

A AÇÃO DOCENTE E A IDENTIDADE REGIONAL DE ESTUDANTES DA EJA

THE TEACHING AND THE REGIONAL IDENTITY OF EJA STUDENTS

Ana Lucia Madsen Gomboeff¹

Maria Emiliana Lima Penteado²

Patrícia da Silva Santos³

RESUMO

As escolas de Educação Básica que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitas vezes, têm dificuldade em elaborar propostas pedagógicas baseadas nos pressupostos da educação popular e de adequar o ensino às características específicas da população que frequenta essa modalidade de ensino. Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar o relato de uma professora que atuou nos anos finais da EJA sobre uma proposta de ação docente pautada no diálogo, na tradição oral, no folclore e no resgate da identidade regional dos estudantes. O referencial teórico ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. Os resultados apontaram que a prática pedagógica dessa docente ancora-se nos pressupostos da educação popular.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ação docente; Identidade Regional; Psicologia Sócio-Histórica.

ABSTRACT

Elementary schools that work with the Youth and Adult Education (YAE) often have difficulty in developing pedagogical proposals based on the assumptions of popular education and to adapt the teaching to the specific characteristics of the population that attends this modality of education. Therefore, this article aims to present and analyze the report of a teacher who worked in the final years of YAE about a teaching proposal based on dialogue, oral tradition, folklore and the rescue of the students' regional identity. The theoretical framework is anchored in the theoretical and methodological assumptions of Socio-Historical Psychology. The results pointed out that the pedagogical practice of this teacher is anchored in the assumptions of popular education.

Keywords: Youth and Adult Education; Teaching Action; Regional Identity; Socio-Historical Psychology.

¹ Atualmente é doutoranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Mestra em Educação pela PUC-SP. e-mail: analumadsen@gmail.com

² Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. e-mail: emipenteado@gmail.com

³ Mestra em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática pela Universidade Federal do ABC (2016). e-mail: correiodapaty@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, a oferta de educação para adultos assume contorno na política educacional somente a partir de 1940, apesar de estar presente em textos normativos na Constituição de 1934. A preocupação em oferecer escolarização a ampla camada da população excluída do sistema educacional acontece em função do problema do analfabetismo e do projeto de elevação cultural dos cidadãos. Diante desse cenário, surge o ensino supletivo que funcionou sem nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos durante muitos anos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

A proposta metodológica para a alfabetização de adultos, explicam os autores, surge a partir de 1960 com Paulo Freire e impulsiona outras ações educativas como a educação popular que é concebida como ferramenta de libertação das classes subalternas (MANFREDI, 1980; FREITAS, 1998), uma vez que a condição de vida dos sujeitos oriundos dessas classes é tomada como matéria-prima nas situações de aprendizagem, possibilitando processos de conscientização e de criação de alternativas de mudança e de melhoria de vida (FREITAS, 2007).

Freitas (2007) explica que os trabalhos da educação popular aliados às práticas de alfabetização de adultos inspiradas pelo paradigma freireano concretizam-se no campo da alfabetização, da cultura popular e dos movimentos populares. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 63) corroboram ao esclarecer que o ensino supletivo, hoje denominado de Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondente às séries iniciais do ensino fundamental, deu “continuidade às experiências de alfabetização que, em grande medida graças à influência das propostas de Paulo Freire, lograram delimitar alguma identidade pedagógica”.

Entretanto, complementam os autores, no ensino supletivo correspondente às séries finais isso não aconteceu, predominando, salvo algumas exceções, a reprodução dos conteúdos do ensino regular. Isso, na maioria das vezes, acontece ainda hoje. Ou seja, há dificuldade atualmente de adequar o ensino às características específicas da população que frequenta a EJA e de atender as necessidades educativas dos discentes. Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar o relato de uma professora que atuou nos anos finais

da EJA sobre uma proposta de ação docente pautada no diálogo, na tradição oral, no folclore e no resgate da identidade regional dos estudantes.

Inicialmente, apresentamos o referencial teórico que se ancora nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 2015; LIBÂNEO; ALVES, 2012) e da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) (BOCK; GONÇALVES, 2009; AGUIAR; BOCK, 2016). Em seguida, expomos o relato da professora que compõe o material empírico deste artigo. Por último, trazemos nossa análise interpretativa e as considerações finais que revelam aspectos da prática pedagógica da docente que podem contribuir com a elaboração de propostas de ensino voltadas para a conscientização do estudante da EJA sobre sua situação social como mote para a construção de conhecimentos socialmente e historicamente produzidos pela humanidade.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS (EMI)

Este artigo ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos da PHC (SAVIANI, 2015; LIBÂNEO; ALVES, 2012) e da PSH (BOCK; GONÇALVES, 2009; AGUIAR; BOCK, 2016) que compreendem o ser humano como ser histórico e agente da sua cultura. Coerente com essas perspectivas teóricas, o procedimento metodológico Núcleos de Significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015) é usado como referência às nossas análises para apreender a natureza complexa e dinâmica da realidade especificamente humana. Essa realidade não se mostra na aparência e é contraditória e histórica.

