



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Daniela Bruno Quintanilha

**Memórias, narrativas e histórias: a educação de jovens e adultos
de São Gonçalo- RJ**

V. 1

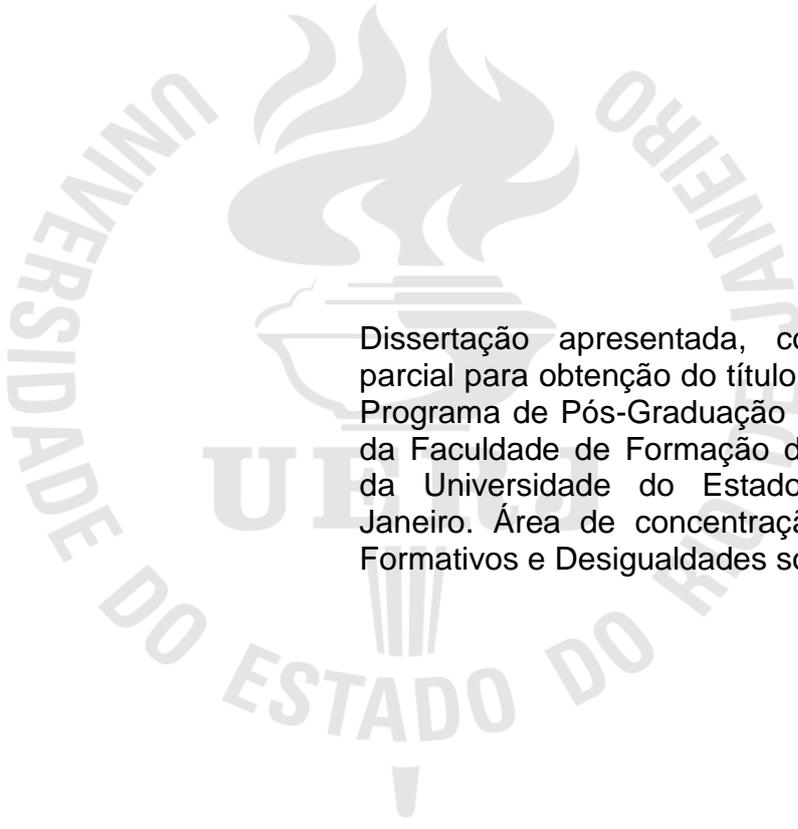
São Gonçalo, RJ

2011

Daniela Bruno Quintanilha

**Memórias, narrativas e histórias: a educação de jovens e adultos de São
Gonçalo- RJ**

V.1



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo, RJ

2011

Daniela Bruno Quintanilha

**Memórias, narrativas e histórias: a educação de jovens e adultos de São
Gonçalo- RJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 23 de agosto de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Mairce da Silva Araújo
Faculdade de Formação de Professores/ UERJ

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Vidal Perez
Faculdade de Educação da UFF

Prof^a. Dr^a. Marcia Soares de Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores/ UERJ

Prof^a. Dr^a. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Faculdade de Formação de Professores/ UERJ

São Gonçalo, RJ

2011

DEDICATÓRIA

Aos professores e professoras da EJA de São Gonçalo que a despeito de tantos impedimentos ainda acreditam e lutam pela possibilidade de uma educação comprometida com as classes populares.

Para Gabriel e Nathalia,

Os responsáveis por me fazerem conhecer uma qualidade de amor que jamais supus existir. Apesar das inúmeras cobranças, adoro o orgulho que enxergo no olhar de vocês! E, no fim, tudo não é sempre por vocês?

AGRADECIMENTOS

Tantas foram as pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho que, ao escrever os agradecimentos, me dou conta do quanto sou abençoada.

Inicio agradecendo a minha imensa e calorosa família. À Ilse, minha mãe querida e meu exemplo maior, por todo incentivo, dedicação e amor incondicional. Sem você eu não conseguiria. Ao meu pai que, tenho certeza, do mundo espiritual está assistindo a este momento com muito orgulho. Afinal, ninguém nasce filha de Rameau impunemente! Aos meus filhos Gabriel e Nathalia por, diariamente, me tornarem uma pessoa melhor. Às minhas irmãs tão amadas e presentes, Gisela e Adriana, dispostas a enfrentar o mundo por mim. Sou grata também a Carlos, novo cunhado, amigo que me socorreu nos problemas tecnológicos. À Othon e Iaiá, irmãos com que a vida me presenteou. Aos meus sobrinhos-filhos Mariana, Rodrigo, Savio, Gustavo, Thayana, Renan e Carol pela presença e amor. À tia Inah e tio Rudá, tios-pais que sempre ampararam. Obrigada por nunca se cansarem de mim! Aos tios e tias, primos e primas, tantos e tão queridos que não daria para nomeá-los. Pessoas tão importantes em minha vida e que, na torcida, muitas vezes acreditaram que eu fosse muito mais do que realmente sou. Entre eles, um agradecimento especial a Beбето, sempre me socorrendo nos momentos difíceis. Graças a você e a Othon pude usufruir de um direito que me havia sido negado.

Aos amigos-irmãos que me sabem inteira e, mesmo assim, me amam. Obrigada pela escuta, estímulo, apoio e compreensão.

À querida professora Maria Tereza Goudard Tavares (a “professora Marisa” da minha graduação), por sempre ter acreditado e investido nos saberes e fazeres das professoras da escola básica. Além de admirar e gostar imensamente de você, sua trajetória me faz vê-la como um exemplo a ser seguido. Quando “crescer” quero ser como você!

À oportunidade de ter conhecido e convivido com a professora Denise Cordeiro. Mulher forte, guerreira, disciplinada e generosa, que tanta falta nos faz. Você me contaminou com o seu amor pela EJA!

Às professoras Marcia Soares de Alvarenga e Carmen Lúcia Vidal Perez pela leitura cuidadosa e carinhosa e pelas valiosas contribuições. Vocês transformaram a temida (para mim) qualificação em uma aula espetacular, um momento de formação

inesquecível para quem teve o privilégio de assistir; além de sinalizarem caminhos para os impasses em que me encontrava. Perdoem se não consegui incorporar todas as contribuições.

Agradeço especialmente as professoras Mairce da Silva Araújo e Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes pela orientação firme e segura e, mais do que isso, incansável. Hoje sei que foi um privilégio contar com tanta dedicação e disponibilidade. Obrigada pelos encontros semanais que se estendiam por horas a fio, por me receberem, inclusive durante o feriado, pelos textos que retornavam, muitas vezes no mesmo dia, com comentários, críticas e sugestões, pelas broncas e pelo colo, pelas cobranças e pelo acolhimento. Sem dúvida, vocês foram fundamentais para a realização desta dissertação.

Não poderia deixar de fora o meu querido grupo de orientação coletiva, que tanto contribuiu na realização da pesquisa. Mairce e Jacque que, generosamente compartilharam o papel da orientação, proporcionando inesquecíveis momentos formadores e reafirmando a minha crença no trabalho coletivo. Mairce, Jacque, Deylla, Iza, Renato, Rejane, Suene, Simone e Héliida; agradeço a interlocução e as contribuições.

Quero destacar o convívio e a parceria com Deylla. A comunhão de idéias e a afinidade fizeram com que, mesmo pesquisando campos tão distintos, conseguíssemos estabelecer um diálogo profícuo, que resultou na apresentação de trabalhos em diversos congressos. Mais do que parceira, Deylla se revelou uma amiga na maior acepção da palavra: companheira, solidária, cúmplice... Amiga, você é um dos grandes presentes que levo do mestrado!

Agradeço a todas as professoras do Programa de pós-graduação em Educação da FFP/UERJ pela oportunidade do convívio e pela generosidade com que compartilharam seus saberes e experiências.

Aos colegas de turma agradeço a oportunidade dos debates, o respeito, a troca, o acolhimento... Levo cada um de vocês no coração.

Não poderia deixar de mencionar minha imensa gratidão e carinho por Marquinhos, da secretaria da Pós-graduação da FFP/UERJ. Sua atenção e disponibilidade sempre simplificaram qualquer questão burocrática. E mais: você torcia por nós!

Agradeço o apoio recebido de todos da Escola Municipal Presidente João Belchior Marques Goulart. Em especial a Vanda, diretora, que mais do que

compreensiva, foi amiga; e a Rita, que tantas vezes se desdobrou para atender também a minha turma. Valeu pela força!

Sou grata principalmente aos professores e professoras da EJA de São Gonçalo, sujeitos desta pesquisa. Sem a colaboração de vocês esse sonho não teria sido realizado. Eliane, Rosângela, Ticiane, Vaninha e tantos outros que acreditam e lutam por uma EJA cada vez melhor.

Às professoras que passaram pela coordenação da EJA um agradecimento especial. Obrigada pela atenção, disponibilidade, apoio e generosidade ao compartilharem histórias, experiências e documentos. Jeanette Gabriel, Ana Valéria Dias Pereira e Eliane de Oliveira, a contribuição de vocês foi fundamental para a realização dessa pesquisa. Agradeço ainda a Mariângela Valviessa, que se prontificou a ser entrevistada, mas que infelizmente não pude escutar devido ao tempo reduzido para a realização da pesquisa.

E sem saber daquilo que é passado o presente fica sempre mais difícil de se entender

“ Cabeça” – *Gonzaguinha*

RESUMO

QUINTANILHA, Daniela Bruno. *Memórias, narrativas e histórias: a educação de jovens e adultos de São Gonçalo- RJ*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2011.

O presente texto traz o resultado da pesquisa desenvolvida junto a professores e professoras da educação de jovens e adultos (EJA) da rede municipal de educação do município de São Gonçalo - RJ. A pesquisa teve como compromisso maior reunir narrativas sobre uma história que vem sendo tecida coletivamente na EJA deste município; narrativas em que “ações microbianas” (CERTEAU, 1994) tecidas no cotidiano da rede revelam uma trajetória repleta de desafios, redes de solidariedade, contradições e disputas e que vem sendo trilhada por professores e professoras na luta pela efetivação de um direito historicamente negado a grande parte da população brasileira: o direito à escolarização. Reunir os movimentos de rupturas e continuidades desse grupo de professores e professoras, que discute o projeto de educação do município e, de alguma maneira, intervém nas políticas implementadas, reafirma a potência do trabalho coletivo e possibilita uma maior aproximação com as idéias de Freire (1999, p.85), que desde a década de sessenta nos convidava a pensar a história enquanto possibilidade, anunciando que “o mundo não é, o mundo está sendo”, entendendo que a história está sendo construída no presente pelos sujeitos que dela participam podendo, portanto, ser modificada.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Memória. História. Narrativas

ABSTRACT

This text brings the result of research conducted with teachers of youth and adult education (YAE) from municipal education in São Gonçalo - RJ. The study had the greater commitment to gather stories about a history that has been woven YAE collectively in this municipality, narratives in which "microbial actions" (Certeau, 1994) woven into the daily life of the network reveal a path fraught with challenges, solidarity networks, contradictions and disputes and has been trodden by teachers in the struggle for the realization of a right historically denied to much of the Brazilian population: the right to schooling. Meet the movements of ruptures and continuities of this group of teachers, who discusses the education project of this municipality and, in some way, they involved in the policies implemented, reaffirms the power of team work and allows a closer approach to the ideas of Freire (1999, p.85), which since the sixties invited us to think of history as possibility, stating that "the world isn't be, the world is being," understanding that history is being built in this subject by participating of it and they can therefore be modified.

Keyboard: Memory, stories, history and youth and adult education

.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	13
1	BUSCANDO SENTIDOS PARA A PESQUISA	16
1.1	Percursos de uma professora: caminhos por onde andei	18
1.2	O encontro com a EJA	29
1.3	Encontrando a questão da pesquisa	31
2	TRAÇANDO A ROTA: (DES)CAMINHOS DA PESQUISA	36
2.1	Entre escolhas e renúncias	42
2.2	Sujeitos da pesquisa: mulheres, professoras, coordenadoras: “mulheres memória” da EJA/ São Gonçalo	43
2.3	Memória(s) e história(s)	49
3	A EJA E A EJA DE SÃO GONÇALO: UMA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE	58
3.1	Conhecendo São Gonçalo	59
3.2	A EJA de São Gonçalo	62
4	NARRATIVAS E HISTÓRIAS DA EJA DE SÃO GONÇALO	67
4.1	A EJA na rede municipal de São Gonçalo: um início	68
4.2	Jovens na EJA: um fenômeno (problema?) do tempo presente? ..	72
4.3	Professores e professoras da EJA e a formação continuada: compromisso político pedagógico e/ou necessidade premente? ..	75
4.4	Dificuldades enfrentadas, “táticas” engendradas: “astúcias dos professores e professoras da EJA	79
4.5	Financiamento: restrições, desafios e reinvenções	88
5	MOVIMENTOS CAPTURADOS NAS LEMBRANÇAS: HISTÓRIAS DA EJA DE SÃO GONÇALO	93
5.1	“Contrafogo”: “táticas” que acendem o fogo do encontro	93
5.2	Da “situação limite” ao “inédito viável”: a força do movimento coletivo	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	103

ANEXO A- Documento final do I Fórum de Educação “As diretrizes curriculares da educação de jovens e Adultos em São Gonçalo: dilemas e perspectivas”	110
ANEXO B – Projeto Escolarizando Adultos – versão preliminar e versão final	119
ANEXO C – Alterações na Educação de Jovens e Adultos 1999	129
ANEXO D – Parecer CEE nº 103/2000. “Aprova a reorganização da Educação de Jovens e Adultos, em grupos NÃO-SERIADOS, tendo por base a competência e avanços dos alunos, proposta pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo”	141
ANEXO E – Referencial teórico “Fortalecendo a Educação de Jovens e Adultos de São Gonçalo”	145
ANEXO F – Programa único de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento da rede pública de ensino do município de São Gonçalo	233

APRESENTAÇÃO

Se não existissem catadores de pensamentos, os pensamentos ficariam o tempo todo se repetindo e provavelmente um dia deixariam de existir (FETH, 1996, p. 24).

Ao elaborar a apresentação da dissertação a história do livro “o catador de pensamentos” insistentemente vinha a minha mente. Recordava da primeira vez em que ouvi essa história. Estava em um encontro de formação continuada em 2003 com a professora Denise Cordeiro. Ainda hoje posso escutar o som da sua voz narrando a emocionante história do velhinho que catava pensamentos pela cidade, separava-os para depois plantá-los. Os pensamentos se transformavam em flores das mais diversas cores que, finalmente, se dissolviam em minúsculas partículas, dançando ao sol, explodindo numa miríade de cores no céu. Lembro que enquanto escutávamos a história do Sr. Rabuja, as belíssimas ilustrações do livro eram projetadas na parede.

As histórias que reuni durante a pesquisa muitas vezes se comportaram como os pensamentos colhidos pelo Sr. Rabuja: de forma imprevisível. Algumas, fujonas, embaralhavam-se a outras histórias, bagunçando qualquer lógica de organização por mim pensada anteriormente.

Colher, tratar, semear, espalhar, compartilhar... Assim como o Sr. Rabuja, pretendi com esta pesquisa contribuir para evitar que as histórias sejam esquecidas e, futuramente, deixem de existir.

O presente texto é resultado da pesquisa desenvolvida junto a professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de Educação de São Gonçalo – RJ. Nele, apresento os movimentos empreendidos em uma busca que me atravessa como sujeito que também faz parte de uma história: a história da EJA na rede municipal de São Gonçalo. Esclareço ao leitor que esta é uma versão, entre tantas possíveis, dessa história. Uma versão contada por professores e professoras em que me coloco também como narradora.

Durante a pesquisa fui reunindo, juntamente com as narrativas docentes, documentos que se encontravam espalhados entre professores e professoras. Acredito que reuni-los é mais uma contribuição para a escrita dessa história. Como resultaram em um grande número de páginas, os documentos recolhidos foram organizados em um segundo volume da dissertação.

Ao direcionar meu olhar sobre a EJA do município de São Gonçalo, busquei responder a algumas indagações que me acompanhavam há tempos: como a EJA do município de São Gonçalo vem sendo construída? Que papel o coletivo de professores desempenha nessa construção? Que resistências¹ são criadas nos espaços coletivos e na micropolítica do cotidiano? Essas resistências têm sido fecundas no sentido de atender aos sujeitos que a procuram?

Na tentativa de clarificar essas questões descrevo a seguir os movimentos desenvolvidos nesta pesquisa que, no primeiro volume, estão organizados em cinco partes no texto que segue esta apresentação. No capítulo 1, “Buscando sentidos para a pesquisa”, descrevo os primeiros movimentos empreendidos, que foram voltados para fazer ruir certezas construídas ao longo da minha prática de professora. Auxiliada por minha orientadora, me dediquei ao difícil exercício de estranhar o familiar, questionar o aparentemente óbvio, desnaturalizar acontecimentos vivenciados cotidianamente no “chão da escola” para, só então, me aventurar a falar deles. Paralelo a isso, me pus em busca de sentidos para a minha pesquisa, perscrutando na minha própria história o que me move, me atravessa.

