UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

Robson Novaes da Silva

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: DIÁLOGOS ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS AS PRÁTICAS DOCENTES E SEUS SIGNIFICADOS

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

Robson Novaes da Silva

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: DIÁLOGOS ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS AS PRÁTICAS DOCENTES E SEUS SIGNIFICADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de mestre em Geografia Humana.

Orientadora: Professora Doutora, Nídia Nacib Pontuschka.

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2013

Folha de Aprovação

SILVA, R. N. da: **Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de São Paulo: diálogos entre as políticas públicas as práticas docentes e seus significados.** Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura:_____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura:_____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura:_____

“Dedico esse trabalho à memória do meu querido pai Adão Novaes que sempre me ensinou a ser o homem que eu sou”.

“À minha filha Marília Ester que chegou um dia antes da ida do meu pai e me garantiu a força necessária para continuar em frente”.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelas coisas maravilhosas que me permitiu ao longa da vida;

À minha família, pelo apoio constante aos meus projetos e por sempre confiarem na minha capacidade de seguir em frente;

Aos amigos e colegas do grupo de estudo, pelas contribuições e pelo companheirismo sempre apresentado por todos;

Aos professores das escolas municipais que contribuíram significativamente com esse trabalho e pela paciência em permitirem abrir parte de suas vidas a essa pesquisa;

Ao meu grande amigo Roper Pires pelo incentivo e pelos momentos de grandes reflexões que influenciaram decisivamente minha maneira de pensar a educação.

À professora Nídia Nacib Pontuschka pela confiança e por acreditar na minha proposta de trabalho e que com grande sensibilidade conduz seus orientandos na tarefa de pensar a educação e um mundo melhor.

RESUMO

SILVA, R. N. da: **Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de São Paulo: diálogos entre as políticas públicas as práticas docentes e seus significados.** Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Essa pesquisa focaliza as práticas dos professores da EJA – Educação de Jovens e Adultos em três escolas da Rede Municipal de São Paulo, com ênfase nos professores de Geografia, a partir de suas histórias de vida e de suas formações. Para isto, numa vertente buscamos apresentar um referencial teórico baseado nas narrativas autobiográficas de alguns professores que lecionam tanto na EJA quanto no Ensino Regular como forma de compreensão de suas práticas. Buscamos contextualizar essas práticas em relação à trajetória da EJA mediante o exame das políticas educacionais desenvolvidas nas esferas federal e municipal (São Paulo), no período que se estende dos anos 1950 até a presente data noutra vertente, a partir da perspectiva teórica utilizada por Nóvoa (1992, 2010)**,** buscamos compreender o sentido dessas práticas mediante a descrição e análise das histórias de vida e formação desses professores, que possibilitou desvelar as representações docentes sobre o processo de ensino e sobre o aluno da EJA em contraposição às representações sobre o ensino e o aluno do curso regular. Dessa maneira, foi possível verificar que as histórias de vida e de formação dos professores pesquisados dialogam pouco com a necessidade de adequar o fazer docente às especificidades dessa modalidade de ensino. Foi possível constatar que há uma conexão fundamental entre as histórias de vida e de formação dos professores com o seu fazer pedagógico, mas que por outro lado, não são suficientes para explicar as deficiências pedagógicas observadas nessa modalidade de ensino. No especifico do ensino da Geografia, evidencia-se uma proposta de orientação apresentada pelo Município de São Paulo que dialoga insuficientemente tanto com os docentes quanto com os alunos dessa modalidade. Por fim, pensamos que seja necessário refletir sobre a EJA na sua estrutura como um todo, ou seja, nos seus aspectos políticos, sociais, pedagógicos e, sobretudo, nos profissionais que nela atuam para que seja possível compreende-la em suas mais variáveis facetas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Geografia e Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

SILVA, R. N. da. **Youth and Adult Education in the Municipal of São Paulo: dialogues between public policy teaching practices and their meanings.** Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

This research focuses on the practices of teachers of adult education - Education for Youth and Adults in three schools of the Municipal of São Paulo, with emphasis on teachers of Geography, from their life stories and their formations. For this, we present a component based on a theoretical autobiographical narratives of some professors who teach both the EJA as the Regular Education as a way of understanding their practices. We tried to contextualize these practices in relation to the trajectory of EJA by examining the educational policies developed at the federal and municipal (São Paulo), the period extending from the 1950s to date another aspect, from the theoretical perspective used by Nóvoa (1992, 2010), we seek to understand the meaning of these practices through the description and analysis of life histories and training of these teachers, which allowed revealing the representations teachers about teaching and about the student as opposed to the EJA representations about teaching and student the regular course. Thus, it was possible to see that the life stories and training of teachers surveyed some dialogue with the need to adapt the teaching to the specificities of this teaching modality. It was found that there is a fundamental connection between the life stories and training of teachers with their pedagogical, but on the other hand, are not sufficient to explain the educational deficiencies observed in this type of education. In the specific teaching of geography, it becomes clear guidance presented a proposal to the Municipality of São Paulo which speaks poorly both with teachers and with students of this modality. Finally, we believe it is necessary to reflect on the EJA in its structure as a whole, ie, in its political, social, educational and above all, the professionals who work in it so you can understand it in its most facets variables.

Keywords: Youth and Adult Education, Geography and pedagogical practices.

Lista de Siglas.

CME: Conselho Municipal de Educação.
CNE: Conselho Nacional de Educação
DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais
DRE: Diretoria Regional de Ensino.
DOC: Diário Oficial do Município de São Paulo.
DOT: Divisão de Orientação Técnica da Educação.
EEPSG - Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau.
EJA: Educação de Jovens e Adultos.
EM: Ensino Médio.
EMEJA: Ensino Médio para Educação de Jovens e Adultos.
EF: Ensino Fundamental.
FHC: Fernando Henrique Cardoso.
FUNDEF: Fundo para o Desenvolvimento da Educação Fundamental.
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.
JEIF: Jornada Especial Integral de Formação.
IFSP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC: Ministério da Educação.
MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização.
MOVA: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo.
USP: Universidade Estadual de São Paulo.
PROEJA: Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.
RME: Rede Municipal de Ensino
SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SEAD- Secretaria de Educação a Distância.

SME: Secretaria Municipal de Educação.
U.E.: Unidade Escolar.
UNESP: Universidade Estadual Paulista
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas.

Lista de tabelas

Tabela 1 – Lista das escolas Municipais com Educação de Jovens e Adultos nos anos de 2010 e 2011 na Diretoria de Educação de Pirituba.....17

Tabela 2- Número de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos por faixa etária no total das Unidades da Federação no ano de 2009.....35

Tabela 3- Número de matriculas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil entre os anos de 2007 e 2011.....36

SUMÁRIO

Introdução..... 10

Seção 1 – Os caminhos da Pesquisa: O método (auto) biográfico..... 16

1.1 A delimitação espacial e dos docentes pesquisados..... 20

Seção 2 - Diferenciação entre a educação de crianças e adolescentes e a educação de Jovens e Adultos: uma reflexão necessária..... 24

2.1 Juventudes e Educação Escolar de Jovens e Adultos..... 34

Seção 3 - História recente da Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo..... 44

Seção 4 – O Objeto de estudo: relatos autobiográficos e categorias de análise..... 55

4.1 - A história de vida dos professores e sua influência nas práticas pedagógicas..... 55

4.2 – Um olhar para a EJA a partir da Geografia: área de conhecimento como categoria privilegiada de análise..... 96

Considerações Finais..... 106

Referências..... 111

Apêndice..... 117

Memorial.

Começo por dizer que a escolha pelo tema Educação de Adultos é anterior ao meu ingresso na vida acadêmica. Para ser mais exato minha vivência na Educação Pública e as experiências profissionais foram fundamentais para essa escolha: Cursei o Ensino Fundamental e Médio em uma única escola, a EEPSG "Ítalo Betarello", no bairro do Jaraguá, região noroeste da cidade.[1] Ao ingressar no 1º ano do ensino fundamental já sabia ler e escrever razoavelmente, fruto de uma visão de educação que defendia iniciar a criança no mundo da leitura e da escrita durante sua estada na pré-escola. Com a idade de 13 anos e já na 7ª série do ensino fundamental prestei concurso e ingressei no Curso de Aprendizagem Industrial do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Essa instituição era vista como um trampolim para a "ascensão social" pelas camadas pobres da população, pois sua atuação na formação de mão-de-obra especializada para inserção nos diversos ramos da indústria oferecia perspectivas de um emprego "respeitável" durante e ao final dessa formação.

A respeito do SENAI, é possível observar que a formação dos seus alunos é pautada por um modelo típico da organização industrial fordista, na qual a estrutura hierarquizada e a disciplina do trabalho são os pontos centrais.

Minha passagem pelo SENAI ocorreu simultaneamente ao Ensino Regular, no qual eu frequentava o período noturno. Após dois anos e meio de curso de aprendizagem concluí minha formação tendo obtido dois diplomas: um de Ajustador Mecânico e outro, de Ferramenteiro. Aos 16 anos fui admitido definitivamente em uma indústria de equipamentos hospitalares, localizada no início da rodovia Anhanguera, na época um ponto de concentração de indústrias de diferentes setores de atividades. Penso ter construído minhas convicções políticas, e porque não dizer educacionais por meio da vivência com os trabalhadores do chão da fábrica e pela militância sindical que sempre estiveram

[1] Embora do ponto de vista da divisão territorial oficial o Jaraguá encontra-se na zona-norte da cidade, em termos geográficos essa classificação é passível de ser discutida.

presentes em nosso cotidiano. A estrutura de funcionamento da fábrica faz você pensar em muitas coisas, a jornada de 10 horas de trabalho diário sob o telhado de zinco é um tanto complicado. Na fábrica a marca registrada da maioria dos trabalhadores, para não dizer todos, com exceção de poucos técnicos, era de operários com pouca escolaridade. Poucos tinham conhecimento técnico e a maioria havia “aprendido” a profissão dentro da própria fábrica. A passagem por essa indústria e todas as experiências vividas tanto no âmbito profissional quanto afetivo com os demais trabalhadores me fez refletir sobre muitas coisas, sobretudo a respeito das relações de trabalho e exploração a qual estávamos submetidos.

Minha saída da indústria ocorreu aos 18 anos logo após eu ter ingressado no curso de Engenharia Agronômica da UNESP – Jaboticabal. Estava decidido a mudar de ramo por acreditar que ser agrônomo poderia me oferecer um tipo de vida diferente do cotidiano de um grande centro urbano como São Paulo. O fato é que não me adequei ao currículo proposto para o curso, orientado para atender as demandas do agronegócio e nem consegui estabelecer laços identitários com os meus colegas de turma, a maioria deles filhos de fazendeiros e portadores de visões de mundo muito diversas da minha.

Assim, retornei à cidade de São Paulo para prestar o vestibular da Fuvest e ingressar no curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia, curso que sempre esteve em meus planos, mas que anteriormente, por preconceito ou até mesmo imaturidade deixei de lado. No curso de Geografia da Universidade de São Paulo, desde o início percebi ter feito uma escolha de acordo com minhas expectativas e convicções.

Por não desfrutar de uma condição econômica confortável fui obrigado a conciliar os meus estudos com o trabalho, o que fez com que passasse a lecionar Geografia numa escola estadual na periferia da cidade de São Paulo assim que obtive os primeiros créditos no curso ao final do primeiro semestre. Esse foi o início da minha trajetória como professor da escola pública, a qual continuo vinculado até o presente.

Em particular, a experiência desenvolvida ao lecionar no período noturno para alunos jovens, adultos e trabalhadores, foi crucial para compreender que, ensinar para pessoas tão diversas, quanto à faixa etária e vivência exige uma abordagem específica que contemple aspectos desconsiderados pelos modelos pedagógicos predominantes no ensino dito regular se comparados aos alunos que estudam durante o dia e constituem um grupo mais homogêneo.

Ao concluir o curso de geografia no ano de 2002 prestei concurso e ingressei como professor titular dessa disciplina no Município de São Paulo, no qual escolhi lecionar no período noturno, voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Essa opção consciente me oportunizou desde então colocar em discussão o papel do Estado e dos educadores na construção de uma escola pública que ofereça um ensino de qualidade para os que a procuram, em específico a modalidade EJA.

Apresentação.

Graduado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 2002, meu percurso profissional foi construído, ao longo dos anos, por um conjunto de experiências relacionadas ao cotidiano escolar no ensino fundamental da escola pública da cidade de São Paulo. Desde meu egresso da universidade, tenho prioritariamente desenvolvido minhas atividades na Educação de Jovens e Adultos – EJA, fato este, que me trouxe diferentes questionamentos, a respeito de práticas, políticas, história e significados dessa modalidade. Questionava-me a respeito de como esses alunos jovens e adultos aprendiam, e como melhor ensiná-los, pois eu os percebia geralmente desinteressados quanto à aprendizagem.

Desde o meu ingresso no magistério municipal de São Paulo, trabalho em uma escola da zona noroeste da cidade, mais especificamente em Parada de Taipas, de onde tenho acompanhado e participado dos debates e discussões a respeito do ensino na EJA, no qual estão envolvidos acadêmicos, autoridades educacionais e professores do ensino fundamental e médio que lecionam nessa modalidade.

Essas discussões, cujo eixo central é a viabilidade da EJA enquanto modalidade de ensino na escola pública municipal e estadual está relacionada à progressiva diminuição na quantidade de alunos que se dirigem às escolas em busca de uma vaga. A constatação de que ano após ano minguavam os alunos da EJA nas escolas públicas trouxeram preocupação entre o professorado, visto que com a diminuição no número de matriculas, esses professores poderiam não conseguir compor as suas jornadas de trabalho conforme seu interesse específico, uma vez que o número de salas oferecidas seria menor, instaurando um “clima de terror” entre a categoria a cada nova atribuição de aulas. Esse processo se estenderia ao acúmulo de cargos desses professores, que passaria a depender do número de aulas disponíveis a cada atribuição.

Partindo dessa constatação os fóruns de educadores reunidos em torno da preocupação com a viabilidade dessa modalidade de ensino avançaram na reflexão e serviram de referência para que eu buscasse aprofundar minha formação de modo a ampliar meu conhecimento a respeito de aspectos referentes à sua trajetória e à possibilidade de encontrar alternativas que me proporcionassem compreender suas especificidades, de maneira a qualificar o processo ensino-aprendizagem.

Quero ressaltar que embora considerando legítima e apropriada a reivindicação dos professores a respeito da manutenção da EJA nas escolas municipais, a proposta pedagógica dessa modalidade quase sempre é apresentada de modo periférico em relação ao ensino regular, o que sempre me causou estranheza. No âmbito da escola, a pauta da EJA geralmente limita-se à busca de estratégias para “trazer” mais alunos para a escola no intuito de abrir mais salas de aula e dessa forma garantir a jornada do professor no período noturno. Essa era e ainda é a principal tônica dos debates no interior da escola.

Numa digressão sobre o meu trabalho na escola pública, em específico na EJA, logo que ingressei no magistério foi possível constatar ser necessário encontrar alternativas que pudessem dar conta da minha preocupação com o processo ensino aprendizagem: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar? Minha experiência inicial mostrava que a coordenação pedagógica não conseguia elaborar um projeto mínimo e ou uma proposta para Educação de Adultos, assim como as políticas governamentais pouco orientavam nesse sentido. Mesmo participando dos grupos de JEIF – Jornada Especial Integral de Formação, na qual, durante duas horas-aula diárias, quatro dias por semana, sob o acompanhamento e supervisão da Coordenadora Pedagógica, os professores se reuniam em grupos de estudos com o propósito de planejar ações pedagógicas e discutir temas relacionados à formação docente e à prática pedagógica do professor, não havia espaço para repensar as especificidades da EJA.

Assim, percebi ser preciso partir de algum princípio que desse sentido a minha profissão, ao papel que o professor, a meu ver, deve desempenhar e as minhas expectativas enquanto docente atuante na EJA. Dada as poucas referências e indicações da escola, comecei a trabalhar por um caminho que considerava poder atender aos alunos dessa modalidade. Com o passar do tempo, surgiram mais dúvidas do que respostas, pois entendia que não bastaria centrar meu interesse de estudo na minha prática pedagógica, objetivando unicamente o processo de ensino-aprendizagem.

Entendia que algo mais era necessário para a real compreensão desse público. Comecei a entender que não bastaria "enxugar" [2] o currículo do ensino regular para dar conta da educação de adultos, assim como, não poderia simplesmente atuar na prática e no discurso como se fazia no primeiro, ou seja, no ensino regular. A necessidade de um tratamento diferenciado e de uma leitura apurada daquela realidade fazia-se urgente. Entretanto, a complexidade que a EJA apresentava, por mim percebida, precisava ser olhada com bastante cuidado, pois as minúcias do cotidiano escolar podem desencadear caminhos muito diferentes, significados na aprendizagem e, consequentemente, no valor que os alunos atribuem aquilo que é ensinado.

Minhas observações suscitaram outros tantos questionamentos, tais como se a maneira que o professor aborda determinado assunto facilita ou não o processo de ensino aprendizagem, ou se o olhar que o professor tem em relação ao grupo social que compõe aqueles alunos pode ser um diferencial para a aprendizagem.

Pensando nisso e em outras questões sobre o tema, busquei compreender a história da educação de jovens e adultos, e enfatizar observações diretas do cotidiano escolar, com relatos e depoimentos dos professores, utilizando como elemento estruturador a trajetória de vida dos docentes, seja no campo pessoal ou

---

[2] O termo "enxugar" o currículo ou conteúdos é para apontar uma fala comum entre os docentes que atuam na EJA para designar a quantidade de conteúdos daquilo que se deve ensinar em relação ao suposto tempo menor se comparado ensino regular.

no profissional, acreditando que ambos poderiam nos apontar algumas respostas. Tal reflexão converge para olharmos que o campo educacional na maioria das vezes ignora os atributos próprios que constituem o professor não apenas nos termos de sua formação profissional, mas, sobretudo em relação à trajetória anterior ao “ser professor” e tudo que ambas podem significar para constituição da pessoa do professor.

O estudo de bibliografia referente à EJA e à prática docente, o curso de Pedagogia e, sobretudo o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, representaram importantes contribuições para a minha formação e o meu trabalho como professor. Mesmo assim, essa formação ainda se mostrava insuficiente para responder às questões que me preocupam, relacionadas a problemática da EJA nas Escolas Municipais e principalmente às práticas docentes já mencionadas.

Diante da necessidade de ampliar meus conhecimentos a respeito desses temas recorri ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana: Ensino de Geografia, com a expectativa de que este Programa pudesse contribuir para fundamentar minha investigação, além de me qualificar como pesquisador no campo educacional.

Analisando em perspectiva meu caminho no Programa, posso afirmar que as primeiras discussões do esboço do Projeto de pesquisa apresentadas, realizaram-se com grande propriedade ao cursar a disciplina – FLG 5097 Pesquisa em Geografia: Método e Projeto. Ministrada pela professora Dra. Rita de Cassia Ariza da Cruz, pude perceber ao entrar em contato com as diferentes variáveis do método de pesquisa, que meu trabalho ainda carecia de melhor fundamentação e referenciais teóricos. Através de atividades de leitura e discussões em grupo, além das apresentações de projetos de pesquisas e posterior sistematização, pude enriquecer e avançar no trato metodológico de uma pesquisa em ciências humanas. Na busca de melhor fundamentação no campo da

educação, na Faculdade de Educação fui cursar a disciplina – EDA 5031-Educação de Jovens e Adultos: Pensamento, Políticas e Práticas. Ministrada pela Professora Dra. Maria Clara di Pierro, através da qual tive profundo contato com o debate teórico contemporâneo sobre a educação de pessoas jovens e adultas, e com algumas das correntes de pensamento mais influentes no debate acadêmico internacional. Ao longo do curso participei de leituras sistemáticas sobre a história, os processos de aprendizagem, práticas docentes e o aluno na EJA. Ainda ao longo desse curso ocorreram apresentações de seminários e palestras, como a proferida pela professora Dra. Marta Kohl de Oliveira que abordou os processos de aprendizagem do aluno adulto.

Por fim, cursei a disciplina FLG 5897-1 - Ensino e Aprendizagem da Geografia e as Práticas Interdisciplinares. Essa disciplina foi ministrada pela minha orientadora, professora Dra. Nidia Nacib Pontuschka, de modo que tive a oportunidade de discutir e refletir as relações entre teoria e método do processo de ensino-aprendizagem de Geografia, sobretudo as metodologias ligadas às práticas interdisciplinares que se fazem urgentes no interior das escolas, inclusive na EJA. Ao longo do curso foi possível aprofundar meus conhecimentos sobre teorias do ensino e da aprendizagem ligadas à interdisciplinaridade, além de poder sistematizar práticas de Estudo do Meio, as quais nos permitem desenvolver um tratamento diferenciado com grande potencialidade nos processos pedagógicos.

Em relação a participações em eventos extracurriculares, participei do “V Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos – Seminário 10 anos na luta pelo direito à EJA”, sendo relator da mesa de debate: formação de educadores de EJA. Participei do “Encontro Temático: Educação de Jovens e Adultos no Plano Municipal de Educação de São Paulo”, realizado no IFSP, no qual foram debatidos os rumos da EJA no Município de São Paulo. Participei como parecerista do PNLD-EJA 2011, fruto dos Encontros Nacionais de Políticas Avaliativas para Educação de Jovens e Adultos, promovidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Participei do “III Simpósio do Grupo de Estudos e Pesquisas em

Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA- FE/Unicamp", com apresentação da comunicação sobre "Currículo e Formação de Professores em EJA, discutindo as reformas da EJA no Município de São Paulo. Atualmente participo como autor de material didático do Ministério da Educação- MEC do Programa Ensino Médio – EJA (EMEJA) da Secretaria de Educação a Distância – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. No final de 2011, participei do Fala Professor 2011, ocorrido na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde ministrei um mini curso sobre Estudo do Meio, assim como apresentei relatos de experiências em EJA.

Outra importante contribuição para minha reflexão foi a participação como expectador de diferentes defesas de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, até o presente momento.

E finalmente a participação no grupo de estudo promovido pela orientadora, sendo que os encontros ocorrem quinzenalmente na Faculdade de Educação – FEUSP, onde debatemos leituras programadas e orientadas, e o desenvolvimento dos trabalhos tanto de mestrado quanto de doutorado dos membros participantes.

Diante dessa trajetória exposta e toda reflexão construída ao longo desses anos, apresento adiante o desenvolvimento dessa dissertação sobre Educação de Jovens e Adultos.

Introdução.

> *Livros fáceis e aulas fáceis não têm nenhum interesse. O que eu posso fazer com eles? Quase nada. Coisas fáceis desgostam a inteligência, que só é capaz de vibração diante de demandas fortes. O que vou dizer aqui hoje não é fácil. Não será difícil por deliberação minha. As coisas são todas complexas, e se tornaram mais complexas neste fim de século*[3]*.*

Trabalhar e compreender o outro, não é tarefa das mais fáceis, principalmente no mundo da educação. A experiência tem nos mostrado que a escola é um mundo extremamente complexo, não somente pelas dificuldades que o cotidiano apresenta aos professores e demais funcionários das escolas públicas paulistanas na atualidade, como também pelo isolamento cada vez mais observado da profissão e ainda, o descaso do Estado que muitos docentes por nós conhecidos apontam e reclamam diariamente nas salas dos professores. Compreender esses professores, pensar suas práticas e adentrar nesse mundo complexo que é a docência é um desafio cada vez mais necessário.

> Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens acadêmicas. Uma "certa" literatura científica refere três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica: a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao "bom" professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado *paradigma processo-produto.* Esta literatura considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino, para além dos próprios professores; de caminho, reduzia-se profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica. *António Nóvoa – Os professores e as histórias da sua vida, 1995.*

---

[3] Milton Santos, trecho de aula inaugural do Mestrado em Geografia da Universidade Estadual do Ceará em 1996. (LIMA, 2003 p. 53)

> Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-la na ação e na comunicação. *Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido, p. 101, 2002.*

Utilizando-se dessas passagens dos textos escritos por António Nóvoa, no livro “Vida de Professores”, obra de sua organização e por Paulo Freire no livro “Pedagogia do Oprimido”, esta pesquisa, procurará dialogar com o tema Educação de Jovens e Adultos em três escolas municipais de São Paulo e as práticas dos docentes de Geografia e de outros componentes curriculares, estabelecendo como pano de fundo as histórias de vida desses professores que por lá concretizam seus afazeres e reproduzem suas vidas.

Diante das dificuldades de investigação em um campo de estudo ainda questionado do ponto de vista metodológico e, sobretudo, ao número cada vez menor de escolas municipais com Educação de Jovens e Adultos em funcionamento, restringimos a três escolas da Diretoria Regional de Educação de Pirituba, zona Norte da Cidade de São Paulo, nosso universo de pesquisa. Essa seleção decorre da necessidade do tempo necessário para o acompanhamento dos docentes envolvidos na pesquisa, além da quantidade relativamente pequena de escolas nessa DRE- que dispõe do ensino de EJA.

A linha metodológica escolhida e principalmente o caráter do trabalho, no nosso caso específico uma dissertação, aponta inicialmente para situar a discussão no campo teórico escolhido, no caso a história de vida de professores. Nóvoa, (1995, p.19) “observa que o movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”.

Todavia esse campo teórico de abordagem baseada na história de vida de professores[4] não encontra unanimidade do ponto de vista da validade científica, sendo criticada por outras correntes da pedagogia como a de abordagem psicológica ou sociológica. Para nos situarmos buscamos nos referenciar:

> Deste modo, não admira que as histórias de vida tenham sido objeto de críticas cerradas, oriundas dos mais diversos quadrantes, com predominância para certas correntes da psicologia e da sociologia: no primeiro caso, centradas na frágil consistência metodológica, na ausência de validade científica ou nas dimensões analíticas implícitas nas abordagens (auto) biográficas; no segundo caso, baseadas no esvaziamento das lógicas sociais, numa excessiva referência aos aspectos individuais e na incapacidade de apreender as dinâmicas coletivas de mudança social (NÓVOA, 1995, p. 19).

Contudo, o mesmo autor discute que tal linha teórica (história de vida de professores e suas diferentes abordagens) possui efetivamente algumas fragilidades, o que a rigor exige cuidados metodológicos, como afirma Nóvoa (1995, p.19):

> [...] mas que por outro lado é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos.

Para os nossos propósitos e considerando o concreto pensado associado à experiência da realidade no interior da escola, esse tipo de abordagem constitui uma das maneiras de entendimento das práticas pedagógicas dos professores de Geografia e outros componentes curriculares, a partir de suas narrativas e descrições resultantes de experiências variadas. Evidentemente, esse trabalho não se apoia unicamente nos aspectos referentes à história desses professores e como eles constroem seus referenciais de aluno. Também é importante construir antes de tudo, um caminho teórico sobre a EJA que nos ofereça condições de dialogar com os elementos próprios dessa modalidade no Município de São Paulo e, sobretudo, no interior das escolas selecionadas.

---

[4] Abordaremos na primeira seção dessa dissertação, o chamado método (auto) biográfico que nos ajudará a compreender as histórias de vida dos professores pesquisados.

Importante afirmar que esse trabalho teve como fonte de inspiração inicial para a análise de se pensar a prática docente na EJA as obras de Pierre Bourdieu, que fez que com pensássemos em analisar as práticas e atitudes desses profissionais. O conceito de *Habitus*[5] foi fundamental para nosso início de reflexão sobre o tema desenvolvido, embora não seja a opção teórica metodológica adotada nessa pesquisa, dada a complexidade de toda a teoria desenvolvida por Bourdieu, o que levou-nos a optar por outros autores que conhecemos posteriormente e atenderam satisfatoriamente nossos propósitos.

Com base nessas premissas, este trabalho se justifica pela contribuição de se pensar a EJA para além das questões formais que vem sendo discutidas no interior das Escolas Municipais de São Paulo pesquisadas. Pretendemos ir além da simples discussão da existência de demanda ou não de alunos para a manutenção de salas de aulas para essa modalidade. Compreendemos que é necessário pensar a EJA dentro da sua complexidade que é de ordem pedagógica, metodológica e também didática, e que estão entrelaçadas com as Políticas Publicas para a Educação.

A formação do Educador para EJA é ponto fundamental a ser discutido para além da universidade, pois é inegável que as Políticas Públicas para EJA não estão cumprindo seu papel e oferecendo a devida atenção a essa modalidade como afirma Soares:

> Como acontece com a alfabetização, a continuidade dos estudos dos jovens e adultos não recebe atenção diferenciada de parte dos cursos de formação de educadores. Segundo dados do INEP, em 2003, dos 1.306 cursos de pedagogia existentes no País, apenas 16 ofereciam habilitação em educação de jovens e adultos (SOARES, 2007 p.285).

Essa afirmação é, para o presente trabalho, peça fundamental, pois corrobora com aquilo que se verifica no interior das escolas observadas que se remete ao pouco conhecimento dos educadores sobre a EJA.

---

[5] [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65).

Desta maneira, buscamos organizar o trabalho em quatro seções sendo três delas subdivididas. A primeira seção intitulada “Os caminhos da Pesquisa: o método (auto) biográfico”. Procuramos estabelecer a importância do método biográfico como campo de pesquisa e demonstrar geograficamente a distribuição das escolas com EJA na DRE de Pirituba, assim como tratar dos docentes envolvidos.

A segunda seção tratará de um tema fundamental da EJA que diz respeito aos alunos. Essa questão é por nós entendida como essencial no entendimento da EJA, pois compreendemos que a diferenciação dos alunos jovem e adulto do aluno do ensino regular é um dos principais problemas que interferem diretamente na prática pedagógica dos docentes. Ainda sobre esse aspecto abordaremos a distinção entre o ensino para crianças e adolescentes e para o aluno adulto. Construímos essa seção, pois o diálogo do professor com sua prática se da com o entendimento de que é indiferente ensinar para esses dois grupos, desconsiderando, portanto que cada um possui particularidades muito próprias e que se apresentam de formas muito diversas no interior da sala de aula.

Por fim buscaremos dialogar com um problema cada vez mais comum na EJA que se remete a sua “juvenilização”, que faz com que um número cada vez maior de alunos jovens sejam levados para essa modalidade de ensino o que resulta em uma nova problemática a ser discutidas. Ainda trataremos dos programas governamentais que procuram de maneira diversificada atender esses jovens e adultos.

A terceira seção versará sobre a história da EJA no Município de São Paulo que tem como base as políticas publicas para essa modalidade ao longo do tempo. É evidente que não podemos discutir esse histórico somente a partir do Município em questão, por isso também percorremos a história da EJA no Brasil para chegarmos às questões específicas da cidade de São Paulo.

Desta maneira, buscamos mesmo que de forma não aprofundada, pensar sobre o histórico dessa modalidade no Brasil, apontando como se deu a construção da EJA e os aspectos políticos que permitem identificar os significados fundamentais para a compreensão do que está vigente na atualidade.

A quarta e última seção tratará da análise das entrevistas com cinco professores que atuam tanto no ensino regular quanto na EJA. Nesse espaço buscaremos, através dos relatos autobiográficos, estabelecer relações entre a prática docente na EJA com vistas sobre a história de vida e formação desses docentes. Procuramos dialogar diretamente com os docentes das escolas para realizar a interação dos referenciais teóricos aqui delimitados e as reflexões e experiências deste autor, num esforço de compreender a complexidade que envolve a escola, o professor, e a prática pedagógica na educação de alunos jovens, adultos e trabalhadores.

Por fim ainda nessa seção estabeleceremos um diálogo específico com a disciplina escolar geografia e o material produzido pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, com sua visão e proposição.

Seção 1.

Os caminhos da Pesquisa: o método (auto) biográfico

Dada a complexidade que envolve as questões da escola e a relação estabelecida entre professores e este espaço, refletimos sobre a construção desse processo de identificação e por que não dizer de identidade dos atributos que envolvem o trabalho docente. Sabemos que cada professor possui seu jeito e forma de organizar suas aulas, falas, instrumentos pedagógicos, espaço da sala de aula e, sobretudo a maneira de agir diante das mais variáveis situações que surgem ao longo de um dia de aula. Ao nos perguntarmos o porquê fazemos isso ou tomamos certas atitudes, devemos refletir e evocar segundo Nóvoa (1995, p.16) “uma mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidados gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. É uma espécie de segunda pele profissional”.

O que temos então é um campo extremamente fértil de possibilidades de olhar o professor e sua atuação pedagógica, sugerindo outro trato teórico. O desenvolvimento dessa perspectiva metodológica do trabalho com histórias de vida é algo que surge com significância no campo educacional e ganha corpo principalmente nos últimos trinta anos, assim:

> Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: colocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (NÓVOA, 1995, p. 15).

A década de 1980 fica marcada por uma sequência considerável de pesquisas que impulsionam essa forma de pensar sobre o professor e o trabalho docente, buscando superar a racionalidade técnica como meio único de se formar o educador, permitindo assim a possibilidade e maneiras diversificadas de formação, dando peso significativo às experiências de vida.

A centralidade da discussão passa a valorizar a pessoa do professor colocando-o no centro da discussão da formação. Entende-se que a partir dessa nova concepção, na qual o docente é parte integral do pensar a prática, considera-se assim, a indissociabilidade entre a pessoa do seu fazer pedagógico. Jennifer Nias em 1991, em sua obra, embora não tenha sido a precursora dessa ideia, nos chama a atenção ao dizer que o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor. Segundo Nóvoa:

> Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor. (NÓVOA, 1995, p.15).

Dessa maneira, críticas surgiram em relação à compreensão desse professor e sua prática, Ivor Goodson, ao fazer uma análise do pensamento vigente até os anos oitenta, afirma que em décadas passadas, sobretudo nos anos 1960 e parte dos anos 1970:

> ...na maioria dos estudos, os professores eram apresentados de forma agregada, através de estatísticas imprecisas, ou então, encarados como meros ocupantes de papéis formais que respondiam de forma mecânica e não problemática às expectativas das posições que ocupavam. (GOODSON, 2008, p.94).

Outros estudos vêm reforçar essa corrente de valorização das histórias de vida como um caminho a ser apreciado na pesquisa educacional, mostrando que a subjetividade presente em cada um não pode ser desconsiderada por um excesso de racionalização da formação, deixando de se valorizar o que cada professor traz consigo de experiências. Assim:

> As nossas origens e as nossas experiências de vida são, obviamente, ingredientes-chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal. Dependendo do grau em que investimos esta identidade no ensino, tais experiências e origens informam a nossa prática. (GOODSON, 2008, p.108).

Embora o uso do método biográfico tenha tomado corpo principalmente a partir dos anos oitenta, é importante ressaltar que mesmo sendo relativamente recente seu uso nas ciências da educação, sua origem não é tão nova,

> [...] essa perspectiva metodológica surge no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos dos anos 1920 e dos anos 1930 (Escola de Chicago). O método biográfico desencadeou, no decurso da sua evolução histórica, importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas, que opuseram em uma prática positivista das ciências sociais (NÓVOA, 2010, p. 22).

A crítica não se restringe apenas a um certo positivismo presente nas ciências sociais em busca de teorias generalistas que olham para o geral e pouco vê o particular, o singular. A complexidade posta no mundo atual traz a necessidade de pensar em novas configurações de ordem teórico-medológicas, e para permitir observar com maior acuidade a figura do professor e como ele constrói sua prática.