Tomamos como fundamentos norteadores da abordagem metodológica deste estudo os três princípios de procedimento analítico apresentados por Vigotski (2007).

O primeiro princípio diz respeito à análise dos processos e não dos objetos. Significa apontar para a importância do movimento identificado nos processos e não nos objetos que, ao contrário, são fixos e estáveis. O autor explica que se “substituímos a análise do objeto pela análise do processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: (sic) deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais” (VIGOTSKI, 2007, p.64).

O segundo foi denominado de: explicação versus descrição. Significa que apenas a descrição do fenômeno não pode revelar seu processo de determinação. O objetivo da ciência ao estudar determinados fenômenos é transcender a aparência e ultrapassar as características externas, desvelando sua origem. Para estudar um fenômeno psicológico é preciso “revelar sua gênese e suas bases dinâmico-causais”, como afirma Vigotski (2007, p.65).

O terceiro, que corresponde ao problema do comportamento fossilizado, significa compreender o processo de desenvolvimento de determinado fenômeno, contemplando todas as suas dimensões e indo além da aparência. Esse princípio torna-se, assim, uma síntese dos anteriores. Por comportamento fossilizado, Vigotski (2007) descreve os processos que passaram por um estágio bastante longo do desenvolvimento e acabaram esmaecendo-se, tornando-se fossilizados no sentido de se tornarem mecânicos e automático. Sendo assim, a manifestação externa desses processos não corresponde à essência do fenômeno.

Entendemos que os referenciais teórico-metodológicos expostos mostram-se coerentes com nosso objetivo que é apresentar e analisar o relato de uma professora que atua nos anos finais da EJA sobre uma proposta de ação docente pautada no diálogo, na tradição oral, no folclore e no resgate da identidade regional dos estudantes.

A seguir, apresentamos o relato da professora Patrícia, objeto de análise deste artigo.

3. RELATO DA PROFESSORA PATRÍCIA

Meu nome é Patrícia. Sou atualmente coordenadora pedagógica (CP) de um Centro de Educação Infantil (CEI) e ingressei na docência na Prefeitura Municipal de São Paulo em 2013, sem experiência anterior como educadora formal, exceto pelo período de estágio.

O que me levou para a docência, além da convivência com meus pais que são professores e da minha grande admiração por alguns docentes muito importantes na minha vida, foi a leitura dos livros: “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, de Rubem Alves e “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire.

Este relato traz brevemente uma experiência profissional que carrego com muito carinho, não só por seu poder transformador em minha e outras vidas, mas também por ser um exemplo de caminhos possíveis de serem trilhados na EJA para um trabalho pautado no diálogo, no respeito e na valorização das características dos estudantes.

Ao longo da narrativa, coloco-me na primeira pessoa e fujo aos academicismos com objetivo de tornar a leitura acessível para todos, apresentando algo muito mais próximo de um diário de bordo de uma professora iniciante.

Era o ano de 2014 e tinha menos de um ano como professora de ciências na Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo. Trabalhava na EJA e atuava como “módulo” (professora substituta), mas tinha uma sala como regente. Estava no lugar que um dia sonhei: trabalhando como professora de jovens e adultos em um Centro de Educação Unificado (CEU) em São Matheus. Mas, ao mesmo tempo, estava em um não-lugar. Iniciar a docência na EJA me fez perceber que o sonho de Paulo Freire ainda estava distante e que, na maioria das vezes, os professores repetiam as mesmas aulas e conteúdos trabalhados no ensino regular dentro da perspectiva da educação bancária. Contudo, não era apenas essa minha preocupação, pois, para as turmas que lecionava (3ª e 4ª etapas), antes mesmo de pensar em estratégias que pudessem combater a educação bancária, precisava de estratégias que tornassem possível o diálogo entre todos.

A boa vontade de uma recém-formada e super entusiasmada professora não era suficiente para proporcionar momentos efetivos de ensino-aprendizagem e diálogo, já que a EJA hoje possui um perfil bastante heterogêneo, o que causava conflitos geracionais. Havia adolescentes e jovens que estavam lá por obrigação e sem aparente interesse nas aulas e havia pessoas mais velhas que chegavam muito cansadas depois do trabalho e desejavam muito estudar. Diariamente ocorriam conflitos provocados por interesses difusos ou preconceitos geracionais. Além disso, havia também um certo preconceito por muitos considerarem que eu era “novinha demais” para lecionar.