O capítulo 2, “Traçando a rota: (des)caminhos da pesquisa”, refere-se a opções metodológicas e os (des)caminhos trilhados nessa investigação. Caminhos permeados por dúvidas e incertezas e que, em muitos momentos, bifurcavam em encruzilhadas onde a necessidade da escolha se fez presente. Ao voltar meu olhar para esse percurso e tentar nomeá-lo, classificá-lo, sinto uma imensa dificuldade. Assim, amparada por André (informação verbal)² que assinala que é mais importante descrever o caminho percorrido do que nomeá-lo é que descrevo neste capítulo os movimentos mais significativos da investigação, que privilegiou as vozes dos professores e professoras. As narrativas desses sujeitos se entrelaçaram as minhas e, em alguns momentos, se misturaram e dialogaram com documentos trazendo fragmentos da experiência vivida na EJA em São Gonçalo. Neste capítulo apresento ainda os sujeitos da pesquisa: mulheres, professoras e coordenadoras da EJA de São Gonçalo, além de recorrer a Burke(2006) Le Goff (2003), Halbwachs (2004) e Portelli (1998) para revisitar as discussões acerca da relação memória e história para compreender melhor o movimento da pesquisa.

¹ Resistência no sentido certereuniano, remetendo a “táticas” desenvolvidas pelo “homem ordinário”, “astúcias”, movimentos instituintes que desafiam o instituído.

² Palestra “Pesquisas e políticas de formação docente” proferida pela professora Marli André, no VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, em 07/10/2008, PUCPR, Curitiba.

No terceiro capítulo, “A EJA e a EJA de São Gonçalo: uma história do tempo presente”, reflito sobre as contribuições da história oral para este estudo a partir das discussões de Ferreira (2002) e Alberti (2005) e, para melhor situar o leitor no contexto no qual essa história se desenrola, compartilho de algumas tensões presentes no cenário político do município de São Gonçalo, além de trazer informações sobre a rede municipal de educação.

No capítulo 4 “Narrativas e histórias da EJA de São Gonçalo” discorro sobre as dúvidas que acompanharam a difícil tarefa de selecionar as narrativas das professoras entrevistadas e compartilho com o leitor a(s) história(s) da EJA da rede municipal de São Gonçalo cotejadas com os marcos regulatórios instituídos nacionalmente a partir da década de 90 na EJA. Com o auxílio de Alvarenga (2005, 2010), Araújo e Perez (2006), Benjamin (1994), Bourdieu (2001), Certeau (1994), Freire (1999), que dialogam com outros autores ao longo do texto, fiz uma leitura das narrativas dessas professoras buscando caracterizar a situação pesquisada, identificando ações que viabilizaram e concretizaram a EJA na rede municipal de ensino, apesar das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, nas quais os investimentos são descontinuados e o discurso oficial anunciar uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, inviabilizar condições materiais para a concretude desse discurso.

No capítulo 5 trago alguns movimentos da EJA capturados em minhas lembranças da escola entremeados as entrevistas realizadas. Finalmente, a partir das reflexões feitas ao longo desses cinco capítulos faço algumas considerações sobre essa história que, como toda história, é inacabada. Inacabada porque ainda se constrói, ainda é movimento, que reflete as contradições dos sujeitos que a constitui e, por isso mesmo, se refaz e se renova a cada dia.

O leitor está convidado a percorrer as páginas seguintes a fim de conhecer uma das muitas versões da história da EJA de São Gonçalo, uma versão construída a partir de fragmentos de experiências de professores e professoras que se movimentam e se organizam cotidianamente na tentativa de alterar as lógicas do jogo político e fortalecer essa modalidade de ensino no município.

1 - BUSCANDO SENTIDOS PARA A PESQUISA

Acredito que começar esta dissertação a partir da rememoração da minha própria história traga a possibilidade de tentar responder aos questionamentos que me fiz/faço ao longo da caminhada de dois anos no mestrado em educação, e que são questionamentos que também me acompanham ao longo de toda minha vida de professora da educação de jovens e adultos. Tentei reunir aqui fragmentos de uma história que me convida a buscar entender de que maneira as minhas experiências influenciaram minhas escolhas profissionais, me fizeram optar por um caminho de docência e de pesquisa e renunciar a outros. Neste sentido, compreender o sentido de experiência proposto por Larrosa (2002) me trouxe algumas respostas.

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma [...] Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece[...] por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (p.27).

Com Larrosa pude compreender o saber da experiência como um movimento onde sou tocada por múltiplos acontecimentos vividos, que, como diz o autor, “atravessam”. Esses acontecimentos não se traduzem como meras informações ou vivências. Experiências provocam um movimento de ressignificação da maneira de ser e pensar o/no mundo. Com Cordeiro (2009, p.73) aprendi que a “experiência recupera o passado, que representa o fio condutor para a construção de outro futuro” e com Benjamin (1994) compreendi que a experiência é aberta, partilhada, diferente da vivência que se refere a acontecimentos vividos isoladamente pelo sujeito e que se reduzem à própria duração do momento em que são vividos. Para o autor a experiência é a sabedoria que se acumula ao longo dos anos e que é transmitida através das narrativas. Ela demanda tempo, é cumulativa e se espraia, pois o sujeito da experiência é aquele que acolhe a sabedoria da tradição e constrói pontes permitindo que o passado ressignifique o presente

Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conexão, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo. Os cultos, com seus cerimoniais, suas festas (...)

produziam reiteradamente a fusão desses dois elementos da memória. Provocavam a rememoração em determinados momentos e davam-lhe pretexto de se reproduzir durante toda a vida (BENJAMIN, 1994, p.107).

Assim, parto ao encontro de algumas de minhas experiências e lembranças, aquelas que considero mais significativas neste momento. Poderiam ser outras, se outro fosse o momento. Este encontro liberta forças escondidas em meu subterrâneo, produzindo uma espécie de fissura no que venho pensando e liberando possibilidades de novas interpretações e encontros. Estarei exagerando? Talvez. Ou quem sabe este possível exagero seja provocado pelas imagens que vão surgindo na “viagem no tempo”. Quem sabe seja provocado pelo “andar para trás” que fala a poeta...

RECEITA de viajar no tempo
 andar para trás para trás para trás
 dar a mão para a mãe para a avó-bisavó
 feche os olhos abra os olhos feche e abra
 a porta da roda da morte e da vida
 essa é a dança ciranda do tempo
 entre na água no meio do vento
 e semeie futuro em terra azul
 (MURRAY, 1999)

Ao iniciar a pesquisa pela escrita de minhas memórias, que chamarei acompanhada por Prado e Soligo (2005) e Josso³ (2004) de memorial, fui tomada por uma ilusória e confortável sensação de tranquilidade, pois falar/escrever sobre mim mesma, inicialmente, parecia tarefa fácil. Vã ilusão!

Num primeiro momento segui a receita de Murray: dancei loucamente a ciranda do tempo e mergulhei de cabeça no meio do vento, como se assistisse a um filme, com a tecla *rewind*⁴ pressionada, as imagens voltando vertiginosamente. Rememorar, puxar fios que, aparentemente, estavam arrebentados trouxe de volta, junto com as histórias, saudades, risos, lágrimas, inseguranças, conquistas, frustrações, alegrias, dúvidas... Processo extenuante esse de (re)visitar o passado.

A escrita deste memorial me convida a dialogar com as minhas lembranças, refletir sobre os desdobramentos de meu passado, enxergar as contribuições das experiências vividas para as minhas escolhas, para os caminhos que decidi trilhar.

³ Segundo Josso os memoriais são narrativas autobiográficas feitas a partir de “recordações consideradas pelos narradores como experiências das suas aprendizagens [...] socioculturais e das representações que construíram de si mesmo e do seu ambiente humano e natural”(2004, p.47). Segundo a autora a escrita de memoriais traz a possibilidade de reflexão, de compreensão da nossa própria história e a dos que convivemos.

⁴ Tecla de aparelhos de áudio ou vídeo que inverte o sentido. O mesmo que rebobinar.

Quem sabe até tecer com esses fios resgatados novas tramas, outros possíveis caminhos nunca antes imaginados.

Ao apontar que “o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer mover e aproximar”, Saramago (2003, p.56) me ajuda a compreender que a memória não obedece a um tempo linear, cronológico. Ao lembrar um acontecimento, outros, aparentemente sepultados pela poeira do tempo, ressurgem com uma potência desestabilizadora. Benjamin contribui com a reflexão me fazendo perceber que, ao rememorar, mais importante que a exatidão das situações vividas, são as circunstâncias da experiência, nossa reação ao acontecido, as marcas, as ausências, as dores, os prazeres... A intensidade com que a experiência vivida, de alguma forma, nos tatuou.

Benjamin (1994) me ajuda a considerar minhas lembranças como uma narrativa impregnada de emoção (para mim), que traz experiências vividas e um processo de construção contínuo. Uma história individual, que vem sendo construída na história coletiva dos que comigo trilham um caminho nesta vida.

Assim, reconstituo minha caminhada inspirada num primeiro momento por Alvarenga, Araújo, Benjamin, Cordeiro, Freire, Larrosa, Morais, Murray, Perez, Saramago, Vieira e tantos(as) outros(as) que me ajudaram a olhá-la de outro modo e permito-me andar para trás, para trás, para trás, como o faz Murray...

1.1 - Percursos de uma professora: caminhos por onde andei

Deixando meu pensamento revisitar a infância, percebo que a fantasia sempre esteve presente em minha vida. Volto ao quintal da casa da minha avó e vejo as cadeiras de ferro que reclinavam, onde sentávamos eu, minhas irmãs e primos, ouvintes embevecidos das histórias tão queridas da minha bisavó Constância. Histórias aprendidas na infância tão dura na fazenda onde ela trabalhava. Lembro especialmente de uma, onde a madrasta enterrava a enteada viva sob uma figueira. Ela cantava uma música tão triste que me fazia chorar.

Minha bisavó foi uma figura muito marcante para todos da família. Sua origem é desconhecida, pois foi deixada na roda⁵ de um orfanato. Mais tarde, foi “adotada”, junto a um lote de crianças, por um fazendeiro de Inoã, distrito de Maricá, RJ. Vó Constância (nós a chamávamos de avó) nasceu em 1889, um ano após a abolição da escravatura no Brasil. Nessa época, era comum fazendeiros “adotarem” crianças para substituírem a mão de obra perdida com a libertação dos escravos.

Nessa fazenda ela viveu até casar e constituir família. Trabalhando na lavoura, dormindo na senzala, tendo como vestimenta uma roupa feita de saco de aniagem chamado juta.

Nesse processo de escrita sou transportada mais uma vez para trás, de volta ao quintal da casa da minha avó, onde além de ouvir histórias, brincava com minhas irmãs e primos entre árvores frutíferas e plantas variadas. Dentre essas plantas, muitas eram ervas usadas para chás, emplastos, banhos e também para rezar as pessoas.

Minha bisavó era uma rezadeira afamada. Pessoas de várias regiões constantemente a procuravam para tratar de espinhela caída a mau olhado. Galhos de arruda passados pelo corpo e uma reza murmurada era o ritual que punha fim aos males que afligiam as pessoas.

Penso nos conhecimentos ancestrais que aquela mulher miúda e analfabeta carregava consigo. Folhas de saião maceradas com sal curavam nossas contusões, chás acabavam com dores na garganta e tosse, banhos curavam alergias e histórias alimentavam nossas almas. Era uma narradora na melhor acepção benjaminiana. Sabiamente transmitia ensinamentos, através das suas histórias, retirados da sua experiência e sabedoria de vida. Segundo Benjamin, a marca do narrador pode ser identificada na maneira como este traduz suas experiências e conselhos em sua narrativa, pois ela (a narrativa)

[...] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1994, p.200).

⁵ Roda dos enjeitados ou roda da misericórdia era uma espécie de armário cilíndrico, com uma abertura, que girava em torno de um eixo vertical. Colocado nas portarias de conventos, orfanatos e casas de misericórdia, servia para que os recém-nascidos pudessem ser deixados sem que os pais fossem identificados. A criança era colocada nesta espécie de armário, faziam-no rodar e tocavam a sineta para avisar que um bebê acabara de ser abandonado.

Até sobre equilíbrio ecológico ela intuía/entendia. Lembro que quando aparecia uma lagartixa, uma barata ou outro ser indesejável ou medonho e gritávamos para ela matá-los, Vó Constância enxotava-os e justificava sua ação dizendo que havia um motivo para aquele ser viver.

Hoje, penso sobre essa sabedoria que o povo carrega consigo e que a escola e a sociedade insistem em tratar como um conhecimento menor: o conhecimento popular. Sabedoria gestada na experiência cotidiana, na luta diária do povo pela sobrevivência e que, em geral, é invisibilizada pela escola. Muitas vezes, em nossas práticas diárias, a “concepção bancária” (Freire, 1987) se encontra presente e romper com essa prática tem sido o nosso maior desafio. Como criar outras práticas que valorizem os saberes dos alunos? Como reconhecer os saberes frutos das experiências vividas em outros contextos sócio-culturais? De que forma a educação pode contribuir para a emancipação? Creio que Ciço, em sua interlocução com Carlos Rodrigues Brandão (1987), nos aponta um caminho ao sugerir colocar em diálogo o saber do povo com o saber escolarizado para, a partir disso, mudar o poder e, conseqüentemente, mudar o mundo. Segundo ele, a educação deveria ser

[...] dum jeito que ajuda o peão pensar como anda a vida por aqui, porque que é assim, assim. Dum jeito que o povo se une numa espécie de mutirão – o senhor sabe como é? – pra um outro uso. Pra lutar pelo direito deles – trabalhador. Digo, de um tipo de reunir, pensar juntos, defender o que é seu, pelo que devia ser [...]eu penso que muita gente vinha ajudar, desde que a gente tivesse como acreditar que era uma coisa que tivesse valia mesmo. Uma que a gente junto pudesse fazer e tirar todo o proveito. Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem um segredo que a escola não conhece. Como o senhor mesmo disse o nome: ‘educação popular’, quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar pra mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? É o saber que tá faltando pro povo saber? (p.198).

Algumas décadas depois, ao anunciar a emergência de um novo paradigma, Santos (2003) retoma essa discussão numa outra perspectiva, mas também reconhecendo e valorizando o saber da experiência, afirmando que “caminhamos para uma nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer deles é feito do outro e ambos fazem algo de novo. (1989, p.40). Com o estabelecimento dessa nova relação as múltiplas formas de conhecimento poderiam dialogar entre si, norteando as ações do ser humano. É neste sentido que Santos (2003, p.91) assinala que

[...] a ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.

Com Santos percebo que promover esse diálogo entre o conhecimento que circula na vida e o conhecimento legitimado pela escola pode ser um caminho possível para impregnar de sentido o ato de aprender. Freire (1996) há algum tempo já nos convidava a escuta do “saber de experiência feito”, reconhecendo e valorizando as possibilidades que o conhecimento construído na experiência vivida encerra. Apesar de ser uma modalidade de ensino que atende a múltiplos sujeitos, visto que são heterogêneos no que se refere à idade, local de origem, religião, inserção no mercado de trabalho, percurso escolar, projetos de vida, entre outros, a organização curricular da educação de jovens e adultos, e da escola em geral, muitas vezes ainda é feita de forma compartimentada, que traz em seu bojo uma concepção transmissiva e sequenciada, tratando os conteúdos de maneira descolada da realidade. Com isso, esse conhecimento que é legitimado na escola não encontra ressonância na vida desses alunos, além de desconsiderar e desvalorizar os conhecimentos que eles trazem de suas experiências cotidianas.

Volto à infância, quando, entre sete e oito anos, veio à preferência pelas histórias de suspense. Em nosso sítio, eu e minhas irmãs, nos metíamos na cama dos nossos pais para, num misto de ansiedade e medo, escutarmos as histórias, que sempre terminavam em susto, que papai contava à luz do lampião. Tinham até efeitos especiais, com sombras na parede e folhas amassadas simulando o barulho do vento.

Em minha casa havia uma estante imensa que ocupava toda a parede, do chão ao teto. Ela dominava toda a sala e exercia um fascínio imenso sobre mim. Lembro que subia nas prateleiras e passava as tardes limpando aqueles livros tão atraentes. O período entre o folhear curioso e a sedução total foi imperceptível. Quando percebi estava totalmente envolvida pela magia dos livros.

O cheiro, o toque das folhas, as imagens... Infinitas histórias, segredos revelados, lugares mágicos, aventuras inebriantes, viagens fantásticas. Contos de fadas, aventuras policiais, suspense, tramas divinas do Olimpo recheadas de intrigas e paixões, poemas de amor... Creio que por ter vivenciado alguns dos inúmeros

prazeres e benefícios gerados pela leitura, quero que meus alunos tenham o mesmo direito que eu tive: o contato íntimo com os livros.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil II⁶, realizada em 2007 pelo Ibope Inteligência para o Instituto Pró-Livro, estudou, por amostragem, o comportamento leitor da população brasileira em 311 municípios do país. Dentre as questões analisadas, a pesquisa identificou que apenas um em cada quatro brasileiros usava bibliotecas e os que as frequentavam eram basicamente estudantes. Ou seja, frequentavam bibliotecas escolares. Mas a pesquisa não respondeu a uma questão crucial: quantas e o que são essas bibliotecas? O primeiro censo nacional das bibliotecas públicas municipais⁷ realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2009 a pedido do Ministério da Cultura mostra que 68% das escolas públicas do Brasil não possuem biblioteca. O levantamento divulgado em 2010 aponta que 20% dos municípios brasileiros não possuem bibliotecas públicas. Das 420 cidades sem bibliotecas, 161 ficam no Nordeste, 104 no Sudeste, 67 no Sul, 51 no Norte e 37 no Centro-Oeste do país.