Daí o fato de Franco Ferrarotti (2010) afirmar que “a historicidade imanente a todo fato social e a sua especificidade irredutível, da qual só uma intencionalidade ideográfica pode dar conta”. Tal afirmação se desenha a partir da crítica em relação à intencionalidade nomotética e a objetividade que possuem peso significativo nas análises sociológicas, e em contraposição a valorização de algo que possa romper com essa lógica, constituindo nesse caminho a defesa do método biográfico. No entender de Ferrarotti:

> [...] as grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfazem os seus destinatários. As pessoas querem compreender sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe. (FERRAROTTI, 2010, p. 34 e 35).

A principal característica do método biográfico está presente quase por completo fora das metodologias quantitativas e experimentais, estando dessa forma em comunhão com o domínio do qualitativo, dando concretude à

subjetividade. Diria Ferrarotti (2010 p.37) [...] “Subjetivo, qualitativo, alheio a todo o esquema de hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais”. Nesse contexto, a utilização desse método, constitui a tentativa de romper com linhas genéricas para a busca do entendimento das práticas pedagógicas dos docentes.

Trabalhar com histórias de vida de professores permite-nos compreender como o sistema social atua sobre nós professores e ao mesmo tempo como nós atuamos diante dele. Ignorar a influência dos aspectos sociais mais primários como família, amigos, trabalho e outros é certamente desconsiderar aquilo que somos e fazemos. Assim disse Ferraroti (2010, p. 44 e 51) “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos” [...]. E acrescenta, [...] “um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular; totalizado e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, retotaliza-a reproduzindo-se nela enquanto singularidade”.

Vemos assim, um significativo caminho teórico-medológico a ser seguido com vistas a dar respostas ao que está presente no interior da escola e das práticas docentes, mas que pouco se fala ou se questiona. O comum é dizer e generalizar que toda prática seja ela “ruim” ou “boa” é fruto de uma formação deficitária, ou então da “vontade” ou a falta dela. Goodson ainda nos acrescenta:

> As pesquisas sobre a vida dos professores poderiam ajudar-nos a ver o indivíduo na sua relação com a história do seu tempo, permitindo-nos perceber a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim as escolhas, as contingências e as opções oferecidas ao indivíduo. (GOODSON, 2008, p. 113)

O caminho escolhido nessa pesquisa e a opção por se trabalhar com histórias de vida de professores, e com o método (auto) biográfico, encontram respaldo por entender que o processo de formação do educador não se inicia quando da sua entrada na graduação, muito pelo contrário, pensamos que o professor se constrói muito antes, por meio do conjunto das mais variáveis experiências vividas desde a infância e continua sua construção para muito além do final da universidade, ou seja, por toda a sua vida.

1.1 – Delimitação espacial e dos docentes pesquisados.

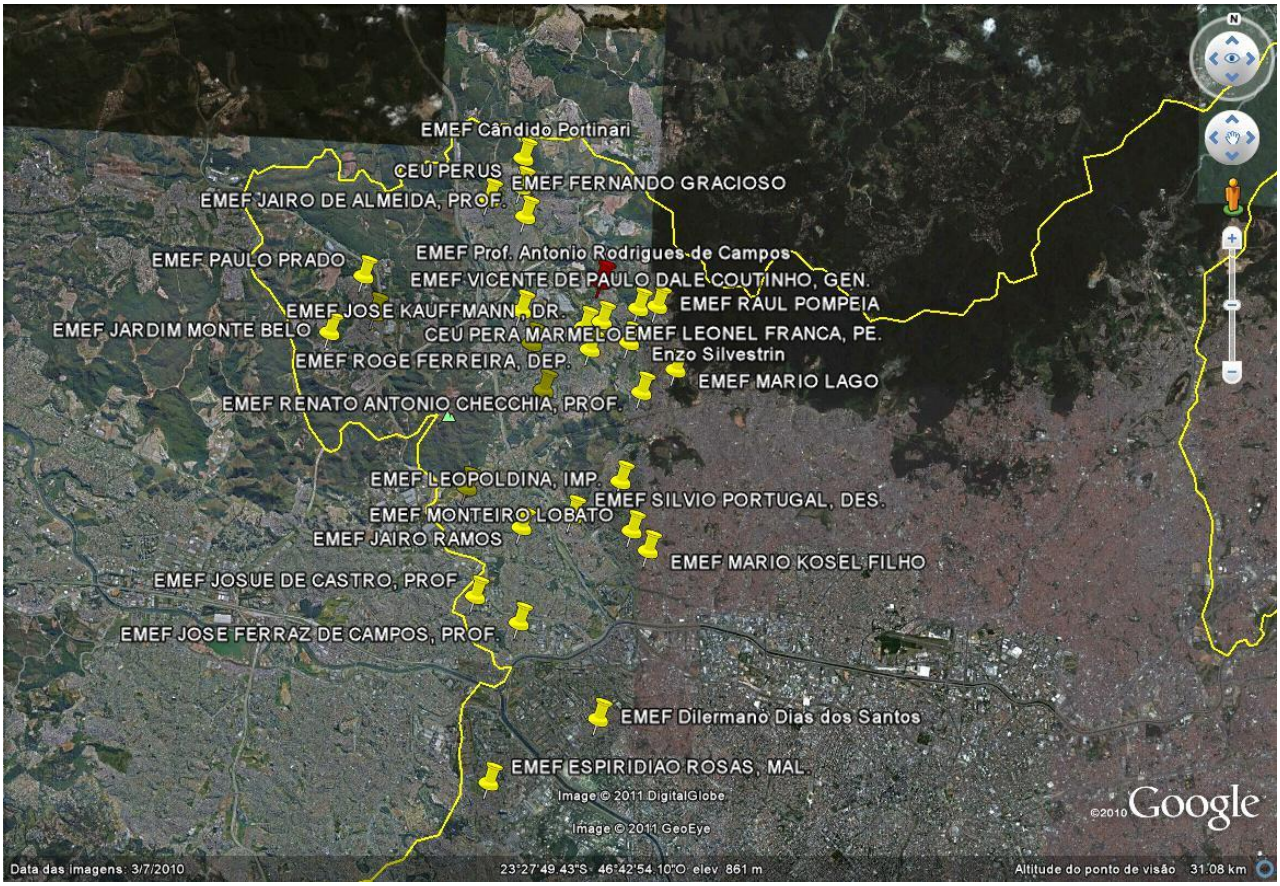
A delimitação da pesquisa ocorre na DRE de Pirituba que engloba um total de 52 escolas de ensino fundamental, das quais 28 oferecem Educação de Jovens e Adultos, conforme o quadro abaixo.

Tabela 1- Escolas Municipais da DRE-Pirituba com Educação de Jovens e Adultos – 2011[6].

	Escola	Salas	Ciclo I		Ciclo II	
			1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa
1	CEU EMEF PERA MARMELO	7	1	1	2	3
2	CEU EMEF PERUS	5	-	-	1	3
3	CEU EMEF VILA ATLANTICA	6	1	1	1	3
4	EMEF CANDIDO PORTINARI	6		1	2	3
5	EMEF DILERMANDO DIAS DOS SANTOS	6	1	1	2	2
6	EMEF ENZO ANTONIO SILVESTRIN, PROF	7		1	2	4
7	EMEF ERNESTO DE MORAES LEME, PROF.	5	1	1	1	2
8	EMEF ESPIRIDIAO ROSAS, MAL.	7	1	1	2	3
9	EMEF FERNANDO GRACIOSO	3	-	-	1	2
10	EMEF HENRIQUE RAYMUNDO DYOTT FONTENELLE, BRIG.	8	1	1	2	4
11	EMEF JAIRO DE ALMEIDA, PROF.	13	1	3	3	6
12	EMEF JAIRO RAMOS	3	-	-	1	2
13	EMEF JARDIM BRITANIA	6	-	1	2	3
14	EMEF JARDIM MONTE BELO	7	1	1	2	3
15	EMEF JOSE FERRAZ DE CAMPOS, PROF	6	1	1	2	2
16	EMEF JOSE KAUFFMANN , DR.	3	-	-	1	2
17	EMEF JOSUE DE CASTRO, PROF	3	-	-	1	2
18	EMEF LEONEL FRANCA, PE.	7	1	1	2	3
19	EMEF LEOPOLDINA, IMP.	9	1	2	2	4
20	EMEF MARIO KOSEL FILHO	5	1	1	1	2
21	EMEF MARIO LAGO	8	1	1	2	4
22	EMEF MONTEIRO LOBATO	7	1	1	2	3
23	EMEF PAULO PRADO	6	-	1	2	3
24	EMEF RAUL POMPEIA	4	-	1	1	2
25	EMEF RENATO ANTONIO CHECCHIA, PROF.	7	-	2	2	3
26	EMEF ROGE FERREIRA, DEP.	7	1	1	2	3
27	EMEF SILVIO PORTUGAL, DES.	10	1	1	2	6
28	EMEF VICENTE DE PAULO DALE COUTINHO, GEN.	12	2	2	4	4

[6] Fonte: dados obtidos do portal da SME - http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109000/Default.aspx

Imagem ilustrativa da distribuição geográfica das EMEFs com EJA em 2011- DRE-Pirituba



Legenda:

Escolas com EJA em 2011

Escolas que fecharam a EJA em 2011

A distribuição geográfica das escolas com EJA em 2011 pode revelar um possível atendimento a demanda do ponto de vista espacial, entretanto devemos levar em consideração que em torno de 47% da unidades educacionais fecham as portas para essa modalidade. Se pensarmos em números de salas disponíveis a situação pode revelar uma realidade ainda mais díspare. Temos 45 salas de ciclo I e 136 de ciclo II. No primeiro olhar podemos até imaginar um número considerável de salas oferecidas, entretanto quando pensamos na quantidade de salas

disponíveis para o ensino regular, temos 230 salas de ciclo I, 418 de ciclo II. Significa dizer que a EJA possui 19,5 % e 32,5 % dos ciclos respectivamente.

É evidente que a forma como os dados são tratados e interpretados pode em certa medida levar a essa ou aquela conclusão. Entretanto, chama-nos a atenção o fato de prédios públicos, como é o caso dessas escolas, não serem "abertos" no período noturno para o livre acesso a quem delas quererem e necessitam pelo único motivo de supostamente não ter demanda.

No ano de 2012 iniciou a implantação da EJA Modular que se trata de uma forma de prover essa modalidade nas escolas do município. Essa nova configuração de se praticar a EJA é simplificadamente uma maneira do aluno matriculado cursar as etapas desse ensino eliminando matérias. Acredita-se assim, que o jovem ou o adulto sentirá maior incentivo em dar continuidade aos estudos e assim concluí-lo.

Sendo a evasão um dos grandes problemas colocados na EJA, a proposta elaborada pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo[7], possui em um dos seus pilares fundantes a lógica da flexibilização curricular e na organização dos cursos de EJA, sob o pretexto de que uma das causas da evasão está no número excessivo de horas aulas a que os alunos são submetidos, tal proposta procura estabelecer uma outra relação dessa modalidade com o alunado.

> No que concerne à formatação dos cursos, hoje oferecidos, foi mencionada a excessiva quantidade de horas diárias de efetivo trabalho escolar e, no caso de retorno do aluno à escola, a necessidade de repetir conteúdos programáticos muitas vezes já dominados. (SME – 2012)

É dentro desse contexto que a pesquisa se construiu, de uma lado a realidade posta na Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo, com seus desafios sendo tratados em grande parte com uma filosofia economicista. O outro lado com docentes que em grande medida desconhecem a

---

7 Projeto EJA Modular – Projeto enviado ao Conselho Municipal de Educação, com a aprovação do Parecer CME nº 234/12.

realidade dessa modalidade de ensino nas suas fundamentais questões históricas e estruturais, seja por responsabilidade de uma formação universitária e contínua insuficiente, ou simplesmente pelas motivações que levam muitos docentes a procurar a EJA não atribuindo a ela sua devida importância.

A pesquisa assim estabeleceu espacialmente parte da Zona Norte do Município de São Paulo como área de atuação e focou sua análise em docentes que atuam em três escolas dessa região administrativa da cidade.

Nesse contexto optou-se como principal objetivo da pesquisa estabelecer um diálogo bastante audacioso entre a história da EJA, as características de seu público e principalmente como esse fatores se relacionam com a prática docente a luz das histórias de vida e formação desses professores.

A primeira vista é possível inferir que há um descompasso entre os elementos constituintes da pesquisa, no entanto partimos do pressuposto que as práticas docentes e suas mais variadas manifestações possuem ligação muito tenaz com suas histórias de vida e formação. Tal constatação aliada as características específicas da EJA, implicam em uma problemática significativa. Afirmamos tal pressuposto visto que o público comumente encontrado nessa modalidade de ensino é bastante heterogêneo, e mais do que isso, tal heterogeneidade não se limita a questões etárias, mas também a experiências culturais e sociais que implicam no que podemos chamar de um grau considerável de identificação com esse público, que é de complexidade maior do que quando se trabalha com classes regulares nas quais se encontram certa uniformidade das idades e também das experiências acumuladas.

Diante disso, pensamos que a pesquisa colaborará em grande medida com o ensino na EJA e também na Geografia nessa modalidade, uma vez que lança mão de pressupostos pouco evidenciados na formação docente, mas que são de importância ainda pouco explorada.

Seção 2.

Diferenciação entre a educação de crianças e adolescentes e a educação de Jovens e Adultos: uma reflexão necessária.

Nessa seção proporemos uma discussão sobre a abordagem de algumas características que diferenciam a Educação de crianças e adolescentes (ensino regular) da Educação de Jovens e Adultos. A discussão orienta-se em três dimensões principais: 1. os aspectos legais; 2. o contexto social e antropológico e 3. os processos culturais e psicogenéticos. Embora não seja a intenção, construir um aprofundamento dessas dimensões, por não ser foco principal deste trabalho, faz-se necessário situar a problemática da modalidade EJA em relação aos diferentes desdobramentos sobre esses dois grupos distintos, visto que tal fato possui grande importância sobre aquilo que ocorre no interior das escolas, mas que acaba por passar despercebido na maioria das discussões.

Iniciaremos a discussão sobre o significado da Educação de Jovens e Adultos - EJA na busca de estabelecer as bases teóricas que a diferenciam da chamada Educação regular. Tomemos como ponto de partida as questões legais, sendo na pesquisa a primeira dimensão da problemática. A Discussão a esses aspectos é fundamental, entendendo que sua repercussão afeta diretamente as relações pedagógicas para a EJA dentro e fora da escola.

Uma vez que a EJA, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, constitui-se como uma modalidade[8] de ensino, o que embora lhe confira um estatuto próprio diante de suas particularidades, ou seja, um “modo” específico de organização, em termos gerais trouxe consequências negativas em algumas questões, o que produziu possíveis desvantagens em relação ao ensino regular.

[8] Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000, implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento.

Somente para exemplificar essa constatação, com a criação do Fundef[9] (Fundo para o Desenvolvimento da Educação Fundamental), a EJA, sendo organizada como uma modalidade à parte dentro da Educação Básica ficou de fora dos recursos destinados para o desenvolvimento da educação no Brasil, e tal fato por si só representa um dos indícios de como essa modalidade é tratada em nossa sociedade, embora o parecerista Cury (2008) afirme o contrário:

> O ensino fundamental, etapa do nível educação básica, foi proclamado um direito público subjetivo. Esse caráter imprescindível do ensino fundamental está de tal modo ali inscrito que ele se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo. Assim, para a Lei Maior, o ensino fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão, qualquer seja ele, e dever do Estado, valendo esse direito também para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. (CURY, 2008, p.3)

Ao afirmar que prever o "ensino fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão, qualquer que seja ele", é uma interpretação, e segundo nosso entendimento, capaz de ser reinterpretado de uma maneira a não atender os interesses da EJA, fato esse apresentado por Haddad (2001) observando a Constituição Federal.

> Por meio de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular (HADDAD, 2001, p.114)

Concordamos com Haddad, apesar de que um leitor menos criterioso possa afirmar que não se pode obrigar um adulto a ir à escola, o que de fato pode

---

9 O FUNDEF foi criado pela EC nº 14, de 12.09.1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24.12.1996 e pelo Decreto nº 2.264, de 27.06.1997, sendo o montante total de recursos formadores do Fundo originário de: 15% do Fundo de Participação dos Municípios – FPM; 15% do Fundo de Participação dos Estados – FPE; 15% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às Exportações – IPIexp; 15% do ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC nº87/96), e Complementação da União. (Portal do MEC – http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/relatorio2003.pdf - acessado em 06/11/2010)

parecer razoável. Mas entendemos que fica explícito que tais alterações na legislação maior, no caso a Constituição Federal do País, pode ser utilizada não como forma a beneficiar a EJA, e sendo rigoroso no texto legal poderia até mesmo usá-lo para isentar o Estado de suas obrigações. Ainda recorreremos à Rummert (2007) para exemplificarmos o contraditório dos documentos legais, quando afirma que:

> [...] é, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção. Tal marca dessa modalidade de ensino não é assumida no Parecer nº 11 do ano de 2000, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o mesmo Parecer, ao atribuir à EJA a função reparadora de uma dívida social, evidencia tal destinação de classe. (RUMMERT, 2007 p.39)

Na LDB (Lei 9394/96-LDB da Educação) observamos que a seção V, é voltada para a EJA, o que é significativo do ponto de vista legal, ou seja, ao destinar uma seção específica para essa modalidade está supostamente garantido um tratamento que lhe confira visibilidade própria. Embora saibamos que a EJA constitui-se numa modalidade que contempla o Ensino Fundamental e o Médio, há a preocupação quanto a sua destinação, fato esse que se constata nos textos legais:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (BRASIL, Lei 9394/96).

Nossa atenção se prende justamente no fato da lei relacionar aqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos. Ora, pode-se dizer que uma parcela significativa dos alunos integrantes da EJA, sobretudo os mais jovens, passaram por um processo de escolarização contínuo e em muitos casos são “empurrados” para EJA precocemente por supostamente não se “enquadrarem” mais no perfil do aluno regular. Dessa maneira, essa modalidade não atende somente o público como a legislação propala, o que possivelmente abre uma

frente de discussão não prevista em lei e de significativa importância para a concretização efetiva dessa modalidade de ensino. Desse modo, podemos aferir que a EJA apesar de ser parte integrante da educação fundamental escolar, enquanto modalidade, não se sugere uma diferenciação de cunho pedagógico, mas uma possível situação de menor importância, isto porque, caso contrário ela seria de "direito público subjetivo", não precisando ser reafirmada enquanto modalidade, ou seja, estaria claro para qualquer cidadão seu direito incondicional à educação. Teria outro tratamento que poderia ser de grande importância para aqueles que dela necessitam.

Quando nos remetemos às especificidades do público ao qual se destina essa modalidade de ensino, contextualiza-se da seguinte maneira na LDB:

> TÍTULO I
> Do Direito à Educação e do Dever de Educar
> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Observamos aqui uma presumível destinação aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, no entanto, quando verificamos empiricamente o cotidiano escolar nos deparamos com uma situação um pouco diferente. Isto se deve ao fato que o público comumente encontrado na EJA principalmente nos últimos anos é extremamente heterogêneo, com alunos jovens que tiveram sim oportunidades e freqüentaram o ensino regular, mas que, no entanto, foram alvos do fracasso escolar,[10] traduzido em seguidas reprovações. Muitas delas como por nós observado ao longo desses anos de atuação na educação regular e EJA, fruto de critérios extremamente subjetivos como aqueles com base em situações estritamente ligadas ao

[10] A utilização da expressão "fracasso escolar" refere-se nesse texto a incapacidade da escola de cumprir seu papel institucional junto ao alunado, e não a questões que se liguem ao fracasso individual do aluno.

comportamento do aluno. Na outra ponta, encontramos alunos adultos e até mesmo idosos que por diferentes motivos, como necessidade de diploma para melhor oportunidade de emprego e até mesmo sem um motivo objetivado se encontram no mesmo espaço da sala de aula, mas que necessitam ser entendidos nas suas singularidades pela escola e por todos que dela fazem parte.

Percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos nasce na nova LDB (9394/96) não como uma educação voltada para as especificidades do grupo ao qual se destina, ao contrário, tratam-na, sobretudo como uma simples reposição de estudos, ou seja, parte-se do mesmo princípio da educação regular só que na forma supletiva. Como afirma Haddad (2001):

> O artigo 37 reafirma o conceito de uma educação de adultos voltada para a reposição de escolaridade, marcado pelo ensino regular, seus conteúdos e seu modelo. As características do alunado devem ser consideradas para facilitar a assimilação de tais conteúdos. (HADDAD, 2001, p.120)

É preciso reiterar que o projeto de lei[11] aprovado não foi aquele inicialmente apresentado, pois o original, esse sim, possuía uma característica que pensamos ser possível de atender aquilo que é próprio da EJA, como afirma Haddad (2001), "Já o Projeto de Lei da Câmara apontava para um currículo centrado na prática social e no trabalho e metodologia de ensino aprendizagem adequado ao amadurecimento e experiência do aluno". Vemos então, que a proposta original conversava com aquilo que entendemos como as especificidades da EJA, não como uma educação supletiva pautada na reposição de conteúdos próprios do ensino regular, mas como uma educação que apresenta atributos próprios, condizentes com as singularidades dos Jovens e dos Adultos centrada em suas experiências, anseios e práticas sociais.

---

[11] É importante salientar que o projeto inicial da nova LDB foi conhecido pelo nome de "Projeto Jorge Hage", então deputado federal pelo Estado da Bahia (1987-1991), tal projeto foi resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados em 1990. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC, e aprovado em 1996. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/520/531. Ultimo acesso em 04 de março de 2012.

Por outro lado, há de se considerar que medidas, embora tímidas estejam em curso para o reconhecimento da importância da Educação de Jovens e Adultos no país. Ocorre que no ano de 2007, a legislação em relação a fundos para a educação foram revistas com o Fundeb[12] (Fundo para o desenvolvimento da educação básica), e com isso a EJA é inserida na partilha dos recursos, dando um caráter importante para novas atitudes diante de provisões garantidas.

Pensando na educação básica como é posta nos textos legais, observamos que ela é constituída pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ateremos-nos naquela que é obrigatória e de direito subjetivo, ou seja, a educação fundamental que se apresenta da seguinte forma na legislação:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, (...) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

Observando tal artigo, verificamos que a educação fundamental básica tem sua fase inicial aos 6 (seis) anos de idade, o que nos leva aferir que um aluno sem qualquer percalço em sua trajetória escolar a concluirá aos 14 (quatorze) anos de idade após cumprir a sua duração de 9 (nove) anos. Já a EJA, se inicia aos 15 (quinze) anos de idade e se prolonga ao longo de 4 (quatro) anos para a conclusão do ensino fundamental. Tais ilações com o tempo de duração e as idades do público ao qual se remete, tem como objetivo pensar nas dimensões das especificidades que cabem a cada modo de se praticar educação, tanto no

---

12 Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007. Sua implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, de forma gradual, com previsão de ser concluída em 2009, quando estará funcionando com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial e os percentuais de receitas que o compõem terão alcançado o patamar de 20% de contribuição. O Fundeb substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que só previa recursos para o ensino fundamental.

Os recursos do Fundo destinam-se a financiar a educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). Sua vigência é até 2020, atendendo, a partir do terceiro ano de funcionamento, 47 milhões de alunos. Para que isto ocorra, o aporte do governo federal ao Fundo, de R$ 2 bilhões em 2007, aumentará para R$ 3 bilhões em 2008, R$ 5 bilhões em 2009 e 10% do montante resultante da contribuição de estados e municípios a partir de 2010. (Portal do FNDE – www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html - acessado em 14/06/2010)

ensino fundamental básico quanto na modalidade EJA. Essas duas diferenciações se apresentam como pontos essenciais para o princípio da discussão para estabelecimentos de metodologias e práticas educativas próprias.

A análise no campo humanista, social e histórico-antropológico apresenta-se como outra maneira de observar essas diferenciações. Sobre isso recorremos a Pinto:

> A distinção entre modalidades e tipos de educação só deriva das diferenças de grau no desenvolvimento fisiológico e psicológico do homem (das idades no curso de sua vida), pela *mediação* da possibilidade de trabalho que cada fase permite e da estrutura social que determina as formas e normas vigentes do trabalho (PINTO, 2001, p. 71).

Percebemos de imediato que a distinção entre a educação de crianças e de adulto transita, sobretudo no contexto em que ela ocorre, ou seja, o significado que a mesma possui para cada grupo está intimamente ligado ao valor atribuído pelas pessoas a essa educação. Dessa forma a importância que a escolarização está para cada sujeito da sociedade não reside em aspectos subjetivos ou morais, e sim naquilo que existe de mais objetivo na existência de cada ser, ou seja, as necessidades objetivas de sobrevivência influenciadas pelos signos sociais os quais estão emersos, são decisivas em suas escolhas e como os sujeitos se integrarão à escola. Retornemos a Pinto para confirmarmos nossas ideias:

> A distinção entre educação escolarizada da criança e a do adulto, e todos os problemas pedagógicos que suscita, tem que se apreciar sempre do ponto de vista das disponibilidades sociais de trabalho, tais como existem em uma determinada comunidade. Só é possível pensar em concreto. Fora daí é tratar o tema em abstrato e permanecer no plano das generalidades, das idealizações.
> Por conseqüência, distingue essas modalidades de educação não são seus aspectos pedagógicos específicos (conteúdo e forma, conhecimento e método). Isto é apenas o secundário, estruturado sobre uma realidade de base (e que a reflete), o primário, que é a distribuição das possibilidades sociais de trabalho. Para a criança ir à escola não é um dever (noção idealista, abstrata), e sim primordialmente um poder (que se decide no plano social). É inútil,

> é uma atitude ingênua fazer apelos morais a famílias para que cumpram com seu dever de mandar as crianças à escola. Tal dever é o reflexo do primário, o poder de mandá-los. Se queremos que em nossa sociedade a ida à escola se torne um dever, é preciso que antecipadamente criemos as condições para que se torne um poder." (PINTO, 2001, p.71-72)

Quando nos reportamos aos aspectos estritamente pedagógicos, não estamos desconsiderando os aspectos próprios dessa ciência como os fatores genéticos e as fases de desenvolvimento humano, entretanto se faz necessário pensarmos na importância social aos quais esses sujeitos estão inseridos, para Pinto (2001):

> O que distingue uma modalidade de educação de outra não é, portanto, o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isto é o secundário, o reflexo) e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto. Este é o fator primário, fundamental. (PINTO, 2001, p.72)

Já quando nos remetemos aos aspectos culturais e psicogenéticos precisamos verificar que o adulto possui vivências e experiências que o diferenciam do não adulto.

O tema "educação de pessoas jovens e adultas" não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim afirma Oliveira:

> [...] apesar do recorte por idade, jovens e adultos são, basicamente, não crianças, esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

A citação acima nos leva a pensar em um aspecto dessa diferenciação a qual buscamos construir e que empiricamente não se observa nas poucas discussões dirigidas a esse grupo no interior da escola. Para nós tal fato aparece como novidade e nos trás um novo elemento que vem a enriquecer nossa

discussão. Sobre isso encontramos novamente em Oliveira (1999, p.61) a seguinte afirmação:

> O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que freqüenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

É interessante ressaltar que a autora busca construir uma diferenciação entre o adulto e o jovem, e não os coloca como sujeitos iguais. Esse aspecto é muito importante, pois reforça ideia de que a extrema heterogeneidade que vive a EJA traz consigo elementos que fazem da prática educativa um exercício de grande complexidade. Tal ideia ainda reforça o que já afirmamos anteriormente sobre a heterogeneidade de idades dos frequentadores legalmente estabelecidos.

Dessa forma o jovem diferentemente do adulto se coloca dentro de um padrão cultural um tanto diverso. Tal aspecto é muito bem caracterizado por Oliveira,

> E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psico-lógica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. (OLIVEIRA, 1999, p.59)

Entendemos que a continuidade dessa discussão traz um grande enriquecimento para esta pesquisa, entretanto percebemos que tal tarefa necessitaria de um aprofundamento embora sua complexidade não é nosso objeto primeiro. Procuramos dessa forma apenas situar essas questões sem a intenção de aprofundá-las. Segundo Oliveira, (1999, p.60) refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: "a condição de "não crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais". A continuação dessa discussão sobre as questões culturais e psicogenéticas é de grande importância, mas como ressalta Oliveira, (1999, p.60) "as teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominante à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto". Em outras palavras, observa-se que não há um conhecimento maior sobre como o adulto constrói o seu conhecimento.

Dessa forma, agora que já temos alguns apontamentos significativos no campo da cultura e da psicogênese sobre esses sujeitos presentes na EJA, trataremos de situar outros elementos que possam reforçar essas questões.

Ao nos depararmos com o os documentos oficiais[13] do município de São Paulo, observamos não uma distinção por excelência, mas uma concepção de EJA, o que nos leva a inferir a visão de aluno, ao menos no plano teórico, formulada e apresentada pela Secretaria de Educação do Município. Pensando na formação, nos leva a ponderar ao menos nesse elemento como uma proposta progressista e apropriada, como vemos no trecho a seguir:

> [...] a EJA deve ser entendida como uma ação permanente, como um processo de educação continuada, em que educandos e educadores aprendem, produzem e avaliam conhecimentos e os incorporam em suas vidas. Daí a impor-se como tarefa da escola contribuir para que os sujeitos participantes do processo educativo desenvolvam a capacidade de ler, estudar, refletir, pesquisar e intervir (SME – 2007).

[13] Estamos nos referindo ao Guia de Orientações Curriculares – Expectativas de aprendizagens – Educação de Jovens e Adultos, Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2007.

Embora possamos observar uma concepção supostamente progressista, faz-se necessário pensar se a construção de uma proposta aparentemente benéfica ao caso apresentado é respaldada por uma estruturação e práticas pedagógicas que as levem a cabo no interior da escola. É possível que tais propostas apresentadas em termos governamentais, ou seja, elaboradas e implantadas pela política educacional para essa modalidade de ensino – EJA, não surta o efeito desejado visto que as condições objetivas de compreensão dos significados da EJA estão longe de serem claras aos profissionais que com ela lidam cotidianamente. Por outro lado, não se observam Políticas Públicas consistentes, voltadas para dirimir tais descompassos.

2.1- Juventudes e Educação Escolar de Jovens e Adultos.

Algumas pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos vêm apontando que há cada vez mais jovens nessa modalidade. Embora o nome Educação de Jovens e Adultos indique que seja uma modalidade de ensino pensada para jovens e adultos, o público que, durante décadas, tem ocupado os bancos escolares sempre foi constituído em sua maioria por adultos. Porém ultimamente, sobretudo a partir da década de 1990, os jovens estão cada vez mais presentes. Brunel (2004, p. 19) chama isso de um “fenômeno dos anos 90” e atribui essa presença maior dos jovens na EJA a “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais que fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente”.

Podemos dizer que este fenômeno, torna-se mais acentuado a partir dos anos 1990, e está associado à Promulgação da Lei 9.394/96 que reduz para 15 anos e 18 anos a idade mínima para que os jovens prestem os exames de certificação para conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, fazendo, mesmo que indiretamente, com que aqueles jovens que por diferentes motivos deixaram a escola, voltem aos bancos escolares a fim de aprimorar seus conhecimentos sobre os conteúdos curriculares da escola para então prestarem

as provas de certificação. Outro fator que tem levado a Educação de Jovens e Adultos a ter cada vez mais jovens é o processo migratório da escola regular em decorrência de diversos fatores que serão abordados nesta pesquisa.

Este fato é constatado observando-se os dados do Censo Educacional do ano de 2009 no que se refere à Educação de Jovens e Adultos:

Jovens na Educação de Jovens e Adultos dados do Censo Educacional 2009

Tabela-2

Educação de Jovens e Adultos
Número de Alunos da Educação de Jovens e Adultos por Faixa Etária, no total das Unidades da Federação - 2009

	Alunos da Educação de Jovens e Adultos								
	Total	Faixa Etária							
		0 a 14 anos	15 a 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	Mais de 39 anos
Brasil	4.639.382	121.610	591.670	610.256	900.524	578.349	528.144	434.100	874.729

Fonte: MEC/Inep/Deed. (adapatado)
Notas:
1) O mesmo aluno pode estudar em mais de uma UF.
2) Inclui alunos da EJA presencial, da EJA semipresencial e da EJA integrada à educação profissional.

A tabela do Censo Educacional de 2009 mostra que dos mais de quatro milhões e meio de estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos, cerca de 58% é composto por jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade, ou seja, mais da metade dos alunos matriculados é formada por jovens.

Esses jovens, em sua maioria migraram da escola regular (ensino fundamental e médio) para a EJA, através de um processo de exclusão provocado por fatores como repetências sucessivas, abandonos, defasagem idade-série (sendo nesse caso discriminados por serem os mais altos, mais velhos, os repetentes da classe), por terem abandonado a escola por conta de gravidez precoce ou por necessitarem trabalhar para ajudar no sustento da família, busca de certificação para entrada ou recolocação no mercado de trabalho.

Ainda recorrendo aos dados oficiais podemos pensar sobre os números recentes do Censo Educacional que revelam uma diminuição no número total de matriculados na EJA, embora a demanda persista longe de atendimento.

Tabela-3

Educação de Jovens e Adultos					
Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2011					
Ano	Total Geral	**Ensino Fundamental**			**Ensino Médio**
		Total	**Anos Iniciais**	**Anos Finais**	
2007	4.975.591	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.608.559
2008	4.926.509	3.291.264	1.127.077	2.164.187	1.635.245
2009	4.638.171	3.090.896	1.035.610	2.055.286	1.547.275
2010	4.234.956	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.852
2011	3.980.203	2.657.781	935.084	1.722.697	1.322.422

Fonte: MEC/Inep/Deed. (adaptado)
Notas:
1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
3) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial e não inclui matrículas de EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)/IBGE 2009, o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Esse contingente poderia ser considerado uma parcela da população a ser atendida pela EJA. Em outras palavras a demanda potencial pela EJA é gigantesca e não pode ser negligenciada.

Fica evidente que embora os números sejam significativos as políticas educacionais para o atendimento dessa modalidade ainda são tímidas.

Outro questão que corrobora com os nossos apontamentos em relação a juvenilização da EJA são os próprios dados dos Censos Escolares, que detectam também uma migração precoce de alunos do ensino regular para EJA.

> A oferta de EJA segue a mesma distribuição do ensino regular, ou seja, a rede municipal é predominante no ensino fundamental e a rede estadual no ensino médio. O Censo Escolar 2011 mostra que os alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental da EJA têm idade muito superior aos que frequentam os anos finais e o ensino médio dessa modalidade. Esse fato sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do ensino fundamental de EJA. Considerando as idades dos

> alunos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de EJA, há fortes evidências de que essa modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular. (BRASIL, 2012)

Os dados evidenciam os problemas presente nessa modalidade que recebe precocemente alunos que são provenientes do ensino regular. Diante disso os jovens sente-se que fracassaram no ensino regular e agora voltam aos bancos escolares nas salas da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Brunel (2008, p.14) “muitas vezes as causas que determinam as situações de fracasso escolar são atribuídas somente aos alunos, e frequentemente, eles mesmos acreditam nisso”.

É preciso lembrar que outros fatores interferem na descontinuidade de estudo dos adolescentes e jovens que hoje ingressam na EJA, entre eles, podemos destacar problemas com a estrutura escolar, com a família, inserção precoce no mercado de trabalho e a rotatividade entre empregos.

A seguir apresentaremos brevemente alguns programas voltados para Jovens e Adultos de autoria do governo federal. Embora não seja aqui o nosso foco principal, tais programas revelam em certa medida algumas ações que visam, pelo menos em teoria, elevar as possibilidades de inserção social desse segmento da sociedade.