Senti necessidade de transformar nossas aulas em “um lugar” onde todos pudessem dialogar, se respeitar, aprender juntos e ensinar juntos. A partir daí procurei conhecer cada vez

mais o perfil dos estudantes e como eles entendiam os espaços educativos no CEU (cinema, teatro, biblioteca, entre outros espaços).

Sempre acreditei que o conhecimento não pode ser armazenado em gavetas mentais e que, na verdade, tudo está interligado. Apesar de formada em ciências biológicas, sempre fui apaixonada pela literatura e pela arte. Vejo na literatura, não apenas formas de conhecer novos mundos ou de criá-los, mas também de conectá-los. Na arte, vejo a expansão dessa conexão, a acolhida da diversidade e a admiração pelo outro. Portanto, recorro à literatura e à arte nos momentos formativos, como professora e agora como CP.

Ser professora de ciências me permitiu criar espaços que, geralmente, não estão tão abertos para as ciências sociais. Assumi a missão de abrir caminhos entre esses muros. Desse modo, ao longo do primeiro semestre de 2014, com a quarta etapa da EJA, trabalhei além do conteúdo da disciplina de ciências, a importância da leitura, da escrita e a autonomia que essas atividades podem proporcionar.

Realizei a leitura de poesias, poemas e contos com o objetivo de aproximar jovens e adultos da literatura, mas principalmente, para criar a percepção de similaridades entre os estudantes e criar momentos de trocas, visto que acredito que a literatura pode criar as pontes mencionadas anteriormente.

Solicitei, ao fim do semestre, que os estudantes redigissem, como atividade, uma poesia com algum ou alguns dos temas que havíamos trabalhado no semestre referentes aos conteúdos de ciências. Posteriormente, fiz a leitura da produção individual para a sala, proporcionando momentos de descontração, possibilidade de encantamento, reconhecimento e autoestima.

Enquanto eu realizava a leitura das poesias de cada estudante (pediram que eu mesma lesse sem citar nomes), ouvi por muitas vezes frases como “nossa, a professora lê tão bonito que nem parece que foi a gente que escreveu” ou “esse assunto eu tinha estudado em outra escola, mas com poesia fica bem mais bonito” e mesmo “que bonito quem escreveu isso, não pode ter vergonha de dizer o nome”. Percebi, finalmente, que o espaço para a construção de pontes já estava delimitado e que os primeiros tijolinhos estavam sendo dispostos. Os estudantes já se percebiam como produtores de cultura e passaram a valorizar suas produções.

No início do segundo semestre, conversei com o bibliotecário Carlos Otelac sobre a possibilidade de levar os estudantes da EJA para conhecer a biblioteca. A ideia surgiu a partir dos diálogos anteriores que tive com a turma, pois em minha investigação inicial, percebi que a frequência deles na biblioteca era baixíssima. Assim, convidei o bibliotecário Carlos para construirmos um caminho para a EJA na Biblioteca Camilo dos Reis.

Foi-me informado que a Biblioteca Camilo dos Reis, sob a coordenação de Diógenes Soares, desenvolvia duas ações principais: o Projeto Conhecendo cujo objetivo é propiciar uma visita monitorada ao espaço para aqueles que não o conheciam e o Projeto Ciranda que envolve a contação de histórias com alguma temática em pauta.

Essas ações se desdobravam da seguinte forma:

- Visita monitorada (Projeto Conhecendo);
- Contação de histórias para 3ª idade (Projeto Ciranda);
- Musicalidade;
- Contação de histórias para crianças.

Considereei importante manter as duas ações principais como forma de mostrar que era possível trabalhar com todas as idades partindo dessas duas ações principais. Convidei outros professores da unidade escolar para participar, mas a maioria deles já tinha seus planejamentos nos quais meu projeto não se encaixava.

Quanto à convivência em sala de aula, apesar de ter melhorado um pouco, os conflitos geracionais ainda estavam presentes. Infelizmente, muitos estudantes desistem ao longo do semestre e, no início do segundo semestre, havia novos estudantes. Desse modo, uma vez acordado com o Carlos, dei continuidade à proposta pedagógica em ciências e continuei atrelando arte e literatura.

Nesse segundo semestre, iniciamos o estudo de química a partir de histórias sobre alquimia. Entre as primeiras discussões, trouxe a questão da tradição oral como forma inicial de modelo de ensino e aprendizagem, envolvendo questionamentos sobre como os estudantes

aprendiam mais facilmente e como obtinham informações em suas cidades natais (em geral cidades rurais do Nordeste).