Apesar de ter buscado, não encontrei outras pesquisas sobre a situação real das bibliotecas escolares no Brasil. O que encontrei foram estudos⁸ que recomendam que esse levantamento de dados seja feito a fim de apontar a quantidade dessas bibliotecas, a qualidade e utilização do acervo, além do estado das instalações. Em grande parte das escolas pelas quais passei o que encontrei pode ser descrito como algo próximo a depósitos de livros velhos, em sua grande maioria livros didáticos, com pessoal pouco preparado tecnicamente para exercer a função de bibliotecário ou mesmo de mediador de leitura, geralmente atuando em desvio de função⁹.

O interessante da pesquisa Retratos da leitura no Brasil II é que ela sugere que os maiores incentivadores do hábito de leitura são os pais e a escola. Mas como podem os pais das crianças das classes populares garantirem aos seus filhos o acesso aos livros se, na maioria das vezes, ainda luta pela sobrevivência? Pois, apesar do desenvolvimento de programas sociais de distribuição de renda e das

⁶Disponível em < www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf.> Acesso em: 11 ago. 2010.

⁷Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/2010/04/30/primeiro-censo-nacional-das-bibliotecas-publicas-municipais>. Acesso em: 20 fev. 2011.

⁸Dentre muitas, destaco a avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE feita pelo Tribunal de Contas da União (TCU) disponível em < portal2.tcu.gov.br> Acesso em: 12 jan. 2010.

⁹Professores readaptados por problemas de saúde ou professores que não se “adaptam” aos alunos, em geral, próximos da aposentadoria.

recentes pesquisas que demonstram o crescimento econômico do país apontando, inclusive, o conseqüente surgimento de uma classe média emergente, com maior potencial de consumo, o que encontramos no cotidiano das escolas nos faz concordar com Galeano (2002, p.79) de que “em nossas terras, os numerinhos têm melhor sorte que as pessoas”. E, com ele, indagar: “onde se recebe a Renda per Capita? Tem muito morto de fome querendo saber. Quantos vão bem quando a economia vai bem? Quantos se desenvolvem com o desenvolvimento?”

E as escolas, o que podem fazer, considerando a situação real de suas bibliotecas? E a EJA, que não tinha acesso nem a livros didáticos¹⁰? Quanto mais a literatura. De qualquer forma, creio que esta pesquisa é uma contribuição, na medida em que sinaliza para a necessidade de se estabelecer políticas públicas que efetivamente propiciem o acesso a leitura.

Essas lembranças me trazem de volta para 2009 quando, pela primeira vez em minha trajetória docente, me vi diante de uma turma de alfabetização de crianças. De início, impactada, me perguntava onde teria ido parar a minha teoria do tempo em que era coordenadora ou diretora. Dizer como fazer é bem mais fácil do que fazer... É a velha história de pisar o “chão da escola”, sentir visceralmente o que é ser professora, numa realidade muito distante daquela inúmeras vezes construída e reafirmada em nossos cursos de formação.

Já havia alfabetizado adultos, mas a dinâmica de uma turma de alfabetização de crianças é outra. Ainda mais uma turma com dois alunos com paralisia cerebral e um cego. Isso sem contar os demais alunos e alunas, com todas as diferenças pessoais, culturais, sociais e econômicas que os distinguem e os tornam únicos. Como romper com certos padrões da organização escolar que trazemos introjetados e dar conta de uma turma tão heterogênea? (palavra tão proferida por nós, professores, para justificar nossa dificuldade em lidar com o não previsto, o inusitado, o diferente).

Freire (1997, p.70) contribuiu com minhas reflexões ao falar da necessidade de pensarmos a prática, explicando que “desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimentos que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoaamos”.

¹⁰ A EJA foi recentemente incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em São Gonçalo, as escolas receberam livros didáticos para as turmas de alfabetização a partir de 2008 e estão em processo de escolha de livros para os demais anos de escolaridade para utilização em 2011.

Assim, inspirada por Freire, minhas manhãs e finais de semana passaram a ser destinados à leitura, reflexão, planejamento de projetos e confecção de materiais de trabalho. Dentre os projetos, a literatura era destaque. Minha turma visitava a biblioteca da escola semanalmente, líamos diariamente, montávamos livrinhos... Enfim, o livro era uma presença constante na turma. Havia uma biblioteca na escola franqueada as nossas buscas, disponível para saciar nossa curiosidade. Mas na educação de jovens e adultos, salvo raras exceções, isso dificilmente ocorre. Em geral, as bibliotecas não funcionam no terceiro turno. Mesmo assim, a despeito de tantas interdições, muitos(as) professores(as) criam projetos, ousam, ressignificam suas práticas e desenvolvem um trabalho carregado de sentidos, mensageiro de possibilidades infinitas de construção de “inéditos viáveis” (FREIRE).

Volto ao tempo da escola, esse espaço (geográfico) que tanto espaço (simbólico) ocupa dentro de mim.

O ingresso na 4ª série foi marcante, pois fui estudar no Colégio Plínio Leite. A escola era enorme e a perspectiva de fazer novos amigos era ao mesmo tempo atraente e assustadora.

A minha professora me fascinou desde o primeiro dia. Dona Ângela. Lembro que ela era muito arrumada e sempre maquiada. Eu a achava linda! Fui uma ótima aluna. Ganhei até medalha no final do ano. Era tímida e responsável.

Dessa época lembro especialmente de um episódio. Tínhamos um caderno de desenho no qual fazíamos trabalhos em casa. As lembranças são tênues, mas me recordo do desenho da páscoa e da independência. Por isso, creio que eram sobre as efemérides. Minha mãe, artista plástica, era autora dos trabalhos que eu levava para a escola. Dona Ângela sabia que os meus desenhos eram produzidos por minha mãe (nunca omiti) e elogiava para toda a classe.

Porém um dia, quando mamãe terminou o desenho sobre a festa junina, resolvi, eu mesma, pintá-lo. Retratava um arraial com fogueira no meio, balões no céu, bandeirinhas... Mas o ponto alto do desenho eram as barracas: diversas, em madeira, com detalhes dos nós dos troncos. Pintei-as de roxo. Minha mãe achou lindo. Ela disse que os organizadores da festa optaram por pintar as barracas, afinal, por que deixá-las no osso (na madeira)? Mas pela primeira vez Dona Ângela discordou da minha mãe. Quando entreguei o caderno, ela perguntou quem havia pintado o desenho. E inquiriu decepcionada, creio que até zangada, por que eu não

deixara minha mãe pintá-lo, pois em sua opinião, eu havia estragado um desenho tão lindo!

Narrar este episódio é quase uma catarse. Ao escrever, percebo que minha criatividade, na escola, talvez tenha sido bloqueada por uma professora inexperiente, afinal ela era muito jovem. Minha criatividade parece só ter sido resgatada na 8ª série, quando encontrei uma professora de Português chamada Marisa. Com ela, descobri que sabia/podia escrever, desenhar, pintar... Enfim, criar. Tudo o que produzíamos parecia maravilhoso! Sentíamos-nos valorizados pela professora. O medo de errar foi eclipsado pelas possibilidades infinitas que aquela professora parecia enxergar em todos nós.

Lembranças como essas me levam a refletir sobre como nós somos seres múltiplos e contraditórios, habitados por tantas Ângelas, Marisas... Uma leitura das possíveis marcas que episódios como estes poderiam ter deixado em mim, é atravessada por uma lógica binária de pensamento que, nesse caso, separa o bom e o mau professor. Mas como os critérios de classificação são definidos?

Ao refletir sobre esses acontecimentos numa perspectiva complexa me questiono se Ângela teria sido apenas repressora e Marisa apenas potencializadora. Ao fazer isso, percebo que ambas traziam essas características e muitas outras. Como nos fala Morin (2002, p.176), “somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais” e nossa prática reflete essas relações. Em nossas práticas cotidianas somos muitos em um só: amorosos, injustos, democráticos, autoritários, compreensivos, cerceadores, coerentes... Gente, que é constituída por múltiplas relações e experiências familiares, sociais, afetivas, escolares, profissionais, religiosas...

Essas reflexões vêm me auxiliando em muitos momentos das entrevistas, pois inicialmente só conseguia enxergar compromisso, militância e potência no grupo de professores(as) da EJA. No entanto, ao ir a campo e conhecer outras histórias, encontro pessoas vivas, concretas e, por isso, mesmo contraditórias. Um dos momentos que ilustra essa percepção se deu quando li as mensagens trocadas pelos professores no grupo de discussão da EJA¹¹ e me deparei com a mensagem

¹¹Grupo de discussão na internet. É um espaço onde os/as professores/as da EJA e também de outras modalidades, além de supervisores da rede de São Gonçalo trocam informações, se comunicam com a coordenadora do município, discutem as políticas empreendidas, passam informes sobre cursos e concursos, além de comunicados do sindicato da categoria. O endereço eletrônico do grupo é <<http://br.groups.yahoo.com/group/ejasaogoncalo>>

de um professor denunciando que a direção da escola na qual ele trabalhava estaria se utilizando de algumas estratégias para encerrar a EJA naquela unidade de ensino. Finalizava a mensagem convocando todos à luta. Tal denúncia provocou reações variadas, que iam do apoio irrestrito à troca de acusações. Curiosa, pedi detalhes sobre esse episódio durante uma das entrevistas com a coordenadora da EJA.

Ele é uma pessoa muito complicada, muito complicada mesmo. Eu não o vejo como um professor comprometido com a educação, muito menos com a EJA. Os alunos ligaram para a gente dizendo que ele chama os alunos de burros, que não querem nada. Ele não trata o aluno com respeito. Ele é um professor que vem da classe popular, que fez supletivo. Quer dizer, era para estar mais antenado com a situação dos jovens e adultos. Mas ele se coloca assim: “a minha casa é a melhor da rua ou eu me visto melhor.” Ele tem isso. O ego dele [...] (Fragmento da entrevista com Eliane).

Mas será que o fato de vir das classes populares não teria sido o grande motivador da sua denúncia? Talvez o protesto indignado tenha sido fermentado a partir das suas próprias experiências de interdição que contribuíram para que ele se identificasse e lutasse contra estratégias de negação do direito a educação das classes populares. Por outro lado, ao considerarmos a relação que ele estabelece com os alunos da EJA, suas atitudes cotidianas que demonstram uma não identificação com as classes populares, podemos pensar a partir da contribuição de Vieira (2009) e os conceitos de “oblatos” e “trânsfugas interculturais” e tentar complexificar essa fala. Segundo esse autor (p.29), as pessoas não são apenas passado. Presente e projeto também se entrelaçam num complexo processo de (re)construção da(s) identidade(s). Vieira (2009) nos mostra que ao longo dos seus percursos de vida “os sujeitos saltam de um grupo social para outro [...] sem que tenha forçosamente de haver continuidade, homogeneidade e compatibilidade entre todas essas experiências” (p.39). São os “oblatos”. Ao falar dessas passagens, desses saltos entre grupos sociais/culturas, o autor utiliza a metáfora do rio, mostrando que o “oblato”, ao transpor as margens, ascendendo a outro grupo social, além de negar qualquer ligação com sua cultura de origem, desqualifica quem o lembre dela. Já o “trânsfuga intercultural” atravessa as margens incorporando a nova cultura à sua de origem, além de fazer questão de ser ponte para que outros também atravessem o rio.

Auxiliada por Vieira, compreendo que essas identidades não são cristalizadas, fixas, que muitas vezes somos “oblatos” em determinadas ocasiões e,

em outras, “trânsfugas”. Identidades são transitórias, ambíguas e incertas, construídas a partir de nossas reações diante de situações vivenciadas, de experiências que nos atravessam e dos múltiplos espaços que habitamos, num ininterrupto devir. Penso nas inúmeras vezes em que fui ora “oblata”, ora “trânsfuga” ao longo da minha prática de professora.

Ao refletir sobre a fluidez e a complexidade do processo de (re)construção de identidades, percebo na minha formação intervenções e marcas de muitos sujeitos. Intervenções que algumas vezes potencializavam, outras subalternizavam. Fui para o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) na 8ª série, pois pretendia cursar o normal, na época curso Pedagógico. A realidade da escola pública, já nessa época tão diferente da particular, me impactou: carência de material, de professores, de equipamentos, etc. Lembro que um dia cheguei atrasada, por isso teria que esperar a segunda aula para entrar em sala. Quando entrei, não havia carteira. A sugestão do professor foi que eu encontrasse uma carteira para mim. Ah, que sacrifício vencer a timidez e percorrer todas aquelas salas em busca de uma carteira! Depois desse dia nunca mais me atrasei.

Contudo, o que parecia, em princípio, carência e abandono, materializado em instalações precárias, falta de carteiras, pobreza do acervo da biblioteca e dificuldade de acesso a mesma por falta de funcionários, entre tantos outros impedimentos, acabou constituindo-se para mim em um espaço permeado tanto por descobertas como por relações solidárias. Um espaço de formação e de encontro. Hoje, relembro os dias vividos no IEPIC, compreendo Linhares e Garcia (2001) quando dizem que precisamos observar o cotidiano numa perspectiva complexa, enxergando a riqueza do processo ensino-aprendizagem. Segundo as autoras, fomos ensinados a ver só o que não funciona, não dá certo, diminuindo nossa capacidade de enxergar “os jardins que brotam no chão das escolas”. Ver além da feiúra, perceber a teoria permanentemente atualizada, a reinvenção, a recriação diária por aqueles que vivem/fazem a escola. Pois se a escola é lugar do instituído é, simultaneamente, o do instituinte, ao possibilitar o desenvolvimento de outras

práticas cotidianas, transformando as escolas em espaço também de “provisão¹²”, proporcionando o que Freire (1997) chama de “estar sendo agora”, epistemologicamente, socialmente, esteticamente, amorosamente...

Passado o estranhamento inicial, o curso Pedagógico foi maravilhoso: revelador no sentido de apontar outras possibilidades de ser gente/cidadã, prehe de cumplicidade. Tenho amizades iniciadas nessa época que perduram até hoje.

A carga horária dos estágios era intensa, mas ainda assim encontrávamos tempo para os cursinhos de especialização que apareciam.

1979. Greve dos professores. Surge a imagem do/a professor/a politizado/a, que luta contra as precárias condições de trabalho da categoria. Nesse contexto, uma professora foi fundamental para o “despertar da nossa consciência política”. Joselena, baiana “arretada”, atuante no movimento sindical. Hoje percebo com mais clareza que ela nos falava da necessidade do fortalecimento de práticas instituintes no campo das políticas públicas, ou seja, de práticas potencializadoras de cidadania, do combate a alienação. Recordo de uma expressão que constantemente usava quando nos ufanávamos dos nossos conhecimentos: “isso até cachorro faz”. Claramente informava nossos direitos e nos incitava à participação, ao engajamento em campanhas, movimentos. Nesse período, a turma “211” incomodou bastante. De abaixo-assinados a denúncias em jornais. Houve até uma tentativa de dissolução da turma, mas felizmente não foi adiante.

Interessante observar que essa escola que despertou o inconformismo que pode ser um combustível para a produção de movimentos instituintes na escola e que acompanha minha trajetória docente, inconformismo que se reencontra e se reconhece no movimento da EJA em São Gonçalo, contraditoriamente, é a mesma escola que contribuiu para que eu criasse uma imagem idealizada de alunos que aprendem no mesmo ritmo, de forma igual e progressiva, que tanto estranhamento provocou em mim diante da realidade encontrada.

¹²Refletindo sobre a nossa dificuldade de compreender o compreender das classes populares, Valla (2001) cita como exemplo o trabalho que os profissionais de saúde pública desenvolvem junto aos moradores da periferia. Segundo o autor, esse trabalho é orientado pela lógica da “previsão”, que significa um olhar para o futuro. Ao discutir as categorias de “previsão” e “provisão”, Valla assinala que as classes populares “conduzem suas vidas com a categoria principal de ‘provisão’. Com isso, pretende-se dizer que a lembrança da fome e das dificuldades de sobrevivência, enfrentadas no passado, faz com que o olhar principal esteja voltado para o passado e preocupado em prover o dia de hoje” (p.3). Historicamente a escola também vem se organizando sob a lógica da “previsão” e muitos dos seus profissionais acreditam que seu papel principal seja apenas o de preparar os alunos para o futuro. Porém, ao olharmos cuidadosamente o cotidiano das escolas, podemos perceber movimentos que tentam transformar a escola em um lugar também de “provisão”.

Da formatura do curso Pedagógico lembro-me das despedidas emocionadas, planos traçados e partilhados, sonhos a realizar. Mas o ano de 1981 chegou provocando uma reviravolta em minha vida. Em fevereiro meu pai faleceu, e alguém precisava ajudar minha mãe a administrar a fábrica ¹³. Como minha irmã já cursava Pedagogia e o trabalho com moda sempre esteve presente em minha vida, enveredei por este caminho. Metamorfoseada em empresária, outros interesses direcionaram a minha vida. Casei, tive filhos, trabalhei, me divorciei... Mas dentro de mim algo parecia inacabado. Sabe aquela incômoda sensação, e isso aos 34 anos, de pensar sobre “o que vou ser quando crescer?” A resposta veio através da minha irmã, que me acenou com a possibilidade de retornar à Educação, fazendo minha inscrição em um concurso para o município de São Gonçalo e também para o vestibular da UERJ. No início resisti, colocando inúmeras dificuldades e impedimentos. Mas incentivada por toda a família, me rendi. Fui aprovada nos dois.

Iniciei minha vida acadêmica na UERJ cheia de expectativas. Confesso que no início fiquei decepcionada, pois a universidade se revelou muito distante da imagem que eu tinha. Descobri que eu mesma teria que buscar os conhecimentos que necessitava. E eram tantos! Freire? Já tinha lido Roberto, Gylberto, mas Paulo? Texto, contexto, leitura de mundo... Concepção construtivista, sócio-interacionista... Piaget eu tinha estudado no pedagógico, mas quem era Emília Ferreiro? E Vigotsky? Tantas questões!