Programas do Governo Federal para jovens

Dados da Secretaria-Geral da Presidência da República[14] afirma que:

> O Brasil tem 48 milhões de habitantes entre 15 e 29 anos, dos quais 34 milhões têm entre 15 e 24 anos. É nesta faixa etária que se encontra a parte da população brasileira atingida pelos piores índices de desemprego, de evasão escolar, de falta de formação profissional, mortes por homicídio, envolvimento com drogas e com a criminalidade.

Faz-se necessária uma política que resgate a dívida social provocada pela histórica ausência de políticas públicas específicas para a juventude. Sabemos

[14] Fonte : http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm

que há avanços, sobretudo no governo do presidente Lula, como por exemplo, no campo da educação, trabalho e saúde. No entanto, falta ainda aos poderes públicos reconhecerem a singularidade da juventude e propor políticas públicas adequadas a essa faixa etária, que sabemos é transitória, tratando-se de um investimento no presente e no futuro do país.

Atualmente o governo federal dispõe de alguns programas voltados para a juventude na área da educação de jovens e adultos. Esses programas são medidas compensatórias e de alcance limitado dado ao grande número de jovens que não tem escolaridade básica completa e muito menos acesso ao conhecimento científico e tecnológico necessários ao cidadão do século XXI. Dentre esses programas podemos destacar o **Projovem** (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) e o **Proeja** (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), que dentre os programas do Governo Federal para a EJA, são os mais focados na juventude. Reiteramos que não é nossa intenção nos aprofundarmos nesses programas, dos quais faremos uma breve análise de seu papel diante das necessidades educativas da juventude na EJA.

Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Educação, Qualificação e Participação Cidadã (Projovem)

Visa ampliar o atendimento aos jovens entre 15 e 29 anos excluídos da escola e da formação profissional. Criado a partir da integração de seis programas já existentes - Agente Jovem, Saberes da Terra, ProJovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica – tem como meta sair dos atuais 467 mil jovens atendidos e atingir 4,2 milhões de jovens até 2010. Vai funcionar nas modalidades ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador.

Segundo dados da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Projovem[15] :

> [...] é um componente estratégico da Política Nacional de Juventude, do Governo Federal. Foi implantado em 2005, sob a Coordenação da Secretária-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (...) Aos participantes, o Projovem oferece oportunidades de elevação da escolaridade, de qualificação profissional, e de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse da comunidade. Por meio do curso, proporciona formação integral com carga horária de 2000 horas (1560h presenciais e 440h não presenciais) desenvolvidas em 18 meses consecutivos e inclui disciplinas do ensino fundamental: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Ciências Humanas e Naturais, Matemática, Informática, além de iniciação à Qualificação Profissional (POP) e o Plano de Ação Comunitária (PLA) de forma integrada. Cada aluno, como forma de incentivo, recebe um auxílio de R$100,00 (cem reais) por mês, desde que tenha 75% de freqüência nas aulas e cumpram com as atividades programadas.

Um componente que diferencia o Projovem de outros programas voltados à educação de jovens e adultos é o caráter profissional dos professores, diferentemente do caráter voluntário normalmente adotado por outros programas. O Programa tem como objetivo elevar a escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n^{o} 9.394, de 20 de dezembro de 1996[16].

O programa é executado por meio da transferência de recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios sem a necessidade de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, mediante depósito em conta-corrente específica, sem prejuízo da devida prestação de contas da aplicação dos recursos.

---

15 Fonte: http://www.projovem.salvador.ba.gov.br/programa.php

16 Artigo 11 da lei 11.692 de 10 de junho de 2008

Cabe, no entanto, a partir do exposto, com base nos dados oficiais do Projovem, destacarmos o que representam alguns problemas e fragilidades.

Podemos iniciar com o modo de implantação conveniado com as prefeituras e administrado em nível federal, possibilitando seu uso com finalidades políticas e não educacionais, os espaços e equipamentos não adequados para a realização do programa (sala de informática, qualificação profissional, o espaço escolar). Não se pode afirmar que o Projovem tem alcançado seu objetivo inicial que é de incluir os jovens em situação de risco e desvantagem social.

O alto índice de evasão final (cerca 55%) em seu primeiro ano de implantação indica que há problemas estruturais no Programa que precisam ser levados em conta. Os resultados em português e matemática indicam ganhos, mas nada a se comemorar já que ainda estão aquém do esperado. A Ação Comunitária representa algo pontual que pouco tem a acrescentar na formação integral dos jovens participantes do Programa. Também a Formação Profissional, com poucas horas dedicadas no decorrer do Programa, não tem realizado o prometido. Assim o acesso ao conhecimento científico e tecnológico apresentado pelo programa se apresenta de modo frágil e ineficaz.

Outro aspecto a se considerar é a transferência de recursos e de ações da área da educação para a assistência social. Nesse sentido, conforme afirma RUMMERT (2007, p. 43)

> O PROJOVEM representa uma perda sensível para a educação pois que, além de seu caráter assistencialista, representa uma iniciativa que não oferece a juventude efetivo acesso à educação mas, apenas, a certificação de conclusão do Ensino Fundamental de discutível qualidade. O PROJOVEM constitui mais um exemplo de ação política que, sob a aparência da inovação, gera a continuidade da submissão ao instituído.

Face ao exposto acima, pode-se dizer que o Projovem, principal política do Governo Federal na área da juventude não representa um compromisso claro e efetivo como política de juventude, por parte do Governo como o mesmo apregoa. De modo como está organizado, não promove a universalização de uma educação de qualidade para a juventude brasileira.

Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)

Proposto inicialmente no Decreto 5.478 de 2005 apenas para o Ensino Médio, após alguns questionamentos, com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, algumas mudanças foram feitas, entre elas a ampliação da abrangência, incluindo o Ensino Fundamental. Quanto às instituições proponentes foram admitidos os sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais, sobretudo o chamado Sistema S. O programa passou a ser chamado de *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.*

Em seu Documento Base (2007, p. 13) o Programa coloca a formação humana como fonte de suas preocupações:

> O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

No entanto, ao estabelecer, no Decreto de 2005, uma carga horária máxima, de 1.600 horas para os cursos de formação inicial e continuada e 2.400 horas para os de formação profissional técnica de nível médio, o MEC desprestigia a educação oferecida aos jovens na modalidade de EJA por permitir que ao estabelecer carga horária máxima possa ser feita uma carga mínima. Assim, mais uma vez a EJA fica com caráter de educação de segunda classe sem a preocupação de se estabelecer condições adequadas para um projeto político-pedagógico coerente com as necessidades dos jovens.

Outra preocupação é a relação de parceria com o Sistema S, que a nosso ver tem caráter fortemente marcado pela lógica do mercado, e não uma educação humanizadora, voltada para a vida, como propõe o Documento Base de 2007.

Apesar de suas contradições o Proeja se configura como mais uma possibilidade para jovens dentro da Educação de Jovens e Adultos e que, bem organizado e levado a sério pelos governos presente e futuros pode vir a contribuir para a superação dos desafios enfrentados nas políticas de juventude da EJA.

Vale destacar que são projetos pontuais, pouco ousados e que sozinhos não resolvem o problema da escolarização de qualidade da juventude na EJA.

Jovens e adultos na EJA possuem realidades específicas em seus tempos de vida apresentando demandas e necessidades específicas. Esta questão parece não estar suficientemente clara para os educadores. Assim como assinala Rodrigues (2010) na educação de jovens e adultos, predominam grupos que vivem, simultaneamente, em situação de exploração econômico-social e de discriminação cultural valorativa. Tal compreensão por parte dos educadores e gestores da educação é imprescindível para a humanização do processo educativo voltado para esse público. Observa-se que o jovem geralmente aparece como problema (indisciplina, relacionamento com alunos adultos e com os professores, falta de compromisso). Criam-se estereótipos sobre o jovem, analisando-os de forma negativa.

Nesse sentido alguns desafios precisam ser enfrentados por aqueles que se propõem a trabalhar na educação escolar de Jovens e Adultos.

O primeiro deles é que pode-se afirmar que não existe uma juventude e sim *JUVENTUDES* enfatizando a diversidade de modos de ser do jovem na sociedade. Portando se faz necessário pensar em uma diversidade de políticas públicas na área da EJA para o público jovem, assim como em metodologias adequadas para essa faixa etária. Também se faz necessário conhecer estes jovens, estabelecendo o diálogo, escutando-os, compreender os jeitos de ser jovem no período histórico em que vivemos.

Naquilo que observamos enquanto política educacional dirigida para esses jovens pode-se dizer que as medidas e os programas, não contemplam aquilo que entendemos como necessário para esse grupo tão singular e heterogêneo. Os programas como aqueles já citados, procuram de uma maneira, pelo menos aparente, atingir esse público jovem sem considerá-lo em suas especificidades e

anseios, o que contribui para a duvidosa eficácia de tais medidas. Também como afirma Rummert (2007, p. 46) tais programas “evidenciam que o atual governo não optou, até o momento, por promover políticas que causem impactos duradouros no sentido de superar as desigualdades estruturais que caracterizam o país e, por decorrência, a educação”.

É de se pensar que uma política educacional dirigida para esses jovens presentes na EJA, esteja voltada, sobretudo a uma caracterização clara desse público por parte dos responsáveis pela tarefa de desenvolver tal trabalho. Na outra vertente, o funcionamento desses programas deveria estar ligado a procedimentos que atendam efetivamente aos mínimos anseios desse público e dessa forma serem significativos e não apenas como política aligeirada de elevação de escolaridade constituída de maneira precária.

Consideramos que trazer nesta seção as questões referentes às *juventudes* na educação de jovens e adultos, pode contribuir para o debate acerca do tema e assim ir avançando no processo de mudanças necessárias para uma política educacional efetiva que os considere como sujeitos de direito e construtores de sua própria história.

Seção 3.

História recente da Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo.

Procuramos nessa seção desenhar a história recente da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Município de São Paulo, a partir do ano de 1989, período esse que é fortemente influenciado pelas reformas de redemocratização do país. Entretanto falaremos brevemente desse histórico da educação de adultos no Brasil, a começar do século XIX, para que nos situemos com mais propriedade a respeito desse segmento que é nosso objeto de discussão.

Diante da dificuldade apresentada em relação à definição precisa dos primórdios da educação de adultos no Brasil, tomemos como referência Beisiegel (1974, p.59) em que esse autor expõe "um amplo conjunto de problemas de investigação a propósito das origens, da evolução e das funções das ideias, das leis e das tentativas de implantação da educação de adultos no Brasil". Fica claro diante dos estudos já realizados que tal definição não poderá ser feita com grande precisão. É possível afirmar que, de certo modo, a educação de adultos só inicia a sua história, no Brasil, nas últimas quatro décadas[17]. Isto não quer dizer que as preocupações, a propósito do assunto, sejam recentes. Ainda segundo Beisegel (1974) na verdade as alusões às necessidades de proporcionar instrução aos adultos iletrados, as disposições legais sobre a questão e mesmo as primeiras classes noturnas de adultos datam já dos tempos do Império[18] (p.59).

Verifica-se que durante o Brasil imperial houve algumas iniciativas de se estabelecer legalmente uma educação para o público adulto. Com o advento da chegada da família real portuguesa, observamos pela primeira vez que tal tema foi tratado institucionalmente:

---

[17] Vale ressaltar que tal obra foi publicada pela primeira vez em 1974.

[18] A rigor, datam já dos inícios da colonização portuguesa, pois a atividade catequética dos jesuítas orientava-se para os adolescentes e adultos (Azevedo, 1958).

> Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, o panorama da educação brasileira se modificou. Com o propósito de atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e, conseqüentemente, atender às possíveis novas ocupações dessa aristocracia, tornou-se necessário não só oferecer uma educação básica à população adulta e jovem, como também estruturar e organizar um sistema educacional que atendesse a essa nova demanda. (PAIVA, 1973 p.60).

Apesar dessa constatação apresentada, não havia ainda um sistema geral que caracterizasse a educação de adultos naquilo que lhe é mais peculiar, ou seja, as suas diferenças em relação ao público de crianças e de pré-adolescentes. Dessa forma damos um salto para a década de 1940, na qual encontramos as primeiras referências que podem oferecer um olhar diferenciado da educação de adultos dentro de um sistema minimamente organizado:

> A educação de adultos que inicia a sua evolução no país, nos meados da década de 1940, não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior (aparece, já, como uma dentre as práticas educativas incluídas naquela segunda 'modalidade típica' de conexões entre a mudança social e mudança educacional). (BEISIEGEL, 1974, p.67).

Até o momento acima descrito, o que se via no Brasil era uma política educacional para adultos, bastante fragmentária, que por sua vez era descaracterizada pelo seu caráter particular, ou seja, cada Estado ou lugar do país agia de maneira independente na forma de organizar essas esporádicas experiências com educação de adultos. A partir da década de 1940, inaugura-se nova fase pautada, sobretudo em uma visão unificadora para todo o país.

> Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não dessa necessidade de educação, deverão ser alcançados pela escola. A administração pública se obriga a providenciar a criação de vagas indispensáveis ao atendimento de todos. (BEISIEGEL, 1974, p.67).

Os anos que se passam entre as décadas de 1940 e 1960, foram muito importantes para a educação brasileira, tal importância se deve em grande parte pelas diferentes experiências postas em prática e dos progressos atingidos.

Situarmos a imensa importância desse período torna-se imprescindível, pois tal época é historicamente reconhecida como de grande avanço das discussões educacionais,

> [...] de 1946 ao princípio do ano de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Neste período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações. Atuaram educadores do porte de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros. (RAUBER, 2008, p. 65).

Muitos foram os avanços da educação brasileira nesse período. No que tange especificamente a de adultos, um nome merece destaque: Professor Paulo Freire. Esse educador acumulou ao longo de sua trajetória experiências no trato da alfabetização de adultos que se tornaram referência. Tais experiências ficaram marcadamente conhecidas como “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”. Tamanha a importância dessas experiências que, no início da década de 1960, elas começaram direcionar os programas governamentais,

> Pelas suas características, o ‘método de alfabetização de adultos’ desenvolvido pelo Professor Paulo Freire, no Recife, parecia responder às expectativas dos grupos no poder no Governo Federal e aos objetivos fixados para o movimento estudantil na área da educação. (BEISIEGEL 1974, p. 164).

Quanto à discussão mais profunda do significado dessas práticas que entendemos ser de grande importância, nos restringiremos a dizer pelo menos nesse momento, que elas traziam uma nova forma de ensinar que não a simples decodificação dos mecanismos da linguagem:

> Entendendo-se a linguagem como um sistema de símbolos arbitrários, pelo qual se inter-relacionam os membros de um grupo social, e por meio do qual se realiza a aprendizagem, em um determinado modo de vida obtém continuidade e mudança, podem distinguir-se, nas suas modalidades particulares da leitura e da escrita, duas dimensões. A primeira delas, que poderia ser designada como instrumental, estaria representada nos

> mecanismos simbólicos de expressão; a outra, no conteúdo cultural expresso por meio da leitura e da escrita". (BEISIEGEL, 1974, p. 164).

Foi este o diferencial entre os mecanismos simbólico e o conteúdo cultural expresso baseado nos princípios do "Método Paulo Freire de alfabetização de adultos". Todavia, o momento político seguinte ao qual o Brasil entraria, desmontou completamente a tentativa de se estabelecer uma educação de adultos que de fato pudesse contemplar as especificidades e a transformação desses alunos. O regime militar instalado no Brasil a partir de 1964 constituiu um novo modelo de educação de adultos, como ilustrado na seguinte passagem:

> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que foi criado durante o regime, pela lei nº. 5379 de 15 de dezembro de 1967, a proposta pedagógica visava a chamada alfabetização funcional de jovens e adultos. Estava organizada do ponto de vista administrativa e de sua organização com a proposta descentralizada e estava subdividida em diversos níveis de secretarias e coordenações, com várias gerências pedagógicas e uma assessoria de organização e métodos. (BARBOZA, 2006, p.14).

Embora nos anos que se seguiram ao regime militar fossem de esquecimento das perspectivas lançadas com o "Método Paulo Freire de alfabetização de adultos", pode-se dizer que as sementes propostas por esse educador já haviam sido lançadas, fato esse explicitado por Beisegel (1974):

> O ensino supletivo do Serviço de Educação de Adultos continuou a operar regularmente em São Paulo. Ao mesmo tempo, tinham início alguns outros empreendimentos isolados, ainda sob a influência dos movimentos educacionais da etapa anterior. Já em meados de 1964, com a colaboração da Força Pública, da 'Associação Cristã de Moços' e da empresa 'As Folhas de São Paulo', a Secretaria de Educação do município de Ubatuba iniciava o planejamento de uma campanha de educação de adultos a realizar-se no final desse mesmo ano, nas áreas rurais e urbanas do litoral norte do Estado. A orientação técnica da campanha foi atribuída a estudantes com experiências na prática do 'método Paulo Freire'. (BEISIEGEL, 1974, p.172).

Focamos nossa discussão a partir de agora na década de 1980 até a atualidade, por ser o período em que foi retomada a discussão pela via democrática de educação, perdida em grande parte durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985). Neste momento, diferentes tentativas democráticas de se estabelecer uma educação com características próprias para esses sujeitos foram colocadas em prática. A redemocratização política brasileira que ganhou corpo com a Constituição de 1988 e as diferentes manifestações políticas e sociais que desenharam a década de oitenta, culminou em grandes expectativas quanto às possibilidades educacionais no país. No específico do Município de São Paulo, temos como carro chefe o programa de reorientação curricular lançado pelo governo de Luiza Erundina em 1989:

> A participação popular foi a marca que foi impressa à administração da Prefeitura de São Paulo nos anos 1989-1992. Governar com a participação do povo significou ir contra toda uma tradição centralizadora e excludente do Estado brasileiro. Para isso foi preciso operar uma profunda reforma do Estado e das instituições políticas do município, introduzindo novos atores no processo decisório, isto é, a população excluída e segregada da metrópole. (GADOTTI, 2001, p. 91).

Essa nova forma de encarar a educação no Município de São Paulo ficou conhecida como Educação Popular, norteada pelas obras de Paulo Freire de concepção libertadora de educação. Naquele momento alguns programas foram organizados para a democratização da educação no município, como o MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo), assim como o Movimento de Orientação Curricular que especificamente produziu os cadernos de formação - série**: Construindo a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**, contendo os documentos: Reorientação Curricular do Ensino Noturno. Tais projetos, entretanto, foram abandonados na gestão seguinte (1993-1996) que se limitou a oferecer aquilo que a lei estabelecia sem dispensar qualquer atenção especial a EJA. Os anos que se seguiram e os seus respectivos governos nada ou pouco apresentaram quanto a uma reflexão apropriada para

essa temática, salvo alguns cursos[19] de formação específica oferecidos durante a gestão Marta Suplicy.

Para termos melhor compreensão das políticas educacionais para EJA, é preciso contextualizar, sobretudo, os caminhos e interesses políticos governamentais como pressupostos teóricos que nos nortearam ao longo dessa dissertação. Entendemos ser necessário buscar na história recente da discussão da Educação de Jovens e Adultos os porquês dessa política educacional voltada para modificações tão profundas nessa modalidade de ensino. Para tanto recorremos a Haddad (1997, p. 112) onde o autor afirma que a "constituição de 1988 inaugurou um capítulo importante na história da educação brasileira" uma vez que ampliou o dever do Estado para com todos aqueles que não têm a escolaridade básica, independente da idade colocando a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada.

Observamos que essa constituição foi um passo significativo no reconhecimento dessa modalidade de ensino e certamente uma sinalização por parte do Estado que a trataria com isonomia em relação aos demais níveis. No entanto os passos seguintes no caminho da organização dessa modalidade de ensino no contexto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação não deu a devida importância para a EJA. O que observamos foi uma sistemática política de mudanças nas quais resultaram em discutível forma de se tratar essa modalidade que culminaram nos dias atuais. Podemos afirmar que essas mudanças não são algo novo na política para a EJA:

> Premiadas pelas atuais orientações de reforma do Estado no contexto de crise do seu financiamento, as reformas educativas que ali se pronunciavam e que recentemente têm sido aceleradas têm dado prioridade à educação fundamental das crianças, deixando de lado outros níveis e modalidades de ensino. O discurso da inclusão que vinha sendo crescente até aquele momento, passou a ser substituído pelo discurso da exclusão, do

[19] Foram realizadas formações com a intenção de divulgar o material produzido pela SME – coleção "Para uma nova EJA em São Paulo" - Este caderno foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos DOT-EJA com a assessoria pedagógica da ONG Ação Educativa, julho de 2004.

> estabelecimento de prioridades com restrições de direitos. (HADDAD, 1997, p. 114).

Dentro do raciocínio apresentado, as mudanças foram intensificadas e aquilo que foi destacado como um grande salto de qualidade para EJA na Constituição Federal de 1988, aos poucos foi sendo desconsiderada. Conforme Haddad (1997) a ruptura legal iniciou-se no momento em que a Proposta de Emenda Constitucional n° 233, posteriormente transformada em Projeto de Lei n° 92/96, foi lançada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Percebemos que essa proposta de Emenda Constitucional se transforma em um elemento fundamental para dificultar o acesso dos jovens e dos adultos à escola. Fato no qual se mantém a gratuidade da educação pública para jovens e adultos, entretanto retira-se a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la, como pode-se observar no inciso I do artigo 208 da Constituição Federal.

Para entender melhor essas modificações, recorreremos à própria Constituição Federal em sua versão original e depois com as modificações feitas pelo governo FHC, e apresentadas por HADDAD (1997, p.114):

Como era:

> "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de":
>
> I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria";

Como ficou:

> "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de":
>
> I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria."

Ao analisarmos com bastante atenção o texto constitucional, verificamos que ao utilizar o termo "ofertar" cria-se uma *não obrigatoriedade*, ou seja, eu posso

ofertar algo, no entanto não significa que ela esteja nas condições necessárias de atender a todos de forma indiscriminada. Como vimos, esse foi somente o primeiro passo rumo a uma discussão que aos poucos culminou no embasamento para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996.

Podemos também citar a supressão da EJA no repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Tal atitude veio diretamente do presidente da República com uma justificativa bastante discutível do ponto de vista dos preceitos educacionais contidos na constituição de 1988. Segundo o Diário Oficial da União de 26 de dezembro de 1996, temos:

> Considerar as matrículas para o ensino fundamental supletivo, para efeito de distribuição dos recursos do Fundo, é um critério que, embora factível do ponto de vista sócio-educacional, na medida em que abraça o universo de alunos que não tiveram oportunidades de freqüentar o ensino regular, é temerário do ponto de vista de precisa repartição dos recursos, pelos aspectos que passamos a expor. (HADDAD 1997, p. 115).

Todos os aspectos expostos pela presidência da república indicam motivos que ferem, de forma profunda, o desenvolvimento de uma política de Estado de fato voltada a essa modalidade de ensino:

> O governo contrariou o preceito constitucional de assegurar a todo cidadão, independente da idade, o direito ao ensino fundamental, ao considerar *temerária* ou *indesejável* a expansão dos cursos supletivos, condicionando à falsa disjuntiva entre quantidade e qualidade. (HADDAD 1997, p. 116).

O texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) desenha perfeitamente o aparato jurídico construído pelo Estado brasileiro na intenção maior de redesenhar todas as políticas públicas para a educação, em especial na EJA. Tal fato fica explicitado no pensamento de Haddad (1997, p. 114), onde o mesmo afirma que “a nova LDB vem completar este movimento de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe”.

Como vimos as duas leis maiores que norteiam a educação brasileira foram construídas e reconstruídas a partir de preceitos que ferem a tentativa de se alfabetizar toda a população, trazendo ao indivíduo a responsabilidade pela sua própria formação. Podemos observar que o ideal liberal de formação que permeia os textos legais, deixa clara a transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo.

No caso do Município de São Paulo, as mudanças dadas em termos legais também são significativas, e mexem de forma importante na estrutura do funcionamento da EJA, principalmente na carga horária dos alunos e constituição da jornada dos professores.

A chegada ao poder do governo José Serra/Kassab (2005-2012), inaugura-se uma nova fase de reformas que resultaram em modificações significativas da EJA no Município de São Paulo.

Tomemos como base inicial a solicitação de aprovação da proposta de reorganização da Educação de Jovens e Adultos – EJA na rede municipal de ensino de São Paulo, no qual verificamos que o pedido entra em regime de urgência como podemos apreciar no próprio parecer, CME nº 96/2007:

> Em 21/08/07, o Senhor Secretário Municipal de Educação encaminhou, em regime de urgência, a Proposta de Reorganização da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino do Município de São Paulo, solicitando que a matéria fosse submetida à apreciação deste Colegiado. (DOC de 07/09/2007, p. 14)

Esse parecer em poucos dias foi apreciado e aprovado na íntegra pelo Conselho Municipal de Educação e servirá de objeto de análise e reflexão, uma vez que o mesmo norteia, de forma definitiva, toda a reorganização da EJA no Município de São Paulo a partir de 2008.

Pela Portaria nº 4.917 do Diário Oficial do Município de São Paulo (DOC de 03/10/2007) no seu Artigo 3° encontramos a seguinte composição:

> a) Eixo Central - composto por áreas de conhecimento da Base Nacional Comum do Currículo do Ensino Fundamental, com duração e carga horária definida e freqüência obrigatória;
> b) Eixo Variável - com duração e carga horária flexíveis, de freqüência facultativa, não computado na carga horária mínima e desenvolvido de acordo com as pecularíedades de cada escola e de seu alunado, comportando estudos e atividades, tanto em tempos diversos, quanto em espaços intra e extra-escolares.

Ao dividir a grade curricular em Eixo Central e Eixo Variável, o governo do Município de São Paulo, em presumível flexibilização da Educação de Jovens e Adultos, cria a possibilidade do educando de frequentar uma carga horária muito menor do que ele possuía anteriormente. Tal fato poderá gerar um déficit na aprendizagem sem precedentes, visto que o ensino noturno destinado a esses sujeitos já é de tempo reduzido. Entendemos que o município livra-se legal e culturalmente da responsabilidade sobre essa modalidade de ensino, o que resulta no fracasso das possibilidades de transformação da realidade desses jovens e adultos, responsabilizando-os pela própria frustração de não modificar sua realidade:

> A legislação caiu na perspectiva liberal, que aposta na idéia de que a oferta deveria responder à demanda. Como sabemos, em grupos pobres, excluídos de condições sociais básicas, com frustradas experiências escolares anteriores, não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de freqüência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos. (HADDAD, 1997, p.122).

Outras medidas de alteração da legislação educacional da EJA na esfera municipal têm sido tomadas, reconfigurando-a, caso da transformação temporal do ensino fundamental, de semestral para anual, e dividido em quatro etapas, fatos esses que revelam a tamanha complexidade e possibilidades de reflexão dessa modalidade de ensino tanto em termos nacionais quanto municipais.

Caminhando para o fechamento dessa seção, optamos por uma retrospectiva histórica à Educação de Jovens e Adulto que nos permite verificar como essa modalidade de ensino, desde pelo menos o século XIX tem sido objeto

de preocupação por parte de educadores e autoridades públicas, mas somente a partir dos anos 1940 essa modalidade aparece articulada à legislação educacional.

Nos anos de 1960, no contexto do processo de radicalização política da sociedade brasileira e da renovação do campo pedagógico, a EJA, por meio da implantação do denominado “Método Paulo Freire de Educação de Adultos” passa a ser vista como importante alternativa para a emancipação política do trabalhador brasileiro. O golpe militar de 1964 com a consequente implantação da ditadura militar frustra esse processo, retomado na década de 1980, aqui periodizado como “história recente da EJA”.

Essa história recente da EJA, em específico na rede de ensino de São Paulo se entrecruza com as vicissitudes do processo político brasileiro no período que estende dos anos 80, do século XX à atualidade. Nesse processo, essa modalidade de ensino foi, mediante alterações da Legislação Educacional, reconfigurada, no que se refere ao seu ciclo de duração e ao programa de ensino proposto, entre outros aspectos.

Os docentes nesse contexto são afetados mais diretamente nas questões institucionais. As necessidades postas por conta dos baixos salários e falta de clareza na política de valorização dos profissionais do magistério também contribuem fundamentalmente para agravar os problemas da EJA.

A busca por melhores rendimentos faz com que muitos professores recorram a uma prática já muito conhecida que é a do acúmulo de cargos, ou seja, grande parte dos docentes possui jornada dupla na docência. A legislação permite e a situação exige que os docentes muitas vezes adquiram cargos tanto na rede pública municipal quanto na estadual. Tal situação leva a muitos docentes a escolher (quando é possível) a melhor maneira de compor a sua jornada de modo a atender os “dois empregos”. Isso faz com muitos professores optem pela EJA não por possuir uma identificação com essa modalidade, mas pelo fato de que a oferta de aulas se concentrarem quase que na totalidade no período noturno, o que permite ao professor ter um segundo emprego durante o dia.

Além dos problemas pedagógicos que essas práticas geram para a EJA, ainda há o aspecto que muitos professores também já chegam exaustos ao trabalho no período noturno, o que acaba por comprometer a prática docente.

Dentro dessa realidade podemos dizer que muitos docentes procuram a EJA e consequentemente o ensino noturno por motivos que não exatamente o da identificação com essa modalidade e pior, muitos desconhecem a realidade desses alunos e atuam de maneira descontextualizada no seu fazer pedagógico.

São esses preceitos legais, teóricos e históricos que nos possibilitam entender de forma clara como vêm sendo desenhadas as políticas públicas para EJA. Percebe-se que há pouca pesquisa sistemática sobre o assunto, impedindo de início abarcar uma gama maior de referenciais que contribuam para qualificação da discussão.

Contudo, deixamos claro que o nosso caminho de pesquisa teve como ideia principal situar o leitor quanto às características gerais da EJA, quanto a sua história e sua diferenciação, e a partir desses referenciais construir uma base para se discutir a concepção dos professores de Geografia e de outras áreas diante do quadro aqui apresentado.

Nesse contexto, chamamos a atenção para que todos esses elementos históricos e, principalmente os legais formam um conjunto de fatos que influenciaram e influenciam os docentes em questão, seja nos termos de sua formação seja em sua atuação dentro dessa e de outras modalidades de ensino.

O fato é que tais questões nos permitem refletir em que medida todo esse contexto histórico discutido incidirá sobre a prática docente e também sobre o papel dos docentes diante dessas diferentes reestruturações na trajetória da EJA ao longo do tempo. Sabemos que esses docentes não estão a salvo dessas transformações, ao contrário, eles próprios são em grande parte fruto dessas modificações que a Educação vem presenciando no período abordado.

Seção 4.

O Objeto de estudo: relatos autobiográficos e categorias de análise

4.1 - A história de vida dos professores e sua influência nas práticas pedagógicas

Procuramos centrar a Educação de Jovens e Adultos dentro de um panorama que possa entendê-la nos aspectos de suas singularidades em relação ao ensino de crianças e adolescentes (ensino regular) e também, como a mesma foi constituída ao longo da história da educação no Brasil. Essas particularidades explicitadas sobre a modalidade de ensino em foco acabam por exigir, um profissional que também tenha singularidades para plena atuação na EJA.

Tal ideia nasce de observações empíricas do cotidiano escolar e de leituras que foram extremamente influenciadoras desses pensamentos. Essas leituras remetem-se, sobretudo a obra de organização de António Nóvoa – Vida de Professores[20], na qual encontramos um referencial teórico capaz de apontar aquilo que provavelmente nos leva a compreender até que ponto existe uma relação entre a história de vida dos professores e suas práticas na EJA, posto que temos como ponto de partida, a premissa da necessidade de professores que possam compreender a complexidade posta na relação com esse alunado tão heterogêneo e complexo.

Diante das dificuldades apresentadas, diretamente relacionadas à organização da EJA nas escolas, delimitamos nosso foco em três escolas e a relatos e depoimentos de professores que atuam nas mesmas. Tal adequação se deve a necessidade de ajustar a pesquisa às dificuldades surgidas ao longo do

[20] Vida de Professores, obra de organização de António Nóvoa, publicada pela Porto Editora, 1992. Esse livro traz em sua organização textos de: António Nóvoa – "Os professores e as Histórias da sua vida"; Michel Huberman – "O ciclo de vida profissional dos Professores"; Ivor F. Goodson – "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional"; Mary Louise Holly – Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos"; Maria da Conceição Moita – "Percursos de formação e de trans-formação"; José Alberto M, Gonçalves – "A carreira das professoras do ensino primário"; Maria Madalena Fontoura – "Ficou ou vou-me embora?"e Miriam Ben-Peretz - "Episódios do passado evocados por professores aposentados".

processo de investigação, e que nos levou a uma adequação dos encaminhamentos da pesquisa. Outro fator que limitou o nosso universo de escolas e professores pesquisados se refere as poucas escolas que mantém essa modalidade funcionando e que aceitaram ser pesquisadas. As sondagens de outras escolas para o desenvolvimento da pesquisa nem sempre foi tranquila e com uma receptividade capaz de nos permitir adentrar no cotidiano dessas Unidades Educacionais.

Convidamos cinco professores de diferentes componentes curriculares a relatarem suas experiências educativas tanto do ensino regular como na EJA, para que tais depoimentos pudessem ser confrontados e comparados, de modo a identificar, no discurso desses professores, a maneira como percebem e se relacionam com esses distintos alunos. A escolha de componentes curriculares diferentes tem como objetivo confrontar a visão de professores com formações superiores distintas e dessa maneira verificar possíveis relações. Além disso, procuramos aqui associar a visão de aluno que cada professor apresenta com sua história de vida tanto profissional quanto pessoal, visto que entendemos que ambas não estão dissociadas.

Os cinco depoimentos demonstram traços que podem ou não ser reveladores do quanto a constituição da pessoa e suas experiências vividas refletem-se em seu fazer pedagógico. Em outras palavras,

> [...] as nossas origens e as nossas experiências de vida são, obviamente, ingredientes-chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal. Dependendo do grau em que investimos esta identidade no ensino, tais experiências e origens informam a nossa prática (GOODSON, 2008, p. 108).

Partiremos para uma análise daquilo que consideramos ser significativo nos depoimentos dos professores para assim traçarmos um perfil que possa revelar a constituição dessas práticas docentes.

Trataremos dos professores participantes da pesquisa remetendo a eles apenas uma designação que possamos identificá-los por letras.

Professor **A:** 32 anos de idade, atua na educação municipal de São Paulo há 10 anos, e leciona no ensino fundamental (séries iniciais) e no ensino fundamental II, Letras, Língua Portuguesa. Possui dois cargos no Magistério Municipal.

Professor **B**: 31 anos de idade, atua na educação municipal há 2 anos, e leciona Ciências. Possui dois cargos públicos, sendo um na Rede Estadual de São Paulo e outro no Magistério Municipal.

Professor **C**: 52 anos de idade, atua no Magistério há 15 anos, e leciona Matemática. Possui dois cargos na Rede Municipal de São Paulo.

Professor **D**: 55 anos de idade. Atua no magistério há 26 anos. Área de atuação: Estudos Sociais e Geografia/História. Trabalha como contratada tanto no Magistério Municipal quanto no Estadual.

Professor **E:** 40 anos de idade. Atua no magistério há 9 anos. Área de atuação: Ensino de Geografia. Possui um cargo no Magistério Municipal de São Paulo.

Procuramos agrupar as falas em categorias capazes de revelar traços comuns e distintos entre os professores pesquisados. As categorias são: relatos da infância, primeiro contato com escola, formação do professor, experiência profissional e professor da EJA. Iniciaremos por relatos da infância.