Apresentei o curta-metragem “Vida Maria” e promovi a discussão sobre os ciclos familiares e o quanto, principalmente, as mulheres na EJA estavam quebrando os ciclos. Enquanto as discussões aconteciam, muitos dos estudantes mais novos descobriram que tinham familiares ou eram oriundos de Estados ou municípios dos quais os estudantes mais velhos eram naturais. Da mesma forma, perceberam que as formas de aprendizado entre eles eram, de modo geral, similares. A partir disso, criou-se uma conexão mais forte e um grande passo para a construção de uma identidade coletiva.

Em outros momentos, conversei com os estudantes sobre o uso da biblioteca como ambiente disponível para pesquisas, aprendizagem e lazer. Conforme combinado com Carlos, estabeleci um diálogo com os estudantes sobre o acervo de empréstimo da biblioteca. A maior parte deles acreditava que havia somente livros. Também foi entregue uma ficha para preenchimento do cadastro a fim de obter a carteirinha da biblioteca.

Aproveitei o mês de agosto para trabalhar a simbologia do folclore e agendamos uma visita com os estudantes na biblioteca.

Na visita, os bibliotecários apresentaram os diversos materiais disponíveis na biblioteca, por meio do diálogo com os estudantes. Posteriormente, o bibliotecário contou a história da Loira do Banheiro, bastante comum na região sudeste. Essa lenda urbana está disponível no livro “Lendas Urbanas” de Anna Claudia Ramos. O ambiente da biblioteca havia sido preparado para estimular o encanto, portanto, as luzes foram apagadas e o bibliotecário utilizou lanterna durante a contação de história. Ao fim da lenda, propôs-se aos alunos que trouxessem, num próximo momento, lendas, histórias folclóricas ou contos fantásticos que conhecessem ou que tivessem interesse em pesquisar. Também foi proposto que cada um fizesse contação de histórias, que poderiam incluir fatos acontecidos com eles ou com conhecidos. Solicitou-se que as histórias fossem escritas.

Esse primeiro momento na biblioteca foi de uma beleza gigantesca. Muitos estudantes que pouco se interessavam por leituras ou livros ficaram encantados com a diversidade de materiais disponíveis para empréstimos na biblioteca e também com os livros em braile.

Agendamos um retorno à biblioteca para que os estudantes fizessem a contação de suas histórias. Os bibliotecários organizaram o espaço de forma que acolhesse a todos em forma de círculo. O professor Homero, regente da disciplina de história, nos acompanhou e também contou uma história. A maior parte das histórias não foi entregue por escrito pelos estudantes, mas todos contaram suas histórias (lendo, interpretando ou contando). Houve contação de lendas conhecidas, mas também histórias nas quais os estudantes ou seus conhecidos eram os protagonistas.

Enquanto as histórias eram contadas, o bibliotecário registrou uma a uma. Pediu-se também a autorização dos estudantes para escrever e publicar a história deles em um painel que ficaria exposto na biblioteca. Nesse momento, o clima foi muito acolhedor. As diferenças entre eles pareciam ter se dirimido e todos respeitaram uns aos outros tanto com a escuta atenta, quanto a fala dedicada. Muitos perceberam que seus familiares contavam histórias similares às contadas pelos colegas. Os laços pareciam se fortalecer. O clima geral era de encantamento. Todos se sentiam importantes, vistos e ouvidos. A timidez inicial deu espaço ao riso. Contudo, enquanto o bibliotecário fazia os registros das histórias contadas, alguns estudantes questionavam: “vai mesmo escrever essa bobeira é?” ou “cês dão mesmo valor nisso” ou “é sério que vocês se interessam pelo que a gente tá contando?”. Apesar disso, não nego que nesses momentos meu coração ficava apertado. Há algo mais importante para uma professora do que o envolvimento e a motivação de seus estudantes? Eu me sentia muito privilegiada por poder vivenciar aquele momento.

Na aula posterior, foi solicitado aos alunos que redigissem um relato sobre sua primeira experiência na biblioteca, descrevendo os materiais que estavam disponíveis para empréstimo e como se sentiram ao contar e ouvir as histórias. Também foi entregue a carteirinha da biblioteca para todos que preencheram a ficha de cadastro. Nesses relatos, muitos mencionaram que se sentiram muito felizes em reviver memórias do passado de suas terras natais. Outros,

principalmente os mais jovens, mencionaram o afeto que sentiram ao ouvir os mais velhos contando suas histórias, pois lembravam de seus avós.

Paralelamente, a leitura de contos e poesias, durante as aulas, continuava sendo realizada. Houve uma pausa dos encontros na biblioteca para que os bibliotecários pudessem digitar o material produzido pelos estudantes. A partir disso, fizeram um painel (Histórias que a EJA conta) com os registros como forma de valorizar o conhecimento, a produção, a história, a vivência e a autoria de cada um.