O tempo vivido na Universidade foi rico em seminários, palestras, debates, reflexões... Esses momentos contribuíram para fortalecer a paixão que, desde o Pedagógico, sinto pela escola pública. Mais do que isso: revelaram o meu lugar de pertencimento.

1.2 - O encontro com a EJA

Paralelo a Universidade lecionava na E.M.Pref.Nicanor Ferreira Nunes, em São Gonçalo. Os primeiros momentos na escola reavivaram em mim os mesmos sentimentos que tivera no início do pedagógico, pois só conseguia enxergar ausência, carência, falta...Nesse momento foi providencial o compartilhamento de

¹³Meus pais tinham uma confecção de roupas femininas e forneciam para um grande número de lojas. Nessa época, a fábrica funcionava em três turnos. Creio que foi o período do *boom* da moda no Brasil. Já ajudava na fábrica esporadicamente, mas com o falecimento do meu pai foi necessário que eu assumisse com a minha mãe os negócios.

experiências que ocorria na universidade e dentro da escola, nas reuniões pedagógicas, para que eu me envolvesse com aquela comunidade e pudesse “enxergar os jardins” de possibilidades que teimavam em brotar no chão daquela escola que, inicialmente, me parecera tão desprovida de tudo. Foi nessa escola que tive a minha primeira experiência na EJA quando, recém concursada no município, atuei em uma turma de alfabetização. Nesse período, um mundo de possibilidades se abriu para mim. Trabalhar com adultos sempre me atraiu, mas não imaginava o quanto. Difícil passar pela EJA e sair incólume dessa experiência. Na convivência diária com os alunos aprendemos outros sentidos para a palavra força de vontade, recebemos carinho, encontramos solidariedade e companheirismo, ouvimos histórias de vida que nos ensinam outra definição para a palavra “gente”.

Outro fator marcante nessa experiência foi o convívio com os/as professores/as da escola Nicanor e de outras escolas da rede. As coordenações da EJA do município promoviam (uma prática que permanece atual) reuniões sistemáticas com o grupo de professores/as da EJA, o que em minha percepção contribuía para o fortalecimento e a consolidação do grupo.

De 2003 a 2004 atuei, inicialmente, como Orientadora Pedagógica na EJA da “Nicanor” (como carinhosamente chamávamos a escola) e, posteriormente, como diretora desta unidade escolar. Foi um período fecundo no qual contamos com o auxílio prestado pelas pesquisadoras Maria Tereza Goudard Tavares e Denise Cordeiro que, através de uma “pesquisa parceira”¹⁴ que ali desenvolviam, promoviam encontros de formação continuada que integrando ensino/pesquisa, estimulavam a reflexão teórica sobre nossas práticas cotidianas. A partir desses encontros pude compreender melhor Freire (1996, p.29) quando diz que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Perceber que um movimento está ligado ao outro, em permanente diálogo. Ensino e busco sempre, interrogo, me inquieto. Se me inquieto tento intervir e, com isso, me educo ao educar.

Como consequência desses encontros de formação continuada surgiu em mim a necessidade de pesquisar as possibilidades político-epistemológicas de construção de um currículo emancipatório, assim como repensar os tempos e espaços da escola básica, objetivando a transformação da mesma num espaço de diálogo e relação.

¹⁴ Como era denominada pela dupla de pesquisadoras.

Lembrar desse período e de antigas professoras me faz refletir sobre a possibilidade de uma escola comprometida com a construção de um mundo melhor. Uma escola onde não haja espaço para injustiças, a falta de ética, de cuidado com o outro... Uma escola comprometida com a redução do processo de exclusão social em que vive grande parte da população brasileira. Tal reflexão é inspirada pelo diálogo com Freire (1999), quando ele assinala que não somos “apenas objetos da história, mas seus sujeitos igualmente”. Com Freire, acredito sermos capazes de perscrutar a realidade das escolas buscando o que está oculto e, ao apreender a realidade, não nos acomodarmos e agir no sentido de transformá-la. Utopia? Sim, mas nunca significando “o lugar que não existe”, “o lugar do melhor”, ou mesmo o “não lugar”. Utopia na acepção freireana, cujo sinônimo é esperança. Esperança que fertiliza a “vocação ontológica” de homens e mulheres em busca de “ser mais”.

1.3 - Encontrando a questão de pesquisa

Ao ingressar no mestrado, minha intenção era investigar os limites e as possibilidades de construção de um currículo emancipatório na EJA na rede municipal de São Gonçalo, RJ. Tal proposta de investigação me parecia um caminho natural, um desdobramento da monografia de pós-graduação que foi um estudo desses limites e possibilidades em uma escola da mesma rede municipal, a Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes. A monografia relatava uma experiência de formação continuada, vivenciada junto aos professores da EJA da Nicanor, e o resultado dessa formação: a tentativa de construção coletiva de um currículo que atendesse às expectativas dos jovens e adultos dessa escola. Dos encontros de formação continuada que geraram reflexões sobre nossas práticas às ações empreendidas pelo grupo, só conseguia pensar em possibilidades. Devir. Potência. Emancipação.

Assim, carregando as experiências vividas e cheia de certezas (que logo percebi provisórias), fui ao encontro da minha orientadora do mestrado, prof^a. Dr^a. Mairce Araújo. Confesso que desse primeiro encontro saí, literalmente, desorientada. Inicialmente, éramos duas orientandas e ela. Iniciamos uma conversa descontraída e ela pediu que falássemos sobre nossos projetos, ouvindo interessada cada detalhe de nossas propostas. Logo depois fez inúmeros questionamentos, assinalando que toda “pesquisa nasce da insatisfação com o já

sabido” (CORAZZA, 2007, p.109), explicando que é a nossa recusa em aceitar o que está posto, o que é consenso que nos instiga a buscar outras significações para o que, aparentemente é natural. Tais questionamentos suscitaram reflexões que me acompanharam durante a semana que se seguiu.

No período entre esse encontro e o seguinte, minha orientadora propôs uma outra possibilidade de orientação: orientação coletiva. Sua proposta era que nos juntássemos a outra orientadora, Prof^a.Dr^a Jacqueline Moraes e suas duas orientandas formando um grupo de discussão que “não se fecharia na clássica relação hierárquica e subalternizada entre orientador-orientando, mas se abriria para construção de relações mais solidárias e horizontalizadas”. (ARAÚJO, MORAIS et al, 2010, p.3)¹⁵. Dessa forma, através das leituras e intervenções, o papel de orientação seria partilhado por todos os membros do grupo.

Firmado o nosso “contrato de trabalho”, riscos assumidos, mesmo que sem muita clareza do que seria essa leitura (com)partilhada, no encontro seguinte nos reunimos para discutir textos que haviam sido produzidos pelo grupo (quatro mestradas) para as disciplinas do mestrado.

Como se revelou difícil ser lida pelo grupo! Apresentar meus textos era o mesmo que expor-me. Nua. Exergar a crítica como contribuição é um exercício difícil de realizar. Entregar-me inteira para ser lida é um aprendizado constante, dóido, mas que se mostrou um movimento enriquecedor.

Nesse encontro, o segundo, ainda me encontrava perdida, pois não conseguia decidir que caminho trilhar na pesquisa. Foi quando nossas orientadoras¹⁶ sugeriram a escrita de um memorial como um exercício de reflexão sobre as nossas experiências.

Resistência, em seu sentido mais hegemônico, como resistência ao novo, creio ter sido a primeira reação, que logo se espalhou por todo o grupo. Um por não acharem a escrita de suas memórias relevante, outras por não conseguirem vislumbrar possibilidade de articulação entre memória e pesquisa e, até mesmo, por pensarem que tal escrita quebraria o ritmo que se pretendia imprimir a pesquisa.

¹⁵ O grupo de orientação coletiva constitui-se, para mim, num significativo espaço de formação. A troca, as leituras compartilhadas, as sugestões, críticas e incentivos me potencializaram como professora pesquisadora que reflete sobre a prática e fortaleceram minha crença no trabalho coletivo. Por ocasião do XV ENDIP apresentamos o pôster “Narrativas autobiográficas: a potência da escrita de si no processo de formação docente” fruto de um texto construído coletivamente em que a partir da narrativa buscamos nos apropriar teoricamente do movimento em construção.

¹⁶ Coloco no plural por entender que ambas, Mairce e Jacqueline, orientaram esta pesquisa.

Resistências vencidas empreendemos nossa viagem em busca de momentos significativos dos nossos percursos pessoais/profissionais, tentando identificar as pessoas/situações que desempenharam papéis importantes em nossas formações e que, de alguma forma, contribuíram/influenciaram nossas escolhas.

O movimento de narrar, ler, refletir, dialogar com os textos, discutir com o grupo e reescrever, foi me fazendo perceber que minha história, que era atravessada por tantas outras histórias, poderia contribuir de alguma maneira para a minha pesquisa, já em movimento, visto que minha história é a de uma pessoa que vive/convive mergulhada em um oceano de incertezas, conquistas, frustrações, cheiros, sons, saberes, sabores, angústias, vitórias, cansaço, decepções, alegrias... O cotidiano da escola e, em especial, da EJA. Com Perez aprendi que narrar minha própria história é um ato de conhecimento, pois “através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos e utopias”. (PEREZ, 2003, p.26)

Ao perscrutar o meu passado venho aprendendo a questioná-lo, buscando ir além do entendimento de quem sou, mas, acima de tudo, tentando enxergar as múltiplas possibilidades que ele me acena de também ser outra. Uma outra que, com Freire (1996), se percebe consciente do seu “inacabamento” e se faz e refaz no diálogo e no encontro com o outro, em busca de “ser mais”. Com Vieira (2009) venho aprendendo a pensar no “gerúndio do viver”, entendendo que não sou, estou sendo. E o que estou sendo reflete os múltiplos espaços nos quais habito: minha casa, as escolas onde trabalho, a universidade, os espaços sociais onde transito. Nesses contextos venho sendo filha, mulher, mãe, irmã, amiga, tia, aluna, pesquisadora, professora, artesã... Sempre em movimento. Me tornando.

Assim, entendendo com Certeau que “o caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo” (1994, p.35), foi me deixando atravessar pela experiência de produzir o meu memorial que encontrei a temática e as questões de investigação que se apresentam em minha dissertação.

Minha pesquisa, portanto, tem como compromisso maior reunir narrativas sobre uma história que vem sendo tecida coletivamente na educação de jovens e adultos (EJA) da rede municipal de São Gonçalo. Narrativas de sujeitos que construíram (e constroem) a história desse “tempolugar” sabendo que, como afirma

Benjamin, "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi" (1994, p. 234). Desta forma, não tenho a pretensão de buscar a gênese da história da EJA em São Gonçalo. Aprendi com Benjamin que isto não é possível já que esta história não é linear, progressiva, cumulativa. Assim, não é possível conhecer sua gênese, mas buscar múltiplos percursos, diferentes passos, ora regulares ora ziguezagueantes, que as histórias dos diferentes sujeitos podem revelar. Nesta busca por articular as histórias ouvidas, fui entrelaçando-as às minhas próprias histórias vividas neste terreno que, percebi ajudada por Certeau, ser um terreno habitado há muito. Trago, portanto, algumas das múltiplas narrativas possíveis sobre esta história, pois Tavares me ajuda a compreender que

[...] a dinâmica espaço-temporal das práticas educacionais presentes no município de São Gonçalo requer uma leitura atenta do seu passado. Temos percebido que nos lançando nas rugosidades do passado, inquirindo-o, torna-se possível compreender com mais radicalidade o presente. O presente, não como um lugar estável resultante de um passado igualmente único e estável, que se descobre e se recupera. Mas, um passado plural, que não pode ser reduzido a uma única forma e conteúdo. O passado como um território movediço, marcado pelos vários passados reconstruídos pelo trabalho interessado de quem o pesquisa (TAVARES apud ARAÚJO et al, 2009, p.15).

Assim, debrucei-me sobre as narrativas ouvidas na pesquisa, tal como me debruçasse sobre um palimpsesto¹⁷, procurando identificar as escolhas e os contextos em que essas escolhas foram feitas, ao mesmo tempo em que busquei traços de movimentos, vestígios de ações que foram invisibilizadas. Esse movimento não é solitário, pois estou acompanhada pelas vozes de professores e professoras. Vozes que contam muitas histórias, algumas familiares, outras encarnadas, pois também foram vividas por mim, além de muitas outras tão desconhecidas.

A história deste "território movediço", a EJA de São Gonçalo, tem profunda identidade com movimentos sociais (sindicatos, igrejas, associação de moradores, partidos políticos, dentre outros) e este diálogo por si só demandaria uma dissertação. No entanto, nesta pesquisa foquei em ouvir o que narram professores e professoras da rede municipal de educação sobre a EJA, entendo que a relação movimentos sociais e EJA São Gonçalo, por ser constitutiva da própria história da EJA, atravessa as narrativas docentes.

¹⁷ Pergaminho cuja escrita era removida através de raspagens ou de processos químicos para ser reaproveitado, o que não apagava de fato a escrita original, restando traços que podiam ser identificados.

No movimento de construção da EJA de São Gonçalo, dialogando com as tantas relações e com as inúmeras pessoas com as quais convivo, venho me tornando professora. Uma professora que carrega uma perspectiva crítica militante em relação a escola e a sociedade, perspectiva que vem sendo alimentada desde o curso de formação de professores, inicialmente no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho e, posteriormente, na Faculdade de Formação de Professores, e que encontra eco nas experiências vividas no “chão da escola”.

É sobre essa experiência vivida-construída-partilhada-reinventada com os outros, onde produzimos modos de ser e viver encharcados de incertezas e conflitos, mas também de possibilidades e esperanças, que venho direcionando o meu “olhar interessado”, na tentativa de construir ferramentas que possibilitem uma reflexão mais aprofundada das contradições existentes no interior da EJA e, conseqüentemente, das pessoas que nela atuam. Juntar meus fios a novos fios e, com eles, tecer novos caminhos. Caminhos que vou descobrindo à medida que vou tecendo e percorrendo. Caminhos que muitas vezes assustam, outras alegram ou entristecem, mas sempre surpreendem. E que, no fim, contribuem na construção dessa pessoa múltipla que sou.

Trago de volta Roseana Murray, com mais uma receita que simboliza a minha procura no movimento de construção da EJA de São Gonçalo. Tomei a liberdade de acrescentar a palavra pesquisa ao poema, pois ela fala com uma beleza que eu jamais conseguiria sobre a minha busca.

RECEITA de encontrar unicórnios
abra bem os olhos
para o que é invisível
deixe que a magia
como um fio de horizonte
pouse em sua janela

então devagarinho
pelos caminhos da poesia
(pesquisa?)
os unicórnios virão

2 - TRAÇANDO A ROTA: (DES)CAMINHOS DA PESQUISA

Partindo do pressuposto que “pesquisar é pesquisar-se” (FREIRE, 1996) penso que busquei muito de mim junto aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. No movimento da pesquisa revelo meus interesses, escolhas e crenças, que se misturam com a história da EJA em São Gonçalo, pois me reconheço e me reencontro na EJA, campo do qual fiz parte durante um longo período e no qual pretendo permanecer após a conclusão do mestrado. Nesse espaço vivi experiências que considero fundamentais em minha formação. Experiências potentes, repletas de amorosidade, de diálogos, de encontros. Vinícius de Moraes já dizia que “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”. Então, posso dizer que, em meio a tantos desencontros desta vida tão corrida e louca, tive a oportunidade de conhecer a força dos verdadeiros encontros¹⁸. Encontros que, de alguma forma, me impactaram e contribuíram para a escolha desse tema de pesquisa: a EJA de São Gonçalo.

Esta dissertação teve como compromisso registrar memórias e história(s) da EJA no município de São Gonçalo/RJ. Memórias e histórias vividas por muitos sujeitos e contadas por várias vozes.

Por me incluir entre esses sujeitos, a minha apreensão dos acontecimentos não foi de quem olha de fora, com distanciamento. Foi, acima de tudo, um olhar atravessado pelas lembranças das experiências compartilhadas. Por isso, sinto que o maior desafio metodológico enfrentado foi, justamente, desnaturalizar o que me afetava, o que me era tão caro e familiar. Ao mesmo tempo, tal proximidade e identificação pareceu ter facilitado minha entrada em campo, pois as pessoas me (re)conheciam como uma professora da EJA, o que gerou uma certa cumplicidade.

A princípio minha intenção era entrevistar, além das professoras que passaram pela coordenação da EJA, outros(as) professores(as) e até mesmo, um grupo de alunos. Porém tal intenção logo se revelou inviável nesse momento, principalmente se considerarmos o tempo exíguo para a conclusão do mestrado. Diante disso, por sugestão do grupo de orientação, delimitei as fontes orais que utilizaria, selecionando apenas as narrativas das professoras que passaram pela

¹⁸ Dentre muitos, destaco especialmente o encontro com as professoras Denise Cordeiro e Maria Tereza Goudard Tavares, que me acenaram com a possibilidade de uma outra escola. Com elas aprendi que me formo, me transformo e me (re) formo no encontro com o outro.

coordenação da EJA. A opção por privilegiar os depoimentos dessas professoras deu-se, principalmente, ao considerar a recomendação de Alberti (2005), que sugere que a escolha dos entrevistados seja orientada “a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência” (p.31). A autora destaca que “convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (p. 31-32).

Outra questão levada em consideração foi o fato das entrevistas realizadas com elas estarem integralmente transcritas e terem resultado em um considerável material de pesquisa.