1ª categoria - relatos da infância:

Professora **A**:

É a que mais revela detalhes sobre a infância, como as brincadeiras e o convívio social familiar:

> *"Me lembro muito de estar sempre com meus primos. A minha infância foi sempre muito ligada aos meus irmãos. Lembro muito de estar com meus irmãos e primos. A gente morava tudo no mesmo terreno, e tinha três casas, a casa da minha vó, a minha e a da minha tia, então nós estávamos sempre juntos, oito crianças brincando. Eu me lembro muito das brincadeiras, quintal grande, terreno grande, a gente inventava muita brincadeira, brigava muito também, mas acabava se resolvendo. Então eu lembro dessas*

> *brincadeiras, nas quais nós fazíamos muitas coisas como pegar papéis e recortar..”*

Professor **B**:

Aponta aparentemente em seu discurso, embora bastante sintético, uma infância mais restrita também ao seio familiar, com presença considerável de condições econômicas favoráveis.

> *“Me lembro de ter tido uma infância boa, feliz, muitos brinquedos, brincadeiras, passeios com meus irmãos, visitas a casa de avós, viagens...Eu me recordo da infância como sendo uma fase muito feliz.”*

Professor **C**:

Revela pouquíssimos detalhes sobre a infância, se restringindo a uma breve generalização.

> *“Bom, minha infância foi tranqüila. Meus pais moravam aqui em São Paulo. Vieram do interior, tive uma infância normal na medida do possível. Tive meus estudos na escola pública e foi normal”.*

Professora **D:**

A professora D falou muito pouco sobre sua infância. Ressaltou a dificuldade que enfrentou com sua família em função de seu pai ter falecido muito cedo, enquanto sua mãe era ainda bem jovem. Fato que, em seu discurso, revela ter sido bem marcante em sua vida e de sua família. Praticamente não falou de uma infância em si, mas de um contexto familiar de muitas dificuldades em função da perda do pai jovem, numa cidade do interior de São Paulo, mudando-se algum tempo depois para uma cidade um pouco maior, mas ainda no interior, a cidade de Barretos. Julga que as dificuldades enfrentadas por sua família se deram, também, pela escassez de emprego da época.

Seja por omissão ou mesmo pela ausência de lembranças significativas da infância em si, não revela em seu relato uma vida de criança. Não fala de brincadeiras, de atividades próprias da infância, da relação com suas três irmãs cujas idades eram muito próximas ou com outras crianças de sua idade. Faz apenas uma descrição muito vaga do que foi este período de sua vida e que "foi crescendo", saltando já para a fase adulta, no momento em que uma de suas irmãs veio para São Paulo com umas tias, conseguiu emprego e então veio a família toda.

Pela maneira como a professora relata sua infância, pode-se notar pouca diferenciação entre ser criança e ser adulto. O que fica mais evidente quando, em outro momento da entrevista, a professora revela que sempre trabalhou, desde criança, vendendo frutas e, posteriormente, na medida em que foi crescendo, realizando diversas atividades para ajudar a família.

Professora **E**

O relato dessa professora revela uma infância bastante "feliz", o que é atribuído a aspectos ligados à liberdade, contato com a natureza, poder tomar banho de rio. Entretanto, não deixa de ressaltar um aspecto bastante recorrente nos relatos dos professores entrevistados, ligado ao fator de pobreza. Nas palavras desta professora, sua infância, apesar de feliz, foi:

"cheia de restrições por questões financeiras".

Já na infância, a professora vivenciou inúmeras situações que, podem ter contribuído para sua formação enquanto professora de Geografia e sobre sua maneira de olhar para o mundo. Nasceu no interior do Nordeste, no estado de Pernambuco e migrou de uma cidade a outra algumas vezes, inclusive passando por outros estados do Nordeste e até do Sul, até morar com um tio em São Paulo.

O lugar onde a professora viveu durante a fase inicial de sua infância situava-se na região do vale do Rio São Francisco abarcada por projetos de

irrigação existentes no local. A família de sua mãe é descendente de holandeses que participaram do processo de ocupação do Nordeste. Seu pai, um mestiço de índio com negro. Isto ocasionou alguns conflitos em sua família em função do preconceito, pois a professora afirma que foram praticamente expulsos pelo fato da família de sua mãe ser bastante tradicional.

Todos esses fatores compuseram uma infância de migração e incertezas, mas também, de muitas experiências que compreendemos de grande significância.

Pensando nas falas iniciais dos professores, podemos dizer que existem traços comuns e também distintos tanto no conteúdo das falas como na construção do relato. É importante dizer que as origens dos professores podem apontar para uma possível interpretação, no caso, o professor **A** apesar de não ter detalhado sua origem social, revelou informalmente que teve uma infância, segundo seu julgamento, “humilde”. O professor **B** já explicita mais detalhadamente sua origem social, sendo filho de funcionários públicos, no caso a mãe servidora do Estado e o pai policial militar, que nos sugere pensar em uma infância com condições econômicas mais favoráveis. Já o professor **C**, é muito genérico em seu relato, resumindo apenas como uma infância sem grandes dificuldades. A professora **D**, também faz poucas referências à infância. A professora **E**, é bastante detalhista e traz aspectos importantes nas suas vivências que possivelmente influenciaram as ações e tomadas de decisões futuras.

Destacaremos agora o ingresso desses professores às escolas e suas impressões da escola formal.

2ª categoria - primeiro contato com escola:

Professor **A**:

A passagem a seguir do relato, não esclarece muito bem como ocorreu o seu ingresso inicial na escola, embora informalmente tenha descrito que já chegou

à escola alfabetizada, fato que ocorreu por uma ação de sua mãe no âmbito doméstico e do cotidiano da infância.

> *"Entrei no Magistério junto com minha mãe, que havia retornado aos estudos. Também optei porque a escola era próxima a minha casa".*

É interessante observar que a primeira referência que o professor faz à escola ocorre quando a mesma já está no ensino médio, e revela algo importante que em sua escolha por fazer o magistério, está a proximidade da escola de sua casa, e também a presença de sua mãe. Podemos inferir dessa observação o fato que esse professor ingressou no magistério juntamente com a sua mãe, revelou possivelmente deste modo seu primeiro contato direto com a educação de adultos, ou melhor, com alguém que tardiamente retorna à escola. Tal experiência pode de alguma forma ter construído uma visão inicial do significado da educação de adultos.

Professor **B**:

Esse professor faz um detalhado relato do ingresso inicial no ensino fundamental, podendo revelar um importante elemento em sua formação:

> *"Eu estudei o ensino fundamental, eu cursei no Colégio da Polícia Militar, um colégio particular, que inicialmente era para filhos de policiais militares e depois se tornou aberto para o público em geral. Eu fiz todo o ensino fundamental nesse colégio, da primeira série até a oitava. Era uma escola com muita organização, muita disciplina, e cobranças".*

O que nos parece que esse relato aponta para uma formação desse professor pautada em uma lógica na qual elementos como organização e disciplina são de grande importância. Não só no âmbito escolar, mas também no cotidiano familiar esses elementos são vistos com freqüência:

> *"Tanto na escola quanto em casa meu pai exigia muita organização e disciplina quanto aos horários, após chegar da escola, fazer as lições, horário de estudo. Nunca me esqueço que até os quatorze anos de idade meu pai mandava eu ir dormir, ou seja, tal hora está na hora de dormir. Então era assim: sempre tinha horário para tudo, muita organização, disciplina e na escola também a cobrança por parte dos professores, as avaliações, o próprio material. Então eu posso dizer que eu tive um ensino fundamental muito bom, acho que a formação a alfabetização e o curso fundamental eu tenho até orgulho de ter cursado no colégio da polícia militar".*

O trecho acima é bastante revelador do quanto está presente a palavra organização no relato, e a sua suposta importância dada a ela pelo professor. Também fica evidente que esses procedimentos relacionados a essa dita organização está presente fortemente no âmbito familiar, pautada aparentemente por regras construídas pelo pai do professor que por sua vez vem de uma formação militar. Outra passagem que chama a atenção é o fato de o professor dizer que "sente muito orgulho do colégio militar", o que pode revelar uma visão de escola, no caso uma escola pautada por regras rígidas, disciplina e com uma grande importância dada a uma determinada organização.

Professor **C**:

Novamente muito pouco é relatado sobre esse período da vida desse professor, limitando-se a uma narrativa um tanto superficial.

> *"Tive meus estudos na escola pública e foi normal. No Ensino Médio uma parte até o 2º ano foi na escola particular e o 3º ano foi na escola pública".*

Embora o depoimento não fosse capaz de explorar todos os pontos que nos dessem mais evidências sobre esse contato com escola formal desse professor, um aspecto nos chama a atenção e se refere ao fato de o professor utilizar o termo "normal" para explicar sua passagem pela escola, e que possamos inferir uma determinada visão de escola.

Professora **D:**

Os contatos iniciais da professora D com a escola não foram muito positivos. Ainda quando relatava sobre sua infância, revela que no decorrer de sua escolaridade interrompeu os estudos, afirmando que, quando veio para São Paulo, voltou a estudar “pois havia parado”. A experiência pouco positiva com a escola a levava a se autoavaliar, quando criança, como “burra” nas palavras da professora. Relata que seu professor comentava sobre o fato de ela vender frutas e que esta experiência lhe permitiu boas habilidades com cálculos mentalmente ou fazendo uso dos dedos. No entanto, não conseguia realizá-los da maneira como era solicitado na escola. Em suas palavras, não conseguia realizar os cálculos “no papel”.

Mesmo quando já estava um pouco maior, relatou experiências bastante negativas em relação à escola. Precisou parar de estudar para trabalhar após ter estudado as quatro séries iniciais do que hoje é o ensino fundamental. Lembrou que existia o exame de admissão para a quinta série. Mas aí, não continuou os estudos. Tentou retomá-los alguns anos depois, quando já morava na cidade de Barretos, mas enfrentou algumas dificuldades e barreiras, relatando que as escolas apresentavam algumas resistências, em função de já estar fora da idade convencional para retomar os estudos do ponto onde havia parado.

Estas experiências lhe causaram um sentimento de humilhação que fizeram com que ela se distanciasse ainda mais da escola. Alguns anos depois, já em São Paulo, uma fala de sua irmã, afirmando que ela era a única da família que não se esforçava para estudar, despertou-lhe novamente o desejo de retomar os estudos. Foi quando procurou um curso supletivo para concluir a quinta, sexta, sétima e oitava séries.

Entretanto, apesar das experiências negativas em seu processo de escolarização inicial, a professora D apresenta certo saudosismo ao comparar o seu contato inicial com a escola aos dias atuais. Um trecho bastante revelador da fala da professora em relação a este aspecto é o seguinte:

> *“A gente, na época, respeitava mais os professores. A gente tinha vergonha de pedir para ir ao banheiro. É diferente dessa clientela de hoje.”*

Nesta categoria de análise desta pesquisa, pode-se constatar que as histórias de vida dos professores entrevistados misturam-se à própria história da educação no Brasil. A história de uma educação excludente e seletiva que se estendeu ao longo do século XX e que levou vários adultos ao analfabetismo e/ou a um histórico de fracassos e de escolaridades inconclusas na idade própria ou, de um percurso escolar considerado normal pela tradição escolar, dependendo do contexto de vida de cada um, favorável ou desfavorável. E é interessante ressaltar que pessoas que enfrentaram tantas dificuldades para concluir os estudos na idade própria tenham seguido, justamente, a profissão de professor.

Professor **E:**

Inicialmente, a professora estudou numa escola agropecuária mantida pelos projetos de irrigação do vale do Rio São Francisco. Ao descrevê-la, qualifica-a como rudimentar e precária, não limitando sua análise apenas a aspectos materiais e do espaço físico, mas referindo-se à maneira de organização multisseriada, analisando inclusive, o que na infância não tinha condições de fazer, a possibilidade de que a própria professora tinha também uma formação precária, indicando um olhar crítico sobre esta realidade.

No entanto, a professora afirma que, apesar da precariedade, gostava de frequentar esta escola e que, a alfabetização era básica, mas os alunos saiam de lá sabendo ler e escrever. Relata que seus estudos ficaram um tanto prejudicados em função de uma infância de migração.

A professora descreve que, após o então ensino primário, foi para o que denominou ensino fundamental que, segundo ela, era em outra escola, bem mais estruturada e com professores que, ou estavam cursando, ou já eram formados no ensino superior.

No decorrer dos relatos de suas experiências escolares, um trecho chamou-nos a atenção:

> *[...] "considero que nessa escola era algo muito rígido, mais severo, ou seja, mais chata. Todos os colegas que foram comigo para a quinta série tiveram uma dificuldade, porque não tínhamos aquele conteúdo que as crianças que estudavam na cidade tinham. Eu pessoalmente em pouco tempo acompanhei o pessoal, mas posso dizer que foi um choque. Havia a questão da organização, do uniforme e outras coisas. Estávamos acostumados lá na escola rural com outro tipo de relação, pois até mesmo a professora morava próximo a nós e tudo o mais*"

No trecho acima, a professora revela uma mudança na concepção de ensino que vivenciou de uma escola para outra. Atribui valor as questões relacionadas aos conteúdos, apontando uma possível visão de uma escola mais formal no caso da cidade classificando-a inclusive como "chata". Já na escola rural observa uma escola mais próxima dos alunos com as relações pessoais mais valorizadas.

Nesse segundo aspecto por nós analisados, percebemos que alguns pontos revelam possíveis indícios daquilo que venha influenciar a formação desses professores, seja no âmbito familiar, seja no âmbito externo, no caso o contato com a escola. Em outras palavras, "as disposições duradouras e transferíveis que organizam o pensamento e a prática dos docentes são tributárias dessas duas instituições, a família e a escola, o que não significa que elas não comportem uma 'arte de invenção'" (BOURDIEU, 1974, in LELIS, 2009).

A terceira categoria refere-se à escolha da carreira do magistério. Esse momento é entendido sendo de grande importância, pois revela um aspecto fundamental para compreendermos a maneira como esses professores chegam ao mundo da educação e os caminhos por eles percorridos.

3ª categoria - formação do professor:

Professor **A:**

Iniciamos a conversa perguntando sobre os motivos pelos quais escolheu o magistério como profissão:

> "*Eu comecei mais por causa das crianças, pelo fato de me envolver com o público infantil, foi isso que me chamou atenção. E a possibilidade mais fácil de me envolver. Eu queria ter feito Terapia Ocupacional, mas o mais fácil foi fazer o magistério. Foi aí que tudo começou. Mas no início eu tinha mesmo vontade era de fazer Terapia ocupacional para trabalhar com crianças com necessidades especiais".*

Nessa passagem, um fato chama a atenção que é a disposição do professor em fazer o magistério por ser, no seu entendimento, um caminho mais simples para trabalhar com crianças. Vale lembrar que no relato anterior desse mesmo professor é colocado em seu discurso que a escolha pelo magistério deu-se também por uma proximidade espacial da escola e sua residência, o que dentro de sua gama de possibilidades de escolhas foi um critério relevante para tomada de decisão.

Professor **B**:

Esse professor detalha significativamente sua chegada à profissão docente:

> "*No final da minha oitava série, os meus irmãos entraram no Colégio da Polícia Militar, e meu pai não tinha condições de bancar os três filhos na escola, então como eu tinha concluído o ensino fundamental eu fui cursar o ensino médio em uma escola pública estadual. Na escola estadual eu senti mais liberdade, eu me desenvolvi em outros aspectos que não acontecia no Colégio da Polícia Militar".*

Nessa passagem observamos um aspecto curioso que pode até mesmo sugerir uma oposição ao que foi dito no relato anterior desse professor, que se refere ao “orgulho do colégio militar” e a agora nessa fase descrita como “liberdade” da escola estadual. Esse aparente paradoxo entre a escola privada e pública é interessante pelo fato que esse professor atua profissionalmente somente em escolas públicas e é tido coletivamente tanto pelo corpo discente como docente como um dos profissionais mais engajados no seu fazer pedagógico.

Outra parte importante é quando o professor relata os acontecimentos de ordem familiar:

> *“E também não só essa mudança de ensino, de escola, mas também em casa na família muitas mudanças aconteceram. Você vai crescendo e você começa a entender, observar melhor a rotina dentro de casa, a família, e nessa fase de ensino médio, adolescência, quatorze, quinze, dezesseis anos, a gente percebia, eu meus irmãos, que o casamento dos meus pais já não ia tão bem, tinha muitas discussões e teve consequências também como meus irmãos acabaram repetindo algumas séries no ensino fundamental, aí eles saíram do colégio particular”.*

A passagem aqui colocada pode indicar uma percepção por parte desse professor de que aquilo que lhe era concebido como realidade, ficava mais evidente diante de seus olhos e ao mesmo tempo, pode ter sido um dos estimuladores para novas atitudes sobre sua própria vida.

A sua chegada à universidade é traduzida por uma escolha planejada como podemos observar:

> “*Eu no ensino naquele momento sempre gostei muito de ciências e fiz a escolha pela área cientifica, e optei por ciências biológicas e no mesmo ano eu prestei o vestibular, tanto na universidade pública quanto particular, e naquele ano eu passei somente no Mackenzie e no ano seguinte, eu estava lá estudando fazendo o curso de biologia”.*

De fato, a organização e os passos dados por esse professor na construção de sua carreira, demonstram uma ordenação e planejamento, pelo menos aparente, em um rumo pré-estabelecido e pensado.

Novamente a oposição entre a educação privada e pública é posta diante da formação desse professor, como pode ser verificado a seguir:

> *"Eu permaneci durante dois anos na Universidade Mackenzie e todo final de ano eu tentava através da fuvest prestar o vestibular para a universidade pública, apesar de gostar muito do curso do Mackenzie, que, aliás, meu pai pagava. Essa determinação em sair da universidade Mackenzie e procurar a universidade pública é que as condições dentro de casa não estavam boas, meus pais não estavam bem, já não estavam se falando mais e tinham discussões. Aí eu me vi na necessidade de procurar uma universidade pública para continuar meus estudos, e depois de dois anos eu consegui ingressar na universidade de São Paulo no curso de Biologia, ou seja, eu não mudei de curso, e naquele mesmo ano meus pais se separaram judicialmente e meu pai foi morar em outro Estado com a família dele e aí ficaram eu minha mãe e meus dois irmãos. Comecei o curso nas ciências biológicas, lá no Instituto de Biociências, um curso muito bom, e foi um período da graduação muito feliz, uma satisfação enorme pelo curso".*

Como foi ressaltado, durante a formação desse professor e sua percepção dos fatos, indicam para a construção de sua constituição permeada pelo mundo do ensino privado e na ausência de condições da permanência nesse. Ocorre então, a busca do ensino público, o que pode ter colaborado para o entendimento da importância e significado da educação pública para aqueles que dela precisam.

Quando perguntado sobre o que teria motivado sua escolha pelo magistério, o professor refere-se tanto às "aptidões pessoais" quanto à passagem pela licenciatura como fundamentais e observados no exposto a seguir:

> *"São as aptidões pessoais. Aptidão, facilidade em me relacionar com as pessoas, e tendo como objeto dessa relação inter pessoal o conhecimento mesmo. Tenho facilidade, empatia com criança, com jovens, de criar essa relação com o jovem".*
> *"Eu optei pela área de Ciências Biológicas no Ensino Médio. Durante o ensino Médio eu sempre gostei da área e ciências biológicas, e além do bacharelado, falei: vou fazer a licenciatura também. Eu desejava fazer mais. Mas o que mais me motivou foi*

> *que eu senti no estagio da licenciatura nas escolas que eu fiz, a necessidade de pessoas, sabe, com vontade mesmo de trabalhar... Eu senti que precisavam de pessoas, que tinham aptidões ali, para aquele trabalho e que a educação, o ensino realmente precisava de pessoas que vissem aquilo não como um simples emprego para ter um salário, mas como algo a mais, uma vocação também" [...].*

É interessante ressaltar que o professor fala em "aptidão" e "vocação" para o ensino, tal fato pode indicar uma visão de educação bastante particular e com supostos indícios de seletividade para o exercício dessa ou até mesmo de outras profissões.

Professor **C:**

Esse professor diferente dos casos anteriores apresenta o magistério como uma escolha que ocorreu após ter vivido outra profissão, e quando perguntado sobre como foi o seu início no mundo do trabalho expõe o seguinte relato:

> *[...] "fiz o vestibular para bacharel em administração e antes de concluir eu entrei na empresa privada, na área de administração de recursos humanos. Trabalhei como analista de cargos e salários vários anos e depois eu tive a oportunidade de fazer o curso técnico de eletrotécnica na escola técnica federal de São Paulo (CEFET)[21]. Fiz esse curso a noite que era uma complementação porque eu já tinha o ensino médio e só fazia a parte técnica. Como eu estava na empresa privada na gestão de recursos humanos, com o passar do tempo houve a possibilidade de se associar com uma empresa de manutenção e como eu só tinha a parte administrativa, houve então a necessidade de se fazer um curso de eletrotécnica, então surgiu nessa época a chance de fazer. Então eu complementei as duas partes. Fiquei com a empresa quase vinte anos, e depois disso eu achei interessante em fazer outro curso para lecionar, porque eu já lecionava eventualmente no Estado, então naquela época não precisa de curso superior, ou seja, a licenciatura".*

Observando essa passagem, podemos dizer que o ato de lecionar acontece antes mesmo da passagem pela formação específica, fato esse atribuído à

[21] CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica, atual IFET – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

organização do sistema educacional que permite tais situações, como é lembrado pelo professor.

O relato a seguir vem confirmar que a escolha pela carreira do magistério por parte desse professor surge não de uma trajetória pensada e bem estabelecida, mas sim de uma necessidade objetiva posta em uma determinada fase de sua vida, a qual ele se via em dificuldades:

> *"Na época em que a empresa tinha uns quinze anos, começaram ocorrer divergências nessa empresa onde eu era sócio. Então aconteceu que o fato da firma ser familiar, então começou a surgir algumas divergências e ao mesmo tempo aconteceu o problema da concorrência, ficou o mercado de São Paulo muito saturado. Dessa forma, ou você se tornava uma grande rede de assistência técnica, ou então você vendia a sua parte. Vendia ou desaparecia do mercado de manutenção de motores elétricos. Aí nesse meio tempo, uma grande empresa fez uma proposta para assumir, então entramos em comum acordo e agente passou. Mas nesse espaço de tempo eu me preparei com a licenciatura de matemática, então já algum tempo eu estava lecionando".*

Quando perguntado mais especificamente o que lhe motivou a fazer a licenciatura em matemática o professor coloca claramente que sua escolha está atrelada a uma necessidade específica de conseguir um novo emprego.

> *"Foi um dos motivos também, porque já sabendo desse problema. Então a gente queria continuar, mas a voz da idade já não permitia, porque você tem experiência, tem tudo, mas o salário já não era compatível, não comportava duas empresas, então foi quando eu parti. Comecei a lecionar. Fiz os concursos da prefeitura. Aí já fiquei no magistério, na educação".*

Embora esse professor não detalhe sua passagem pela licenciatura, visto que sua formação se dá inicialmente em administração de empresas, o fato relevante que se expressa refere-se justamente à busca do magistério por causa de uma necessidade objetiva de sobrevivência, ou seja, a busca por um emprego. Até mesmo, o fato de citar a "idade avançada", reforça a ideia de que essa mudança e escolha pela educação pública foi uma forma de se estabelecer no mundo do trabalho como garantia de sobrevivência e não por uma identificação propriamente dita com a educação.

Professora **D:**

Após concluir o que hoje é o ensino fundamental, com muitas dificuldades, com uma conclusão tardia e tendo que recorrer a cursos supletivos, por incentivo de uma irmã, a professora D ingressou numa faculdade. Foi estudar numa instituição onde uma irmã e um cunhado seu trabalhavam na secretaria. A irmã que a incentivou indicou o curso de Estudos Sociais. E ela acabou aceitando a sugestão, sem saber ao certo o que significava este curso.

Desta maneira, o ingresso desta professora na profissão não foi por opção. Somente quando estava no terceiro ano da faculdade é que ela se deu conta de que, com o curso de Estudos Sociais, iria ser professora e que, com este curso, teria habilitação para lecionar História e Geografia. E durante muito tempo, com esta habilitação de Estudos Sociais, a professora lecionou, majoritariamente, aulas de Geografia.

Professora **E:**

Não fica muito claro na entrevista como esta professora constrói suas opções e motivações pelo ingresso na profissão docente. A professora afirma que desde o final do ensino médio sabia que queria ser professora e veio para São Paulo com a ideia de fazer faculdade e seguir esta profissão. Não revela nenhuma motivação específica que a levou a esta decisão. Apenas diz que veio para São Paulo com esta intenção e, no ano seguinte a sua chegada, prestou um vestibulinho e ingressou no curso de magistério. Trabalhava durante o dia e estudava à noite.

Seus contatos iniciais com o trabalho foram diversos. Teve alguns empregos em comercio e trabalhou como babá quando veio para São Paulo. Afirma ter vindo para cá em busca de melhores condições de acesso ao trabalho e independência financeira. Sempre com a certeza de que era necessário estudar mais e fazer uma faculdade. Nutria a expectativa de conseguir uma vaga em Universidade pública principalmente por não ter condições financeiras de arcar

com os custos de um curso numa faculdade privada. E na cidade onde morava, na época em que veio para São Paulo, o acesso à universidade era ainda muito restrito às universidades públicas. Apesar deste desejo em ingressar numa universidade pública, a professora acabou estudando na PUC com uma bolsa de estudos.

É importante ressaltar que essa professora adentra o mundo trabalho ainda jovem e com isso já constrói uma experiência da necessidade de se manter financeiramente. Essas experiências podem revelar uma visão sobre o aluno trabalhador, principalmente aquele que mantém dupla jornada, fato esse muito observado entre os alunos da EJA.

As motivações pelo ingresso no magistério não ficam muito claras, entretanto, a opção pela disciplina de geografia teve motivações mais concretas.

> *"Na minha avaliação eu sempre tive péssimos professores de Geografia, eu achava, mas ao mesmo tempo eu gostava da disciplina, e aí pensava: eu gostaria de fazer geografia. Então eu fiquei na dúvida entre fazer Psicologia e Geografia, foi quando eu me deparei com um professor da USP que era voluntário lá no cursinho e eu tive uma conversa com ele que foi decisiva. Ele me emprestava algumas coisas para eu ler do Milton Santos, do Douglas Santos, e foi aí que me decidi em fazer Geografia. Mas eu já estava prestando vestibular para Geografia a algum tempo".*

Após concluir o curso de magistério e algumas tentativas de ingresso na universidade pública, a professora E foi fazer um cursinho comunitário na Zona Leste. Lá conheceu um professor da USP que era voluntário com quem teve uma conversa que considera ter sido decisiva para sua escolha pela geografia. Afirma também que não teve bons professores de geografia, mas, ainda assim, sempre gostou desta disciplina e em função disso, quando ainda era estudante, já pensava na possibilidade de estudar geografia.

Ainda sobre o trecho mencionado é importante observar que as conversas com um determinado professor e a sua atuação foram referencias importantes na tomada de decisão da professora para a escolha em seguir a profissão docente.

Tal situação descrita sugere que a atuação docente influencia decisivamente o encaminhamento que um aluno poderá indicar na sua vida.

Ao falar sobre o curso, a professora revela ter gostado bastante. Faz algumas críticas, afirma que no aspecto da Geografia física foi um pouco limitado, mas que no aspecto da Geografia humana era bem interessante. Pensou em continuar estudando a área, mas não esclarece de que maneira. No entanto, a necessidade e o surgimento de oportunidades de trabalho fizeram com que ela não tenha dado continuidade. Mas concluiu a faculdade.

A apreciação desses relatos nessa terceira categoria (Formação do Professor) é por nós interpretada como um momento que não necessariamente apresenta um padrão, ao contrário, cada entrevistado demonstra particularidades em sua formação que passa ora pela escolha, ora pelas possibilidades que lhe são apresentadas. O que chama a atenção, é que não é revelado em nenhum momento pelos professores qualquer indício, durante a formação, que tenha a Educação de Jovens e Adultos em pauta.

A quarta categoria selecionada versa sobre a experiência profissional desses professores, entendida por nós como um momento bastante significativo para a concretização da visão daquilo que é a Educação de Jovens e Adultos. Já podemos adiantar que esses professores iniciam sua experiência profissional na Educação Regular e posteriormente chegam à EJA. Tal fato pode nos indicar entre outras coisas que essa modalidade por nós estudada não necessariamente estava nos “planos” iniciais de tais professores. Vamos aos relatos.

4ª categoria - Experiência Profissional:

Professor **A:**

Esse professor inicia sua carreira no magistério mesmo antes da conclusão de sua formação inicial como educador como podemos observar no relato a seguir:

> *“No meu terceiro ano do Magistério comecei a trabalhar na escolinha e não foi muito positivo”.*

Essa breve passagem revela na opinião do professor que esse início não o agradou e quando indagado dos motivos, a resposta foi a seguinte:

> *“Ah, porque na escola eles não estavam preocupados assim. Eu já tinha algumas ideias do que era ensino, assim né... Não sei se hoje são as mesmas, mas eles estavam preocupados em fazer coisas para mostrar para os pais, e aí me incomodava um pouco, a ponto da dona da escola falar: olha se os meninos não conseguirem fazer, nem que você pegue na mão dele e faça, mas tem que ficar legal porque os pais precisam gostar. Então isso me incomodou, e assim, fiquei bem pouco tempo, e eram turmas bem misturadas, porque a escola era pequena, tinha turma e quatro de cinco de seis anos, e eu achava muito complicado. Cada um tinha um estágio de desenvolvimento e eu achava que não dava para misturar tudo e fazer algo proveitoso. Então fiquei bem pouco tempo”.*

É bastante revelador no discurso do professor que desde o início de sua experiência no magistério a contradição do ensino privado saltava aos seus olhos, e que foi confrontada com a experiência posterior na escola pública como é demonstrado a seguir:

> *“Depois da minha saída da escolinha eu entrei no Estado. No Estado eles chamavam os alunos do magistério, e tinha um chamado estágio remunerado, onde você fazia um contrato de dois anos, aí eu fiz esse contrato e permaneci no Estado por dois anos como eventual, mas não tinha esse nome, mas cobria falta de professor. Quanto terminou o contrato eu permaneci na escola como contratado durante um ano, mas foi tão traumatizante que eu desisti... Pensava: não quero mais dar aulas... Aí fui trabalhar no shopping como vendedora”.*

É interessante observar que as duas experiências iniciais desse professor tanto na escola privada quanto na escola pública não foram segundo o seu julgamento positivas, o que acaba motivando seu abandono momentâneo das atividades no magistério. Já a sua chegada a EJA, embora não fique claro no relato, se dá informalmente quando o professor revela que retoma suas atividades

junto ao magistério por não conciliar sua formação (finalização da licenciatura) com os horários de trabalho no Shopping. Ao ser perguntado sobre a escolha de lecionar na EJA temos o seguinte relato:

> *"Quando eu ingressei na EJA, foi a necessidade mesmo, eram as aulas que tinham para eu trabalhar. Na verdade eu ingressei eu nem era formada em português ainda, eu fui convidada pelo Diretor da Escola. Então a partir daquele momento eu me interessei, eu gosto muito delas, das aulas na EJA por causa dessa mistura mesmo. Essa heterogeneidade me chama bastante a atenção. Hoje se fosse para eu fazer a escolha de ficar somente na EJA, eu ficaria, mas tem outras questões de acúmulo, número de aulas, número de salas reduzido, talvez o ano que vem eu nem fique mais por esse motivo. Mas se eu pudesse escolher eu ficaria somente na EJA".*

Esse último relato é muito significativo a respeito da experiência desse professor na EJA, sobre a sua visão frente a essa modalidade de ensino. Num primeiro momento pelo fato de o professor revelar que a sua vinda para EJA esteve atrelada a uma necessidade econômica, ou seja, a busca por um trabalho. E noutro momento por atribuir um valor positivo à heterogeneidade da EJA, que embora seja visto como virtuoso no seu entendimento, e colocado em segundo plano quando à questão objetiva da existência da EJA é posta em tema, ou seja, o número menor de aulas a ser oferecida na escola, e logicamente uma dificuldade de composição de jornada, passam a ser o ponto crucial das tomadas de decisões desse professor, como revela em seu discurso.

Professor **B:**

O professor citado apresenta um movimento mais linear em sua trajetória no magistério. Como foi observado anteriormente, havia certa estabilidade quanto às necessidades objetivas de sua vida, o que pode ter contribuído para um carreira inicial com menos percalços, e quando perguntado sobre a entrada no magistério enquanto forma de trabalho e autonomia a resposta foi:

> *“Não me senti pressionado, mas senti a necessidade que precisava trabalhar, então no término da graduação eu fiz a escolha, eu fiz a opção. Pensei: não quero continuar no mundo acadêmico, por outro lado, eu tive até pesquisa financiada pela Fapesp em iniciação cientifica durante dois anos e meu orientador sempre se mostrou muito interessado pela continuação do trabalho em um curso de pós graduação, mas naquele instante, naquele momento eu fiz outra opção eu não consegui seguir na via acadêmica. Eu percebi que nas condições da minha família, eu não poderia depender de bolsa de estudo ou de sua provável aprovação. E como já na licenciatura eu já tinha gostado muito eu optei mesmo pela carreira docente e dela não me arrependo”.*

Fica demonstrado pelo descrito que o professor opta pela carreira do magistério de maneira espontânea e seu início ocorre de modo que podemos chamar de tranqüila, visto que tal professor nos revelou informalmente que nunca precisou lecionar de forma contratada ou qualquer outra maneira entendida como precária, ao contrário sempre que atuou na docência foi por meio de concursos públicos de forma efetiva e titular.

A experiência na EJA ocorre por opção do professor como pode ser observado no relato a seguir:

> *“Foi uma escolha mesmo. Eu escolhi, pensei: vou optar pela EJA, eu quero conhecer essa modalidade de ensino, saber como que funciona, entender as diferenças, no intuito mesmo de experiência, de conhecer mesmo”.*

Como foi dito inicialmente o fator “escolha” permeia constantemente as decisões desse professor que ao longo de seus relatos torna-se um importante indicador de sua trajetória.

Professor **C:**

Tal professor merece um destaque, pois dentre os entrevistados é o que apresenta contato com diferentes experiências profissionais. Como foi exposta anteriormente a chegada desse professor ao magistério passa por uma mudança de profissão e pela busca de uma suposta estabilidade empregatícia. O relato a

seguir mostra que o professor inicia sua experiência profissional concomitantemente à outra atividade profissional.

> *"Mesmo quando eu trabalhava na empresa, na área de treinamento era super importante. Você preparava as aulas para o treinamento em recursos humanos, dessa forma você tinha chance de atuar quando era solicitado a participar. Então era quando eu era designado para fazer o treinamento de algum funcionário, de algum assunto, então fazíamos".*

Fica aparentemente demonstrado por esse relato, que a visão e o repertório do professor daquilo que é ato de lecionar, possui influência anterior a sua chegada à escola formal, ou seja, mesmo antes de se apropriar dos conhecimentos pedagógicos próprios das licenciaturas esse professor já vive uma breve experiência como tal. Também podemos dizer que esse período já seria um primeiro contato e experiência com a educação de adultos ao ser responsável pelo treinamento com funcionários da empresa em que trabalhava.