Uma vez organizado esse painel, marquei um novo encontro para que os estudantes visitassem a biblioteca para ver o painel e identificar suas histórias e de seus colegas. Acredito que esse tenha sido o momento mais marcante e significativo para mim, pois muitos ficaram emocionados ao ver suas histórias sendo valorizadas em uma biblioteca, ganhando espaço entre tantos autores famosos, como disse um estudante: “nossa prô, quando viemos aqui eu vi livros do Vinícius de Moraes, que eu gosto muito... e agora a gente tá aqui no meio deles de verdade”. Muitos vibraram quando identificaram seus nomes nos textos e bateram palmas quando viram os trabalhos dos colegas. Alguém disse: “agora a gente não é só contador de história, é escritor também”. Viver essa experiência trouxe vigor para minha docência e até hoje é um amparo em dias difíceis.

Após esse trabalho pedagógico, a frequência da EJA na biblioteca aumentou significativamente e, mesmo após concluir os estudos na EJA, muitos estudantes continuaram a frequentá-la. Contudo, meu projeto não se resumia a aumentar apenas a frequência na biblioteca, mas também intensificar o uso de todos os aparelhos disponíveis no CEU. Sendo assim, continuou.

Muitos estudantes da EJA consideravam que “aula mesmo” é só aquela que o professor faz registro na lousa e o aluno copia e faz exercícios. Diante disso, conversei com o responsável pelo eixo da Cultura do CEU e organizei a exibição, no teatro (cineteatro), dessa vez com todas as turmas presentes na EJA, do filme “Escritores da Liberdade”. Esse filme tem como eixos principais: a importância da leitura e interpretação de mundo e as diferenças socialmente

instituídas e representadas por meio de gangues. Trata-se de uma história de vida relativamente comum entre os educandos.

Posteriormente à exibição do filme, foi realizada uma discussão. Depois disso, solicitei aos estudantes a redação de um texto contendo: a) identificação do filme com a realidade da escola em que estuda; b) identificação do filme com a própria história de vida; c) questionamento se indicaria o filme para alguém e por quê.

Infelizmente, alguns estudantes das outras turmas se sentiram desrespeitados em ir para a escola e não ter a aula tradicional, mas com autorização do CP, mantivemos o programado. Os grupos com quem já vinha desenvolvendo o trabalho desde o início do ano e mais fortemente no segundo semestre, gostaram muito da oportunidade e trouxeram reflexões importantes sobre a existência de um CEU na periferia, num lugar que, segundo eles, servia como desova (de corpos e carros). Também mencionaram o quanto a maior parte deles é mais parecida entre si do que imaginavam. Fiquei muito feliz por suas percepções. Não pelas dificuldades que todos enfrentam, mas por poderem se reconhecer um no outro.

Nesse momento, os estudantes já faziam atividades juntos e não havia mais grande distinção entre os mais velhos e mais jovens. Todos brincavam entre si e alguns até passaram a chamar uma das senhoras de “tia”, com muito respeito e aprovação dela.

O último momento desta proposta foi um retorno ao cineteatro para a exibição de uma exposição fotográfica do fotógrafo Saullo Dannylick nomeada “Retratos da Alma: registro do povo do sertão da Paraíba”. A exposição foi feita pela primeira vez em São Paulo nesse momento com esses estudantes e isso foi informado para eles que disseram se sentir muito privilegiados. As fotos traziam grande emoção nos retratos do povo sertanejo da Paraíba. Muitos dos estudantes ficaram extremamente emocionados, lembrando de suas próprias origens ou de seus familiares. Naquele momento, percebi grandes laços entre todos que se apoiavam e demonstravam se orgulhar de quem são.

Quando iniciei esta proposta pedagógica não imaginei que poderia chegar tão longe. A proporção e a dimensão deste trabalho foram proporcionais ao respeito que aumentou da minha parte por todos aqueles estudantes. Lembrei das histórias da minha avó vinda da roça que

estudou até a quarta série. Lembrei das histórias do meu pai que caminhava quilômetros para poder fazer a faculdade e do incentivo que minha avó dava a ele (seu genro). Lembrei do quanto o ser humano é imenso e cresci em gratidão. Meus olhos nunca mais seriam os mesmos ao enxergar um estudante de EJA, seja mais jovem ou mais velho. Todos carregam a força da vida dentro de si, não importando a casca que existe por fora.