Além das narrativas docentes como fonte de pesquisa, contava igualmente no início da pesquisa poder contribuir com o registro das memórias e histórias da EJA de São Gonçalo a partir dos registros escritos. Objetivo que logo se revelou inócuo, já que não pude contar com o suporte documental. Explico: constatei logo em meus primeiros movimentos na pesquisa a ausência de fontes documentais oficiais.

Já em campo, durante uma entrevista com Eliane, a atual coordenadora da EJA no município, solicitei auxílio para ter acesso a documentos. Fui informada que tais documentos não existiam.

Eu não achei documento nenhum, mas você pode falar com Jeanette [oficialmente a primeira coordenadora] O que ela tem é tipo um plano de funcionamento da época dela. Mas ela deve ter fotos. O que existia na secretaria jogaram fora. Toda a documentação (Fragmento da entrevista com Eliane).

Ao que parecia, naquele momento, não havia da parte dos dirigentes oficiais de São Gonçalo, pelo menos no que refere à educação, nenhuma preocupação em acumular registros documentais de suas passagens pelas secretarias. Suas iniciativas, propostas e compromissos pareciam ser apagados no momento em que eram substituídos, ficando apenas nas memórias de algumas pessoas.

Minhas buscas iniciais por documentos não encontrados levavam-me, inicialmente a acreditar que existisse uma “amnésia oficial” em relação à EJA em São Gonçalo, ou seja, um apagamento deliberado sobre esse segmento. Fundamentando tal apreensão correlacionava a ausência de registros documentais em São Gonçalo com uma prática política não tão incomum na realidade brasileira, a

qual cada nova gestão, para imprimir sua marca política, busca apagar os vestígios da gestão anterior¹⁹.

Contudo, durante o exame de qualificação, fui alertada pela banca de que o fato da secretaria de educação não possuir “documentos oficiais” não significava, necessariamente, que eles não existissem. Questionada sobre a concepção de documento com a qual estava trabalhando, dei-me conta de que se não existiam documentos na posse da própria secretaria, não significava que eles não existiam. Eles existiam sim, inclusive em meus próprios arquivos colecionados ao longo dos anos de professora da rede.

Além de (re)descobrir meu arquivo pessoal, Samaran citado por Le Goff, me convidava a “tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, como documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira” (SAMARAN apud LE GOFF, 2003, p.531). Febvre, também citado por Le Goff, destaca a necessidade da ampliação da noção de documento ao afirmar que

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem [...] (FEBVRE apud LE GOFF, 2003, p. 530).

Ao conversar com Jeanette, primeira coordenadora da EJA, descobri que ela possuía um considerável acervo pessoal da EJA/SG. Através dela, tive acesso ao primeiro projeto desenvolvido no município, “Escolarizando adultos”, a fotos, crachás de encontros e fóruns dos quais participou, pautas de reuniões mimeografadas, entre outros. Ao me dar conta que aqueles documentos falavam, contavam histórias desse movimento, fui à busca dos muitos outros documentos referentes à EJA que também guardara ao longo da minha vida. Dentre eles destaco as anotações feitas durante os debates do Fórum “As diretrizes da educação de jovens e adultos em São Gonçalo: dilemas e perspectivas”, além da cópia do documento final (anexo)

¹⁹ Alguns exemplos: prédios públicos são pintados com a cor que identifica o novo gestor ou o partido político no qual ele é filiado, materiais escolares em perfeitas condições são descartados por remeterem a imagem da antiga administração, entre tantas outras ações que denunciam um certo descaso com o erário.

que revela a posição dos professores e professoras da rede que participaram do fórum sobre as prioridades que a política municipal de EJA do município deveria atender.

O exercício da leitura desses documentos buscando as marcas dos diversos contextos históricos onde foram produzidos, aliado ao movimento de articular possíveis leituras procurando vestígios das histórias narradas pelos/as professores/as, me fez compreender a paixão de Febvre ao questionar se:

[...] Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entreatada que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE apud LE GOFF, 2003, p. 530).

Remexer em antigos papéis e “acordar” lembranças desencadeou em mim sentimentos semelhantes aos descritos por Moraes, na reflexão sobre a elaboração de seu inventário das fontes, ao final de sua pesquisa de doutorado, “debruçar-me sobre materiais que posteriormente se transformariam em inventário, me debruçava sobre mim mesma. Inventariava minha própria vida, minha trajetória profissional e pessoal” (MORAIS, 2006, p. 247-248).

Considerando, portanto, que tais documentos existiam, só que não em posse da secretaria de educação, mas sim espalhados entre professores/as, coordenadoras, inclusive comigo, novas reflexões acabaram por apontar não para uma amnésia, mas sim para uma invisibilização.

Começava a perceber que reunir materiais anteriormente dispersos, organizar documentos, registrar narrativas possibilitava revelar “escolhas [que] foram feitas e, diante delas que futuros foram apagados” (NUNES apud ARAÚJO et al, 2009 p.3), colaborando assim com a “produção de uma história da educação gonçalense que possa contribuir para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos”, como Nunes nos ajuda a pensar

No estudo da história da educação das escolas gonçalenses, no liame das continuidades e rupturas que seus processos educacionais apresentam, a contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos é justamente afirmar que escolhas foram feitas e, diante delas que futuros foram apagados. (Nunes apud Araújo et al, 2009, p. 38).

Compreendia assim, juntamente com as pesquisadoras, que a produção da história da EJA de São Gonçalo, que emergia nas narrativas e depoimentos, nos

documentos, nos materiais que chegavam às minhas mãos se fazia a partir de “verdades parciais”, num “trabalho minucioso, lento e inacabado”, ou seja, reconhecia que

[...] a construção do saber histórico, da(s) memória(s) e da(s) história(s) da educação escolar gonçalense, como qualquer outro processo de construção de conhecimento, é um trabalho minucioso, lento, inacabado, que se constrói a partir da produção de “verdades parciais”, utilizando-se de categorias instáveis, conceitos provisórios e de muita pesquisa empírica (...) (ARAÚJO et al, 2009, p. 3).

Nessa perspectiva, entendia igualmente que a escrita dessa história, além de preencher lacunas sobre a EJA em São Gonçalo, poderia contribuir para a análise do contexto sócio-político-educacional que fundamentasse futuras formulações de políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino no município. Se essa fosse uma meta pretensiosa demais, muito me animava a perspectiva de professores e professoras se reconhecerem nas histórias narradas e que esse reconhecimento se desdobrasse em reflexões que contribuíssem ainda mais para o fortalecimento desse grupo.

A ansiedade inicial causada pelo que entendia como “a ausência de documentos oficiais”, se apresentando como um obstáculo ao desenvolvimento da pesquisa, igualmente levou a outras reflexões. Debatia-me: Como recuperar a história de um movimento se não havia registros oficiais? Como saber o que “verdadeiramente aconteceu” sem o apoio “confiável” de documentos?

Logo percebi que essa inquietação era decorrente de uma visão historicista da história, como se a história é que tivesse a função de conservar a memória. Segundo Burke (2006), a explicação tradicional da relação entre a memória e a história, na qual a memória nos traz o que realmente aconteceu e a história é a guardiã dessa memória é muito simplificadora e nos alerta que “lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem as atividades inocentes que outrora se julgava que fossem” (p.70), pois o processo de seleção, interpretação e distorção é atravessado pelas disputas dos diferentes grupos sociais havendo, portanto, uma seleção, mesmo que inconsciente, que atende aos interesses dos que fazem ou interpretam essas memórias. Benjamin (1994), desde os anos 40 alertava que o historicismo se identificava com as classes dominantes. Nesse caso, a história é sempre a dos vencedores. O autor, ao posicionar-se do lado dos vencidos, inverte essa lógica, colocando a memória numa posição fundamental para a história.

Propõe olhar o passado buscando as vozes dos que foram silenciados pela história dos vencedores.

Assim, buscar na trajetória da EJA gonçalense as “escolhas [que] foram feitas e, diante delas que futuros foram apagados”, tanto nos registros escritos como nos depoimentos e narrativas orais “pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”. (THOMPSON, 1992, p.22).

Portanto, a opção por ouvir os sujeitos que participaram da construção dessa modalidade de ensino no município foi, em parte, decorrente da inexistência do que, inicialmente, eu considerava como “documentos oficiais”, mas, acima de tudo, uma opção político-epistemológica, pois busquei com essa pesquisa a emergência de memórias que se encontravam aparentemente invisibilizadas e que, ao serem registradas possibilitassem um movimento de ressignificação dessas experiências com vistas a uma perspectiva de futuro, pois com Benjamin (1994) aprendi que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (p.37).

A partir da trajetória delineada anteriormente os caminhos da pesquisa foram sendo construídos. Alertada por Bourdieu (1975) sobre o risco que a familiaridade com o universo social a ser pesquisado possa se constituir em um obstáculo epistemológico ao pesquisador busquei apoio em Velho (1981), que aponta um caminho para que o “familiar” não seja sinônimo de dificuldade, ao assinalar que “o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações” (p.12). Assim, coloquei em diálogo minhas próprias narrativas, encharcadas de memórias e experiências construídas na EJA, com as narrativas de três professoras que ocuparam o cargo de coordenadoras da EJA na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED/SG), além das vozes de professores e professoras com os/as quais conversei ao longo da pesquisa e também as que emergem nos documentos produzidos nos grupos de trabalho (GT's) do Fórum “As diretrizes da educação de jovens e adultos em São Gonçalo: dilemas e perspectivas”.

2.1 - Entre escolhas e renúncias

[...] caminante, no hay camino, se hace camino al andar²⁰

Durante a realização desta pesquisa, nas muitas encruzilhadas em que me deparei, onde “cada escolha significava muitas renúncias²¹”, os versos do poeta espanhol Antonio Machado foram, a cada dia, fazendo mais sentido para mim. Como dito anteriormente, de início pretendia entrevistar, além das professoras que passaram pela coordenação da EJA na SEMED/SG, professores e professoras da rede municipal e também alunos dessa modalidade de ensino. Confesso que foi difícil abandonar a ideia inicial, pois persistia em mim uma forte sensação de estar traindo professores e professoras por não trazer suas histórias. Sei que alguns deles, inclusive, esperavam ser entrevistados e cheguei a ouvir de uma antiga professora da EJA, quando lhe perguntei sobre as primeiras turmas, a seguinte exclamação: “pensei que você não fosse me entrevistar!” No movimento inicial da pesquisa, algumas antigas companheiras da EJA me procuravam, pois queriam contar suas histórias. Chronos, porém, é implacável e pude perceber uma parte do seu voraz poder ao ver os meses rapidamente transformarem-se em dias, os dias em horas e com isso, impotente, assisti aos momentos tão preciosos e escassos nesse reduzido tempo estabelecido para o mestrado, esvaírem-se vertiginosamente. Um sentimento que me acompanhou e ainda acompanha poderia ser resumido em uma única frase: “tanta coisa para fazer em apenas trinta meses!”

Diante disso, após muitas negociações com o grupo de orientação e deixando o bom senso prevalecer, abandonei a, agora percebo, ambiciosa proposta inicial e optei por trazer apenas as narrativas das três coordenadoras que foram integralmente transcritas. As vozes dos demais professores e professoras que escutei durante a pesquisa em “encontros rápidos²²”, em alguns momentos dialogam com as narrativas dessas coordenadoras. Durante o difícil processo de decisão sobre que narrativas privilegiar em detrimento de outras, a intervenção da minha orientadora foi fundamental para que a sensação de traição a professores e

²⁰ Verso do poema “Proverbios y Cantares” de Antonio Machado.

²¹ Frase que muitas vezes escutei da prof^a Maria Tereza Goudard Tavares

²² Chamo de “encontros rápidos” os diálogos que estabeleci com vários professores e professoras da EJA ao longo da pesquisa. Diálogos presenciais, em encontros casuais e diálogos virtuais, através de e-mail. Nesses encontros percebi que todos tinham algo a contar sobre a EJA. A conversa com a professora Rosângela foi gravada e as demais registradas no caderno de campo.

professoras fosse superada. Ela me fez enxergar que esses sujeitos não são/foram apenas coordenadoras. Antes disso, são professoras e, quem sabe, talvez tenham sido escolhidas para coordenar a EJA no município por suas atuações e engajamento nessa modalidade de ensino. E as histórias que trazem como professoras não são apagadas pelo cargo que ocupam/ocuparam, elas estão presentes nas narrativas.

2.2 - Sujeitos da pesquisa: mulheres, professoras, coordenadoras: “mulheres memórias” da EJA/SG

A dúvida sobre nomear ou não os sujeitos da pesquisa me acompanhou durante todo o percurso. Devo nomear as entrevistadas? Crio pseudônimos? Será que vou expô-las? Dúvidas que me inquietavam por envolverem questões éticas. Ao mesmo tempo percebi que as narrativas eram situadas em um “espaçotempo”, traziam marcas que, invariavelmente, as revelaria. Percebi que esta não poderia ser uma decisão minha, e sim compartilhada com elas, sujeitos da pesquisa que, desde o início, não solicitaram o anonimato. Confesso que hoje gosto da ideia de nomeá-las, pois entendo que nomeá-las também é reconhecer o papel que elas desempenharam/desempenham na EJA de São Gonçalo.

Ao compartilhar suas experiências Ana Valéria, Eliane e Jeannete nos ajudam a compreender a trajetória da EJA na rede municipal de São Gonçalo. Três professoras portadoras de visões de mundo e concepções de educação diferenciadas, mas profundamente identificadas com a educação de jovens e adultos em São Gonçalo, e que deixaram/deixam suas marcas nessa história a partir do lugar que ocuparam/ocupam como coordenadoras.

Trago suas narrativas considerando as assertivas de Bosi (1987, p. 23): “o que rege, em última instância, a atividade mnemônica é a função social exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra”, e de Boff (1997, p.9) “cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita”. Tais reflexões me ajudam a pensar que as situações, fatos, dados, histórias e memórias narradas, estão marcadas pelas posições privilegiadas ocupadas por essas “mulheres memórias” na SEMED/SG. Por outro lado, reconheço também nessas narrativas ecos das vozes (Benjamin, 1994) de professores/as e alunos/as que ocupando outras posições na estrutura do poder, igualmente deixam suas

marcas no movimento cotidiano de construção das histórias da EJA de São Gonçalo.

Apresento-as levando em conta que "quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia." (Benjamin, 1994, p.213). Assim, apresentar sob forma escrita essas professoras significa partilhar a companhia e, portanto, as histórias dessas narradoras. Seguirei, para isso, a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

Início com Ana Valéria. Esta professora foi escolhida para ser a primeira entrevistada por fazer parte da minha turma do mestrado. Como também estava vivenciando o processo de pesquisa, nossa conversa serviu como um ensaio para futuras entrevistas. A razão inicial de nosso encontro em minha casa foi a finalização da escrita de um artigo com vistas à futura publicação. Assim, aproveitei o ensejo para entrevistá-la sobre a EJA.

Tivemos uma longa e profícua conversa. Relembramos momentos e acontecimentos compartilhados em nossa trajetória de professoras da EJA, o que me permitiu trazer a narrativa a seguir.

Durante nossa conversa Ana Valéria, lembrando sua trajetória de formação, revelou uma preocupação e uma busca constante pela formação e pelo conhecimento ao relatar que além de ter feito Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF), cursou História na FFP/UERJ, e ainda as especializações: Alfabetização dos Alunos das Classes Populares na UFF e Psicopedagogia na Universidade Cândido Mendes e, hoje, é aluna do Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ.

Se me pedissem para definir Ana Valéria em uma única expressão, creio que a mais apropriada seria uma "marxista apaixonada e militante". Em seu depoimento fica clara sua inserção no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ (SEPE/RJ), apesar de nunca ter participado de nenhuma gestão. Segundo ela, "é simplesmente sindicalizada" e participa dos movimentos por acreditar que "a classe trabalhadora só tem alguma chance de conseguir se emancipar a partir de sua organização". A professora destaca que no período em que fazia parte da secretaria de educação sempre disponibilizou, durante as reuniões que realizava espaço para os informes do SEPE. Revela ainda que o grupo de discussão da EJA na internet "foi pensado como instrumento de organização da categoria". Hoje, o grupo "EJA São Gonçalo" conta com mais de 370 membros.

Sempre conheci Ana Valéria como coordenadora da EJA do Colégio Municipal Presidente Castello Branco. Aliás, em minhas memórias, ela é “uma professora da EJA”, com grande envolvimento na luta pelo direito à escolarização de jovens e adultos de São Gonçalo. Durante nossa conversa soube que ela também é professora da rede estadual, atuando na coordenação pedagógica. Ocupou o cargo de coordenadora da EJA no município no período de 2005 a 2007, período no qual foi instituído o “Programa único de funcionamento para a EJA – 2º segmento da rede pública de ensino do município de São Gonçalo” (anexo), inaugurando uma nova etapa da EJA neste município. Para mim, a narrativa de Ana Valéria é sempre atravessada por traços da sua militância no SEPE e do compromisso com a construção de uma sociedade democrática.

Dois meses depois, ainda no calor do depoimento de Ana Valéria, tive a oportunidade de entrevistar Eliane, que revelou a mesma receptividade em relação à temática do meu projeto de pesquisa. Assim, ela se constituiu como minha segunda entrevistada. Eliane é minha contemporânea da graduação em Pedagogia na FFP/UERJ. Durante a conversa, que também aconteceu em minha casa, entremeada com os quitutes maternos, pude conhecê-la um pouco mais, bem como recolher outros fragmentos da história de São Gonçalo.