Quando perguntado sobre os motivos que o levaram para a Educação de Jovens e Adultos, e colocadas as questões que a envolvem, tanto os aspectos legais da estrutura vigente que movem as escolhas de aulas no município de São Paulo, como o desejo em atuar nessa modalidade, o professor se coloca da seguinte maneira:

> *"Na verdade tem haver com os dois casos. A EJA ajuda a fazer o acúmulo de cargos, então eu leciono pela manhã e à noite. E no outro cargo eu leciono só à tarde. Então o que acontece: Na EJA se eu pudesse só ficava com ele, porque além de facilitar eu me identifico mais com o pessoal, porque é um pessoal adulto, então eles têm mais interesse, apesar deles terem algumas dificuldades, mas pelo menos a gente sente algum retorno, eles querem aprender. Então tudo que você passa para eles, de uma certa forma, eles conseguem assimilar, então eles querem aprender. Então é bem melhor do que quando você leciona na parte da manhã, porque mais ou menos são adolescentes, e os adolescentes infelizmente não estão querendo nada com nada. Então fica difícil... Pra gente, dá uma certa frustração... Eu me sinto frustrado no fundamental com todo potencial que a gente tem, que poderia ajudar e você prepara uma aula e a pessoa simplesmente ignora então você sente que é um trabalho que não esta dando retorno, então você acaba sendo mercenário, você*

> *ensina para alguns que tem interesse e você acaba excluindo os demais".*

A descrição acima é muito reveladora de como é visto o choque comparativo entre as duas modalidades de ensino as quais o professor atua. De um lado, o ensino da EJA com as suas supostas "facilidades" no ato de lecionar e da receptividade dos alunos, e do outro lado, as dificuldades e a quase ausência de estímulo para a concretização do trabalho no ensino regular.

Essa visão revelada por esse professor é algo muito comum não só entre os entrevistados, mas também observada por nós nesses anos de experiência no magistério. Pensar a EJA como algo supostamente mais fácil de trabalhar, nos é entendida como forte influência dos aspectos comportamentais, ou seja, se atribui a essa modalidade uma facilidade de se ensinar, mas que liga-se principalmente a forma como o aluno adulto se comporta em relação ao aluno não adulto presente no ensino regular. Essa visão é entendida como equivocada, pois, como foi exposto anteriormente, as dificuldades de aprendizagem dos adultos com trajetória escolar irregular ou tardia merecem um olhar mais atento do professor que, por sua vez valoriza na maioria das vezes, apenas os aspectos ligados ao comportamento do aluno no interior da sala de aula, como isso por si só fosse o bastante para garantir a aprendizagem.

Professora **D:**

Antes de ingressar no magistério, a professora D exerceu inúmeras atividades. Já ao relatar sobre sua infância, a professora revela que desde muito cedo precisou trabalhar para ajudar a família:

> *"Bom, desde criança eu trabalhei. Primeiro vendendo frutas, e aí ganhava aquele monte de trocados. Em Barretos eu fui trabalhar em uma padaria. Sempre trabalhando para ajudar minha mãe. Trabalhei muito em casa de família. Chegando em São Paulo fui trabalhar em fábricas: CCE, Drastosa. A CCE, não quis me dar oportunidade de trabalhar no escritório. Eu era uma boa datilógrafa. Até hoje eu escrevo e não preciso olhar no teclado. Aí eu tinha um namorado que me disse: o único lugar aqui em São Paulo que pega sem experiência nenhuma, mas paga pouco, você*

> *vai pagar para aprender. Você vai trabalhar lá, não vai ganhar muito, mas depois você vai procurar coisa melhor. Aí eu peguei e fui na Finasa Leasing Mercantil, que ficava na Alameda Santos. Aí eu trabalhei lá e emitia cento e vinte notas fiscais por dia, tinha turquesa, amarela, azul claro, rosa claro, cinza claro, branca, seis vias"*

Considerando todas essas atividades exercidas pela professora, relatadas no trecho acima, podemos constatar certa busca por experiência na área administrativa de empresas privadas. No entanto, não identificamos efetivamente, um percurso que possa evidenciar o encaminhamento para alguma profissão definida. E o ingresso na carreira docente foi muito mais circunstancial que propriamente optativo ou direcionado por ela própria ou por interesses suscitados durante seu percurso profissional. E o ingresso na faculdade de Estudos Sociais, possibilitou-lhe a perspectiva de uma carreira profissional antes indefinida.

Contudo, a professora afirma gostar da profissão e da disciplina que leciona no caso a Geografia. Mas queixa-se das dificuldades próprias da profissão, em função da falta de valorização profissional pelo poder público, principalmente no que tange ao tempo para poder preparar suas aulas. Afirma precisar acumular todas as aulas que consegue, inclusive de História, disciplina com a qual tem menos afinidade que com a Geografia, para ter uma remuneração melhor, o que, na sua avaliação, dificulta a possibilidade de preparar mais adequadamente suas aulas, por falta de tempo.

Professora **E:**

Como outros professores entrevistados, essa professora exerceu diversas atividades que não tem relação com o magistério antes de ingressar na carreira. Não foram experiências propriamente profissionais. Foram alguns empregos em diversas atividades, principalmente relacionadas ao comercio, para poder arcar com seu sustento e ajudar com as despesas da casa.

Também como outros professores aqui entrevistados, a professora começou a lecionar geografia antes mesmo de concluir a faculdade. Trabalhou em uma pequena escola privada e na rede estadual no ensino regular. Na sua

avaliação, a experiência na rede estadual não foi boa. Justifica esta sua avaliação da seguinte maneira:

> *[...] "era uma escola extremamente conservadora. Os professores eram todos antigos e não me receberam bem. Todas aquelas 'maracutaias' que acontecem na escola do ponto de vista administrativo, coisas do tipo 'guardar' aulas para atribuir para fulano ou sicrano. Isso tudo foi me irritando e por causa disso eu desanimei. Não tinha a ver com a sala de aula, apesar de estar completamente perdida. Mas diante do que eu via, a falta de compromisso das pessoas, dos professores... O ambiente na sala dos professores era extremamente desagradável."*

Em seu relato a professora faz sérias críticas à postura acomodada e descompromissada de alguns professores da escola estadual onde trabalhou, em seu primeiro contato com a escola pública atuando como professora. Foi uma experiência inicial ruim. Não teve boas referências, não foi bem acolhida pelos colegas de profissão e as influências eram desmotivadoras. Tão desmotivadoras que levaram-na a pensar em desistir da profissão e fazer outra coisa. Por isso, saiu desta escola. Mas continuou um tempo na escola particular. Depois prestou um concurso para o IBGE onde trabalhou algum tempo. La analisava resultados de pesquisas feitas com famílias e então, não pensava mais em voltar a lecionar.
Um tempo depois, foi criado um curso de turismo numa escola onde esta professora havia estudado e ela foi convidada para dar aulas neste curso. Desta maneira, voltou para a educação a qual julga ter sido uma experiência maravilhosa. Foi uma experiência motivadora para esta professora, por serem alunos que estavam terminando o ensino médio, em escola pública e que queriam estudar. As aulas aconteciam aos sábados e, na sua avaliação, eram bem produtivas. Por isso, após deixar este trabalho, resolveu prestar concurso para lecionar na rede municipal de São Paulo. Neste período, trabalhava também no Parque Ecológico do Tietê, e teve que conciliar os dois empregos.

Ingressou na rede municipal de São Paulo bastante motivada em função da experiência no curso de turismo, acreditando poder fazer um trabalho interessante. Ingressou numa escola que considerou maravilhosa e na EJA.

Inicialmente, foi pela preferência pelo período noturno porque acumulava outro emprego no parque, como educadora ambiental, onde trabalha até hoje.
Descreve sua experiência inicial na rede municipal como maravilhosa, justificando esta afirmativa como segue:

> "*Eu fui muito bem recebida na escola. A escola era muito estruturada e a equipe de professores era muito bacana e a que trabalhava na EJA era muito legal. Esse pessoal que trabalhava na EJA estava la havia muito tempo e também com várias experiências. Tinha um professor de História que inclusive já havia dado aula pra mim no EJA também era muito legal e eu fui muito bem recebida por eles. Eu consegui estabelecer um diálogo com eles e logo comecei um trabalho com os alunos sobre a história do bairro de Perus. Continuamos esse trabalho sobre o bairro e eu permaneci dois anos nessa escola."*

Depois da experiência nesta escola, a professora E trabalhou em mais três escolas atuando na EJA, mesclando com aulas também no curso regular. As suas experiências na EJA serão melhor descritas na análise da próxima categoria.

A última categoria de análise diz respeito ao professor na EJA. Procuramos discutir e observar como ocorre a atuação desses docentes num contexto que leve em consideração as suas experiências e visões, e procura estabelecer um comparativo de suas atuações no ensino regular.

5ª categoria - Professor da EJA:

Professor **A:**

Iniciamos com esse professor perguntas sobre aquilo que diferencia o aluno da EJA do aluno do Regular. Tal indagação tem por objetivo estabelecer com o professor se em sua visão de fato essa questão é relevante.

> *"Geralmente os professores veem mais o lado do comportamento. Aquela coisa dos alunos da manhã, que são mais ativos, mais barulhentos, mais agitados. Demora mais para o professor organizar a aula. Mesmo porque é próprio do adolescente. Já o adulto não, ele é mais tranquilo, mas ao mesmo tempo mais*

> *resistente a algumas atividades, que o professor propõe, já está incorporado para ele o que é escola, o que ele vivenciou. Mas ele já concebe a escola uma coisa mais quadradinha, assim. Professor falando, lousa, caderno e copiar. O aluno do fundamental 2 (regular) não, ele, acho, que aceita mais as propostas, qualquer coisa, ou debate, ou somente leitura, pegar um texto e trazer pra ler, conversar sobre esse texto não é problema por exemplo no regular, mas pode ser problema em uma sala de EJA, porque eles acham que perde muito tempo só com a leitura. Então você tem que ir conquistando, hoje por exemplo você fica um tempo com uma turma num semestre você já consegue convencê-los de que aquilo não é bobagem, tem um porque. Mas demora um tempo para convencê-los que aula não é apenas lousa, giz e cópia".*

A fala do professor é um tanto significativa e reveladora daquilo que comumente é atribuído ao aluno da EJA, ou seja, que ele se sente mais a vontade quando a aula transcorre da mesma maneira de sua experiência escolar do passado. Em outras palavras, o professor percebe que o aluno adulto entende a escola como a que ele teve em sua infância. Outro aspecto que chama a atenção é o fato do professor também estabelecer uma relação entre aluno e comportamento, como já foi mencionado por nós.

Também chamamos a atenção durante nossas entrevistas aos aspectos relacionados aquilo que se ensina no regular e na EJA se partem dos mesmos pressupostos.

> *"Eu não sei se influencia, mas é muito diferente o que eu faço à noite do período da manhã. Eu acho também que o tempo que estou na EJA me trouxe algumas respostas, desses alunos que estão aí. Das dificuldades da leitura e da escrita é o que mais "pega". Então é nesse sentido que eu busco planejar as aulas. É lógico que nem tudo que eu coloco no planejamento eu consigo fazer, ao longo do ano as coisas vão se modificando. Mas sempre essa questão da leitura e escrita, não que o aluno do regular não tenha essa dificuldade, ele tem também, mas acho que é num outro plano, do texto da produção, da resistência em relação à escrita. O adulto talvez por ter um histórico, ou de abandono ou de fracasso escolar, ele resiste mais a escrever, a ler para o outro, a mostrar o que ele sabe. Então eu pego mais nesse sentido, penso mais as aulas nesse sentido e não deixando a gramática de lado, porque pra mim é um elemento vital na língua portuguesa. No regular, você ficar, por exemplo: se você der dez aulas usando a gramática, pra eles tudo bem. Agora, na EJA é o contrário, se você*

> *ficar dez aulas de gramática eles acham é isso, é o referencial que eles tem de escola, de língua portuguesa. Você ensina verbo, pontuação e acabou, eles não vão reclamar. No regular é diferente, eles já começam a reclamar, que está muito chato, que querem ver outra coisa, querem falar de outro assunto. Na EJA pra você fazer essa quebra é mais difícil, mas eu procuro fazer, trazer a leitura para classe".*

As nossas indagações sobre aquilo o que professor entende de ensino regular e ensino na EJA, parece indicar nesse caso, que o professor foca sua diferenciação entre essas duas modalidades muito mais nos aspectos daquilo do que se ensina, do que o como se ensina. Tal observação pode nos trazer um aspecto importante relacionado justamente ao modo de atuação do professor na EJA como ponto crucial para se constituir aprendizagens significativas. Por outro lado, quando questionamos o professor sobre sua maneira de portar-se em sala de aula em relação a uma modalidade ou outra a resposta é a seguinte:

> *"O fato que no noturno eu venho com um cuidado a mais, porque... Até a forma de você chamar a atenção de um adolescente, não é a mesma forma de um adulto. Eu não posso me referir a um adulto, como eu me relaciono com um aluno de 13 anos, não sei, eu vejo que não é a mesma coisa, um adulto você tem que ter mais cuidado, qualquer coisa que você diz ele fica meio melindroso, a situação já fica mais difícil. Então, até um elogio, qualquer coisa, você precisa ter um pouco mais de cuidado, pra elogiar, pra chamar a atenção, pra dizer que não é aquilo, o que está errado ou o que precisa refazer. Tudo você precisa ter um cuidado enorme, tem que ter mais cuidado do que com o adolescente"*.

Chama-nos a atenção nesse fato acima descrito a preocupação em relação ao cuidado que o professor dispensa para tratar o aluno da EJA, o respeito com esse público é um fato considerado por nós como um ponto crucial para os processos de ensino e aprendizagem terem seus objetivos alcançados. Ainda sobre esses processos descritos indagamos o professor sobre a sua efetiva crença naquilo que ele faz quando atua na EJA e como ele percebe os resultados.

> "*Pelas produções deles. Pelos textos que eles produzem, vou verificando as evoluções. Algumas coisas que a gente faz na sala com certeza refletem nesse aprendizado. O que especificamente*

> *eu não sei lhe dizer, mas ao longo do ano eu vou comparando as produções, você vê a evolução do aluno. Pra mim, não sei, na minha área, fica mais fácil de perceber isso com os textos deles, com as produções de textos, aí você tem condições de verificar até alguns elementos da discussão que eu proponho na sala eu vejo quando eles ganham argumento para escrever, elementos para escrever. Então eu acredito que eles aprendem sim. Não sei se eu ensino mas eles aprendem. Mas não sou eu apenas que estou lá, mas algumas coisas eu acredito que funcionam".*

Os pressupostos que revelam a aprendizagem tradicionalmente dos alunos do regular, também permeiam a EJA para esse professor. Aspectos de evolução da escrita segundo a produção textual estão presentes naquilo que o professor entende como satisfatório na aprendizagem de um adulto.

Por fim, questionamos esse professor sobre o significado das suas experiências profissionais e sua história de vida enquanto fator influenciador de suas práticas pedagógicas.

> *"Eu acho que tem algo que eu aprendi na minha vida que é respeitar as pessoas e isso eu trago para a sala de aula, mas não só na EJA, mas em qualquer turma que eu trabalhe, tanto com as crianças quanto com os adolescentes e os adultos. É um princípio que eu levo, respeito as pessoas e ao que elas conseguem fazer ou não, as suas opiniões, então é uma coisa que eu levo para a sala de aula, eu acho que isso é meu..."*

Parece-nos que embora o relato acima tenha uma carga moral muito intensa, verificamos que esse professor constrói sua expectativa de atuação docente sobre uma visão um tanto particular da compreensão do ato de ensinar. Isso pode demonstrar a dificuldade que temos em dissociar aquilo que somos do profissional docente carregando valores e crenças para o interior da escola, podendo contribuir ou prejudicar o modo de atuar em sala de aula.

Professor **B:**

Esse professor possui pouco tempo de atividade no magistério, como já foi abordado anteriormente, coloca que a EJA foi uma escolha pensada e dirigida.

> *"Foi uma escolha mesmo. Eu escolhi, pensei: vou optar pela EJA, eu quero conhecer essa modalidade de ensino, saber como que funciona, entender as diferenças, no intuito mesmo de experiência, de conhecer mesmo".*

Notadamente esse professor demonstra grande entusiasmo em suas palavras ao dizer que busca novas experiências, parece reafirmar que aquilo que Huberman (1995, p. 39) chama de estágio da descoberta, ou seja, o aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

No que tange aos aspectos que diferenciam os alunos (regular e EJA) o professor aparentemente caminha dentro dos atributos legais.

> *"Primeiro a idade. Você tem uma diferença na idade, então a relação que você cria com esses alunos é muito diferente..."*

Foi lhe perguntado em qual sentido a idade cria essa diferenciação.

> *"Eu acho que a idade é um facilitador nesse caso, no caso da EJA. Por que os alunos do regular, eles têm esse mito, essa figura do professor...Que de certa forma distancia, que nem uma barreira entre o professor e o aluno. Enquanto que na EJA por conta da idade é um facilitador, cria-se uma relação mais rápida, assim a relação com o aluno/professor ela surge mais rápido, do que no regular".*

É interessante observar que o professor enfatiza a diferenciação entre o aluno do regular e da EJA esteja na idade e não nos processos de aprendizagem. Insistimos com o professor sobre a diferenciação e a resposta foi novamente confirmada.

Buscamos indagar junto ao professor sobre os processos que permeiam o ensino e a aprendizagem desses alunos e sobre as suas atitudes frente a esses grupos de alunos.

> *"Eu penso diferente. Os mesmos conteúdos e as metodologias do regular para EJA são diferentes. Então a escolha de conteúdos, o estabelecimento de objetivos... Tem algumas coisas em comum, principalmente nos conteúdos, mas os objetivos, as metodologias, as competências, habilidades que você traça para os alunos são diferentes. Para a EJA, esses objetivos precisam ser mais presentes....Não preparatórios, mas criar situações de aprendizagem para esses alunos para eles desenvolverem o que já sabem, o que conhecem, compartilharem isso com o professor, com colegas..."*

Verificamos que o professor afirma que não há diferença nos conteúdos e que foca suas supostas diferenciações nos objetivos de estudos e no método utilizado, enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades desses alunos da EJA.

Por fim, as questões relativas ao "olhar" desse professor em relação a esses alunos da EJA são colocadas assim:

> *"Na EJA os alunos escutam mais, então é aquela coisa: o comportamento gera comportamento, então eles tem a postura, a maneira como eles chegam à sala de aula, a maneira como eles se dirigem a você, isso já gera um outro comportamento do professor. Ao contrário do ensino regular, onde você tem uma postura, impõe práticas diferentes, porque o comportamento deles é outro... Eu procuro sempre ultrapassar essa questão professor-aluno. Eu procuro ver sempre além do aluno. Então conhecer, sempre dou uma liberdade para eles falarem, contarem experiências, tanto no regular como na EJA".*

O professor embora busque uma diferenciação da prática educativa entre as modalidades acaba por dar uma ênfase comportamental naquilo que caracteriza um aluno do ensino regular e um aluno da EJA. Observa-se que é bastante frequente nos discursos propalados por professores e demais profissionais da educação. É possível que essa evidência nas questões relativas ao comportamento dos alunos, o que é algo bastante discutível, haja vista que tal discernimento entre o dito aluno "comportado" e não "comportado" é antes de mais nada uma visão de cunho moral, que pode ser extremamente variante para cada professor.

Professor **C:**

Assim como nos dois professores entrevistados anteriormente começamos com perguntas que nos pudesse dar indícios da diferenciação entre as aulas na EJA e no ensino regular.

> *"No regular, como é um curso de quatro anos, então você pode estruturar melhor o curso. Então você tem mais tempo, mais chance de aprofundar um determinado assunto. Agora na EJA, já é diferente, como é um curso de menor duração, o que você tem que fazer: verificar o que é mais importante para pessoa exercer o conhecimento que já tem, porque normalmente mesmo que ele não tenha o formal, ele tem um conhecimento próprio, ou prático. Então você tem que associar esse conhecimento prático com novos conhecimentos que a gente pode passar para eles. É diferente, o relacionamento é de um adulto, então não é de adolescente. Então penso muito nisso, por isso eu prefiro a EJA justamente por causa disso, porque o próprio pessoal já tem mais interesse, então quanto mais você desenvolver eu acho que eles têm mais chance de aproveitar o lado profissional deles".*

Observa-se que o professor leva em conta aos critérios de tempo para se trabalhar na EJA ou no regular como um ponto significativo de sua diferenciação, além de enfatizar os critérios comportamentais como sendo algo determinante em sua preferência em atuar na EJA.

Quando questionado sobre aquilo que se pretende ensinar nessas modalidades e se há alguma diferença a resposta foi:

> *"Tem que ser diferente. Porque hoje em dia no ensino regular, os adolescentes não têm aquele interesse, não vê um futuro, nada nesse sentido, não pensam nisso. Então você tem que entrar com uma postura mais definida, como professor mesmo, se não eles não respeitam, e mesmo assim é difícil porque tem adolescente que é rebelde. Eles acham que não tem que fazer nada, e o professor está ali simplesmente para servi-los. Já à noite, o pessoal é mais esforçado, vê um profissional, vê uma pessoa que pode auxiliar. Então é diferente da visão do adolescente que simplesmente não tem interesse. Claro que tem exceções, mas a maioria está nesse sentido. Então se torna difícil lecionar na época presente. Eu tiro base de uns quinze anos atrás quanto eu entrei no Estado, no ensino médio, tinha algumas divergências, mas ainda era possível você lecionar para os adolescentes, mas agora infelizmente é difícil".*

Professora **D**

Iniciamos perguntando as motivações que o levaram para EJA e o professor revelou que as questões como salário e facilidade no ato de ensinar são preponderantes, como fica evidencia na fala:

> *"Há muitos anos atrás eu trabalhei no supletivo e adorei... Eu acho que eles são mais interessados, tudo é novidade. Na verdade eles ficam acanhados de falar, mas aí você vê e puxa e eles interagem.Ganha mais e é mais sossegado... Eu acho que é melhor e até os livros são melhores...*

Ao falar de seu trabalho com a EJA, a professora apresenta contradições. Inicialmente, afirma que sua maneira de lidar com os alunos de EJA é diferente da utilizada com os alunos do curso regular. Entretanto, ao ser perguntado sobre sua postura diante de uma sala de aula do curso regular e uma da EJA, afirma que age da mesma forma.

A professora dá indícios, em sua fala, de que não tem muita clareza sobre uma possível diferenciação existente entre lecionar para alunos de EJA e para alunos do curso regular. Justifica a diferenciação em argumentos pautados no conteúdo e no comportamento dos alunos. E, apesar destas justificativas, revela trabalhar os mesmos conteúdos, tanto na EJA quanto no ensino regular. O que diferencia, segundo seu ponto de vista, é que os alunos da EJA ficam "*quietinhos*", prestam mais atenção às aulas, tem mais maturidade para discutir os assuntos que são tratados em aula e possuem um desejo de melhorar. O que, com os alunos do curso do regular, não acontece. Afirma que:

> *[...] "as crianças não tem essa vontade, parece que eles não querem melhorar... Os alunos só vão para a escola para ficar paquerando e namorando... Não estão nem aí para estudo, e isso desanima um pouco."*

Em sua avaliação, os alunos do curso regular são barulhentos e indisciplinados. O componente "comportamental" é apontado pelo professor. Observa-se que termos como "quietinhos" "vontade" e outros, são elementos que

revelam que não há clareza no discurso do professor sobre aquilo que de fato deva ser ensinado aos alunos da EJA, embora inicie dizendo que é o “conteúdo” que diferencia essas duas modalidades não deixa claro se é isso mesmo.

Perguntado sobre a postura do professor diante dos alunos do regular e da EJA a resposta é:

> *“Eu ajo da mesma forma”*

A experiência de vida dos alunos na EJA é algo valorizado pelos currículos que orientam essa modalidade de ensino e quando questionado sobre essa possibilidade o professor revela compreender a situação da seguinte forma:

> *“O curso é muito rápido, então não dá para fazer muita coisa eles não conseguem aprender muita coisa. Pra alguns o ensino serve, mas apenas para poucos. Mas eu vivi uma experiência em outra escola em que os alunos que parassem de estudar o patrão mandava embora, e isso era bom porque eles tinham que estudar ou então eram despedidos do emprego. E esses alunos quanto mais estudavam mais poderiam ganhar”[...]*

No que se refere a aprendizagem, a professora considera que alguns alunos da EJA apresentam dificuldades para aprender, principalmente aqueles que não sabem ler nem escrever. Demonstra desconsiderar um pouco as suas experiências não escolares. Defende que o curso é muito rápido e que por isso não dá pra fazer muita coisa e os alunos não aprendem muita coisa também. Diz que o ensino serve apenas para poucos, vendo no curso da EJA uma utilidade limitada às necessidades do mercado de trabalho. E considera que os alunos também estudam apenas por esta visão utilitarista.

Especificamente sobre o ensino da Geografia na EJA, questionamos o professor sobre a importância desse componente curricular e que revelou seguinte visão:

> *“Acho, porque o pessoal mesmo ensinando ainda joga lixo no chão, e ainda não são conscientes dos problemas que estão acontecendo por aí. Eu ensino e eles misturam tudo, às vezes, chuva ácida com buraco da camada de ozônio [...]*

Ensinar geografia na EJA é importante para esta professora, no entanto, os argumentos que utiliza para justificar isso são um tanto confusos. Associa esta importância ao fato das pessoas ainda jogarem lixo no chão e à falta de consciência sobre o que chama de "*problemas que estão acontecendo por aí*". E afirma que ensino os conteúdos com o maior emprenho, mas os alunos "misturam" e confundem tudo. Associa isso ao fato de que vêm do trabalho, chegam cansados e com sono e que alguns se esforçam, outros não. Podemos identificar aqui, uma certa ausência de identificação com sua área de atuação através de uma defesa um tanto indefinida quanto a importância do ensino de Geografia.

Esta professora reconhece em parte a influencia de sua história de vida sobre o seu trabalho em sala de aula. Mas não tem muita certeza disso. Confessa que não gostaria de ter sido professora, mas já está quase se aposentando. Se pudesse ter escolhido, teria seguido outra profissão. Afirma que o curso que fez foi o que pode pagar na época em que cursou a faculdade. Porém, considera que, em parte, é feliz como professora, porque a profissão lhe oferece algumas alegrias, também. Mas quando fala de alegrias, refere-se às crianças. E diz que agora, na idade em que se encontra (está com cinquenta e cinco anos de idade), não pensa mais em seguir outra profissão. No final da entrevista, retoma o saudosismo revelado no início:

> "*No começo era uma beleza, mas depois tudo foi mudando e os alunos foram ficando mal educados. E hoje quando vejo muitos problemas acabo não me envolvendo muito."*

Professor **E:**

Questionada sobre sua chegada à EJA, a professora afirma que tal fato se concretiza pelo seu ingresso como docente titular no magistério municipal de São Paulo e o que pesou naquele momento foi descrito assim:

> "Eu tinha preferência pelo noturno".

A aparente simplicidade da resposta só reforça o nosso pressuposto que em grande medida a chegada dos docentes na EJA está ligada a uma preferência pelo horário de trabalho em questão e não necessariamente as características que faz o professor se identificar com aquele público especifico.

Ainda perguntada sobre a preferência pelo noturno é exposto os seguintes argumentos

> *"Primeiro porque ficava mais fácil, pois eu trabalhava em Barueri no Parque Ecológico do Tietê com educadora ambiental e que eu trabalho até hoje. Mas aí eu vim para noite para trabalhar com adultos, pois eu achava que eu tinha uma relação melhor. Na época havia um professor de licença e eu peguei as essas aulas e achei maravilhoso".*

A reposta demonstra dois lados da questão: a primeira diz respeito a ideia de adequação da vida e interesses pessoais na tomada da decisão. Já a segunda é expressa o desejo de se trabalhar com o público adulto. Ambas as colocações são legitimas, pois revela que de fato há a necessidade do professor organizar sua vida profissional e pessoal de uma maneira a atender certas demandas, no entanto chama-nos a atenção que esse relato possui sua origem nas políticas públicas para educação brasileira e com maior dificuldade para a EJA. O professor adéqua-se as adversidades advindas da própria condição de trabalho que lhe é imposta, muitas vezes manifestadas na busca de uma maior renda para a sua sobrevivência.

Pensando nas questões referente a formação do professor para desenvolver um trabalha na EJA, questionamos sobre seu conhecimento a respeito dessa modalidade e a resposta era que "desconhecia". Essa situação demonstra que a formação dos professores não são adequadas para o desenvolvimento desse trabalho específico.

O professor revela que foi necessário lançar mão de alguns procedimentos que pudesse indicar-lhe o que de fato desenvolver com esses alunos.

> *"Foi bastante difícil, pois eu pensava que era necessário eu conhecer as pessoas, foi quando eu decidi fazer uma sondagem com eles".*

Perguntado como procederia, o professor demonstra que embora tenha conhecimentos sobre as possibilidades da sondagem, revela que a ação não é coordenada teoricamente, a atitude releva-se muito mais uma tentativa por parte do professor em compreender melhor esses alunos, do que um procedimento claro e embasado teoricamente.

> *"Primeiramente sobre o que eles já haviam estudado em geografia, o que eles pretendiam estudar e os conhecimentos que eles tinham na área de geografia. Também fui conversar com um professor já mais experiente lá da escola que me sugeriu trabalhar a história do bairro de Perus. Eu achei interessante, partir de uma realidade. O aluno da EJA é diferente do que eu imaginava e eu já tinha uma experiência com aluno do regular onde os conteúdos já estão previamente separados por séries".*

Essa situação já foi abordada ao longo da pesquisa como um problemas presentes na EJA que diz respeito a falta de direcionamento claro por parte das escolas no trabalho com essa modalidade. A falta de procedimentos claros na EJA não se rementem apenas a formação dos professores, mas também ao espaço que é dispensado para EJA nas discussões pedagógicas e reuniões me geral.

A heterogeneidade é outro ponto revelado pela professora que tem clareza dessa situação como presenciamos na fala seguinte:

> *"O aluno da EJA é diferente do que eu imaginava e eu já tinha uma experiência com aluno do regular onde os conteúdos já estão previamente separados por séries. Então diante dessa conversa eu gostei da ideia de estudar o bairro, porém eu não sabia nada sobre a história de Perus. Mas aí eu fui bastante auxiliada e comecei a trabalhar com essa turma na EJA. No ano seguinte eu peguei outras turmas novas, mas aí eu já estava mais preparada, mas sempre havia uma incógnita, pois todo ano quando iniciava uma nova turma, sempre vinha a ideia de como eu iria trabalhar. Porque no regular eu sou meio conservadora, e penso que devo seguir aqueles conteúdos tradicionais. Mas com EJA é diferente, até por causa dessa diversidade que existe na EJA, desde alunos que tem um conhecimento mais elevado, e outros que estão ainda no processo de alfabetização na leitura e na escrita numa 8ª série. É muito heterogêneo e é necessário pensar outras coisas. Aí, a*

> *cada ano que eu trabalhei com eles eu trabalhei de um jeito e coisas diferentes, nunca consegui repetir um ano".*

Constatar a diferenciação é algo extremamente importante para exercício da docência na EJA visto que justamente aí reside parte significativa dos problemas do ato de ensinar esse público. Ter a clareza que existem alunos com conhecimentos bastante diversos demonstra um ponto a ser valorizado na ação dessa professora, algo de destoa dos demais professores pesquisados que geralmente atribuíam a diferenciação desses alunos a aspectos ligados ao comportamento.

Em relação ao trabalho propriamente da Geografia a professora revela que tem uma visão de ensino diferenciado e que buscava dar uma "identificação geográfica" aquilo que era ensinado. Já no ensino regular há uma tradição do que ensinar, que no seu entendimento não há problemas aparente:

> *"No começo não. No primeiro ano não. Os conceitos de espaço, território e outros eu não consegui conciliar no primeiro ano. Depois que eu comecei a organizar. Porque em uma sala regular você mais ou menos já sabe o que vai trabalhar, já tem em mente como proceder. Mas na EJA não. Eu pensava sempre em um objetivo de tentar dar uma identificação geográfica em tudo que era trabalhado".*

Com exceção do último professor entrevistado, o aspecto já observado é confirmado nos dizeres dos professores, que atribuem ao comportamento dos alunos um fator decisivo tanto no êxito do professor que ensina quanto do aluno que aprende.

A análise desse último item trouxe-nos uma importante reflexão sobre como é a atuação dos professores na EJA e, sobretudo sobre como são vistas as suas atuações dentro de uma suposta diferenciação de visão e prática educativa quando comparamos o ensino regular e o ensino de adultos. O que nos chama a atenção é que esses professores aparentemente possuem a convicção de compreender esses alunos em seus anseios e necessidades. Porém, todos esses

discursos parecem-nos revelar, na maioria dos casos, que os pressupostos utilizados na EJA, tanto para o entendimento do alunado quanto nas práticas executadas em sala de aula e outros ambientes escolares, indicam que os docentes lançam mão dos mesmos pressupostos que sustentam o fazer pedagógico típico do ensino regular.

Muitos outros aspectos são colocados ao longo das entrevistas, dentre os quais podemos destacar a existência de características comuns aos professores. Nesses termos chamamos a atenção para origem social desses professores. Nesse quesito percebemos uma inclinação significativa para busca de um lugar no mundo do trabalho, muito condizente com suas próprias expectativas diante das possibilidades que são lhes oferecidas socialmente, segundo Nogueira (2009 p. 44), citando Bourdieu,

> [...] cada grupo social, em função de sua posição no espaço social, iria constituindo ao longo do tempo um conhecimento prático sobre o que é possível ou não de ser alçando pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo.

Tal afirmação reforça aquilo que empiricamente concluímos sobre as escolhas desses docentes por essa profissão, ou seja, ser professor talvez foi aquilo que as condições objetivas de vida os permitiram, e dessas escolhas todas as restrições e possibilidades trazidas com ela. Em outras palavras, é possível que as dificuldades encontradas pelos docentes em seu cotidiano escolar, esteja ligada também a uma não identidade com aquilo que ele faz, e consequentemente uma dificuldade de lidar com as questões inerentes ao mundo da educação escolar.

A vivência com a educação de adultos é outro ponto a ser refletido, uma vez que a EJA aparece para esses professores em contextos diferenciados, que vão desde membros da família necessitando diretamente dessa modalidade, até o contato pela via não da educação escolar e sim em outro contexto e ambiente de atuação. Diante disso, a educação de adultos é algo que se formaliza de fato para esses docentes somente no contato direto com a escola quando já se

encontraram na condição de professores, e assim praticam sua docência de acordo com o que a experiência, seja ela extensa ou não. Observa-se nesse caso, que essas práticas não partem de preceitos teóricos fundamentados e claros para os docentes sobre esse público (alunos adultos), mas, sobretudo pautadas por princípios que consideram adequados, ou melhor, possíveis. Ainda assim, o que nos chama a atenção é poder observar que as práticas desses professores ligam-se a atribuições muito pessoais inerentes a cada um, que em nosso entendimento são reveladas pela história de vida desses docentes.

A maneira de atuar, de se dirigir a esses alunos, a postura em frente à lousa, as falas, a linguagem usada, o tom de voz, são marcas registradas que esses professores construíram no decorrer de suas experiências de vida, e que de uma maneira consciente ou não influi diretamente nos seus fazeres pedagógicos.

Nesse contexto, percebemos que a formação profissional não ocorre apenas no banco das instituições oficiais, mas em todo percurso de constituição social de cada indivíduo, tanto em sua atuação coletiva quando individual. E perceber o aluno adulto como um discente diferenciado do aluno não adulto, e consequentemente sua necessidade de um trato específico, passa sem dúvida pela constituição desse professor não apenas pela formação específica, mas também por sua formação ao longo de toda a sua vida.

Procuramos ao longo dos breves relatos analisados trazer um pouco das falas desses professores e discutir à luz da teoria selecionada aquilo que possa indicar essa influência e relação entre formação, história de vida e prática profissional.