Como professora, tive a felicidade de ver a transformação que a literatura e a arte podem proporcionar. Como servidora pública em um CEU, tive a oportunidade de incentivar o uso de muitos espaços e promover a apropriação deles por parte dos estudantes. Mas como ser humano, tive a honra de acompanhar o desabrochar de histórias de confiança, de construção de identidade e da auto-valorização. Muitos que tinham vergonha de se dizer descendentes de nordestinos, ao final do ano sequer coravam ao mencionar suas raízes. Sinto que exerci meu papel como educadora, destrancando portas, construindo pontes e valorizando a existência de cada um, reconhecendo seus conhecimentos como importantes e celebrando Paulo Freire, no sentido de que “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1. Ser professora iniciante da EJA: entre o imaginário da profissão docente e a realidade educacional

Huberman (1995), Marcelo García (1999), Tardif e Raymond (2000), que estudam o ciclo de vida profissional docente, defendem que ser professora iniciante não é fácil. Segundo os autores, nesse momento do desenvolvimento profissional, na maioria das vezes, os professores em início de carreira vivem sentimentos de satisfação por assumir sua própria classe, bem como entusiasmo pela descoberta e aprendizagem da profissão que é intensa nessa fase. No entanto, experimentam também sentimentos de insegurança, de ansiedade, de decepção, de angústia e até de medo. Isso ocorre porque quem inicia na docência precisa enfrentar situações novas e desafiadoras próprias do cotidiano escolar que, muitas vezes, não se sente preparado - o que demanda políticas públicas de acolhimento e apoio aos professores iniciantes que quase inexistem no nosso país.

Imbernón (2000) explica que é comum, nessa fase de inserção profissional, que, com base nas experiências vividas na formação inicial, os futuros docentes elaborem imagens, ideias, representações e crenças sobre a educação, a escola, a sala de aula e a atuação docente que, frequentemente, diferem muito da realidade – o que provoca choque de realidade (VEENMAN, 1988) e pode afetar o desempenho profissional do professor iniciante e até fazer com que ele desista da profissão.

Parece que a história profissional da professora Patrícia, autora do relato apresentado, materializa as proposições dos autores citados. Patrícia, ao se tornar docente, afirma que estava no lugar que sonhou, ou seja, trabalhando como professora de jovens e adultos em um CEU em São Matheus, sugerindo que viveu momentos de satisfação e alegria no início da sua carreira. Mas, ao mesmo tempo, garante que “estava em um não-lugar”, demonstrando certa decepção com o que encontrou na realidade. Fica nítido que Patrícia, com base em suas experiências pré-profissionais, imagina o contexto escolar da EJA pautado nas ideias de Paulo Freire - o que, no caso dela, não é real.

Na literatura acadêmica não há consenso quanto ao período de tempo que um professor deve ser considerado iniciante. Huberman (1995) assegura que os três primeiros anos caracteriza o professor iniciante. Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e Marcelo García (2009) destacam os cinco primeiros anos como período referente ao início da carreira. Já para Tardif e Raymond (2000) esse período inicial tem duração de sete anos. Patrícia tem apenas um ano de docência. Desse modo, é professora iniciante segundo qualquer um desses autores.

Patrícia depara-se com situações novas, desafiadoras e inusitadas: a prática pedagógica pautada na educação bancária instituída na EJA da escola na qual atua e os conflitos geracionais que ocorrem entre os adolescentes e as pessoas mais experientes que frequentam a EJA. Apesar de Patrícia acreditar que a “boa vontade de uma recém-formada e super entusiasmada professora não era suficiente para proporcionar momentos efetivos de ensino-aprendizagem e diálogo” frente a essa realidade, ela mobiliza-se para planejar e desenvolver aulas nas quais o diálogo, o respeito e a aprendizagem mútua estivessem presentes.

A forma como cada sujeito reage diante dos desafios profissionais, esclarecem Placco e Souza (2006, p. 70), “tem estreita relação com suas experiências de vida e com o processo de constituição de sua identidade”. Por isso alguns sujeitos são afetados pelas situações vividas e desistem da profissão e outros não. O modo como cada profissional docente internaliza as situações vivenciadas na realidade educacional ao iniciar a carreira docente é crucial em seu processo constitutivo e, certamente, irá reverberar em suas ações futuras.

4.2. As especificidades da EJA: os desafios de ser professora iniciante e planejar e realizar um projeto

Percebe-se que o modo como Patrícia internalizou as situações e os desafios que viveu no início da sua carreira foi crucial em seu processo constitutivo e reverberou, de modo positivo, em sua ação pedagógica - o que não é comum.

Muitas vezes, as “formas de ingresso, a situação de precariedade do ensino em nosso país e a ausência de coletivos de trabalho no interior das escolas, são fatores de dificuldades para todos os professores” (ANJOS; NACARATO, 2020, p. 4), mas, principalmente, para os iniciantes que vivem uma etapa peculiar de aprendizagem da docência e “experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 123).