A respeito de sua formação, Eliane relatou que fez um curso de especialização em Gestão Educacional na Universidade Castello Branco, na mesma turma que a atual secretária de educação de São Gonçalo. Contou ainda sobre o período em que atuou como professora e coordenadora da Educação Infantil, do primeiro segmento do Ensino Fundamental e da EJA na E.M. Belarmino Ricardo Siqueira até atuar como professora da disciplina Orientação Profissional no 2º segmento da EJA.

Na narrativa de Eliane presente e passado se misturam e momentos da sua infância são entremeados às histórias da EJA. As histórias da menina, que tantas paisagens conheceu por conta das sucessivas mudanças de residência, seu envolvimento com a religião, com as crianças... Cada palavra parece contar do seu envolvimento com a educação. Suas histórias de professora estão presentes nas histórias narradas, muitas vezes servindo para ilustrar alguma situação. Eliane está à frente da coordenação da EJA do município desde 2008 e demonstra entusiasmo ao falar sobre a sua participação no colegiado do fórum EJA do Rio de Janeiro. Abro aqui um parêntese para narrar um episódio que presenciei na abertura do

curso oferecido pela UFF “Economia solidária e educação de jovens e adultos trabalhadores”, no dia 19 de março de 2011. Na abertura do curso o auditório estava repleto de professores e professoras da EJA dos municípios de Niterói e São Gonçalo e algumas pessoas foram chamadas para compor a mesa. Umas, com significativa atuação na educação em São Gonçalo. Quando foi apresentada a coordenadora da EJA de São Gonçalo o auditório "veio abaixo". Os aplausos entusiasmados que saudaram Eliane me levaram a refletir sobre aquela calorosa acolhida. Será que as pessoas se reconheciam nela? Era a cidade de São Gonçalo sendo representada? Mas na mesa havia pessoas de São Gonçalo que ocupavam cargos hierarquicamente superiores. Seria apenas uma questão de liderança? Esse episódio me possibilita pensar que, de alguma forma, estar coordenadora não apaga/secundariza o ser professora. Penso que a reação de professores e professoras talvez possa ser traduzida em identificação ou reconhecimento: era uma “professora da EJA” que estava ali.

A conversa com Jeanette, a terceira entrevistada, aconteceu por acaso, alguns meses depois, embora o convite para entrevista já tivesse sido feito anteriormente. Tinha ido à SEMED para pegar com Eliane o referencial da disciplina de Orientação Profissional, pois iríamos organizar o pôster para apresentar no I Congresso da Cátedra da UNESCO em EJA²³. Chegando lá, encontrei Jeanette que se dispôs a conversar, além de buscar nos seus guardados fotos e documentos.

Uma boa forma de apresentar Jeanette nesta dissertação seria reconhecendo o papel de guardião da memória da EJA/SG que a professora vem desempenhando. Papel reconhecido tanto por professores e professoras, quanto pelos gestores da rede. “Procure Jeanette” - é uma orientação bastante frequente, quando se busca alguém que possa trazer informações sobre a EJA de São Gonçalo. Aliás, esta foi a sugestão dada por Ana Valéria e Eliane no início dessa pesquisa.

Jeanette mostrou-se disponível desde o primeiro contato. Durante a nossa conversa contou que sempre teve o cuidado de guardar documentos, anotações, fotos... Ela disse que em sua casa existe um armário abarrotado de papéis, fato que

²³ Nesse congresso apresentamos o pôster intitulado “Movimentos emancipatórios tecidos no cotidiano dos professores da educação de jovens e adultos em São Gonçalo- RJ”, no qual enfocamos a experiência coletiva vivida por professores e professoras da EJA durante o processo de elaboração e implantação da Orientação Profissional como componente curricular do 2º segmento da EJA de São Gonçalo. Desse episódio, destacamos os movimentos potentes que concretizaram “inéditos viáveis”, reconhecendo as *ações microbianas* (CERTEAU, 1994) tecidas no cotidiano de uma escola de EJA e reveladas a partir das falas dos docentes que participaram daquele momento pedagógico.

suscita muitas brincadeiras por parte do seu marido. Nesse momento da conversa me reconheço nela, pois também tenho o mesmo hábito. Penso que, talvez, seja mesmo uma “mania de professora”. Jeanette fala que, na verdade, é um compromisso com a preservação da história. Compromisso, segundo a professora, herdado de sua formação em História. Ela me conta que por ter assumido o cargo de coordenadora da EJA na rede municipal, acumulando com o de coordenadora de Educação Infantil e Alfabetização, nos períodos de 1989 a 1993 e de 1997 a 2000, buscou aprofundar seus conhecimentos nesse campo. Assim, fez especialização na UFF em EJA, além de “frequentar os fóruns de educação que aconteciam no Rio”. Atualmente é supervisora da rede municipal de educação.

Nas vozes das três professoras paisagens do passado/presente e futuro da EJA de São Gonçalo se entrecruzam e vão se delineando. Suas falas são textos que trazem fragmentos de uma história vivida, encarnada. Com Perez (2003) entendo que essas falas/textos “não nos falam de fatos, mas de acontecimentos; não se constituem em documentos, mas em signos; não nos apresentam argumentos, mas sentidos” (p.59). Nas histórias narradas escuto ecos de um passado do qual, em alguns momentos, também participei. São fragmentos de uma história que revelam uma trajetória repleta de desafios, lutas, redes de solidariedade, contradições, disputas, sonhos partilhados, frustrações e conquistas, e que vem sendo trilhada por professores e professoras na luta pela efetivação de um direito que vem sendo negado historicamente a grande parte da população brasileira: o direito à escolarização.

Assim, apresentar estas três narradoras representa também a possibilidade de, mais uma vez, (re)significar não apenas a história da EJA de São Gonçalo, mas a minha própria. Pois as experiências vividas por estas mulheres também contam um pouco das minhas experiências nesse campo. Afinal, aqueles fragmentos fazem parte da minha história, foram momentos que eu também vivenciara.

No diálogo construído no entrelaçamento de tantas vozes, outras temáticas foram ecoando, tais como educação popular, formação de professores, financiamento, impactos de mudanças políticas na educação, projetos federais, políticas públicas entre outras. Temáticas essas que também são caras a outras modalidades de ensino.

O movimento de buscar as memórias dos sujeitos que participaram e ainda participam da EJA São Gonçalo me fez perceber que essa história, como todas as

outras, contém outras histórias, que se misturam, se ocultam, se encontram, se contradizem. Certeau (1994) e Perez (2003) me ajudaram a compreender que a paisagem dessa pesquisa também é memória e palimpsesto, e isso me convidou a tentar *decifrar* esse pergaminho. Decifrar, não no sentido de buscar uma interpretação única, mas de buscar o que inicialmente não aparecia nessa paisagem, o que estava oculto, escrito sob uma outra escrita. (Des)velar, contar como foi, revelar, expor... Convites tentadores aos quais não quis me furtar.

Bourdieu (1998) nos alerta para o risco da “ilusão biográfica”, que seria tentar ordenar os acontecimentos biográficos de uma vida, nesse caso a história da EJA de São Gonçalo, como uma trajetória linear, com começo, meio e fim, desconsiderando o “conjunto das relações objetivas” que atravessam esses acontecimentos, especialmente, considerando que o levantamento dessa história tem como base os depoimentos dos sujeitos que a viveram, sujeitos com diferentes visões de mundo, diferentes posições na hierarquia social.

Ainda com Bourdieu aprendi que para compreender uma trajetória, faz-se necessário conhecer o contexto onde ela se desenrolou, assim como as relações entre os sujeitos que a constituíram

Os acontecimentos biográficos se definem como **colocações** e **deslocamentos** no espaço social [...] não podemos compreender uma trajetória [isto é, o **envelhecimento social** que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado- pelo menos em certo número de estados pertinentes- ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados como mesmo espaço dos possíveis. Essa construção prévia também é a condição de qualquer avaliação rigorosa do que podemos chamar de **superfície social** (BOURDIEU, 1998, p.190 - grifos do autor).

Tentei escapar da armadilha de reconstruir linearmente o passado da EJA em São Gonçalo buscando, talvez nem sempre com sucesso, o contraditório, os desvios, as nesgas, os vieses nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, dentre os quais também sou narradora, pesquisadora e pesquisada, entrelaçando as vozes das coordenadoras, com as dos/as professores/as, sem perder de vista o contexto político-histórico-social.

Benjamin (1994) nos ensina que é necessário escavar cuidadosamente ruínas do passado buscando pistas, sinais, não para reencontrar o passado tal como foi, mas para buscarmos nele o que foi esquecido, invisibilizado, reconstruindo a(s)

história(s) dos esquecidos.

Ao debruçar-me sobre as narrativas desses sujeitos diferentes versões da história foram surgindo, suscitando um aprofundamento teórico. Interessante que durante o exame de qualificação a banca já apontava a necessidade de buscar referenciais que me ajudassem a compreender o que seria memória para um melhor entendimento das narrativas desses sujeitos. Por isso busquei contribuições em Burke(2006) Le Goff (2003), Halbwachs (2004) e Portelli (1998).

2.3 – Memória(s) e história(s)

Considerar memória enquanto “propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (2003, p. 419), Le Goff assinala que, sob esta perspectiva, os diversos campos científicos (psicologia, psicofisiologia, neurofisiologia, biologia e psiquiatria) que estudam a memória podem contribuir para a compreensão das características e dos problemas da memória social e histórica.

Le Goff (2003) faz um estudo sobre a memória histórica, dividindo-o em cinco períodos. Desse estudo destaco o que se refere a memória étnica nas sociedades sem escrita, ditas “selvagens”. Nele, o autor explica que a memória coletiva das sociedades sem escrita está ligada aos mitos e a narrativa e aponta a existência dos especialistas da memória, os homens-memória, depositários da memória da sociedade e responsáveis por manter a coesão do grupo. Os homens-memória, ao narrarem acontecimentos que lhes foram transmitidos oralmente, não têm a função de reproduzir fielmente o acontecimento ou mito, e sim fazer uma “reconstrução generativa” (2003, p.426).

Assim, enquanto a reprodução mnemônica palavra por palavra estaria ligada à escrita, as sociedades sem escrita, excetuando certas práticas de memorização *ne varietur*, das quais a principal é o canto, atribuem à memória mais liberdade e mais possibilidades criativas.

Com isso, Le Goff aponta que a “vitalidade da memória coletiva nas sociedades sem escrita” é consequência de uma memória que, mais que repetitiva, é criadora, pois mais importante que uma rememoração exata é a possibilidade criativa das diversas versões possíveis da mesma história. Ao se debruçar sobre a

Idade Média, Le Goff também destaca a importância dada aos homens memória, pessoas idosas que transmitiam a história através de relatos para a geração subsequente.

Segundo Le Goff (2003) a memória é um fenômeno social e coletivo, visto que é constituída por pessoas que estão inseridas em um grupo social, em um determinado contexto. Assim, podemos compreendê-la como uma reconstrução seletiva do passado feita com percepções do presente. Segundo o autor, “o passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história” (p. 25).

Na mesma direção Halbwachs (2004) defende que a memória individual existe a partir da memória coletiva, pois as lembranças são (re)elaboradas a partir das referências dos grupos sociais nos quais esteve inserido o sujeito que recorda, o que significa dizer que afetos, valores, crenças e sonhos estão presentes no processo de construção da memória. Porém, apesar de considerar a memória um processo social e coletivo, Halbwachs não minimiza o papel do indivíduo nesse processo, pois considera que mesmo sendo influenciado pelos grupos nos quais esteve inserido, o lugar social que o sujeito ocupa também influencia na construção da memória.

Burke (2006) nos alerta que ao considerarmos a memória como fenômeno histórico, o qual ele denomina de “história social do lembrar”, devemos partir do pressuposto que tanto a memória social como a individual são seletivas, portanto faz-se necessário identificar os princípios dessa seleção observando as variações que sofrem de acordo com o lugar, com os grupos, assim como se transformam na passagem do tempo. Segundo ele “as memórias são maleáveis, e é necessário compreender como são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade” (p.73).

Já para Portelli (1998), o ato de lembrar é sempre individual, pois se cada pessoa seleciona suas memórias a partir da sua inserção em variados grupos, a organização dessas memórias é particular, peculiar, idiossincrática. Segundo o autor

Se toda memória fosse coletiva, bastaria uma testemunha para uma cultura inteira [...] Como todas as atividades humanas, a memória é social e pode ser compartilhada [razão pela qual cada indivíduo tem algo a contribuir para a história ‘social’]; mas do mesmo modo que langue se opõe a parole, ela só se materializa nas reminiscências e nos discursos individuais. Ela só se torna memória coletiva quando é abstraída e separada da individual: no mito

e no folclore [...], na delegação [uma pessoa para muitas histórias: Ida Balò], nas instituições [sujeitos abstratos escola, Igreja, Estado, partido que organizam memórias e rituais num todo diferente da soma de suas partes] (1998, p. 128).

Portelli defende que o conceito de “memória dividida” utilizado pelo historiador Giovanni Contini seja mais explorado e, nas suas palavras, radicalizado, como um caminho “para definir não só a dicotomia (e hierarquia implícita) entre a memória institucional [...] e a memória coletiva da comunidade, mas também a pluralidade fragmentada de diferentes memórias” (ibdem).

Portelli alerta que a memória é um processo elaborado no tempo histórico, podendo, portanto ser modificada com o tempo. O autor me auxiliou a resistir ao chamado sedutor de reduzir a multiplicidade de memórias da EJA numa lógica binária, separando em lados opostos a memória oficial, dos vencedores, da memória subterrânea, dos vencidos, apontando que, na verdade, há uma infinidade de memórias em disputa, como nos mostra ao se referir as narrativas dos habitantes de Civitella “[...] estamos lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas” (ibden, p.106).

Ao escutar as primeiras narrativas, fui percebendo que muitos eventos, fatos acontecimentos dos quais eu também vivenciara, eram narrados/lembrados de uma maneira diferente das histórias que ficaram em minha memória. Tal fato me levou a refletir, auxiliada mais uma vez por Portelli que “confrontar as memórias de outros e ser modificado nesse encontro é diálogo; desistir das nossas sem pensar, é capitulação” (ibdem, p.129-130).

Tais considerações me levaram a refletir que memória e história são construções que, inevitavelmente, acontecem em um campo de disputas. Quem é o guardião da memória e do passado? O que pode ou deve ser lembrado? Quem seleciona?

Ao procurar Jeanette tive acesso a inúmeras fotos e projetos, inclusive ao projeto inicial da EJA no município, “Escolarizando adultos”, datado de 1990, além do parecer do Conselho Estadual de Educação de 1 de fevereiro de 2000 - CEE nº 103/2000 – autorizando a reorganização da EJA em grupos não seriados, ambos anexos. Jeanette me explicou que guardou cópias de toda a documentação do período em que esteve responsável pela coordenação da EJA, numa tentativa de preservar a memória.

Ao guardar documentos, fotos e objetos, Jeanette também seleciona o que pode/deve ser lembrado e, com isso, assume a posição de guardiã da memória da EJA de São Gonçalo, posição esta reconhecida pelos demais professores da rede. Seria então Jeanette, uma “mulher memória” de parte de histórias e memórias da EJA São Gonçalo, a portadora da memória oficial?

Dialogando com Burke, Le Goff e Halbwach e considerando a assertiva de Portelli, podemos entender que toda memória é coletiva e social e é atravessada por ideologias, instituições, senso comum e outros fatores que a tornam uma “memória dividida”.

Portanto, entendendo a memória como um fenômeno social e coletivo, mesmo que influenciada por apreensões individuais, e que desempenha um papel fundamental na criação e no fortalecimento dos grupos é que trago as narrativas dessas “mulheres-memória” que, a despeito de terem ocupado cargos centrais, hierarquicamente privilegiados na estrutura da SEMED, permitiam perceber em suas vozes, os ecos das vozes de muitos outros professores e professoras da EJA.

No esforço de reconstrução desse passado vivido e nas experiências aqui compartilhadas, podemos encontrar dados de um passado coletivo, de uma história que vem sendo construída por muitos sujeitos.

Dessa forma, as memórias dos sujeitos dessa pesquisa contribuem para reconstituir os percursos da EJA em São Gonçalo, pois são fragmentos de um “passado saturado de agoras”. Segundo Benjamin

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa (1994, p.223).

Acredito que esta pesquisa foi uma possibilidade de encontro, pois nas vozes escutadas a cada momento podia ouvir vozes de tantos/as outros/as professores e professoras que não foram entrevistados/as. Professores e professoras que hoje atuam na EJA e também aqueles e aquelas que não estão mais aqui. Vozes que poderão ser escutadas também no futuro por aqueles que, ao lerem esta dissertação, vivam a narrativa como experiência, aceitando o convite de também acrescentarem sua experiência a essa história.

Além disso, acredito que as narrativas dessas mulheres-memória possam contribuir para nos ajudar a perceber avanços e retrocessos, rupturas e continuidades nas práticas e nas políticas da EJA da rede municipal de São Gonçalo e assim colaborar para a compreensão do atual cenário da EJA no município, reconhecendo as lutas e embates travados nessa arena que é o campo da EJA e, ao mesmo tempo, inspirar e potencializar professores e professoras para a construção de uma outra escola.