4.2 – Um olhar para a EJA a partir da Geografia: área de conhecimento como categoria privilegiada de análise.

A presente dissertação buscou pensar e refletir como os aspectos constituintes da formação do professor no sentido amplo influenciam em sua

prática docente. Mas pode ter ficado uma pergunta sem reposta: e a Geografia, como fica?

A resposta não é das mais simples, entretanto podemos afirmar que o ser geógrafo e no nosso caso professor de Geografia, já nos coloca em uma posição de pensar as relações entre a sociedade e o mundo que vivemos. Suas influências e suas possibilidades nos mais variados campos de atuação.

É muito significativa a capacidade da Geografia, enquanto uma ciência social de pensar as relações estabelecidas na sociedade e desta forma ter um lugar privilegiado dentro das diferentes ciências presentes na escola. Não queremos dizer com isso que os demais campos do conhecimento como as Letras ou a Matemática não possibilitam pensar criticamente as relações estabelecidas no mundo da escola, mas afirmamos que a Geografia possui no mínimo uma condição de vantagem em pensar essa temática posta no interior das escolas. Essa possível vantagem diz respeito a capacidade da Geografia em transitar com maior facilidade entre as diferentes áreas do conhecimento, muitas vezes dialogando com a História, Biologia, Matemática e outras.

O ensino da Geografia na EJA passa por adequações necessárias assim como as demais áreas do conhecimento. Adequar não significa simplesmente transpor os conceitos e conteúdos comumente abordados no ensino regular e aplicá-los para os jovens e adultos. No entanto, é isso que em grande parte observamos ao longo da pesquisa. As falas de um modo geral, umas mais intensas e outras mais amenas, demonstram que o professorado tem grande dificuldade em ter clareza sobre o que trabalhar na EJA.

A SME – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo mantem em seu portal[22] eletrônico documentos disponíveis que retratam uma visão de EJA como consta:

> "A EJA, como uma modalidade específica de Educação, implica na organização de dinâmicas pedagógicas próprias. Com esta concepção, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou para todos os educadores os Cadernos de Orientações

[22] Portal eletrônico da SME – Secretaria Municipal de educação: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=246&MenuIDAberto=6

> Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para cada etapa do processo pedagógico - Alfabetização, Básica, Complementar e Final." (SME, 2011)

Esta explanação está no portal da prefeitura, na apresentação dos cadernos de orientações curriculares e expectativas de aprendizagem, defendendo que a EJA é uma modalidade específica e que, portanto implica na organização de dinâmicas próprias. No entanto, não é isto o que se observa, com raras exceções, na prática dos professores, pois o que as falas dos professores revelaram é que a maneira como olham para a EJA em grande medida, limita-se ao papel de reproduzir os conteúdos do ensino regular de forma resumida.

Em primeiro lugar porque verificou-se nos relatos dos professores que estes materiais disponibilizados pela prefeitura não são utilizados. E, em segundo lugar, porque o próprio referencial didático, apesar de defender um discurso que supostamente considera a diferenciação da EJA enquanto uma modalidade específica de ensino sugere roteiros de aula e de trabalho extremamente ligados ao modelo de ensino praticado nas classes regulares.

Os documentos oficiais como o Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Geografia[23], chegaram às Escolas Municipais de São Paulo no ano de 2010, com a proposta de nortear o trabalho docente. Segundo o próprio portal esse trabalho de confecção do material teve a participação de duzentos e cinquenta docentes que atuavam na EJA. Na prática essa participação foi repleta de dificuldades, ela era de adesão voluntária e ainda dependia da anuência das respectivas chefias para dispensar esses docentes do seu horário de trabalho para os encontros. É importante ressaltar que inclusive não havia espaços específicos para discutir nas escolas a construção dessas orientações com os demais professores que não podiam participar das discussões junto a SME.

A situação descrita é apenas ilustrativa para reafirmar como a EJA é pautada no conjunto das escolas municipais de São Paulo no período analisado. E essa discussão não chegou a todos os professores de maneira clara e crítica.

---

[23] Esses documentos foram levados as Escolas Municipais de São Paulo no ano de 2010. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Caderno de orientações didáticas para EJA - Geografia: etapas complementar e final – São Paulo : SME / DOT, 2010.

Partindo para o documento produzido verificamos que ele possui como proposta a apresentação dos seguintes tópicos:

a) EJA – Modalidade específica da educação escolar:

- As funções da EJA;
- Organizando a EJA como modalidade específica da educação escolar;
- Conteúdos escolares e aprendizagem na EJA.

Aqui é apresentado um breve histórico da EJA no Brasil e mais especificamente nas duas últimas décadas do século XX. É importante ressaltar que tais referências apresentadas se mostram pouco críticas ao não informar ao leitor, no caso os professores, os enormes embates em torno da construção da LDB, e tampouco a negligência que a EJA foi submetida por parte dos seus legisladores.

Quanto às funções dessa modalidade há uma contradição bastante evidente, pois o documento tráz parte significativa do parecer do Conselho de Educação 11/2000, que afirma:

> Reconhecendo que a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

O que se evidencia nos últimos anos no Município de São Paulo é uma tentativa de desconstrução dessa modalidade de ensino e o fechamento de turmas sob o pretexto de não haver demanda, só reforçam o não cumprimento da reparação dessa chamada “dívida social”.

Sobre a organização, o documento faz referências específicas às Diretrizes Nacionais para EJA e se remete as palavras do educador Paulo Freire para legitimar o discurso apresentado.

Em relação aos conteúdos necessários da EJA o documento é bastante progressista e apresenta uma visão importante para essa modalidade.

> Uma educação que corresponda às necessidades e interesses dos trabalhadores deve tomar por referência a realidade objetiva em que vivem os alunos, não apenas em sua imediaticidade, mas também naquilo que implica a superação da condição em que vivem. (SME, 2010).

É louvável que o documento reafirme o papel da EJA em pensar na realidade desses alunos para a adequação daquilo que se deve se ensinar e como fazer. É um aspecto relevante apresentado e de importância considerável.

b) Fundamentos da área de Geografia para o ensino de jovens e adultos – EJA:

- Geografia Escolar;
- Geografia na EJA.

Essa parte do documento é bastante significativa, pois constrói um histórico da Geografia em termos de disciplina escolar e acadêmica e delimita uma visão de atuação da Geografia enquanto um campo de estudo, assim apresentado:

> É, portanto, objeto da Geografia o estudo das relações que as distintas sociedades estabelecem com a natureza ao longo da história considerando os aspectos econômicos, político e cultural. Para isso, são utilizados um conjunto de conceitos e categorias internas à disciplina, como território, paisagem, região, lugar, natureza, sociedade, dentre outros. (SME – 2010)

Verificamos dessa forma que os principais conceitos historicamente constituídos da Geografia são as referências para o ensino na EJA, embora o próprio documento afirme que sua construção baseou-se nas referências do ensino regular para a sua construção.

> Para mais considerações sobre o objeto de estudo de Geografia consultar o tópico 3.1.1 A importância social da Geografia no

> documento publicado pela DOT/SME de São Paulo em 2007 - Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II – Geografia (pp 30-34), pois trata-se, juntamente com o documento também publicado DOT/SME de São Paulo em 2008 – Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos, obras de referência para elaboração deste caderno. (SME, 2010)

Evidentemente que o fato de basear-se em um documento produzido para o ensino regular como sendo referencial para EJA não significa que a sua produção, assim, não cumpra o seu objetivo com essa modalidade. Entretanto, é algo a ser considerado, pois como veremos mais a frente os eixos temáticos são em grande medida os mesmos do ensino regular. Podemos dessa forma, ao menos sugerir que a base da construção dos temas para o ensino da Geografia na EJA surgem daquilo que está expresso no ensino regular e não em pressupostos próprios da EJA.

Ao abordar a Geografia na EJA o documento apresenta a necessidade de se observar os objetivos específicos do segmento da educação básica ao qual se destina, no caso o ensino fundamental, mas sobretudo ao público no caso a EJA.

Contextualiza a necessidade de se pensar o mundo urbano em que os alunos do município de São Paulo estão em quase totalidade e também suas condições, frequentemente, de trabalhadores. Assim o estudo do espaço urbano, é apresentado como fundamental no ensino da Geografia na EJA.

Também na questão curricular é apresentada uma proposta na qual os chamados “interesses regionais” não devem ser priorizados, como descritos no documento:

> O currículo deve assegurar um conjunto de conhecimentos básicos e ser flexível para incorporar a diversidade. Deve possuir características universais, não representando interesses regionais, de grupos ou classes. (SME, 2010)

É necessário ter clareza sobre quais são esses “interesses regionais” que estão sendo subestimados, pois como se sabe parte significativa dos alunos que frequentam a EJA possui suas origens em outros estados da federação e nesse

quesito o documento pode sugerir uma menor importância às especificidades regionais que possuem grande influência na maneira do aluno se colocar diante do mundo. A maneira como o documento está descrito revela uma visão de currículo voltada essencialmente para questões chamadas “universais” o que pode indicar um viés muito discutível para uma modalidade tão diversa e ainda se tratando de um país como o Brasil tão complexo nos mais variados aspectos e com questões regionais tão marcantes. Não é nosso proposito nesse trabalho desenvolver a fundo a questão curricular, no entanto verificamos que é fundamental os educadores considerarem as questões regionais, não sendo por isso a única maneira de olhar, pensar e interpretar o mundo e a realidade.

c) Expectativas de aprendizagem em Geografia:

- Etapa complementar;
- Etapa final.

No documento é apresentada uma sequência das chamadas “expectativas de aprendizagem” sobre aquilo que o aluno deverá “aprender” ao longo das etapas, seja ela a complementar ou final.

Segundo o documento essas “expectativas de aprendizagem” são os elementos norteadores do trabalho docente. Assim, deverá ser utilizado como forma de seleção dos conteúdos a ser desenvolvidos na EJA.

> As expectativas devem ser interpretadas como instrumento orientador da prática em sala de aula e não como o programa das aulas. Seu papel é auxiliar no planejamento das aulas, na seleção e ordenação dos conteúdos e também na metodologia de ensino. (SME, 2010)

Fica evidente que esse documento apresenta claramente uma proposta metodológica daquilo que se deve ensinar e também como ensinar. Tal situação leva-nos a pensar que embora o documento tenha uma suposta característica de considerar a diversidade e especificidades da EJA, ele se revela como um grande

indutor daquilo que se pretende nessa modalidade, pois se mostra muito mais como um “manual” do que e como se deve ensinar aos alunos. A “roupagem” supostamente progressista do discurso presente nos texto desconsidera na prática a necessidade do professor ser o verdadeiro organizador das aulas de acordo com as características apresentadas pelos alunos de uma escola específica.

d) Eixos temáticos de Geografia:

- Cartografia;
- Sociedade e Território: a urbanização da sociedade;
- Questões socioambientais: dinâmicas da natureza; questões socioambientais e a questão do consumo;
- Globalização e fragmentação.

Esse item apresentado no documento é muito significativo, pois ele estabelece claramente o que e como deve se ensinar na EJA. Embora seja exposto em diversos momentos desse documento que esse material é apenas um norteador do trabalho docente, fica claro que ele é bem diretivo em relação ao trabalho do professor. Parece-nos muito com um manual de instruções que estabelece os “passos” que devem ser seguidos para atingir o objetivo.

A cada eixo temático apresentado é descrito a maneira como o professor poderá desenvolver com os alunos os conceitos e conteúdos ora elencados para atingir as “expectativas de aprendizagens”. Segundo o documento, os temas são justificados da seguinte maneira:

> Foram eleitos considerando suas importâncias e centralidades na explicação dos fatos, fenômenos e processos atuais e constituem-se em um repertório adequado à compreensão do espaço geográfico pela população de jovens e adultos nessa etapa da escolaridade. (SME, 2010)

Observamos que há uma decisão muito clara na delimitação daquilo que é necessário aos alunos da EJA para a adequada compreensão do espaço geográfico. De certa forma, essas indicações fomentam um tipo de aluno o que

pode limitar a atividade docente na construção do projeto pedagógico que dialogue com a EJA, com o local específico da escola e, sobretudo com os alunos daquela realidade específica, afinal não estamos falando de um aluno genérico.

e) Orientações Didáticas para EJA Geografia - Fundamentos e princípios da avaliação na EJA:

- Definição e limites da avaliação;
- Finalidades e objetivos da avaliação;
- Critérios de avaliação;
- Fundamentos do processo avaliativo;
- Imparcialidade e independência.

A última parte por nós analisada traz a luz uma discussão muito presente nas escolas que se remete à avaliação. O documento apresenta uma minuciosa descrição das definições gerais da avaliação e aponta claramente como deve o docente proceder para obter os melhores resultados. Segundo o Caderno de Orientações Didáticas para EJA, avaliação é entendida assim:

> A avaliação é instrumento fundamental na organização dos processos educacionais, no âmbito da sala de aula, da escola e do sistema de ensino. Bem realizada, contribui para a visualização crítica dos resultados das atividades vivenciadas e para a transparência aos envolvidos no processo. (SME, 2010)

Entendemos que a visão apresentada sobre avaliação está em consonância com as discussões dos educadores atuais que se debruçam sobre avaliação como Zakia (2007), indicando do ponto de vista pedagógico a convergencia com aquilo que geralmente aponta as avaliações que levam em conta todo processo de aprendizagem que os alunos são submetidos. Entretanto, percebemos que leitura de todo o documento que trata da avaliação nos permite inferir que as especificidades da EJA não são tratadas com diferenciação, pois fala-se muito de

um aluno genérico que não existe. Avaliar um aluno da EJA não é o mesmo que avaliar um aluno do ensino regular. Mesmo que a concepção de avaliação leve em conta todos os aspectos envolvidos nos processos de avaliação, não podemos desconsiderar como já foi dito anteriormente, o que o aluno da EJA traz consigo como características muito próprias, e isso nos obriga a pensar sistematicamente nessas particularidades por todo o processo educativo que envolve essa modalidade.

A análise das Orientações Curriculares de Geografia para EJA teve como principal objetivo situar, ainda que genericamente, os pressupostos da proposta da SME para essa modalidade nas escolas municipais de São Paulo. Não é nosso objetivo, embora mereça, fazer uma análise aprofundada desses documentos, mas principalmente demonstrar que há uma proposta clara e uma visão de EJA para os docentes que atuam nessas turmas. A despeito de não aparecer nos relatos dos professores, a menção a esse material é necessária, porque ele é a expressão concreta da proposta da SME para se pensar e ensinar a Geografia na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Considerações Finais.

Ao longo dessa dissertação procuramos mesmo que em alguns pontos de maneira sintética, construir um discurso sobre as práticas dos professores na Educação de Jovens e Adultos - EJA que fosse revelado em seus diferentes aspectos constituintes: A história da EJA e os seus protagonistas, alunos e professores, por nós eleitos como fundamentais para a compreensão dessa modalidade de ensino, personagens da História que não podem ser vistos separadamente, mas na sua relação intrínseca para melhor reflexão dos significados da EJA.

A história da Educação de Adultos por nós apresentada demonstra as imensas dificuldades que ao longo do tempo sempre estiveram presentes nas tentativas de se estabelecer uma educação que efetivamente atendesse aqueles que dela sempre foram privados. Em outra vertente, podemos dizer que a formação dos professores para o entendimento dessa modalidade e de suas especificidades foi algo extremamente negligenciado, pois como foi apresentado por nós existe uma dificuldade em se estabelecer as diferenciações entre o aluno adulto e o não adulto, o que faz as práticas dos professores serem afetadas de maneira significativa. Nesse aspecto, pudemos observar que embora os discursos dos professores aparentemente se mostrem comprometidos com a melhor prática possível para atender esse público, o que verificamos no cotidiano escolar é que falta compreensão por parte não apenas dos docentes, mas por todos aqueles envolvidos na organização escolar sobre os significados e particularidades da EJA.

Vimos que as políticas públicas para a Educação de Adultos ao longo da história, salvo raras exceções, sempre tratou essa modalidade de ensino como uma educação de segunda classe, ignorando totalmente os milhares de brasileiros que nunca ou pouco tiveram acesso a escola. Tal fato condena e traz uma realidade um tanto perversa para essas pessoas, que estão sujeitas aos mais variáveis processos de exclusão social e que ao mesmo tempo são submetidas a

viverem em um mundo com cada vez mais necessidades ligadas ao conhecimento formalizado. Não queremos dizer com isso que defendemos a simples busca de tal formalização, haja vista que ela por si só não garante a este aluno jovem e adulto geralmente trabalhador o exercício da sua consciência diante do mundo e da realidade do mundo, muito pelo contrário, na maioria das vezes só legitimam os princípios de uma sociedade pautada pelo mérito individual.

No caso do professorado vimos que grande parte das atitudes por eles realizadas carecem de amparo teórico e metodológico, isto porque, não verificamos em suas formações conteúdos específicos que venham tratar da Educação de Adultos, o que a nosso ver acabam gerando práticas e atitudes baseadas no senso comum travestidas de teorias. Em outras palavras, muitos professores acabam crendo que seus procedimentos de fato são legitimados teoricamente e não se dão conta que não produzem, ou muito pouco, situações verdadeiramente significativas de aprendizagem.

Outro ponto observado diz respeito à formação desses professores que não passaram por uma discussão e estudos dirigidos para o atendimento ao público adulto. Existe então, uma dificuldade aparente desses docentes em lidar com esses sujeitos tanto nos aspectos metodológicos quanto na compreensão do significado de ser um aluno que teve seu processo educacional interrompido, inexistente ou o que é bastante comum atualmente, jovens fruto do fracasso da escola.

Entendemos que a formação deve passar por uma perspectiva crítica e reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento mais independente. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Sugere-se por isso encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A constituição do professor não se dá apenas pela acumulação de cursos, certificados, títulos, conhecimentos ou de técnicas, mas principalmente por meio

de um trabalho que exige reflexão crítica sobre as práticas e de construção e reconstrução permanente de uma identidade pessoal e do fazer docente. Dessa maneira é extremamente importante investir na pessoa e dar um verdadeiro significado ao saber da experiência.

A nossa experiência profissional na EJA tem se mostrado frutífera em algumas ocasiões. Como exemplo, posso citar o trabalho desenvolvido no ano de 2008 na escola municipal onde lecionava e que a partir de um trabalho pedagógico consistente e direcionado para as demandas daqueles alunos Jovens e Adultos resultou em praticamente nenhuma desistência, e chegamos ao final do ano letivo com as salas com o mesmo número de alunos que iniciaram. Tal situação embora apenas ilustrativa é para nós um fato extremamente significativo e indicativo das possibilidades de se desenvolver um trabalho no qual realmente se convirja para os anseios desse público mas que possuem suas bases no investimento pedagógico das práticas na EJA.

Em relação ao material produzido pela SME e disponibilizado para os professores é algo que nos chama a atenção, pois há uma “roupagem” progressista, mas que, no entanto se revelou mais um manual de como o professorado deve conduzir o seu fazer pedagógico. Além disso, a construção de tal material não é fruto de uma discussão consistente no interior da escola, ao contrário, a tentativa de legitimar o documento com a participação de docentes, revelou-se uma espécie de “jogo de cena” no qual supostamente há um amplo conhecimento dos professores envolvidos com a modalidade.

A despeito das nossas ponderações sobre a formação dos professores e a situação a qual a EJA vem sendo submetida no Brasil e em específico na cidade de São Paulo, vemos que essa modalidade não deve cumprir sua função apenas no âmbito individual ou se utilizando da própria expressão dos documentos oficiais “reparação”. Vemos a Educação de Adultos com importância fundamental na sociedade brasileira para seu desenvolvimento humano e social. A elevação dos níveis educacionais de todos dos adultos e mesmo das pessoas com idade mais avançada, certamente produzirá um efeito que repercutirá na própria educação das crianças. Isso porque como foi dito por nós anteriormente o valor que cada

indivíduo atribui a educação é fruto de como a sociedade como um todo estabelece seu grau de importância com esse bem essencial. Sem o receio de recair em devaneios do senso comum, temos a convicção de que dispensar um tratamento de grande importância a EJA é também investir na educação como um todo e, sobretudo das crianças, afinal os pais e muitas vezes os avós é que promovem a educação dessas crianças e os benefícios serão de toda a sociedade.

Deixamos aqui como proposição que de fato a formação dos docentes tenha uma vertente significativa de estudos direcionados ao público adulto, porém não somente no sentido dos processos de aprendizagem, mas, sobretudo na compreensão social, cultural e histórica desses sujeitos. Ainda vemos como necessária que a formação de professores passe por uma reconstituição de sua história de vida, como meio de compreensão e discussão de suas atitudes e práticas no interior da escola e na sala de aula. Temos a convicção que os procedimentos sejam eles as falas, os gestos, a maneira de se reportar ao aluno, ou mais ainda, de enxergar a escola, estejam contidos não somente na formação enquanto um rol de saberes necessários ao professor para o seu exercício profissional, mas também no significado que as diferentes realidades nos apresentam cotidianamente.

A formação do Educador de Jovens e Adultos apesar de termos investido nossa pesquisa, sobretudo na questão da história de vida e na formação desses educadores como elemento chave da prática docente ela não se explica sozinha. As Políticas Públicas para EJA seguem de uma maneira geral a lógica do mercado ou em outras palavras a lógica do gerenciamento que enxerga a educação mais como gasto e menos como investimento. Tal situação cria uma grande perversidade na condução de políticas que realmente surtam efeito para a melhora dessa modalidade. É preciso romper com a ideia que a EJA é apenas uma educação compensatória feita para resolver um problema pontual. É necessário políticas de formação que vejam a Educação de Jovens e Adultos como um direito de se aprender por toda a vida e que todos esses equipamentos públicos estejam a disposição dos cidadãos a qualquer tempo e lugar. Dessa

forma vemos que é urgente a necessidade de uma formação para o educador que se realize tanto nas universidades quando no interior das escolas e que funcionem como políticas de Estado e não como ações vagas e esporádicas que sirvam apenas de remendos temporários para uma situação considerada transitória. Temos que combater veementemente a célebre frase de Darcy Ribeiro “deixem os velhinhos morrerem em paz” [24], os velhos aos quais são “indicados” para ficarem em paz são cidadãos pais e avos de brasileiros que mais precisam de educação, que necessitam educar seus entes para seguir na construção de outra sociedade nesse país. Ignorar esses milhares de brasileiros que não tiveram acesso à educação é negar às gerações futuras uma situação melhor.

[24] Frase proferida por Darcy Ribeiro, político, na ocasião, e educador, no Congresso Brasileiro de Educação em São Paulo, 1989.

Referências.

BARBOZA, Andressa C. Coutinho. *Cartilha do operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo*. Dissertação de mestrado – FE-USP, São Paulo, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.* São Paulo, Pioneira, 1974.

BELLO, José Luiz de Paiva. *Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar*. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>. Acesso em: 28 de agosto de 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Ortiz, Renato (org). 1983, São Paulo: Ática.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.

_____. "Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional".

_____. MENSAGEM n° 1.439 da Presidência da República. In: Diário Oficial da União n° 250, de 26/12/1996, seção I.

_____. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem., disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm

_____, MINISTERIO DA EDUCACAO - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Censo da educação básica*: 2011 – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

_____, MINISTERIO DA EDUCACAO - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: *PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação*

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Brasilia: MEC, 2007

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos***.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, Márcio da. Projovem – Notas sobre uma política nacional para jovens e baixa escolaridade. http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n3/numero3-projovem.pdf

CURY, C. R. J. Parecer NE 11/2000 que institui Diretrizes Curriculares para a EJA.

http://forumeja.org.br/files/ejacneparecerd.pdf

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos.* In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p. 27-43.

FERRAROTTI, Franco. *Sobre a autonomia do método biográfico*. In: Nóvoa, António; Finger, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo/Natal, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro: 2002.

GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOODSON, Ivor, F. *Conhecimento e Vida Profissional* – Estudo sobre a educação e mudança. Portugal, Porto Editora, 2003.

HADDAD, Sérgio. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB,* In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HUBERMAN, Michael in: NÓVOA, Antonio. (org.). *Vidas de Professores.* Portugal, Porto Editora, 1995.

LELIS, Isabel. *A construção da profissão docente no Brasil: uma rede de história.* In: TARDIF, M. (org.). O ofício de professor. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

LIMA, Luiz Cruz. Conhecimento e Reconhecimento. Ed. LCR Ltda. Fortaleza: EDUECE, 2003.

LOPES, Claudivan S. *O Professor de Geografia e os Saberes Profissionais: O Processo Formativo e o Desenvolvimento da Profissionalidade.* Tese de Doutorado. Departamento de Geografia – FFLCH/USP: São Paulo, 2010.

MOREIRA, Evaldo de Assis. Políticas públicas para a educação básica de jovens e adultos na Região Metropolitana de São Paulo - RMSP: o caso do Projovem (2005-2007). Dissertação de Mestrado. Departamento de Geografia – FFLCH: São Paulo, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice, Cláudio M. Martins Nogueira. *Bourdieu & a Educação.* 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOVAES, Regina C. R. *Juventude e Políticas Públicas: o que há de novo?* Juventude.br, São Paulo, vol 1, n. ano 1, p. 55-56, 2006. http://www.cemj.org.br/publicacoes/revista_juventudebr_1.pdf

NÓVOA, Antonio. (org.). *Vidas de Professores*. Portugal, Porto Editora, 1995.

_____. e Finger, MATHIAS. *O método (auto)biográfico e a formação.* São Paulo/Natal, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: n.12, p.59-73, set./dez.,1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos.* São Paulo, Edições Loyola, 1973

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos.* 12ª. ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

RODRIGUES, Rubens Luiz. *Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana.* In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de jovens e adultos. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. p 44-59.

SOUSA, Sandra Zákia. *Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída.* Revista de Estudos avançados. vol.21 nº .60 São Paulo Maio/Agosto. 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. Parecer CME nº 96/07 de 6 de setembro de 2007. Autoriza a Proposta de Reorganização da Educação de Jovens e Adultos - EJA na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo.

_____. Portaria nº 4.917 de 2 outubro de 2007. Dispõe sobre a reorganização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino do município de São Paulo, e dá outras providências.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II : Geografia / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: EJA : Geografia / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2010.

RAUBER, P. A universidade no Brasil: origem e trajetória. In: Metodologia do Ensino Superior. Dourados: Unigran, 2008.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de jovens e adultos. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. p 44-59.

ROMÃO, José Eustáquio e GADOTTI, Moacir (Orgs). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta,* 2ª edição, São Paulo, Cortez, 2000.

RUMMERT, S. M. *A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI:* o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo*, n. 2, jan./abr. 2007, Lisboa, p. 35-50 (disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt)

SPOSITO, Marília Pontes; Carrano, Paulo César Rodrigues. *Juventude e políticas públicas no Brasil.* Rev. Bras. Educ., Dez 2003, no.24, p.16-39. ISSN 1413-2478

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral***.** 3° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VESENTINI, José William (org.). *O ensino de Geografia no Século XXI***.** São Paulo: Papirus Editora, 2004.

Apêndice.

Transcrição dos relatos de professores da EJA

Professor A, idade 32 anos. Atua na educação municipal a 10 anos. Área de atuação: Ensino Fundamental e Letras, Língua Portuguesa.

P- Me conte sobre sua infância:
R- ...Não me lembro de muitas coisas...(risos). Me lembro muito de estar sempre com meus primos. A minha infância foi sempre muito ligada aos meus irmãos. Lembro muito de estar com meus irmão e primos. A gente morava tudo no mesmo terreno, e tinha três casas, a casa da minha vó, a minha e a da minha tia, então nós estávamos sempre juntos, oito crianças brincando. Eu me lembro muito das brincadeiras, quintal grande, terreno grande, a gente inventava muita brincadeira, brigava muito também, mas acabava se resolvendo. Então eu lembro dessas brincadeiras, nas quais nós fazíamos muitas coisas como pegar papeis e recortar...
Comecei a trabalhar em uma vídeo locadora, mas era muita responsabilidade, pois a dona deixava por minha conta cuidar de tudo.
Entrei no Magistério junto com minha mãe, que havia retornado aos estudos. Também optei porque a escola era próxima a minha casa.

P- E depois?
R- No meu terceiro ano do Magistério comecei a trabalhar na escolinha e não foi muito positivo.

P- Por que?
R- Ah, porque na escola eles não estavam preocupados assim. Eu já tinha algumas idéias do que era ensino, assim né... Não sei se hoje são as mesmas, mas eles estavam preocupados em fazer coisas para mostrar para os pais, e aí me incomodava um pouco, a ponto da dona da escola falar: olha se os meninos não conseguirem fazer, nem que você pegue na mão dele e faça, mas tem que ficar legal porque os pais precisam gostar. Então isso me incomodou, e assim, fiquei bem pouco tempo, e eram turmas bem misturadas, porque a escola era pequena, tinha turma e quatro de cinco de seis anos, e eu achava muito complicado. Cada um tinha um estágio de desenvolvimento e eu achava que não dava para misturar tudo e fazer algo proveitoso. Então fiquei bem pouco tempo.

P- Não houve um momento que você trabalhou em um shopping Center?
R- Ah, mas isso foi depois. Depois da minha saída da escolinha eu entrei no Estado. No Estado eles chamavam os alunos do magistério, e tinha um chamado estágio remunerado, onde você fazia um contrato de dois anos, aí eu fiz esse contrato e permaneci no Estado por dois anos como eventual, mas não tinha esse nome, mas cobria falta de professor. Quanto terminou o contrato eu permaneci na escola como contratado durante um ano, mas foi tão traumatizante que eu

desisti... Pensava: não quero mais dar aulas... Aí fui trabalhar no shopping como vendedora.

P- E como foi a experiência?
R- Ah, eu ganhava um bom dinheiro porque eu trabalha com promoções, não era bem vendas, era promoções. Eu trabalhei para Vila Romana, e algumas lojas de nome carregando o nome da loja. Então dinheiro dava, mas eu trabalhava até as 22 horas e chegava em casa mais de meia noite e meia. Trabalhei no SP Market, no shopping Morumbi, vinha embora de ônibus e isso me atrapalhava na faculdade, porque nessa época eu já estava no Mackenzie.

P- Você atribui a outras questões suas tomadas de decisões profissionais?
R- Talvez a morte do meu pai foi um fato muito marcante....Porque, até aquele momento eu dava muita importância a coisas as quais depois já não faziam tanto sentido assim, que não valem a pena... Não sei, mas dá um vazio muito grande diante da morte...Porque estou aqui e coisas do tipo. Talvez isso tenha mexido bastante comigo, mas hoje não sei dizer que influencia teve na minha vida. A relação que eu tinha com meu pai era pautada diante da relação que ele tinha com minha mãe. Então, como eu era muito próxima da minha mãe, e o relacionamento dele com minha mãe era muito difícil, então mexia muito comigo. Então, o que ele acabava fazendo com minha mãe revertia em mim, então acho que foi isso...Dois anos antes do meu pai falecer a gente já tinha uma proximidade maior, então eu não vivenciei muito tempo uma amizade maior com meu pai, pouco tempo enquanto ele estava doente, a gente não chegou a ter uma relação bacana, assim... Eu acho que sinto isso de não ter tido mais tempo com ele, ter conhecido mais meu pai, eu era muito arredia, por conta das coisas que ele fazia com minha mãe...

P- Você atribui seu comportamento rebelde a esses fatos?
R- Não sei, talvez... É possível que sim..., Mas eu acho que a relação que eu tenho com minha mãe influencia muito na minha vida, até hoje...

P- Nas decisões que você toma?
R- Não sei se nas decisões, mas o que ela diz tem grande importância para mim. Qualquer coisa que ela falar por mínimo que seja eu vou fica pensando, mesmo que seja uma conversa informal, então o que ela diz tem grande importância, sempre. Talvez seja a minha mãe a pessoa que mais influencia a minha vida...

P- O que a motivou a escolher essa carreira de professor?
R- Eu comecei mais por causa das crianças, pelo fato de me envolver com o público infantil, foi isso que me chamou atenção. E a possibilidade mais fácil de me envolver. Eu queria ter feito Terapia Ocupacional, mas o mais fácil foi fazer o magistério. Foi aí que tudo começou. Mas no início eu tinha mesmo vontade era de fazer Terapia ocupacional para trabalhar com crianças com necessidades especiais.

P- Tem algum professor que você se “espelha” ou foi influenciada?

R- Não tenho nenhuma referência que me lembro. Lembro-me pouco. Tem um professor que eu gostava muito, mas não vejo assim com ser igual a ele. Era um professor de matemática, me lembro que ele conversava muito com os alunos, era muito bacana. Eram poucos os professores que conversavam com os alunos, né! Eu tive aula com ele durante dois anos no ensino fundamental (do magistério). Mas nada que me fizesse espelhar, ou querer ser igual.

P- Dar aulas na EJA é uma opção pra você, ou é algo que veio por acaso, ou tem a ver com a estrutura de como nossas aulas são atribuídas na prefeitura?
R- Quando eu ingressei na EJA, foi a necessidade mesmo, eram as aulas que tinham para eu trabalhar. Na verdade eu ingressei eu nem era formada em português ainda, eu fui convidada pelo Diretor da escola. Então a partir daquele momento eu me interessei, eu gosto muito delas, das aulas na EJA por causa dessa mistura mesmo. Essa heterogeneidade me chama bastante a atenção. Hoje se fosse para eu fazer a escolha de ficar somente na EJA, eu ficaria, mas tem outras questões de acúmulo, número de aulas, número de salas reduzido, talvez o ano que vem eu nem fique mais por esse motivo. Mas se eu pudesse escolher eu ficaria somente na EJA.

P- Você vê diferença entre o aluno da EJA e o aluno do ensino regular?
R- Vejo!

P- Que pontos eles são diferentes?
R- Muitos! Geralmente os professores vêem mais o lado do comportamento. Aquela coisa dos alunos da manhã, que são mais ativos, mais barulhentos, mais agitados. Demora mais para o professor organizar a aula. Mesmo porque é próprio do adolescente. Já o adulto não, ele é mais tranqüilo, mas ao mesmo tempo mais resistente a algumas atividades, que o professor propõe, já está incorporado para ele o que é escola, o que ele vivenciou. Mas ele já concebe a escola uma coisa mais quadradinha, assim. Professor falando, lousa, caderno e copiar. O aluno do fundamental 2 (regular) não, ele acho que aceita mais as propostas, qualquer coisa, ou debate, ou somente leitura, pegar um texto e trazer pra ler, conversar sobre esse texto não é problema por exemplo no regular, mas pode ser problema em uma sala de EJA, porque eles acham que perde muito tempo só com a leitura. Então você tem que ir conquistando, hoje por exemplo você fica um tempo com uma turma num semestre você já consegue convencê-los de que aquilo não é bobagem, tem um porque. Mas demora um tempo para convencê-los que aula não é apenas lousa, giz e cópia.