A EJA está garantida no capítulo II, seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). O artigo 37 diz que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Essa determinação da lei indica o potencial inclusivo e reparador da EJA como política de Estado e torna possível elevar o índice de escolarização da população brasileira. Além de ser uma política de Estado, a EJA também é uma política social, pois dá condições aos estudantes de melhorar sua condição de trabalho e sua qualidade de vida.

O desafio da professora iniciante de planejar um projeto com sua turma de EJA no qual os estudantes pudessem reconhecer suas origens e suas potencialidades vem ao encontro do que a lei estabelece e caracteriza-se como política inclusiva e social. Ao perceber os conflitos

geracionais, o desinteresse e a evasão, a professora sente necessidade de transformar as “aulas em ‘um lugar’ onde todos pudessem dialogar, se respeitar, aprender juntos e ensinar juntos”. Diante dessa percepção, Patrícia procurou estratégias com base na arte e na literatura, suas duas paixões, para tentar minimizar esses problemas. Esse movimento da professora indica seu comprometimento com a educação e seus referenciais teóricos freireanos, uma vez que partiu do conhecimento da realidade e interesse de seus estudantes para iniciar a construção de um projeto, conforme indica seu relato: “procurei conhecer cada vez mais o perfil dos estudantes”.

Ao procurar saber como os estudantes entendiam os espaços do CEU, a professora revela sua preocupação política em conscientizá-los acerca do território que ocupam. Para isso, procurou parcerias com os diversos equipamentos do território e do CEU, como a biblioteca e o cinema, para viabilizar a aproximação e a apropriação dos estudantes desses espaços que, na maioria das vezes, são negados à realidade social deles.

Para Freire (2011), o maior objetivo da educação é conscientizar politicamente os estudantes sobre sua condição social, já que compreendendo a situação de opressão em que as camadas menos favorecidas se encontram é possível agir a seu favor, libertando-se das condições opressoras e transformando suas vidas.

Ao preocupar-se em trabalhar com a leitura e a escrita pautando-se em textos que circulam socialmente, ou seja, ao trabalhar o texto em situação de interação social, Patrícia cria situações de inserções de letramento (KLEIMAN, 1995). Em outras palavras, a professora, ao realizar esse trabalho, amplia o nível de conhecimento linguístico dos estudantes da EJA, que, muitas vezes, estão distantes da cultura letrada. Além disso, Patrícia insere os estudantes em situações próximas das práticas sociais para que possam elaborar significações acerca do ato de ler e escrever e compreender a função emancipatória desses atos.

A ação pedagógica da professora, segundo seu relato, mostra indicativos de uma possível reviravolta nas vidas desses estudantes a partir da experiência de aprendizagem significativa propiciada na EJA. Por meio dessa experiência, os estudantes puderam tomar consciência sobre quem são e suas potencialidades foram incentivadas com a criação de um espaço dialógico, perceptível nas falas dos próprios estudantes, recuperadas no relato da professora sobre suas

produções textuais: “nossa, a professora lê tão bonito que nem parece que foi a gente que escreveu” e “que bonito quem escreveu isso, não pode ter vergonha de dizer o nome”.

A centralidade do diálogo evidencia-se na prática da professora e podemos afirmar que é um ponto comum nas proposições de Paulo Freire e Vigotski. Enquanto o primeiro autor propõe a educação como ação dialógica, o segundo traz a linguagem como elemento mediador principal no processo ensino-aprendizagem.

4.3. Os impactos da ação docente na professora e na aprendizagem dos estudantes da EJA

De acordo com Vigotski (2007), o pensamento e a linguagem mantêm uma relação dialética. O pensamento nasce por meio das palavras, portanto, encontra na linguagem o espaço para realizar-se ou não, revelando, assim, o aspecto que os diferencia e que também os torna indissociáveis, a sua dialeticidade. A fala da professora revela os impactos que o projeto que realizou com sua turma da EJA em 2014 teve em si mesma e na aprendizagem de seus alunos.

Patrícia, ao iniciar seu relato, refere-se ao projeto com muito carinho e afirma que essa experiência transformou sua vida. Para Larrosa (2002, p. 21), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Em outras palavras, experiência, para esse autor, é o que nos afeta e transforma. Desse modo, quem vive uma experiência é capaz de dar sentido ao que realmente é e ao que lhe aconteceu por intermédio da reflexão. A fala da professora traz fortes indícios de que algo lhe passou e tocou a ponto de ela afirmar que se sentia privilegiada por poder desenvolver essa ação docente com seus alunos.

Quanto à aprendizagem dos estudantes da EJA, nota-se, por intermédio do relato da professora, que ao desenvolver o trabalho pedagógico com base nas práticas sociais de leitura e escrita, os alunos puderam se perceber “como produtores de cultura e passaram a valorizar suas produções”.