Os percursos de vida dessas mulheres-memória muitas vezes se relacionam estreitamente ao movimento da EJA em São Gonçalo e suas memórias trazem elementos que ajudam a compreender o movimento de criação, as dificuldades enfrentadas e as conquistas dessa modalidade de ensino no município. Por isso, podemos dizer que elas são portadoras de um saber construído na experiência que, numa perspectiva benjaminiana, é aberta e, por isso, há partilha com os pares. Segundo Benjamin (1994) narrar é intercambiar experiências e a transmissão da experiência através das narrativas faz com que o sujeito que escuta, ao transmiti-la posteriormente, insira sua experiência nela.

Benjamin nos mostra que nas sociedades tradicionais memórias individuais e coletivas se interpenetravam nas narrativas, que por sua vez transmitiam conhecimento e sabedoria. Mas para ele não é qualquer memória que é capaz de trazer para o presente as experiências do passado. Para Benjamin a reminiscência (*eigendeken*) é diferente da lembrança (*erinnerung*). A lembrança é voluntária podendo acessar o que está arquivado na memória a qualquer momento, já a reminiscência é criação, trabalho, e reescreve a história.

A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra (BENJAMIN, 1994, p.211).

Constatando que as transformações sociais ocorridas na modernidade colocaram em declínio a narração oral, Benjamin aponta o aparecimento do cronista, que seria um narrador moderno

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a

humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos (ibidem, p.223).

Ao afirmar que nada está perdido para a história, Benjamin nos convida a refletir sobre o papel fundamental da memória na (re)construção e preservação da história. Assim, através das narrativas das coordenadoras e das vozes dos professores e professoras os movimentos da EJA de São Gonçalo podem ser preservados do silêncio e do esquecimento, preocupação que pude perceber na fala de uma das coordenadoras entrevistadas

A única coisa... A história da EJA não foi preservada. Eu conversei com a superintendente de educação... Em um evento mostraram todos os coordenadores da EJA e contaram como começou... Não foi ali. Não é por nada, é a história. A história tem que ser preservada (Fragmento da entrevista com Jeanette).

A emergência dessas memórias me convida a um diálogo com Benjamin quando ele fala sobre as imagens do passado, que chegam a nós em forma de pequenos sinais que aparecem em forma de relampejos. “A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIN, 1994, p.224). Benjamin nos mostra que o passado não está completamente disponível e indica que uma maneira de captarmos a “verdadeira imagem” do passado seria reconhecer e fixar o momento fugaz em que o episódio do presente se reconhece no passado.

Reconhecer, portanto, esses sinais, que muitas vezes emergem fragmentados nas memórias dos professores da EJA, pode contribuir no movimento de olhar o passado, como propõe Santos, de modo capacitante. Ou seja, “reinventar o passado de modo a restituir-lhe a capacidade de explosão ou redenção” (2008, p.54). Isso significa que a EJA de São Gonçalo tem uma história e, (re)conhecer o seu passado, abre possibilidades de construir um outro futuro.

Ao criticar o modelo de racionalidade ainda hegemônico entre nós, denominado por ele de razão indolente²⁴, Santos (2008) destaca que para compreendermos o mundo precisamos ir além de uma racionalidade hegemônica no mundo ocidental atrelada a uma concepção linear de tempo, que se baseia na

²⁴ Segundo Santos (2008), a razão indolente é impotente, visto que pensa nada poder fazer diante de necessidades exteriores a ela própria; é arrogante, porque não sente necessidade de fazer; é metonímica, pois se denomina a única forma de racionalidade e, finalmente, é proléptica, porque propõe a superação automática e linear do presente.

contração do presente e expansão do futuro. Essa concepção linear de tempo faz com que o passado seja minimizado, ou mesmo esquecido, o presente contraído e o futuro expandido exageradamente. A expansão do futuro faz com que as expectativas do que pode/vai acontecer sejam mais relevantes do que as experiências em curso no presente. Com isso, as soluções para os problemas do presente ficam postergadas para um futuro promissor, que promete um inevitável progresso. Santos sugere uma trajetória inversa ao propor a razão cosmopolita: de expandir o presente e contrair o futuro, substituindo a idéia de um futuro linear por um futuro de possibilidades construído no presente. A proposta de expandir o presente e contrair o futuro é importante, segundo ele, para “criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (p.95).

Nesse sentido, investigar esses sujeitos da EJA, suas ações, seus fazeres, suas formações, suas trajetórias profissionais e as relações que se travam entre eles (as), as escolas e a SEMED, me pareceu um caminho profícuo para dilatar o presente, possibilitando que as experiências potentes venham à tona, tenham visibilidade e contribuam na construção de um outro futuro.

Acredito que retomar reflexivamente o passado contribua tanto no sentido de evitar repeti-lo eternamente como no movimento de reinventar o presente, investindo na escrita de uma outra história. Uma história em que “homem ordinário” (CERTEAU, 1994), o herói anônimo, os que fazem do cotidiano um lugar praticado também apareçam como protagonistas, pois Martins (2008, p.52) nos mostra que

Se a vida de todo dia se tornou o refúgio dos céticos, tornou-se igualmente o ponto de referência das novas esperanças da sociedade. O novo herói da vida é o homem comum imerso no cotidiano. É que no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais.

As questões que conduziram minha investigação e trouxeram outros desdobramentos podem ser assim explicitadas: de que forma os professores da EJA têm procurado caminhos para o enfrentamento dos limites que se apresentaram para a efetivação do direito à educação para as classes populares? Tais caminhos têm sido fecundos? Apontavam possibilidades? Quais são os movimentos de negociação, as “táticas” utilizadas pelos professores e professoras, que fortalecem/potencializam a EJA em São Gonçalo?

Para responder a esses questionamentos e compreender como a EJA do município de São Gonçalo vem sendo construída e que papel o coletivo de professores desempenha nessa construção recorri às coordenadoras (antigas e atual) e professores e professoras da EJA da rede municipal para registrar as histórias que são contadas pelos sujeitos que as fizeram/fazem e que, por isso, podem ser considerados sujeitos da experiência.

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias [...] Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Na pesquisa fui à busca de pessoas que soubessem “contar histórias como devem ser contadas” e me posicionei, ao mesmo tempo, como ouvinte e narradora das histórias da EJA de São Gonçalo.

Durante a pesquisa de campo considerei as lembranças dos sujeitos como material empírico. Assim, através de entrevistas recolhi lembranças desses sujeitos da EJA. Essas entrevistas aconteceram na forma de conversas, quando introduzia o tema e o/a entrevistado/a tinha a liberdade para dialogar sobre o tema sugerido.

O cineasta Eduardo Coutinho, em entrevista a Fernando Frochtengarten²⁵, apresenta uma diferença entre entrevista e conversa. Segundo ele, as entrevistas têm um lado jornalístico e de depoimento, diferente da conversa, que não se centram numa relação fixa entre perguntas e respostas, sendo um momento de interação entre os sujeitos. A conversa é um ato colaborativo. Esclareço aqui que não tenho a ousadia de defender uma “nova metodologia”, visto que ainda não há muito material produzido sobre essa questão. Apenas trago a possibilidade de pensar na potencialidade que a conversa traz porque, acredito, descreve o clima dos encontros com esses sujeitos: identificação, cumplicidade, colaboração... Companheiras e companheiros recordando histórias vividas, compartilhando experiências, emoções, sentidos... Nesses encontros adotei uma posição de ouvinte interessada, intervindo apenas nos momentos de pausas prolongadas, numa

²⁵ Disponível em < http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167851772009000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2010.

tentativa de evitar a interrupção da fala, o que poderia provocar o encerramento precoce da conversa.

Durante as conversas procurei, como orienta Bourdieu (2001), ver de que lugar o outro falava, buscando compreender as experiências sociais e simbólicas, procurando complexificar o que diziam as entrelinhas e também o que as histórias de vida falavam. Dito de outra maneira procurei enxergar nas falas as tensões, as aspirações e frustrações presentes nos movimentos narrados.

As transcrições consumiram um grande número de horas, pois tive o cuidado de fazê-las eu mesma, a fim de tentar captar pequenos silêncios, alterações no tom da voz, risos, pausas; além do cuidado de registrar o conteúdo integral das conversas. Respeitando o combinado, as transcrições retornaram a esses sujeitos para que autorizassem a utilização, integral ou não, das suas falas. Tal acordo foi firmado em decorrência das revelações que surgiram durante as conversas. O gravador, que inicialmente parecia inibir, após alguns minutos parecia ser esquecido. Ao final da conversa, algumas pessoas demonstraram preocupação sobre o conteúdo das suas falas, pois o clima descontraído que muitas vezes se instalou durante a conversa propiciou algumas revelações, inclusive nomes. Diante disso, me comprometi a utilizar somente as falas autorizadas submetendo a transcrição à aprovação. Para maior entendimento dessa preocupação dos sujeitos da pesquisa trago, no próximo capítulo, algumas reflexões sobre o contexto político de São Gonçalo, além de informações sobre a rede municipal de educação.

3 - A EJA E A EJA DE SÃO GONÇALO: UMA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

Construir uma narrativa sobre memórias e histórias da EJA São Gonçalo suscitou igualmente revisitar o contexto histórico da EJA no Brasil, em especial os marcos políticos, econômicos e sociais, delimitados por mim a partir da década de 90, tendo em vista que data desse período a formalização da EJA na rede municipal de São Gonçalo, de acordo com o projeto “Escolarizando adultos” apresentado por Jeanette.

Elegendo tal periodização como pertinente para a compreensão da história da EJA São Gonçalo, assumo o risco de trazer uma história do tempo presente narrada por sujeitos que dela participaram e participam, apesar de alertada por Ferreira (2002) sobre os embates que ainda persistem sobre a validade do estudo da história recente e sobre o uso de fontes orais. A autora lembra que embora a historiografia da Antiguidade clássica recorresse aos testemunhos diretos na construção de seus relatos, a partir da segunda metade do século XIX, na luta pelo reconhecimento da disciplina história e da profissionalização dos historiadores, esse tipo de fonte passou a ser desqualificada. Dessa forma,

A separação entre passado e presente colocada dessa forma radical e as competências eruditas exigidas para trabalhar com os períodos recuados garantiram praticamente o monopólio do saber histórico aos especialistas. Assim, os historiadores recrutados pelas universidades no século XIX eram especializados na Antiguidade e na Idade Média, períodos que exigiam o domínio de um conjunto de procedimentos eruditos. Com isso pretendia-se impor critérios rígidos que permitissem separar os verdadeiros historiadores dos amadores (FERREIRA, 2002, p.316).

Ferreira aponta que a partir do século XX outros caminhos para o estudo da história recente são inaugurados a partir do aprofundamento das discussões sobre as relações entre passado e presente na história, pontuando que os debates sobre as relações entre memória e história ampliaram as possibilidades de entendimento do passado e identifica, a partir de 1980, uma brecha para o reconhecimento do uso das fontes orais, apesar do debate persistir e estar longe de um consenso.

[...] a história oral [...] tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades (FERREIRA, 2002, p.330).

Sobre a história oral Alberti (2005) elabora uma breve definição assinalando que ela

[...] é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas, etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (p.18)

Com Ferreira e Alberti considero as múltiplas possibilidades de contribuição que a história oral acena, portanto ao buscar colaborar com a escrita dessa história optei por ouvir essas coordenadoras, por entender que professores e professoras vêm desempenhando um papel fundamental na luta pela efetivação da EJA como direito no município. Essa afirmação é decorrente de uma reflexão que faço diante de algumas pistas que encontrei na observação no/do cotidiano das escolas de EJA de São Gonçalo pelas quais transitei como pesquisadora e nas quais estive como docente. Portanto, com esta pesquisa não busquei apenas as singularidades dos sujeitos, suas práticas individuais e suas idiossincrasias. Antes da diferença, o que me propus foi mergulhar nesse contexto buscando elementos que pudessem contribuir para a compreensão das ações e movimentos de parte desse grupo: os professores e professoras da EJA de São Gonçalo.

3.1 – Conhecendo São Gonçalo

Jogo da verdade
A verdade é um labirinto.

Se digo a verdade inteira,
se digo tudo o que penso,
se digo com todas as letras,
com todos os pingos nos is,
seria um deus nos acuda,
entraria um sudoeste
pela janela da sala.
Então eu digo
a verdade possível,
e o resto guardo
a sete chaves
no meu cofre de silêncios²⁶.

Penso que conhecer alguns dados referentes ao município no qual centrei minha pesquisa possa ser importante para a compreensão de minha dissertação.

²⁶ MURRAY, Roseana. Pêra, uva ou maçã.

São Gonçalo é um dos noventa e dois municípios do Estado do Rio de Janeiro. Situado na região metropolitana, com 249 km² de extensão, é o segundo município mais populoso do Estado, com uma população de quase um milhão de habitantes. Com sérios problemas sociais expressos na falta de acesso a saneamento básico, saúde, moradia, segurança e emprego, o município tem noventa e um bairros oficiais, além de dezoito sub- bairros reconhecidos pela população, espalhados por cinco distritos.²⁷

Descrever o contexto econômico, social e político de São Gonçalo não é tarefa fácil, principalmente se considerarmos a escassez de dados disponíveis para consulta e os impedimentos criados quando ousamos ter acesso a indicadores que, talvez, permitissem traçar o perfil de acentuadas carências sócio econômicas em que vive grande parte da população deste município. No início da pesquisa fui informada, extraoficialmente, de que a secretaria de educação havia proibido que membros da equipe gestora concedessem entrevistas. No momento da escrita deste trabalho recorde de uma frase constantemente usada por uma antiga orientadora educacional da rede que, ao longo dos anos, assistiu a “mudanças” decorrentes da troca de governantes tendo, inclusive, feito parte da equipe gestora na SEMED por um período. Mudanças que, para grande parte da população, resultaram em permanências. Permanência do abandono, da carência, do impedimento. Dizia ela: “São Gonçalo é uma grande Sucupira”. Ao aludir à fictícia cidade criada por Dias Gomes na novela “O Bem Amado”, ela denuncia a expropriação que as classes populares vêm sofrendo neste município, independente do poder estar nas mãos da situação ou da oposição. Corrupção, nepotismo e clientelismo são fios que, muitas vezes, se entrelaçam na construção da história política de São Gonçalo, por isso, muitas vezes os depoimentos trazem apenas a verdade possível, pois algumas verdades, se reveladas, poderiam propiciar a turbulência de um sudoeste.

Em sua tese de doutorado, Mendonça (2007) faz uma retrospectiva da política gonçalense e monta um curioso quadro constatando que o poder político vem se alternando entre dois grupos hegemônicos nas últimas décadas. Mostra como o governo deste município vem sendo marcado pelo fisiologismo e clientelismo e, atualmente, também pelo assistencialismo religioso. O autor destaca que o fisiologismo tem propiciado uma estreita e “harmoniosa” relação entre o legislativo e

²⁷ Dados disponíveis em <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>

o executivo, favorecendo a aprovação das políticas públicas empreendidas pelo executivo. O clientelismo tem produzido uma espécie de loteamento dos espaços públicos, inclusive das escolas, que são comandados por vereadores e candidatos, transformando esses espaços em redutos eleitorais. Nesse contexto, variados centros comunitários, fundações e centros sociais pululam pelo município, sempre comandados por vereadores ou candidatos. Nesses espaços encontramos inúmeros serviços que são oferecidos a população: atendimento médico e odontológico, distribuição de alimentos e medicamentos, cursos profissionalizantes, entre outros.

Na pesquisa desenvolvida junto aos jovens do Jardim Catarina, bairro periférico do município, Cordeiro (2009) denunciava essa prática dos políticos locais tendo, inclusive, participado de um curso de manicura e pedicura de agosto a outubro de 2005 em um centro comunitário do bairro a fim de, segundo a autora, “conhecer de perto a expansão dessas ações no bairro, que era procurado por um público tão jovem” (p.193). Sobre os projetos sociais desenvolvidos diz a autora

[...] são um registro do tempo e do cenário que marcam as propostas criadas na ausência do Estado para atender os bairros precarizados, especialmente os jovens pobres. Notam-se – não apenas nas associações de moradores, nos projetos de primeiro emprego e esporte nas escolas [...] mas também na rede de projetos sociais que proliferam na cidade - novos agenciamentos estabelecidos pelo envolvimento de grupos políticos muito interessados na questão da pobreza e no ‘zoneamento’ político para atender a juventude, atualizando sua visibilidade pela filantropia e pela caridade (p.196).

Analisando o contexto político municipal de São Gonçalo, Senna (2004) constata que “clientelismo e corrupção se entrelaçam em um contexto marcado por altos índices de pobreza, desigualdade e carência de serviços urbanos essenciais e por uma pronunciada fragilidade da sociedade civil” (p. 139). Uma sociedade civil que na busca de melhorias para suas precárias condições de subsistência não reivindica direitos, e sim privilégios. Essa fragilidade da sociedade civil pode ser percebida, por exemplo, ao observarmos o resultado da última eleição municipal, ocorrida em 2008. Apesar de ter suas prestações de contas reprovadas pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro por quatro anos consecutivos, a prefeita Aparecida Panisset foi reeleita no primeiro turno com 56,05% dos votos válidos.

3.2 – A EJA de São Gonçalo

A rede municipal de educação de São Gonçalo possui 110 escolas, parte delas CIEP's recentemente municipalizados. Atualmente, 27 unidades funcionam com a modalidade EJA. Dentre essas escolas, seis oferecem apenas o 1º segmento do ensino fundamental, dezenove os 1º e 2º segmentos e duas apenas o 2º segmento²⁸. No momento da escrita desta dissertação tomei conhecimento que as escolas estão reorganizando as turmas para a implantação da EJA 2º segmento diurna ainda em 2011. Inicialmente parecia uma conquista, pois turmas de EJA no diurno é uma demanda antiga da rede. Ao longo da minha experiência na EJA foram inúmeras às vezes em que assisti impotente alunos/as “desistirem” da escola porque conseguiram o tão desejado e necessário emprego, mas que muitas vezes era à noite, coincidindo com o horário da escola. Também presenciei mulheres abrindo mão da sonhada escolarização porque que não tinham com quem deixar os filhos ou até mesmo porque eram impedidas pelos maridos.