P- Quando você pensa o que ensinar para o aluno da EJA, você parte de qual pressuposto, como seleciona os conteúdos? Você acha que aquilo que é ensinado no regular influencia?
R- Eu não sei se influencia, mas é muito diferente o que eu faço a noite do período da manhã. Eu acho também que o tempo que estou na EJA, me trouxe algumas respostas, desses alunos que estão aí. Das dificuldades da leitura e da escrita é o que mais “pega”. Então é nesse sentido que eu busco planejar as aulas. É lógico que nem tudo que eu coloco no planejamento eu consigo fazer, ao longo do ano

as coisas vão se modificando. Mas sempre essa questão da leitura e escrita, não que o aluno do regular não tenha essa dificuldade, ele tem também, mas acho que é num outro plano, do texto da produção, da resistência em relação a escrita. O adulto talvez por ter um histórico, ou de abandono ou de fracasso escolar, ele resiste mais a escrever, a ler para o outro, a mostrar o que ele sabe. Então eu pego mais nesse sentido, penso mais as aulas nesse sentido e não deixando a gramática de lado, porque pra mim é um elemento vital na língua portuguesa. No regular, você ficar por exemplo: se você der dez aulas usando a gramática, pra eles tudo bem. Agora, na EJA é o contrário, se você ficar dez aulas de gramática eles acham é isso, é o referencial que eles tem de escola, de língua portuguesa. Você ensina verbo, pontuação e acabou, eles não vão reclamar. No regular é diferente, eles já começam a reclamar, que está muito chato, que querem ver outra coisa, querem falar de outro assunto. Na EJA pra você fazer essa quebra é mais difícil, mas eu procuro fazer, trazer a leitura para classe.

P- O que representa para você esse aluno da EJA?
R- Em que sentido?

P- Você pensa de modo diferente ao olhar para esse aluno da EJA? Você parte de outros pressupostos, ou olha para ele assim como olha para um aluno do Regular?
R- Não! E o aluno da EJA não é um aluno só também né! Esses jovens que estão aí juntos com os adultos, e é uma diferença grande. Tem aluno de 14 anos que tem a mesma idade dos alunos que estão lá no Regular. O que diferencia um aluno que tem 14 anos do período manhã do aluno de 14 anos da noite, é o histórico dele, as vivências que ele já teve em escola, muitos contam os problemas que tiveram na escola e se querem ou não estar na escola. Eu acho que o aluno do noturno pensa mais no propósito de estar aqui, eu vejo que é assim: ele poderia não estar, muitos estão aqui por escolha, eu acho que a maioria, mesmo os menores, porque eles abandonam mesmo, se eles não gostam, se eles não querem aquele propósito, eles não vem mais. O índice de evasão está aí, prova disso... Mas eu não acho que eles são iguais, eu não sei como os vejo na verdade, são tantas diferenças, em tantos alunos.

P- Mas o que eu quero perguntar é se na hora que você entra na sala de aula, você se policia, pensando assim: agora vou usar outro vocabulário, vou me portar de forma diferente, vou usar outras estratégias para ensinar?
R- O fato que no noturno eu venho com um cuidado a mais, porque... Até a forma de você chamar a atenção de um adolescente, não é a mesma forma de um adulto. Eu não posso me referir a um adulto, como eu me relaciono com um aluno de 13 anos, não sei, eu vejo que não é a mesma coisa, um adulto você tem que ter mais cuidado, qualquer coisa que você diz ele fica meio melindroso, a situação já fica mais difícil. Então, até um elogio, qualquer coisa, você precisa ter um pouco mais de cuidado, pra elogiar, pra chamar a atenção, pra dizer que não é aquilo, o que está errado ou o que precisa refazer. Tudo você precisa ter um cuidado enorme, tem que ter mais cuidado do que com o adolescente.

P-Você acredita de verdade que os alunos da EJA estão aprendendo o que você ensina?
R- Não sei se eu ensino...(risos). Sim, claro que aprendem. Não sei se eles aprendem com aquilo que eu proporciono, mas aprendem...

P- O que te leva a pensar que eles aprendem?
R- Pelas produções deles. Pelos textos que eles produzem, vou verificando as evoluções. Algumas coisa que a gente faz na sala com certeza refletem nesse aprendizado. O que especificamente eu não sei lhe dizer, mas ao longo do ano eu vou comparando as produções, você vê a evolução do aluno. Pra mim, não sei, na minha área, fica mais fácil de perceber isso com os textos deles, com as produções de textos, aí você tem condições de verificar até alguns elementos da discussão que eu proponho na sala eu vejo quando eles ganham argumento para escrever, elementos para escrever. Então eu acredito que eles aprendem sim. Não sei se eu ensino mas eles aprendem. Mas não sou eu apenas que estou lá, mas algumas coisas eu acredito que funcionam.

P- Você acha que os alunos da EJA aprendem de maneira diferente dos alunos do regular?
R- Boa pergunta...(risos). Eu acho que eles vão se organizando de forma diferente...

P- Como assim?
R- Ah! Por exemplo, as atividades que eu proponho para eles, eu acho que eles têm maneiras próprias de organizar, as atividades, o próprio trabalho deles. Não é com o mesmo tempo. Não é o mesmo tempo que eu levo para fazer uma atividade no regular, não demanda o mesmo tempo na EJA, na EJA demanda um tempo maior. Eu acho que eles tem modos próprios de se organizar para fazer as coisas. Não sei se eles aprendem de maneira diferente, mas eles se organizam de forma diferente.

P- Me dá um exemplo?
R- Por exemplo, uma produção de texto, se eu pedir com um determinado assunto para os alunos do regular, mesmo que eles não saibam, que eles não tenham muitos elementos, eles se arriscam, eles vão fazer no mesmo dia, vão traçar idéias na hora e vão fazer. Na EJA não! Eles vão, eles geralmente não expõem para o outro a dúvida, alguns expões para mim, mas não todos, e levam um tempo a mais, levam mais tempo, eles pedem mais tempo, dizem para professora que precisam pensar melhor sobre isso, eles levam para casa, eles conversam com familiares. Aí eles trazem algumas dúvidas quando eles se sentem mais seguros para falar do assunto, depois eles produzem um texto por exemplo, demandam um tempo maior.

P- Você acha que sua trajetória, não apenas sua formação enquanto professora, mas a história da sua vida tem alguma influência no que você faz na sala de aula?
R- Nossa que amplo... (risos)

P- Mas você acha que influencia você de alguma maneira.
R- Na sala de aula?

P- Você acha que tem influência?
R- Eu acho que tem algo que eu aprendi na minha vida que é respeitar as pessoas e isso eu trago para a sala de aula, mas não só na EJA, mas em qualquer turma que eu trabalhe, tanto com as crianças quanto com os adolescentes e os adultos. É um princípio que eu levo, respeito as pessoas e ao que elas conseguem fazer ou não, as suas opiniões, então é uma coisa que eu levo para a sala de aula, eu acho que isso é meu...

Professor B, 31 anos, atua na educação municipal à 2 anos. Área de atuação: Ciências biológicas.

P- Fale um pouco sobre sua trajetória de vida.
R- Eu sou filho de policial militar, e uma funcionária pública, ambos funcionários públicos. Eu sou o filho mais velho e tenho mais dois irmãos. Me lembro de ter tido uma infância boa, feliz, muitos brinquedos, brincadeiras, passeios com meus irmãos, visitas a casa de avós, viagens...Eu me recordo da infância como sendo uma fase muito feliz.
Eu estudei o ensino fundamental, eu cursei no Colégio da Polícia Militar, um colégio particular, que inicialmente era para filhos de policiais militares e depois se tornou aberto para o público em geral. Eu fiz todo o ensino fundamental nesse colégio, da primeira série até a oitava. Era uma escola com muita organização, muita disciplina, e cobranças.
Tanto na escola quanto em casa meu pai exigia muita organização e disciplina quanto aos horários após chegar da escola, fazer as lições, horário de estudo. Nunca me esqueço que até os quatorze anos de idade meu pai mandava eu ir dormir, ou seja, tal hora está na hora de dormir. Então era assim: sempre tinha horário para tudo, muita organização, disciplina e na escola também a cobrança por parte dos professores, as avaliações, o próprio material. Então eu posso dizer que eu tive um ensino fundamental muito bom, acho que a formação a alfabetização e o curso fundamental eu tenho até orgulho de ter cursado no colégio da polícia militar.
No final da minha oitava série os meus irmão entraram no Colégio da Polícia Militar, e meu pai não tinha condições de bancar os três filhos na escola, então como eu tinha concluído o ensino fundamental eu fui cursar o ensino médio em uma escola pública estadual. Na escola estadual eu senti mais liberdade, eu me desenvolvi em outros aspectos que não acontecia no Colégio da Polícia Militar. E também não só essa mudança de ensino, de escola, mas também em casa na família muitas mudanças aconteceram. Você vai crescendo e você começa a entender, observar melhor a rotina dentro de casa, a família, e nessa fase de ensino médio, adolescência, quatorze, quinze, dezesseis anos, a gente percebia,

eu meus irmãos, que o casamento dos meus pais já não ia tão bem, tinha muitas discussões e teve conseqüências também como meus irmãos acabaram repetindo algumas séries no ensino fundamental, aí eles saíram do colégio particular. Eu no ensino naquele momento sempre gostei muito de ciências e fiz a escolha pela área cientifica, e optei por ciências biológicas e no mesmo ano eu prestei o vestibular, tanto na universidade pública quanto particular, e naquele ano eu passei somente no Mackenzie e no ano seguinte eu estava lá estudando fazendo o curso de biologia. Eu permaneci durante dois anos na Universidade Mackenzie e todo final de ano eu tentava através da fuvest prestar o vestibular para a universidade pública, apesar de gostar muito do curso do Mackenzie, que, aliás, meu pai pagava. Essa determinação em sair da universidade Mackenzie e procurar a universidade pública é que as condições dentro de casa não estavam boas, meus pais não estavam bem, já não estavam se falando mais e tinham discussões. Aí eu me vi na necessidade de procurar uma universidade pública para continuar meus estudos, e depois de dois anos eu consegui ingressar na universidade de São Paulo no curso de Biologia, ou seja, eu não mudei de curso, e naquele mesmo ano meus pais se separaram judicialmente e meu pai foi morar em outro estado com a família dele e aí ficaram eu minha mãe e meus dois irmãos. Comecei o curso nas ciências biológicas, lá no Instituto de Biociências, um curso muito bom, e foi um período da graduação muito feliz, uma satisfação enorme pelo curso.

P- E você somente estudava?
R- Isso, mas logo no inicio do curso eu consegui alguns estágios através do Centro de Integração Empresa e Escola, onde eu recebia uma bolsa por meio período e aquilo custeava meu transporte até a universidade em casa meu pai continuava ajudando com dinheiro mas não morava mais conosco. O meu irmão começou a trabalhar mais cedo como “office Boy”, e nos quatro, eu meus irmãos e minha mãe fomo conduzindo, levando a casa, a família a diante.

P- De alguma maneira existe algo que influencia ou influenciou você em suas decisões?
R- Na época do colégio sim, no ensino fundamental e no ensino médio, com certeza meus pais influenciavam bastante nas decisões. Eu me lembro nessa fase, ter muita insegurança como todo adolescente e também diante da situação do término do casamento dos meus pais. No entanto minha mãe sempre dizia: você sempre foi um bom estudante, você vai prestar o vestibular, vai fazer uma faculdade sim. Então ela me apoio muito e nos momento de insegurança ele insistiu muito para eu continuar nos estudos e não ficar apenas com o ensino médio. Com relação a carreira, ela sempre apoiou na decisão. Meu pai também, apoiou, ficou feliz com meu ingresso na universidade. Me lembro que os dois anos que eu cursei no Mackenzie, foram anos de grande desenvolvimento. Comecei a tomar decisões, e essa decisão de procurar uma universidade pública e continuar tentando ingressar foi decisão minha, porque para meu pai era indiferente. Meu pai se queixava um pouco do pagamento da universidade Mackenzie, mas não exigiu que eu entrasse na universidade publica, ou seja, foi uma decisão minha mesmo.

P- Como foi permeado seu circulo social?
R- No colégio eu sempre tive poucos amizades no colégio da polícia militar, eram amizades restritas que se restringiam ao espaço do colégio. Então eu não encontrava amigos fora da escola, não ia a casa de amigos. Então eu tinha amizade poucas amizades no colégio e sempre intermediadas pelos estudos, ou seja, falava-se sobre trabalho, estudos. No ensino médio da escola pública a coisa mudou, expandiu um pouco mais a amizade porque aí eu conheci pessoas que já morava mais próximas da minha casa, tinham mais ou menos as mesmas condições que eu, então já encontrava amigos fora da escola, saia com amigos. Na universidade Mackenzie era uma turma bem diferente mesmo, tive muitas amizades boas, fazíamos viagens... E na universidade pública também, mas posso dizer que sempre tive amizades restritas, ou seja, poucas amizades, não era uma pessoal muito sociável.

P- Você sentiu pressionado a ir trabalhar?
R- Não me senti pressionado, mas senti a necessidade que precisava trabalhar, então no término da graduação eu fiz a escolha, eu fiz a opção. Pensei: não quero continuar no mundo acadêmico, por outro lado, eu tive até pesquisa financiada pela Fapesp em iniciação cientifica durante dois anos e meu orientador sempre se mostrou muito interessado pela continuação do trabalho em um curso de pós graduação, mas naquele instante, naquele momento eu fiz outra opção eu não consegui seguir na via acadêmica. Eu percebi que nas condições da minha família, eu não poderia depender de bolsa de estudo ou de sua provável aprovação. E como já na licenciatura eu já tinha gostado muito eu optei mesmo pela carreira docente e dela não me arrependo.

P- O que lhe motivou a escolher a carreira do magistério?
R- São as aptidões pessoais. Aptidão facilidade, em me relacionar com as pessoas, e tendo como objeto dessa relação inter pessoal o conhecimento mesmo. Tenho facilidade, empatia com criança, com jovens, de criar essa relação com o jovem.

P- Mas quando surgiu a idéia: quero ser professor. Você sempre quis ser professor?
R- Não! Surgiu na licenciatura, na graduação.

P- Como você foi para a graduação?
R- Eu optei pela área de Ciências Biológicas no Ensino Médio. Durante o ensino Médio eu sempre gostei da área e ciências biológicas, e além do bacharelado, falei: vou fazer a licenciatura também.

P- Mas o que lhe motivou?
R- Eu desejava fazer mais. Mas o que mais me motivou foi que eu senti no estagio da licenciatura, nas escolas que eu fiz, a necessidade de pessoas, sabe, com vontade mesmo de trabalhar...Eu senti que precisavam de pessoas, que tinham aptidões ali, para aquele trabalho e que a educação, o ensino realmente precisava

de pessoas que vissem aquilo não como um simples emprego para ter um salário, mas como algo a mais, uma vocação também...

P- Você acha que tem essa vocação?
R- Sim eu acho, acredito.

P- Você tem algum professor que você se “espelha”, que lhe influenciou?
R- Olha, eu nunca tive assim um professor que eu admirei tanto para dizer: eu quero ser como ele.

P- Mas você pensa nas práticas na maneira de agir?
R- Penso, penso nas práticas...Principalmente na graduação, sem querer espontaneamente você compara a aula de um professor com a aula de outro, você faz julgamentos: eu não concordo com a maneira como diz ou ensina, aquele outro professor faz melhor, isso eu não faria... Entendeu? Eu acho assim, eu tive, eu lembro de professores, que eu gostava da maneira como ele trabalhava, como conduziam a aula, tudo...Então eu dizia: eu não vou fazer assim, não vou agir dessa forma. Agora um professor que admirasse ao ponto de dizer que seria igual, isso não, não me lembro. Na verdade eu sempre dizia aquilo que não ia fazer... Desse jeito não faço, não concordo.

P- Lecionar na EJA, foi uma opção ou você foi devido a estrutura de atribuição de aulas?
R- Foi uma escolha mesmo. Eu escolhi, pensei: vou optar pela EJA, eu quero conhecer essa modalidade de ensino, saber como que funciona, entender as diferenças, no intuito mesmo de experiência, de conhecer mesmo.

P- Quanto tempo você leciona na EJA?
R- É meu primeiro ano...(risos)

P- E no ensino regular?
R- No ensino regular são cinco anos.

P- Na sua opinião o que diferencia o aluno da EJA do aluno do regular?
R- Primeiro a idade. Você tem uma diferença na idade, então a relação que você cria com esses alunos é muito diferente...

P- Em que sentido?
R- Eu acho que a idade é um facilitador nesse caso, no caso da EJA. Por que os aluno do regular, eles tem esse mito, essa figura do professor...Que de certa forma distancia, que nem uma barreira entre o professor e o aluno. Enquanto que na EJA por conta da idade é um facilitador, cria-se uma relação mais rápido, assim a relação com o aluno/professor ela surge mais rápido, do que no regular.

P- Então para você é isso que acabou de me dizer o que mais diferencia?
R- É, um aluno da EJA do aluno do regular.

P- E quando você ensina para esse aluno da EJA, você parte de qual pressuposto? É o mesmo do regular?
R- Eu penso diferente. Os mesmos conteúdos e as metodologias do regular para EJA são diferentes. Então a escolha de conteúdos, o estabelecimento de objetivos... Tem algumas coisas em comum, principalmente nos conteúdos, mas os objetivos, as metodologias, as competências, habilidades que você traça para os alunos são diferentes. Para a EJA, esses objetivos precisam ser mais presentes....Não preparatórios, mas criar situações de aprendizagem para esses alunos para eles desenvolverem o que já sabem, o que conhecem, compartilharem isso com o professor, com colegas...

P- Quando você ensina, tem lá sua prática, você modifica sua postura em ralação a do aluno regular?
R- Sim... No regular as vezes eu pego fazendo coisas que não deveria. Então a gente fica muito condicionado no regular de chamar a atenção muito de aluno, a maneira como você chama a atenção ou adverte um aluno. Enquanto que na EJA não, você tem que ter mais cuidado com isso, a maneira como você conversa ou você trabalha mesmo. Mas nas minhas práticas eu faço uso de coisa em comum, tanto na EJA quanto no regular, mas os resultados são diferentes...

P- Por que você acha que esses resultados são diferentes?
R- A diferença no ritmo, na velocidade que você tem os resultados e eu acho que tem uma heterogeneidade maior também, desses procedimentos, desses resultados na EJA. E a avaliação também é diferente dessas práticas, dos resultados dessas práticas também são diferentes.

P- Você acha que esse seu aluno da EJA tem capacidade de aprender o que você ensina?
R- Sim!

P- Mas você acredita que eles aprendem?
R- Acredito, eles aprendem e eu vejo o resultado sim...

P- Você tem um “olhar” diferenciado para o aluno da EJA?
R- Fica diferente, é diferente. Na EJA os alunos escutam mais, então é aquela coisa: o comportamento gera comportamento, então eles tem a postura, a maneira como eles chegam a sala de aula, a maneira como eles se dirigem a você, isso já gera um outro comportamento do professor. Ao contrário do ensino regular, onde você tem uma postura, impõe práticas diferentes, porque o comportamento deles é outro... Eu procuro sempre ultrapassar essa questão professor-aluno. Eu procuro ver sempre além do aluno. Então conhecer, sempre dou uma liberdade para eles falarem, contarem experiências, tanto no regular como na EJA.

P- E você usa essas experiências (dos alunos) nas aulas?
R- Sim, eu refaço o percurso das aulas, eu modifico e isso acontece muito mais na EJA, do aluno compartilhar experiência ou contar uma história relacionado ao que

você está apresentando, e a partir daí você desenvolver com a turma toda o que está sendo discutido.

Professor C, 52 anos, atua à 15 no magistério.

P- Me conte um pouco sobre a história da sua vida, desde a sua infância, sua passagem pela escola, até o momento atual.
R- Bom, minha infância foi tranqüila. Meus pais moravam aqui em São Paulo. Vieram do interior, tive uma infância normal na medida do possível. Tive meus estudos na escola pública e foi normal. No Ensino Médio uma parte até o 2º ano foi na escola particular e o 3º ano foi na escola pública. Depois disso fiz o vestibular para bacharel em administração e antes de concluir eu entrei na empresa privada.

P- Você trabalhava em qual ramo?
R- Na área de administração de recursos humanos. Trabalhei como analista de cargos e salários vários e anos e depois eu tive a oportunidade de fazer o curso técnico de eletrotécnica na escola técnica federal de São Paulo (Cefet). Fiz esse curso a noite que era um complementação porque eu já tinha o ensino médio e só fazia a parte técnica. Como eu estava na empresa privada na gestão de recursos humanos, com o passar do tempo houve a possibilidade de se associar com uma empresa de manutenção e como eu só tinha a parte administrativa, houve então a necessidade de se fazer um curso de eletrotécnica, então surgiu nessa época a chance de fazer. Então eu complementei as duas partes. Fiquei com empresa quase vinte anos, e depois disso eu achei interessante em fazer outro curso para lecionar, porque eu já lecionava eventualmente no Estado, então naquela época não precisa de curso superior, ou seja, a licenciatura.

P- Então você lecionava mesmo sem a licenciatura?
R- Isso mesmo. Mas fora isso eu desenvolvia alguns cursos de treinamento de pessoal. Então nós preparávamos o curso e eventualmente era necessário ministrá-lo. Nesse espaço de tempo surgiu a oportunidade de fazer a licenciatura em matemática.

P- Como surgiu em você esse desejo em fazer a licenciatura em matemática?
R- Justamente. Na época em que a empresa tinha uns quinze anos, comeram ocorrer divergências nessa empresa onde eu era sócio. Então aconteceu que o fato da firma ser familiar, então começou a surgir algumas divergências e ao mesmo tempo aconteceu o problema da concorrência, ficou o mercado de São Paulo muito saturado. Dessa forma, ou você se tornava uma grande rede de assistência técnica, ou então você vendia a sua parte. Vendia ou desaparecia do mercado de manutenção de motores elétricos. Aí nesse meio tempo, uma grande empresa fez uma proposta para assumir, então entramos em comum acordo e agente passou. Mas nesse espaço de tempo eu me preparei com a licenciatura de matemática, então já algum tempo eu estava lecionando.

P- Então foi por esse motivo que você foi para a Licenciatura em Matemática?

R- Foi um dos motivos também, porque já sabendo desse problema. Então a gente queria continuar, mas a voz da idade já não permitia, porque você tem experiência, tem tudo né, mas o salário já não era compatível, não comportava duas empresas, então foi quando eu parti. Comecei a lecionar. Fiz os concursos da prefeitura. Aí já fiquei no magistério, na educação.

P- O fato ter optado pelo magistério você entende que se identifica com a educação?
R- Justamente. Mesmo quando eu trabalhava na empresa, na área de treinamento era super importante. Você preparava as aulas para o treinamento em recursos humanos, dessa forma você tinha chance de atuar quando era solicitado a participar. Então era quando eu era designado para fazer o treinamento de algum funcionário, de algum assunto, então fazíamos.

P- Lecionar na EJA para você é uma opção ou tem a haver com a organização da Prefeitura?
R- Na verdade tem haver com os dois casos. A EJA ajuda a fazer o acúmulo de cargos, então eu leciono pela manhã e a noite. E no outro cargo eu leciono só a tarde. Então o que acontece: No EJA se eu pudesse só ficava com ele, porque além de facilitar eu me identifico mais com o pessoal, porque é um pessoal adulto, então eles tem mais interesse, apesar deles terem algumas dificuldades, mas pelo menos a gente sente algum retorno, eles querem aprender. Então tudo que você passa para eles, de uma certa forma, eles conseguem assimilar, então eles querem aprender. Então é bem melhor do que quando você leciona na parte da manhã, porque mais ou menos são adolescentes, e os adolescentes infelizmente não estão querendo nada com nada. Então fica difícil... Pra gente, dá uma certa frustração... Eu me sinto frustrado no fundamental com todo potencial que a gente tem, que poderia ajudar e você prepara uma aula e a pessoa simplesmente ignora então você sente que é um trabalho que não esta dando retorno, então você acaba sendo mercenário, você ensina para alguns que tem interesse e você acaba excluindo os demais.

P- Quando você pensa sua aula você seleciona os mesmos conteúdos do regular para EJA?
R- Não. No regular, como é um curso de quatro anos, então você pode estruturar melhor o curso. Então você tem mais tempo, mais chance de aprofundar um determinado assunto. Agora na EJA, já é diferente, como é um curso de menos duração, o que você tem que fazer: verificar o que é mais importante para pessoa exercer o conhecimento que já tem, porque normalmente mesmo que ele não tenha o formal, ele tem um conhecimento próprio, ou prático. Então você tem que associar esse conhecimento prático com novos conhecimentos que a gente pode passar para eles. É diferente, o relacionamento é de um adulto, então não é de adolescente. Então penso muito nisso, por isso eu prefiro a EJA justamente por causa disso, porque o próprio pessoal já tem mais interesse, então quanto mais você desenvolver eu acho que eles tem mais chance de aproveitar o lado profissional deles.

P- Por que você acha que eles tem mais interesse?
R- Porque a maioria está retornando a escola. Primeiro: ou eles não tiveram oportunidade na época de adolescente, não tiveram essa chance de estudar, tinham que trabalhar para ter uma outra coisa, ou param porque não achavam importante, e agora você vê que o mercado de trabalho é mais exigente, pelo menos tem que ter o diploma... Então eles tem que retornar para poder ter uma ascensão em uma certa carreira profissional.

P- Quando você pensa sua postura na sala de aula, ela tem diferença no ensino regular e na EJA?
R- Tem que ser diferente. Porque hoje em dia no ensino regular, os adolescente não tem aquele interesse, não vê um futuro, nada nesse sentido, não pensam nisso. Então você tem que entrar com uma postura mais definida, como professor mesmo, se não eles não respeitam, e mesmo assim é difícil porque tem adolescente que é rebelde. Eles acham que não tem que fazer nada, e o professor está ali simplesmente para servi-los. Já a noite, o pessoal é mais esforçado, vê um profissional, vê uma pessoa que pode auxiliar. Então é diferente da visão do adolescente que simplesmente não tem interesse. Claro que tem exceções, mas a maioria está nesse sentido. Então se torna difícil lecionar na época presente. Eu tiro base de uns quinze anos atrás quanto eu entrei no Estado, no ensino médio, tinha algumas divergências, mas ainda era possível você lecionar para os adolescentes, mas agora infelizmente é difícil.

P- Das coisas que você ensina para o aluno da EJA, você acha que eles aprendem?
R- A maioria tem uma certa dificuldade no início, mas a didática que você tem que aplicar na EJA é diferente. Você não pode seguir aquele rigor da matemática, aplicando fórmulas, ou então fazendo com eles façam uma dedução de alguma coisa. Então você tem que induzir o aluno a ter um certo raciocínio. Então você tem que preparar quando você vai dar algum assunto, você tem que preparara antes, dar alguns elementos para que ele possa acompanhar. Então a didática que você tem que aplicar é a seguinte: pego alguma situação e passo para eles, depois vamos dando todas as ferramentas que são necessárias, que são pré-requisitos para que ele possa resolver aquele problema. Então você tem que fazer passo a passo, para que de um exercício simples você vai aumentando, você vai dando uma certa complexidade, e no final quando é possível você aplica uma situação prática que eu acho que é mais interessante. Então alia o que ele vê na prática com o que ele está aprendendo, e fica melhor. Na educação eu tinha uma visão diferente, visão do tempo que eu estudava, mas chegando lá eu tive que me adaptar a sala, aos alunos. Não adianta exigir muito, porque eles não vão querer, não terão interesse. Então o que eu tive que fazer: diminuir um pouquinho o grau de exigência para passar e eles poderem acompanhar, principalmente no fundamental da manhã, na EJA é diferente.

P- A que você atribui o desinteresse dos aluno?

R- Primeiro porque os professores não pegam sempre as mesmas turmas, se esse professor permanecesse em uma escola, pegasse o aluno na 5ª série e levasse até a 8ª série, aquele mesmo grupo, então o professor teria condições de ir acompanhando. Por exemplo, quando eu era adjunto, todo ano eu mudava de escola, então todo ano você tinha que fazer uma avaliação para saber em que nível aquele aluno esta. Já quando você conhece o aluno, e sabe das suas dificuldades, aí você já tem que mudar de escola. Então o seu trabalho fica truncado, e mesmo que você permaneça na mesma escola, na atribuição nem sempre você consegue pegar a mesma turma. Então fica muito difícil, porque você perde muito tempo. O interessante é que você consiga desenvolver uma linha de trabalho que o aluno já conhece, então no ano seguinte fica mais fácil, porque o aluno já sabe que o professor trabalha daquela forma. Então ele vai acompanhar, agora do jeito que está o ensino, onde a cada ano você está em uma escola, então o professor não consegue porque fica pulando, tendo que complementar sua jornada em mais de uma escola, como aconteceu o ano passado comigo.

P- Você observa evolução nos alunos utilizando-se desse procedimentos?
R- Quando o aluno entra, normalmente a gente faz uma avaliação para saber o ponto que eles estão no conhecimento. Então a gente faz uma avaliação e agente vai acompanhando. Então você vê um aluno um aluno quando esta início do ano e quando ele termina o primeiro semestre, então você já verifica uma evolução. Tem alunos que não saíram do lugar, mas aqueles alunos que estão interessados, o pessoal que tem um certo interesse, eles acompanham e você vê que eles conseguem assimilar algumas coisas, ou boa parte. E quando chega no final do ano você vê o que ele era antes e o que ele consegue resolver. Então eu acho que é mais gratificante o pessoal da EJA do que o do regular.

P- Para finalizar, se a sua empresa tivesse prosperado você teria vindo para o ensino?
R- A intenção era vim para a educação. Porque eu já estava na época da aposentadoria, mais ou menos, então a gente já estava preparando outro caminho. Então eu achava que seria um caminho... Então ao mesmo tempo eu fiz os concursos, que ajudou.

Professor D, idade 55 anos. Atua no magistério a 26 anos. Área de atuação: Estudos Sociais e Geografia/História.

P - A quantos anos é professora?
R- Eu tenho 55 anos de idade e estou no magistério há 26 anos, mas eu parei por algum tempo, mas estou a há 26 no colégio do Estado. Porém, na Prefeitura eu retornei agora, mas já havia trabalhado há 21 anos atrás.

P - Fala-me um pouco sobre a sua infância?
R- A Senhora minha mãe teve quatro filhas, todas mulheres. Meu pai faleceu quando minha mãe tinha 24 anos. Ficou uma irmã minha com 2 anos, a outra com

6, eu com 7 e outra com 8 anos. Aí lá era uma cidade do interior pequenina. Passamos muita dificuldade, minha mãe nova.

P - Qual era a cidade?
R- Guaraci no interior de São Paulo. É uma cidade bem pequena. Dali nós fomos para Barretos, uma cidade um pouquinho maior, mas que também não tinha emprego na época, mas hoje já tem bastante industrias. Mas lá passamos muito dificuldades. Daí nós fomos crescendo, e foi aí que uma irmã minha veio para São Paulo primeiro. Veio com umas tias, arrumou emprego e aí trouxe a família toda. Trouxe minha mãe, todas nós... Aí em São Paulo voltei a estudas, pois havia parado. Voltei a estudar e me formei professora. E todas as minhas irmãs eu e mais três, são quatro no total, todas se formaram professoras.

P - Fizeram o curso conhecido com “Normal”?
R- Primeiro eu fiz Estudos Sociais.

P – Você fez Estudos Sociais?
R – É.

P- Você poderia dizer onde se formou?
R- Faculdade Pinheirense, que é uma filial da Teresa Martin.

P- Em que ano se formou?
R- Há 26 anos eu terminei. Quer dizer faz 27 anos, porque eu fiquei um ano sem lecionar. Depois, não me lembro bem, tem uns sete ou oito anos, a supervisora da Delegacia de Ensino Norte 1, falou para mim: você vai ficar sem dar aula, se você não fizer a complementação. Pois ela alegava que havia caído o curso de Estudos Sociais, e que era para eu fazer a complementação. Eu fui fazer na escola chamada UNIFAI, era uma faculdade de padres. Ficava na Estação Santa Cruz do metrô. Faz um sete anos que terminei o curso.

P - Retornando na sua infância, como foi sua passagem pela escola?
R- Me lembro bem. É diferente de hoje...

P – Diferente como?
R- Agente na época, respeitava mais os professores. Agente tinha vergonha de pedir para ir ao banheiro. É diferente dessa clientela de hoje. Eu me lembro que minha mãe levava almoço pra mim. Tinha uma árvore no quintal da escola, pois o espaço era enorme. Tinha uma árvore e uma cerca de arame farpado, e minha mãe levava o almoço para mim. Você acredita? Ela levava no horário do intervalo.

P- Além da sua mãe, outras mães levavam o almoço para seus filhos?
R- Somente ela levava. Eu ficava longe do recreio e ninguém via...

P- Você sentia algum tipo de vergonha por esse fato?
R- Acho que não, pois eu vendia até mexerica na porta da escola. Eu tinha mais a necessidade era maior. Eu me considerava “burra” porque o professor falava

assim: Régia, você vende mexerica, laranja... Eu sabia fazer cálculos nos dedos e na cabeça, mas no papel, não. E foi assim, difícil né... Porque hoje eu sei que eu não era “burra”, me considero que eu era inteligente... Fazia os cálculos nos dedos: uma dúzia 1,20, meia dúzia 0,60 centavos. Mas no papel eu não conseguia.

P – E você sempre estudou na mesma escola?
R- Sempre, da 1ª à 4ª série. Depois em Barretos eu fui fazer a 5ª série e continuar os estudos. Tinha a admissão na 5ª série... Não me lembro bem se correspondia a 5ª série. Aí eu parei de estudar para trabalhar. Minha mãe falou: filha você vai ter que parar de estudar para poder trabalhar. Eu era ainda menina nova e tive que trabalhar e parei por muitos anos de estudar. Tentei voltar em Barretos, e eles falavam que iam dar “chance” para quem já estava dentro da escola. Usaram um termo para dizer que eu já estava velha, que tinha passado da idade, uma coisa assim...

P – Mas você se lembra que termo era esse?
R- Falaram que iam dar “chance” para que já estava lá... E minha idade já estava acima... Não me lembro bem do termo, só sei que eu já estava velha...

P- Mas você tinha quantos anos?
R- Uns quatorze ou quinze anos. Aí eu nem chegava mais perto de escola. Me sentia humilhada... Aí em São Paulo uma irmã minha foi falar para minha mãe que a única que não se esforçava era eu... Aí me pesou isso, ela falar assim, que a única que não esforçava era eu. Aquilo me pesou e aí eu fui no shopping center fazer inscrição no Colégio Flamingo na época. Hoje ainda não sei se é Flamingo o colégio que existia no Shopping da Lapa. Fui ali e fiz 5ª,6ª e 7ª séries. Fui para o Campos Salles na 7ª ou 8ª série?

P- Era supletivo o curso?
R- Era sim, supletivo. A cada seis meses eliminava as matérias. Aí depois eu fui fazer faculdade. Minha irmã dizia: agente vai tudo estudar lá em Pinheiros, você não quer fazer também? Aí eu fiquei pensando...

P- Nesse período você trabalhava?
R- Bom, desde criança eu trabalhei. Primeiro vendendo frutas, e aí ganhava aquele monte de trocados. Em Barretos eu fui trabalha em uma padaria. Sempre trabalhando para ajudar minha mãe. Trabalhei muito em casa de família. Chegando em São Paulo fui trabalhar em fábricas: CCE, Drastosa. A CCE, não quis me dar oportunidade de trabalhar no escritório. Eu era uma boa datilógrafa. Até hoje eu escrevo e não preciso olhar no teclado. Aí eu tinha um namorado que me disse: o único lugar aqui em São Paulo que pega sem experiência nenhuma, mas paga pouco, você vai pagar para aprender. Você vai trabalhar lá, não vai ganhar muito, mas depois você vai procurar coisa melhor. Aí eu peguei e fui na Finasa Leasing Mercantil, que ficava na Alameda Santos. Aí eu trabalhei lá e emitia cento e vinte notas fiscais por dia, tinha turquesa, amarela, azul claro, rosa claro, cinza claro, branca, seis vias.