Ao realizar o trabalho voltado para tradição oral, envolvendo questionamentos sobre como os alunos aprendiam e como obtinham informações em suas cidades natais, Patrícia afirma que “muitos dos estudantes mais novos descobriram que tinham familiares ou eram oriundos de Estados ou municípios dos quais os estudantes mais velhos eram naturais”. Além

disso, puderam perceber que “as formas de aprendizado entre eles eram, de modo geral, similares. A partir disso, criou-se uma conexão mais forte e um grande passo para a construção de uma identidade coletiva”.

Outro aprendizado que pode ser observado por meio da fala da professora é que muitos estudantes que pouco se interessavam por leituras ou livros, após a visita realizada na biblioteca do CEU, demonstraram encantamento “com a diversidade de materiais disponíveis para empréstimos na biblioteca e também com os livros em braile”.

O trabalho feito em parceria com a biblioteca do CEU, no qual os estudantes puderam narrar suas histórias, possibilitou, ainda, que aprendessem a se respeitar e a dialogar, conforme indica o relato da professora: “as diferenças entre eles pareciam ter se dirimido e todos respeitavam uns aos outros tanto com a escuta atenta, quanto a fala dedicada” - o que evidencia que Patrícia alcançou seu objetivo.

A fala da professora indica ainda que, com essa ação pedagógica, os alunos “se sentiam importantes, vistos e ouvidos”. Segundo ela, muitos estudantes afirmaram que se sentiram “muito felizes em reviver memórias do passado de suas terras natais. Outros, principalmente os mais jovens, mencionaram o afeto que sentiram ao ouvir os mais velhos contando suas histórias, pois lembravam de seus avós”.

Ainda considerando o trabalho desenvolvido na biblioteca do CEU, os estudantes da EJA, por meio da organização do painel com seus textos feita pelo bibliotecário, puderam emocionar-se diante da valorização de suas histórias que ganharam vida e destaque junto aos autores famosos - o que resultou no aumento da frequência desses alunos na biblioteca.

Identificamos outro aprendizado por intermédio do relato da professora. De modo geral, os estudantes passaram a conceber o CEU de um modo diferente. Antes do trabalho desenvolvido pela professora, muitos alunos acreditavam que o CEU era um lugar que “servia como desova (de corpos e carros)”.

Ao possibilitar aos estudantes o contato com a exposição de fotos denominada “Retratos da Alma: registro do povo do sertão da Paraíba”, a professora, talvez, tenha ensinado uma lição vital para os alunos: sentir orgulho de quem eles são.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do relato da professora acerca da sua ação pedagógica realizada com uma turma da EJA aponta aspectos que podem colaborar com propostas pedagógicas que tenham intencionalidades voltadas a dar visibilidade ao processo ensino-aprendizagem engajado em conscientizar o estudante dessa modalidade de ensino sobre sua situação social, para, por meio dessa conscientização, acessar os conhecimentos socialmente e historicamente produzidos pela humanidade.

Um dos aspectos é a formação da professora. Mediante seu relato, constatamos a base freireana de sua trajetória acadêmica, o que foi fundamental para ela pensar, planejar e realizar sua ação pedagógica de modo assertivo. Somado a isso, temos a vontade da professora iniciante em colocar em prática o que aprendeu teoricamente e fazer dar certo.

Outro ponto que merece destaque, também vinculado a sua formação, é a centralidade que o diálogo ocupa na sua prática pedagógica. Patrícia preocupa-se em conhecer a realidade da sua turma, seus interesses, suas fragilidades e, desse modo, propor atividades significativas e questionadoras voltadas para as histórias de vida dos estudantes, o que revela seu compromisso com o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cad. Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, Mar. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

ANJOS, Daniela Dias dos; NACARATO, Adair Mendes. Uma professora em início de carreira: narrativas sobre as tensões em seu desenvolvimento profissional. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-22, jan./dez. 2020.

- BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M. **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009, 160p.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.19, p.20-28, 2002.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 157p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 253p.
- FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Novas práticas e velhos olhares em psicologia comunitária uma conciliação possível? In: SOUZA, Lídio de; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira; FREITAS, Maria de Fátima Quintal de (Orgs.). **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 83-108.
- FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educ. rev.**, n. 29, p. 47-62, 2007.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, nº. 4. Coleção Ciências da Educação, 1995. p. 31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000, 120p.
- KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995, 294p.
- LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, 552p.
- MANFREDI, Silvia Maria. A Educação Popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 38-61.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999, 272p.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº 08, pp. 7-22, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Orgs.).

Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Edições Loyola, 2006, 96p.

REALI, Aline de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador**, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2012, 242p.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio. (Coord.). **Prespectivas y problemas de la función docente.** Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007, 220p.