P- Quantos anos você tinha quando trabalhou no banco?
R- Acho que tinha uns 24 anos. Quando eu fiz um ano e meio de trabalho no banco eu quis um aumento, mas eles não quiseram dar, e ainda arrumaram quatro pessoas para ficar no meu lugar. Eu na verdade queria ganhar o dobro. Aí eu fiquei com receio dele não me darem carta de referência e eu não arrumar outro emprego.

P- Quando você resolveu ingressar na faculdade?
R- Eu tenho um cunhado que trabalhava na secretaria da faculdade juntamente com minha irmã. Então uma outra irmã minha disse: eu vou estudar lá, vamos vai? Aí ela começou a me incentivar... Dizia: Vamos lá fazer Estudos Sociais. Aí eu fui.

P- Mas por que você escolheu fazer Estudos Sociais?
R- Não fui eu que escolhi. Na verdade eu nem sabia que ia ser professora. No terceiro ano eu perguntei para minha irmã: o que eu vou fazer da minha vida com esse curso? Minha irmã respondeu: você vai ser professora.

P- Então até o 3º ano da faculdade você não sabia o que faria com o seu curso?
R- Eu não sabia. Fiquei pensando: nossa vou ser professora...

P- Então podemos dizer que quem escolheu esse curso para você foi sua irmã?
R – É, ela falou para mim: vamos lá estudar, fazer um curso... Ela é professora de História hoje.

P – Você fez Estudos Sociais. Por que depois seguiu para a Geografia?
R- Na verdade, deve-se ao fato de eu estar lecionando Geografia a bastante tempo com a habilitação em Estudos Sociais.

P- Você gosta de lecionar a disciplina de Geografia?
R- É... Melhor que História. Hoje como estou dando História estou com um pouco de dificuldade e estou precisando preparar aula, e ainda estou um pouco preocupada. Mas Geografia eu já estava acostumada. A minha irmã me ajudou e disse: vem cá que vou lhe dar uma explicação para você...Fazer as linhas do tempo...Ela me explica em resumo, mostrando o que é mais legal, a Antiguidade, a Revolução Francesa... E a gente não tem muito tempo para ficar preparando aula. Eu acho que a prefeitura dá esse espaço, mas o Estado nunca deu. Eu sempre peguei todas as aulas para ter um “salariozinho” melhor e nunca dava para preparar aula...Mas me parece que agora, o ano que vem, o governo vai pagar pra gente ter um tempo fora da escola, para preparar aula... O que estão dizendo e eu acho muito importante, pois a gente trabalha, trabalha e não tem tempo de preparar aula.
P- Você prefere trabalhar com a educação de jovens e adultos ou o ensino regular?
R- Eu prefiro trabalhar com os adultos. Os alunos do ensino regular não estão muito a fim de estudar, já na suplência eles estão mais interessados. Deixaram de estudar um dia, e também não tiveram oportunidade. Eles se preocupam em

“passar” e de ter nota...Apesar de que eles têm muita dificuldade e tem uns que não consegue ler nem escrever, aí quando você lê para ele existe a compreensão. Mas existem outros que estão em um grau mais avançado.

P- E como você vê os alunos do regular nessa relação?
R- Eles gostam muito da minha pessoa, mas não da minha aula...(risos). Eu os conquisto mais pela minha pessoa e não pela minha aula...

P- Você lida com o ensinar da mesma forma com os alunos da EJA e do regular?
R- Não, é diferente.

P- Mas o que há de diferente entre ensina para o aluno do regular e o aluno da EJA?
R- Acho que o conteúdo. Mas na EJA eles ficam “quietinhos” e eu não consigo trabalhar com alunos barulhentos, alunos indisciplinados... Eu não sei se a culpa é minha, mas lá na outra escola Estadual a maioria dos professores está reclamando dos alunos. Na EJA eles prestam mais a atenção e você consegue envolver para uma discussão... E eu gosto de tratar de assuntos que puxam uma discussão para conversar, assuntos sobre o que está acontecendo no planeta hoje...Eu trato muito da chuva ácida, o buraco na camada de ozônio, o que está acontecendo na Amazônia... A maturidade que os alunos da EJA tem faz com que eles se preocupam mais com o que está ocorrendo, com a vida deles também e de melhorar... Já as crianças não têm essa vontade, parece que eles não querem melhorar...Os alunos só vão para a escola para ficarem paquerando e namorando...Não estão nem aí para estudo, e isso desanima um pouco.

P- E a sua postura diante de uma sala de aula regular e EJA?
R- Eu ajo da mesma forma.

P- Você considera o que ensina na EJA os alunos aprendem?
R- Eu acho que alguns absorvem melhor. E tem uns que ficam se esforçando. Eu procuro modificar minha maneira de explicar e aí tem uns que entendem muito bem. E tem outros que não conseguem. Eu também culpo o governo, porque mandaram umas apostilas com textos e sem mapas e depois mandaram uma com mapas, mas sem os textos...Tem pegar as duas, de um ano e de outro e juntar...Falta material também, pois eu que tiro “xerox”. Eu quando não estou satisfeita vou lá na Internet, e agora tem um tal de “professor dodo” que ensino o pessoal com música, muito interessante.

P- Como que é isso?
R- Ele ensina com música. Eu fui lá na Internet e copiei as letras. E o professor pega os ritmos que os alunos gostam, de cantores que os alunos conhecem. E eu andei passando.

P- Por que você decidiu lecionar para Educação de Jovens e Adultos?

R- A muitos anos atrás eu trabalhei no supletivo e adorei... Eu acho que eles são mais interessados, tudo é novidade. Na verdade eles ficam acanhados de falar, mas aí você vê e puxa e eles interagem.

P- Mas por que você está na Educação de Adultos?
R- Ganha mais, é mais sossegado... Eu acho que é melhor e até os livros são melhores...

P- O fato do professor possuir dois cargos e necessita acumulá-los influencia quere ir para o noturno?
R- Eu perdi aulas esse ano, tinha vinte e sete, perdi dez e fiquei somente com dezessete. E aí caiu o salário drasticamente. Aí um colega meu falou: por que você não dá aulas na prefeitura? É uma boa é sossegado... Aí eu fui... Mas eu precisava mesmo era pegar mais aulas no Estado, pois eu estou para aposentar e conta os últimos cinco anos, eu acho que vou me aposentar dentro de um ano e meio a dois anos.

P- Você percebe dificuldades na aprendizagem dos alunos da EJA?
R- Alguns tem, principalmente porque eles não sabem ler nem escrever.

P- Como você lida com as experiências dos alunos da EJA?
R- O curso é muito rápido, então não dá para fazer muita coisa eles não conseguem aprender muita coisa. Pra alguns o ensino serve, mas apenas para poucos. Mas eu vivi uma experiência em outra escola em que os alunos que parassem de estudar os patrão mandava embora, e isso era bom porque eles tinham que estudar ou então eram despedidos do emprego. E esses alunos quanto mais estudavam mais poderiam ganhar...

P- Você acha importante ensinar geografia para os alunos da EJA?
R- Acho, porque o pessoal mesmo ensino ainda joga lixo no chão, e ainda não são consciente dos problemas que estão acontecendo por aí. Eu ensino e eles misturam tudo, as vezes, chuva ácida com buraco da camada de ozônio...

P- Por que você acha que eles confundem esses temas que você ensina?
R- Não sei bem... Alguns não entendem, não são todos. Eu procuro ensinar com o maior empenho, mas quando vê, eles misturam tudo. Eles tem aquele interesse, mas parece que eles dormem... Aliás, alguns dormem, pois eles vêm do trabalho e chegam cansados.

P- Como você percebe que eles aprendem?
R- É que tem uns que vão lá se esforçam e conseguem, já outros não... A gente percebe.

P- Você considera que se sua história de vida influencia o que você faz na sala de aula?
R- Acho que sim... Não sei...Na verdade eu não gostaria de ter sido professora, mas como eu sou e estou quase aposentando, tudo bem. Mas se eu pudesse

voltar atrás eu gostaria de ter feito Direito ou outro curso. Não tive condição de pagar outro curso na época, porque eu que paguei meu curso com o dinheiro do meu trabalho.

P- E você quer continuar lecionando na EJA?
R- Na EJA sim... É uma beleza... Porque para os alunos tudo é novidade, eles gostam e mesmo com dificuldade eles se esforçam.
P- Você é feliz sendo professora?
R- Eu sou em parte, pois tenho minhas alegrias com as crianças.

P- Você gostaria de ter outra profissão?
R- A essa altura não, já estou com 55 anos e eu quero parar e descansar. Talvez se fosse outra profissão, mas professora não. No começo era uma beleza, mas depois tudo foi mudando e os alunos foram ficando mal educados. E hoje quando vejo muitos problemas acabo não me envolvendo muito.

Professor E, idade 40 anos. Atua no magistério a 9 anos. Área de atuação: Ensino de Geografia.

P- Como foi seu início no magistério?
R- Iniciei meu trabalho em uma escola privada, posteriormente fui para a Rede Estadual. Entrei no IBGE e exonerei da Escola Estadual. Depois trabalhei com Educação ambiental e após três anos fiz o concurso para professor da prefeitura de São Paulo.

P- Comente um pouco sobre sua infância.
R- Nasci no interior de Pernambuco, na cidade de Petrolina na região do vale do Rio São Francisco. A minha infância foi muito boa no sentido de ter uma liberdade, de ser livre de ter um contato com a natureza, tomar banho no rio, mas cheia de restrições por questões financeiras. Depois eu morei em alguns lugares, por algum tempo no Paraná e depois no Piauí, Alagoas, São Paulo, depois voltei pra Petrolina e por fim fui morar com um tio em São Paulo e meus pais permaneceram em Pernambuco.

P- Me conte, como foi seu contato com a escola?
R- A escola era bem rudimentar. Era uma escola agropecuária mantida na época pelos projetos de irrigação do Vale do Rio São Francisco. Era uma escola multi-seriada. Estudava a 1ª e a 2ª com uma professora. Depois no ensino fundamental que nós íamos para o centro, pois morávamos nos projetos e lá não tinha escola ginasial.

P- Como eram esses Projetos onde você morava?
R- A família da minha mãe é descendente de holandeses daquele processo de ocupação do nordeste. O meu pai é uma mistura de índio com negro casou-se com minha mãe e não era aceito, pois a família da minha era tradicional no nordeste. A gente foi meio que “expulso”, e o meu pai tinha uma pequena

propriedade, mas ao mesmo tempo ele trabalhava. No começo eu não sabia muito bem o que ele fazia naquela época. Ele trabalhava transportando coisas em caminhão, primeiro para uma empresa e depois por conta própria. Então meu pai era envolvido nessa coisa da produção de frutas, mas isso no começo, pois hoje é bem diferente do que era antes...E nós vivíamos ali acompanhando o início daqueles projetos. Morava em uma casa, mas não era casa própria e depois morava em outra...Por um tempo trabalha para algumas pessoas, depois para outras... Nesse momento começa a chegar pessoas de fora, porque até então eu via um japonês na televisão e acabava associando a "síndrome de dall", porque você não via. Depois que eu migrei que começamos a nos deparar com japonês, pessoas do Rio Grande do Sul, e pessoas de outros lugares. Nesse momento o projeto estava em um nível de mecanização mais elevado, mais estruturado. Então, quando nós estávamos nos projetos era bem no início, e não havia uma grande mecanização. Mas nós mesmos não víamos muito, pois era meu pai que acompanhava mais de perto.

P- Voltando no assunto da escola como foi sua passagem?
R- O primário foi bem precário, essa fase inicial era ruim, pois era uma professora para dar conta daquela realidade, pensando creio que era uma pessoa com uma formação bastante precária. Era aquela alfabetização básica, mas agente saía sabendo ler e escrever. Apesar de ser uma escola rudimentar eu gostava de ir. Já no ensino fundamental era uma escola bem mais estruturada, com professores que tinham uma formação, ou eram estudantes ou já possuíam nível superior. Aí era outro contato, com uma escola mais estruturada, mais rica... Isso tudo a partir da 5ª série. Mas eu fiquei nessa de parar ir para outro lugar e depois retornar... Mas considero que nessa escola era algo muito rígido, mais severo, ou seja, mais "chata". Todos os colegas que foram comigo para 5ª série tiveram uma dificuldade, porque não tínhamos aquele conteúdo que as crianças que estudavam na cidade tinham... Eu pessoalmente em pouco tempo acompanhei o pessoal, mas posso dizer que foi um choque. Havia a questão da organização, do uniforme e outras coisas. Estávamos acostumados lá na escola rural com outro tipo de relação, pois até mesmo a professora morava próximo a nós e tudo mais...

P- E o Ensino Médio?
R- Eu iniciei o Ensino Médio em Petrolina, mas logo depois eu vim para São Paulo.

P- Por que você veio para São Paulo?
R- Primeiro porque eu queria ter uma independência. Uma independência financeira, porque naquela época eu pensava em ter minha vida. Em Petrolina eu já trabalhava em uma lotérica fazendo "jogo do bicho". Eu com quinze anos estava na "ilegalidade" (risos)... Mas eu sempre pensava que precisa estudar, porém teria que ser em uma universidade pública, afinal de contas eu não tinha condições de pagar uma. E lá não havia universidade pública, e se caso você quisesse teria que ir para Recife. Naquela época era muito complicado, ao contrário de hoje que já existem várias universidades no Vale do São Francisco, inclusive com cursos de medicina. Ou seja, naquela época somente pessoas da classe média e alta tinha a

possibilidade de ir para a universidade. Daí minha ideia de ir para São Paulo, pois acreditava que as chances de trabalhar e de estudar eram maiores. Chegando em São Paulo eu trabalhei de baba durante um tempo. No ano seguinte a minha chegada eu prestei um vestibulinho e fui fazer o magistério. Fiz o magistério no noturno, pois necessitava trabalhar.

P- Então seu primeiro contato com o trabalho foram esses?
R- Isso mesmo, primeiro lá em Petrolina e depois aqui na minha chegada em São Paulo. Trabalhei baba, em lojas e em vários outros lugares. E continuei a estudar a noite.

P- Quando você resolveu ir para a Faculdade?
R- Eu sempre quis ir para a faculdade, era meu sonho... Eu precisava ir, eu precisava mudar minha história. Eu pensava: eu preciso ir, porém era muito difícil a situação. Pagar eu não poderia. Eu nesse tempo ficava estudando, inclusive eu tentei ingressar na USP, mas não consegui passar na segunda fase do vestibular. A mesma coisa aconteceu com minha tentativa de entrar na UNESP de Presidente Prudente. Fiquei muito triste por isso e foi aí que fui fazer um cursinho comunitário lá na Zona Leste, foi quando eu conheci um pessoal que me orientou a fazer também o vestibular da PUC. Eu argumentei que a PUC era inviável para eu pagar mas havia a possibilidade de se conseguir uma bolsa de estudos. Foi aí que eu prestei o vestibular da PUC e passei, e também fui aprovada na UNESP. Eu estava aguardando a chamada da UNESP, mas sem saber com eu iria fazer para estudar. Foi quando me chamaram na PUC, e eu tinha um dinheiro guardado, mas com muito medo eu fiz a minha matricula e depois consegui uma bolsa de estudos. Foi dessa forma que eu consegui estudar na PUC.

P- Você trabalhava nesse período?
R- O tempo inteiro. Eu não podia ficar desempregada, pois eu morava com minha tia mas eu tinha que ajudar em casa. Eu morava na Ponte rasa na região de São Miguel Paulista.

P- Como se deu essa sua decisão em estudar Geografia?
R- Na minha avaliação eu sempre tive péssimos professores de Geografia, eu achava, mas ao mesmo tempo eu gostava da disciplina, e aí pensava: eu gostaria de fazer geografia. Então eu fiquei na dúvida entre fazer Psicologia e Geografia, foi quando eu me deparei com um professor da USP que era voluntário lá no cursinho e eu tive uma conversa com ele que foi decisiva. Ele me emprestava algumas coisas para eu ler do Milton Santos, do Douglas Santos, e foi aí que me decidi em fazer Geografia. Mas eu já estava prestando vestibular para Geografia a algum tempo.

P- Então significa que sua decisão de estudar Geografia é anterior a esse momento?
R- Isso mesmo, eu já estava queria.

P- Você sabia que seria professora?

R- Desde o final do ensino médio eu já sabia que eu queria ser professora. Quando vim para São Paulo já estava com essa ideia de fazer faculdade e ser professora.

P- Como foi o seu curso de Geografia?
R- Eu curti muito em fazer o curso. Creio que o curso deixou a desejar em alguns pontos, principalmente no que diz respeito a Geografia Física, Geologia, Cartografia. Penso que a estrutura da faculdade estava longe da que existe na USP. Já a parte que diz respeito a Geografia Humana eu considerava muito boa. Eu curti muito fazer o curso, eu gosto muito da Geografia, e pensava em continuar estudando. No entanto, já começa a oportunidade de trabalho e você vai se envolvendo.

P- Quando você começou a atuar como professora?
R- Então, eu comecei a atuar no primeiro ano da faculdade. Estava completamente perdida. Eu comecei em uma escolinha particular próximo, lá na zona leste de São Paulo.

P- Como você chegou até essa escola?
R- Havia uma professora que tinha me dado aulas no colegial a noite que me indicou. Ela me informou que nessa escola estava precisando de professor, porém eram poucas aulas. Mesmo assim ela disse para eu ir lá. Porém eu pensava: não tem como eu começar a dar aula. Mas aí ela insistiu e eu acabei indo e comecei a dar aulas. No ano seguinte eu peguei algumas aulas no Estado como eventual.

P- Eram aulas para o ensino regular?
R- Sim, eram. Eu permaneci somente aquele ano no Estado, foi quando eu prestei um concurso para o IBGE. Na verdade eu não gostei de lecionar no Estado e via que não era aquilo que eu queria.

P- Por que você não gostou de lecionar na escola estadual?
R- Porque era uma escola extremamente conservadora. Os professores eram todos antigos, e não me receberam bem. Todas aquelas “maracutaias” que acontecem na escola do ponto de vista administrativo, coisas do tipo “guardar” aulas para atribuir para fulano ou sicrano. Isso tudo foi me irritando, e por causa disso eu desanimei. Não tinha a ver com a sala de aula, apesar de estar completamente perdida. Mas diante do que eu via, a falta de compromisso das pessoas, dos professores... O ambiente na sala dos professores era extremamente desagradável.

P- O que ocorria exatamente na sala dos professores?
R- As pessoas viviam naquele mundo da fofoca, da futilidade, e eu naquela época queria estudar... E eu substituía aquelas professoras que faltavam direto... E falavam para mim: por que você está preocupada? Por que você está trabalhando? Não fica preocupada com isso, vai lá e faz qualquer coisa, passa um texto na lousa...

P- Por que você acha que esses professores diziam isso?
R- Na verdade eles faziam isso, e você via no dia-dia que os professores pegavam um livro e dava para um aluno passar o texto na lousa que não tinha a ver com nada. Enquanto isso, o professor ia para porta para ficar conversando com outro professor. Eu via aquilo e ficava muito incomodada. Primeiro porque eles falavam: eu estou aqui a trinta anos, sossega você acabou de vir da faculdade, não vai mudar o mundo, vai lá e passa qualquer coisa. E tudo isso me afastou.

P- Pra você o que leva um professor ter esse tipo de atitude?
R- Bom, eu acho que é o comodismo. Eu acho que a pessoa se acomoda naquela situação, ou então pessoas que já se formam com essa ideia, porque muitas pessoas no magistério já diziam: "eu estou fazendo magistério, pois é uma forma de você ganhar um dinheiro fácil, você vai lá e passa qualquer coisa, os alunos não estão afim de estudar..." Então tudo isso eu ouvia no curso de magistério. Então quando eu pensava em como fazer uma atividade diferenciada eles (professores) me falam: ah, sossega, você fica aí, esta começando agora, logo-logo a realidade vai bater a sua porta e você vai ver que não é isso. Então, muitas pessoas não estavam estimuladas ou desinteressadas, outras queria fazer outras coisas, e muitas que até tiveram um dia uma preocupação, mas que a rotina levou-os a empurrar com barriga. Então era apenas isso que eu ouvia, ou seja, essa foi a minha experiência na escola estadual e eu detestei... Por isso eu me afastei e falei para mim mesmo: não é isso que eu quero e vou fazer outra coisa, não quero trabalhar aqui. Mesmo assim fiquei na escolinha particular um tempo, por volta de dois anos. Depois a escola mudou para outro prédio, foi quando um outro professor ficou com as aulas que eu tinha, e eu fui trabalhar em outras coisas. Depois do concurso do IBGE eu fiquei um tempo trabalhando lá.

P- O que você fazia no IBGE?
R- Eu analisava junto com outras pessoas o resultados de algumas pesquisas que eram feitas com famílias. No começo eu só digitava e fazia uma tabulação das pesquisas que vinham da rua. Depois de um tempo que eu estava no IBGE eu não queria mais voltar para sala de aula. Teve um curso na escola onde eu estudei o Filomena Matarazo na zona leste. Na época que eu era estudante eu participava do grêmio e tinha um projeto que escola montou que era para uma organização de turismo – AVP (Academia de Viagens e Turismo da França), que eles iam escolher alguns projetos na América Latina voltados para questão do turismo. Assim algumas escolas mandaram e essa escola que eu estudava mandou um projeto que eu havia participado. Passou-se o tempo e eu saí da escola com o término do colegial e passado um tempo a escola foi escolhida, e eles iam estruturar um curso de turismo nessa escola. Eu nesse período eu já estava cursando o terceiro ano da faculdade, foi quando minha professora de Psicologia da Educação me chamou para ir lá fazer uma entrevista para dar aulas nesse curso de turismo. Eu fui e foi assim que eu voltei para a educação através desse curso, que para mim foi uma experiência maravilhosa. Eu fiquei nesse curso até o ano de 2006, foi quando não consegui mais conciliar, foi quando eu saí. Foi justamente nesse momento que me fez pensar em prestar o concurso da prefeitura para professor, por causa desse curso. Esse curso era uma outra

realidade, pois eram alunos que estavam no 3º ano do Ensino Médio, que estavam em uma escola pública, que queriam estudar e tinham uma pré-disposição. E tinham aulas aos sábados, e você conseguia produzir com eles muitas coisas. Foi quando eu prestei o concurso da prefeitura e fiquei um tempo conciliando o trabalho. Nesse período eu já trabalhava no parque. Foi aí que eu tive que fazer uma opção. Como eu ia vir morar em Perus e ficaria muito longe, eu saí do curso.

P- Por que você veio morar em Perus?
R- Eu conheci meu marido e ele era aqui de Perus.

P- Como foi sua chegada na escola municipal?
R- Eu cheguei acreditando que poderia fazer um trabalho legal. Depois da minha experiência no curso de turismo eu já estava mais empolgada com a educação. Então eu vim a idéia de produzir.

P- Você ingressou em qual escola?
R- Na EMEF Cândido Portinari, uma escola maravilhosa. Eu ingressei na EJA.

P- Como foi esse seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos?
R- Eu tinha preferência pelo noturno.

P- Por que você tinha preferência pelo noturno?
R- Primeiro porque ficava mais fácil, pois eu trabalha em Barueri no Parque Ecológico do Tietê com educadora ambiental e que eu trabalho até hoje. Mas aí eu vim para noite para trabalhar com adultos, pois eu achava que eu tinha uma relação melhor. Na época havia um professor de licença e eu peguei as essas aulas e achei maravilhoso.

P- Quando você fala que é maravilhoso o que quer dizer realmente?
R- Em todos os sentidos. Eu fui muito recebida na escola. A escola era muito estruturada e a equipe de professores era muito bacana e a que trabalhava com EJA era muito legal. Esse pessoal que trabalhava na EJA estava lá havia muito tempo, e também com várias experiências. Tinha um professor de História que inclusive já havia dado aulas para mim no cursinho e que tinha uma grande formação. A turma de alunos da EJA também era muito legal e eu fui muito bem recebida por eles. Eu consegui estabelecer um diálogo com eles e logo comecei um trabalho com os alunos sobre a história do bairro de Perus. Continuamos esse trabalho sobre o bairro e eu permaneci durante dois anos nessa escola. Entretanto, pelo fato de eu ser professor adjunto eu não consegui pegar mais aulas nessa escola. Depois eu fui para EMEF Monte Belo também por causa da EJA. Nessa escola eu trabalhei com a EJA e algumas salas do regular. No outro ano eu fui para a EMEF Remo Rinaldi e também trabalhei com a EJA e o regular, no entanto, no ano seguinte fechou a EJA nessa escola. Em 2008 eu acessei o cargo de professor titular e escolhi a EMEF Fernando Gracioso por causa da EJA e lá eu fiquei dois anos.

P- Quando você foi para EJA você sabia o que encontraria lá?
R- Não sabia.
P- Como você se organizou?
R- Foi bastante difícil, pois eu pensava que era necessário eu conhecer as pessoas, foi quando eu decidi fazer uma sondagem com eles.

P- Como você fez essa sondagem?
R- Primeiramente sobre o que eles já haviam estudado em geografia, o que eles pretendiam estudar e os conhecimentos que eles tinham na área de geografia. Também fui conversar com um professor já mais experiente lá da escola que me sugeriu trabalhar a história do bairro de Perus. Eu achei interessante, partir de uma realidade. O aluno da EJA é diferente do que eu imaginava e eu já tinha uma experiência com aluno do regular onde os conteúdos já estão previamente separados por séries. Então diante dessa conversa eu gostei da ideia de estudar o bairro, porém eu não sabia nada sobre a história de Perus. Mas aí eu fui bastante auxiliada e comecei a trabalhar com essa turma na EJA. No ano seguinte eu peguei outras turmas novas, mas aí eu já estava mais preparada, mas sempre havia uma incógnita, pois todo ano quando iniciava uma nova turma, sempre vinha a ideia de como eu iria trabalhar. Porque no regular eu sou meio conservadora, e penso que devo seguir aqueles conteúdos tradicionais. Mas com EJA é diferente, até por causa dessa diversidade que existe na EJA, desde alunos que tem um conhecimento mais elevado, e outros que estão ainda no processo de alfabetização na leitura e na escrita numa 8ª série. É muito heterogêneo e é necessário pensar outras coisas. Aí, a cada ano que eu trabalhei com eles eu trabalhei de um jeito e coisas diferentes, nunca consegui repetir um ano.

P- Por que você acha que isso ocorreu na EJA?
R- Porque a realidade é muito diversa e você encontra pessoas com cada experiência, com cada contribuição que você nem imagina. Você tem que chegar e tentar orientar, e de repente as discussões vão tomando outras formas que nem mesmo você dá conta.

P- Você considera que trabalhava os conceitos que são próprios da Geografia?
R- No começo não. No primeiro ano não. Os conceitos de espaço, território e outros eu não consegui conciliar no primeiro ano. Depois que eu comecei a organizar. Porque em uma sala regular você mais ou menos já sabe o que vai trabalhar, já tem em mente como proceder. Mas na EJA não. Eu pensava sempre em um objetivo de tentar dar uma identificação geográfica em tudo que era trabalhado. Uma coisa que me incomodava muito na Geografia que me leva a dizer que nunca tive bons professores, porque ou lá em Petrolina os professores eram extremamente tradicionais, em que você decorava inúmeras coisas que iriam cair na prova. Já no Ensino Médio aqui em São Paulo, eu acho que nunca tive professor de Geografia, porque sempre era um professor de História que dava uma aula de Geografia piorada, História piorada, e não tinha identificação nenhuma. O professor por exemplo falava de Guerra Fria da mesma forma que um professor de História falava, ou da mesma forma que um professor de Português falava. Os professores de Geografia dessa forma não davam uma

materialidade no que era ensinado para que aquilo tivesse uma “cara” de Geografia. Isso fez com que eu tivesse uma preocupação de além de trabalhar os conceitos que eu começa a trabalhar principalmente na 5ª série que eu ia dar continuidade, em dar uma materialidade para tudo que era discutido. Na verdade não sei se eu conseguia, mas era algo que me incomodava o tempo inteiro.

P- Diante disso que me disse, você acha que os seus alunos aprendiam?
R- Eu acho que sim. Porque eu encontro meus alunos e eles falam: “poxa professora, você foi a melhor professora de Geografia que tivemos, eu lembro bem das aulas...” Então você vê que aquilo tem uma importância para eles (alunos), porque eles comentam determinadas coisas que aconteceram, que lembram disso e daquilo... Então eu acho que sim, alguma coisa...

P- Você atua de maneira diferente quanto está a frente de uma sala de alunos do regular e da EJA?
R- Sim, sem dúvida. Até porque aquela posição mais autoritária que eu faço com os meninos do regular, não dá para fazer com um aluno de EJA.

P- Por que você acha isso?
R- Ah, porque as vezes o adolescente precisa que você mostre a ele essa postura. Mas o aluno da EJA o diálogo se dá de uma maneira muito mais direta e você tem um retorno.

P- Você acha que os alunos de EJA possuem uma dificuldade na aprendizagem?
R- Sim, sim... É muito grande, nem se compara com aluno do regular. Você tem aqueles alunos que tem uma dificuldade incrível que se recusa a determinadas coisas que o aluno do regular mesmo não querendo fazer, você têm meios. Mas o aluno da EJA tem muitas dificuldades... Só para ilustrar, tinha um senhor que eu dei aula em 2008 que tinha umas “sacadas”, se tocava de algumas coisas, e quando nós íamos fazer uma atividade ele dizia: “eu não vou conseguir fazer”. Mas aí eu apresentava uns mapas e outras informações e eles já conseguiam fazer ali de forma coletiva, uma análise de determinados fenômenos. Eles algumas vezes diziam que não envergavam, mas aí eu os chamava para sentarem próximo a mim para eu explicar e as coisas aconteciam... Eles se queixavam que o mapa era muito pequeno, mas aí eu auxiliava na leitura das informações. Você percebia que eles tinham dificuldade na escrita e na leitura, mas depois de orientados eles conseguiam fazer diferentes análises bastante interessantes sobre aquilo que era proposto. E eles entendiam, faziam comparações, mas quando você solicitava para eles registrarem aquilo, ou então para fazer uma síntese do que foi observado e discutido, você já percebia uma recusa. Essa recusa se dava em razão da dificuldade que eles tinham na escrita, e aí eles se recusavam. Isso sem falar daqueles alunos que tinham uma dificuldade incrível e aí você tinha que lidar com isso. E tinham aqueles alunos que diziam que já haviam aprendido aquilo e cobravam que nós aprendêssemos outras coisas e isso obrigava você ter que contar tudo isso.

P- Você acha que sua história de vida influenciou ou influencia sua maneira de atuar em sala de aula e de olhar para o aluno?
R- Sem dúvida nenhuma, eu tenho certeza absoluta. Porque eu via os aluno da EJA que eu me identificava com a história deles, então a relação que eu tinha com eles era completamente diferente da relação que meus colegas de trabalho tinham. Sem entrar na questão ética das pessoas, eu sacava quando os alunos estavam te enrolando, ou diziam que não vinham as aulas por isso ou aquilo, e diziam que acordaram muito cedo e por isso não conseguiram ir a aula... Eram coisas que eu percebia com muita clareza. E essa coisa de chegar neles para procurar compreendê-los eram coisas que meus colegas não tinham.

P- Por que você acha que seus colegas não se aproximavam dos alunos?
R- Eu acredito no fato deles terem vindo de uma outra realidade. Alguns colegas não viviam essa realidade, pois não queriam se aproximar. Eu tinha uma fala na EJA em que eu amava dar aulas, que eu adorava dar aquelas cinco aulas diárias para eles. Porque era um trabalho que você até ia “leve”, como se nem tivesse trabalhado, e no diálogo com os alunos sempre tinha uma resposta e eles produziam muito. E por exemplo o professor de matemática tinha um relacionamento péssimo com eles, e nas reuniões pedagógicas eu dizia que eles eram muito bons e a professora dizia: “tem gente que gosta deles, mas eles são nojentos...” Eu reafirmava que gostava deles e ela não gostava de EJA e falava isso assumidamente, enquanto eu falava que ali estava posta uma outra relação com os alunos. Eu entendo que esses professores que diziam essas coisas não possuíam sensibilidade nenhuma para lidar com aquela realidade.

P- Por que então eles estariam lecionando na EJA?
R- Alguns porque era o que sobrava de aulas. Outros diziam que detestava, mas tinha um bom adicional noturno e isso era importante. Isso me incomodava muito, mas sei lá...

P- Você considera que essa postura dos professores que acabou de me relatar pode ser uma das causas da evasão da EJA?
R- Não tenho dúvida que esta postura de certos professores causa evasão na EJA. Alias eu acho que tudo, desde o tratamento dado aos alunos influencia. Dar aulas na EJA não é para qualquer um, e não quero dizer que seja melhor ou pior esses professores que exemplifiquei, mesmo porque alguns professores eram excelentes no regular. Mas esse mesmo professor tinha atritos horrorosos com os alunos da EJA e muitos desistiam por acharem que o professor ia reprová-los e que não gostava deles. Os alunos diziam que tinham trauma de matemática, mas quando era um outro professor que trabalhava matemática com eles de outra forma, com maior diálogo com a realidade deles, eles gostava muito. Na época em que havia as orientações de estudos na grade curricular da EJA, os alunos só ficavam quando era a minha aula ou a aula desse professor de matemática ao qual me referi. E mesmo essas aulas não sendo obrigatórias os alunos permaneciam até o final. O professor até perguntava para os alunos o porquê eles não iam embora uma vez que aquelas aulas de orientação de estudos não eram obrigatórias? Os alunos respondiam que as aulas eram completamente diferentes,

pois a outra professora simplesmente passa a matéria na lousa e se o aluno não acompanhar é problema dele. E os alunos tinham medo de questionar essa postura da professora. E eu ouvia de muitos alunos que o fato deles desistirem tinha muito a ver com o tratamento que eles recebiam de certos professores. Eu percebia claramente que tinha professores que não se identificavam. A postura física desses professores afastava aqueles alunos, e como se esses professores não tinham coragem de chegar perto dos desses estudantes. Eu acho que essa postura afasta e muito. Outra coisa é a falta de professores ao trabalho, que eu acho que contribui muito com a evasão. Houve uma época que tinha somente eu e outro professor para dar as aulas do dia, o que revela a total falta de compromisso de alguns professores. E eu pensava que até poderia faltar nas aulas dos alunos do regular, mas para a EJA eu jamais faltava, pois eu sabia que era muito difícil para eles estarem lá na escola no período noturno. Eu me lembro que muitas vezes quando eu dava aulas no período da tarde, mas não a noite naquele dia, eu era chamada para ficar com as aulas do noturno e algumas vezes eu ficava mesmo. E eu ouvia dos alunos muitos agradecimentos por estar naquele dia dando aulas a eles visto que haveria ausência de outros professores. As vezes no regular os alunos tem um comportamento contrário, ou seja, “reclamam” quando o professor vem trabalhar, pois gostariam de ir embora mais cedo. Eu acho que o diálogo que eu construía com os alunos da EJA permitia que eles ficassem muito a vontade em dizer e perguntar muitas coisas. E por isso que eu digo que consegui uma grande identificação com a EJA, mas que ainda não construí com os alunos do regular. Foi uma pequena experiência mas eu acho que foi positiva, tanto para mim quanto para os alunos. Eu acho que eu tinha um retorno por parte dos alunos em que eles falavam que antes de terem aulas comigo achavam Geografia muito chata. Diziam que comigo aprenderam muitas coisas as quais eles nem imaginavam aprender. Apesar das dificuldades eu acho que foi muito válido.

P- Você pretende retornar a lecionar na EJA?
R- Eu pretendo, sem dúvida. Eu gostaria de trabalhar mais com EJA.