Mas a implantação da EJA diurna tem um propósito claro e definido: correção da distorção série/idade que está altíssima na rede municipal de educação. Para se ter uma ideia, apenas em uma grande escola da rede 17 turmas foram montadas. Não obtive dados junto à coordenação de EJA do município sobre o número total de alunos, mas considerando que a rede municipal de São Gonçalo conta com aproximadamente 30 escolas que oferecem o 2º segmento do ensino fundamental, podemos supor que o número de alunos com distorção série/idade seja absurdamente alto.

Porém, a implantação da EJA diurna, mesmo que pensada para a correção da distorção série/idade, abre outras perspectivas sobre novas possibilidades de oferta dessa modalidade de ensino no município graças as “táticas” (CERTEAU, 1994) que professores e professoras lançam mão, atuando nas brechas, nos espaços deixados pelas estratégias do poder público. Aproveitando a ocasião esses sujeitos recriam, reinventam e se apropriam dos espaços de forma a ocupá-los com uma outra proposta. Pois escolas da rede que não têm segundo segmento e, portanto, ficariam de fora do projeto, solicitaram a abertura de turmas oferecendo o 1º segmento para a EJA no diurno, o que significa atendimento a jovens, adultos e

²⁸ Informações obtidas junto à coordenação de EJA do município.

idosos que não têm possibilidade de frequentar a escola noturna. Segundo a coordenadora da EJA as solicitações foram aprovadas pela Secretaria de Educação e, até o momento, 04 escolas oferecem o primeiro segmento da EJA nos 1º e 2º turnos.

Atualmente, cerca de 400 professores atuam nessa modalidade de ensino sendo a minoria, cerca de 20, em regime de dupla regência²⁹. A maior parte das escolas conta com uma coordenação exclusiva para a EJA.

Nessas escolas, a EJA atende, em média, 5.935³⁰ alunos, distribuídos pelos seguintes bairros: Boaçu, Neves, Laranjal, Alcântara, Lindo Parque, Porto do Rosa, Maria Paula, Colubandê, Jardim Catarina, Antonina, Gradim, Trindade, Estrela do Norte, Santa Izabel, Itaúna, Amendoeira, Engenho Pequeno, Raul Veiga, Luiz Caçador, Nova Cidade, Jardim Tiradentes, Vista Alegre e Salgueiro.

A atual gestão do município, que teve seu início no ano de 2005, tem sido marcada por substituições constantes da sua equipe central (secretariado), o que tem provocado grandes mudanças nos espaços públicos, uma vez que cargos de direção são indicados e, por isso mesmo, substituídos a cada troca de secretários ou de acordo com as benesses concedidas por políticos locais. Na educação, especialmente, as escolas têm vivenciado, salvo raras exceções, uma verdadeira “dança das cadeiras”, com direções substituídas constantemente. Em algumas escolas, em um período de um ano, a direção foi substituída por até três vezes. É importante destacar que novos diretores pressupõem novas equipes e, conseqüentemente, novos encaminhamentos pedagógicos. Tais mudanças interrompem projetos educacionais em andamento e demonstram a ausência de compromisso com a comunidade escolar. Destaco essas substituições por entender que, de alguma forma, elas repercutem na EJA, como podemos perceber no e-mail, já citado anteriormente, enviado por um professor para o grupo de discussão da EJA São Gonçalo. Nele, o professor denunciava que o novo diretor da escola na qual ele

²⁹ Dupla regência ou dobra é um recurso que a prefeitura se utiliza para suprir a carência de professores sem a realização de concurso. Professores da rede municipal são contratados para trabalhar em mais um turno recebendo um salário equivalente ao de um professor em início de carreira. Além de não receberem as vantagens conquistadas pelo plano de carreira, esses professores também não recebem 13º salário nem férias. Esse recurso foi pensado, inicialmente, para substituição no caso de licenças médicas ou licenças especiais (prêmio) devendo, portanto, ser por um período de tempo reduzido. Mas na prática, o que se observa, são professores atuando nessa precária condição ao longo de anos.

³⁰ Número final de matrículas da EJA referente ao ano de 2009. Dados obtidos junto à coordenação da EJA no município

trabalhava estaria utilizando de algumas estratégias para encerrar o terceiro turno naquela unidade escolar.

Durante as conversas com as coordenadoras da EJA perguntei se notavam alguma resistência ou boicote por parte dos diretores em relação à EJA. Tal questionamento surgiu porque no período em que atuei como diretora percebia, durante as reuniões na secretaria de educação, um movimento de resistência de alguns diretores que claramente responsabilizavam a EJA por todo problema ocorrido na escola.

Inicialmente as coordenadoras responderam que não percebiam isso, mas durante as conversas suas falas apontaram para a minha percepção inicial.

Duas situações que eram relevantes nesse processo de não querer EJA nas escolas. Escola pequena que não tinha terceiro turno, que não tinha funcionamento no terceiro turno, não queria a EJA [Pergunto sobre as escolas que já tinham e queriam acabar]. Porque simplesmente começou a ter uma quantidade de verba para ser administrada pelos diretores e que a EJA não recebia [...] O diretor da escola X tinha um problema sério com os professores [...] a EJA tem uma característica, o grupo dos professores não é o mesmo grupo dos professores do diurno. Existe uma quantidade significativa de professores homens, diferente do diurno [...] Então diretores que estavam acostumados a dirigir a escola de maneira mais machista, tipo bater na mesa e falar grosso... Bem, ficavam apavorados. Ele [diretor] odiava o terceiro turno [...] Então a questão não é a EJA, são outros motivos [...] eu não via como um movimento, apenas alguns diretores [...] Na escola Y foi a comunidade que não deixou acabar, porque a comunidade queria. E os professores foram firmes. Então, ela [a diretora] se amedrontou. Ela se amedrontou por conta da comunidade. Mas é a questão do trabalho [trabalhar mais um turno] e a questão da verba, eram, as maiores dificuldades. Aí eles inventavam desculpas, desculpas esfarrapadas (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

Jeanette não percebia como resistência, mas recorda que

No início, muito diretor não queria porque teria que ir à escola à noite. Mas depois eles gostaram. Uma diretora... Era em um bairro distante. Tinha muita procura, mas ela não deixou abrir porque ela teria que ir. No ano seguinte, como ela viu que a pressão estava grande, as pessoas querendo, ela perguntou se poderia não estar todo dia. Disse que ela não era obrigada a estar todo dia, mas que deveria ter alguém para responder por tudo que acontecesse nesse horário. Nesse ano ela abriu (fragmento da entrevista com Jeanette).

Sobre essa questão, Eliane também reflete

Tem bastante oferta [de EJA], mas tem também o diretor que não quer. Sabota [...] Alguns professores já tinham falado comigo: a diretora está sabotando. Mas eu não tinha visto nada. Ela é uma pessoa tão legal, tão agradável. Fui lá e tinha uma reunião. Nessa reunião, a superintendente de

educação passou que os professores seriam transferidos. Eu cheguei lá tinha sala com dois, três alunos. Realmente, você chega a uma escola com seis, sete salas funcionando e a maioria com três, quatro alunos. Não pode manter uma escola desse jeito. Por mais que tenha um número grande matriculado ou não tenha, alguma coisa está acontecendo (Fragmento da entrevista com Eliane).

Talvez em outros setores públicos isso também ocorra, mas o fato é que nas escolas, ao questionarmos determinados encaminhamentos, é corriqueiro recebermos como resposta que são ordens da Secretaria; decisões atribuídas a um sujeito indeterminado, sem rosto, mas dotado de um incontestável poder. Dessa forma, muitas determinações chegam às escolas precedidas de um “mandaram”, “decidiram”, “querem”, “ordenaram”, sempre na 3ª pessoa do plural e que, portanto, devem ser rigorosamente cumpridas.

Em sua dissertação sobre ciclos, Santos (2007) ao contextualizar São Gonçalo informa que

A partir do ano de 2005, por determinação do Secretário de Educação da época, apenas estas escolas, consideradas centrais, puderam continuar oferecendo a Educação de Jovens e Adultos. Porém, não encontramos documentos oficiais que comprovem as justificativas para que fossem tomadas tais medidas. Nas conversas travadas com os professores e mesmo com membros da Equipe da SEMEC, ouvia-se que esta medida teria o objetivo de “zelar” pela integridade física dos professores e alunos, uma vez que naquelas comunidades consideradas “de risco” não era raro haver suspensão de aulas, devido a problemas relacionados à segurança. Cumpre-nos reiterar que não temos dados concretos, nem ao menos documentos que comprovem tal afirmativa e consideramos relevante destacar tal fato porque percebemos que muitas outras ações foram implementadas, sem que houvesse uma deliberação por escrito, mas apenas ordens expressas oralmente pelos, então, dirigentes dos órgãos (p.31).

A autora ressalta a inexistência de documentos que comprovem a determinação de encerrar a EJA em algumas escolas e esclarece ser relevante destacar esse fato para ilustrar a prática de implementar ações sem a existência de deliberações por escrito neste período. Porém, a fala da coordenadora dessa época contradiz essa percepção. “O que eu pedia ao Secretário era por escrito. Ele não conversava muito comigo não. Com ninguém. Ele gostava muito da coisa por escrito” (fragmento da conversa com Ana Valéria).

Além disso, pudemos observar que nesse período muitas escolas localizadas em áreas consideradas “de risco” seguiam com a EJA sem interrupções. E mais,

2005 foi o ano em que a oferta do segundo segmento da EJA mais se expandiu, saltando de três escolas para vinte uma.

Este fato reforça minha percepção inicial de que o movimento de encerrar a EJA em algumas unidades escolares foi um movimento que pode ser considerado subterrâneo, fruto de questões individuais/pessoais dos seus dirigentes, e não uma determinação central, conforme alegado por muitos diretores na época.

Como estratégia, alguns diretores valiam-se da aparente distância do então secretário de educação e direcionavam questões pedagógicas atendendo a demandas pessoais amparados por uma suposta decisão maior. Com isso, as determinações/os rompimentos eram colocados como uma decisão “de cima” e ganhavam estatuto de verdade, isentando os dirigentes das unidades escolares de qualquer responsabilização.

Hoje percebo que a dificuldade de acesso ao então secretário de educação era muito confortável para alguns dirigentes das escolas, que se valiam disso para justificar algumas arbitrariedades.

Traçado esse breve painel do momento atual vivido na rede, retomo agora as narrativas recolhidas durante a pesquisa, contextualizando-as no cenário nacional das reformas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90. No próximo capítulo o leitor encontrará histórias de professoras que falam de lutas, conquistas, dificuldades, vitórias, frustrações. Histórias que mostram o movimento de jovens e adultos em busca de escolarização, que trazem o cotidiano de professores e professoras deixando transparecer as “astúcias” (CERTEAU, 1994) desses sujeitos ao buscarem alternativas para burlar impedimentos, subverter a ordem e recriar a EJA no município.

4- NARRATIVAS E HISTÓRIAS DA EJA DE SÃO GONÇALO

Confesso que, inicialmente, pensava não ter reunido um material significativo na pesquisa de campo, pois não conseguia perceber as múltiplas possibilidades que as narrativas me acenavam. No movimento de escutar as gravações, transcrever, ler e reler as histórias narradas pelas professoras, diante do conjunto de depoimentos transcritos, da fartura e da riqueza do material recolhido, pude perceber que apesar de parecerem poucos os sujeitos entrevistados, havia muitas histórias para contar.

Desta forma, o número reduzido de entrevistas que, inicialmente me parecia uma fragilidade, se revelou como potência. Foi nesse momento que percebi que a parte mais trabalhosa da pesquisa apenas se iniciava. Afinal, o que fazer com todo aquele material? Que caminhos percorrer quando todos pareciam tão sedutores? Habitada por tantas vozes, me perguntava: como selecionar? Quais critérios utilizar? Que episódios destacar? Dei-me conta de que a pesquisa era um movimento que estava estreitamente relacionado a um movimento maior, que me atravessava e me constituía como sujeito. Assim, debatia-me: como andar nesse terreno sem nenhuma garantia de que escolhi o “melhor” caminho? Creio que, talvez, pesquisar seja o mesmo que viver. Aventuramo-nos em uma estrada incerta, sem saber ao certo o que iremos encontrar no caminho escolhido. Na verdade acredito que, diante de tantas possibilidades, nunca teremos a certeza de que o caminho trilhado tenha sido a melhor opção.

Dividida ante tantas opções, inicialmente fiz uma leitura integral do conjunto de depoimentos marcando as questões que apareciam de forma recorrente nas falas, assinalando com uma cor diferente a fala de cada sujeito. A seguir, organizei um quadro onde essas recorrências se transformaram em temas e subtemas, e os episódios relatados foram reagrupados nesse quadro. Após a reorganização dos depoimentos, busquei identificar marcos cronológicos, espaciais e sujeitos referenciados, a fim de construir o(s) contexto(s) por onde os sujeitos da pesquisa transitaram, situando os episódios narrados no contexto nacional de acontecimentos políticos, econômicos e sociais. Trago, a seguir, os temas que, no meu olhar, emergiram desse trabalho. São aqueles que pude perceber como recorrentes e que, talvez, outro olhar visse de modo diferente. Talvez eu mesma, em outro momento, possa ver e (re)significar de maneira diversa essas mesmas falas.

4.1- A EJA na rede municipal de São Gonçalo: um início

Apesar de ter apontado desde a introdução que não traria uma história linear, sequenciada, contraditoriamente, começo a abordar a história da EJA São Gonçalo a partir de sua existência institucionalizada na rede municipal. Segundo os dados levantados, a primeira oferta da modalidade EJA oferecida pela rede municipal de São Gonçalo foi no ano de 1990³¹. É importante lembrar o avanço que a década de 90 representou para a EJA no contexto nacional, pois a Constituição Brasileira promulgada em 1988 trouxe significativas conquistas para esta modalidade de ensino. O artigo 208 da referida Constituição assegura a oferta do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Porém, confirmando a existência de um hiato entre o proclamado e o realizado, apesar da educação passar a ser direito de todos e dever do Estado, o modelo neoliberal que orientou a reforma de Estado iniciada nesse período fez com que as políticas educacionais adotadas fossem pouco favoráveis a EJA.

A partir da perspectiva neoliberal, o Estado justificou a transferência da responsabilidade da oferta dos serviços educacionais para os estados e municípios, além de convocar a sociedade civil a participar³². Tal discurso teve como princípios a participação, a democratização e a descentralização. A desobrigação do desenvolvimento de políticas públicas para a EJA fica patente com a extinção da Fundação Educar em 1990, uma vez que desde 1986 a Fundação Educar era a responsável por orientar e financiar projetos para esse segmento no Brasil. E é nesse período pós Constituição, marcado pela redefinição dos papéis do Estado e da sociedade civil, em um contexto nacional de institucionalização da EJA e de

³¹ Durante a entrevista Ana Valéria afirmou que antes de 1990 a rede municipal já teria tido algumas turmas de EJA em parceria com outras instituições, mas que oficialmente, a EJA na rede municipal tem início em 1990, com a Professora Jeanette. Em entrevista realizada com a professora Rosângela encontrei outros dados: Rosângela atuou em uma turma na Escola Municipal Arca de Noé que possuía uma parceria com o Exército da Salvação, e destacou que a primeira coordenadora da EJA São Gonçalo foi a professora Geni. Tais informações nos remetem mais uma vez a provisoriade da construção do conhecimento e das escolhas que precisamos fazer no decorrer da pesquisa. Assim, registrar essa informação foi uma opção para deixar em aberto novas possibilidades de se pensar as histórias da EJA São Gonçalo, a partir dos depoimentos de outros sujeitos que não as selecionadas na presente pesquisa. Dessa forma, tomo como referência para este estudo a institucionalização da EJA na rede municipal de São Gonçalo; ou seja, 1990 sendo a professora Jeannete a coordenadora.

³² Através de campanhas na mídia o governo federal conclama a sociedade civil a participar, transferindo para ela responsabilidades que lhe cabem. Como exemplo, podemos citar a campanha “adote um analfabeto”, do Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o projeto “amigos da escola”, “dia da família na escola”, entre outros.

municipalização³³ que é formada a primeira turma de EJA na rede municipal de São Gonçalo, como relata Jeanette

A idéia de implantar a EJA surgiu em 1990. Algumas escolas do Estado funcionavam com a EJA, mas tipo projeto, como tivemos Mobral, Fundação Educar... Passava aquele período, acabava o projeto e acabava também a EJA. [...] Eu era também coordenadora de Alfabetização e as professoras colocavam muito isso, que eles queriam ler. Os pais dos alunos procuravam a escola. [...] Começou a vir a nova lei, a 9394, ela veio a nascer naquela época. Foi em 89 que eu vim para cá, então em 90 começamos a estudar isso, porque ela estava entrando [LDB 9394] e vinha cheia de novidades. [...] Começamos com a primeira escola, a Luiz Gonzaga com o professor José Mauro e depois, deu tanto sucesso, foi tão bom que no ano seguinte continuamos lá e implantamos em mais cinco escolas. Amaral Peixoto, outras mais distantes... Quando nós vimos, já estávamos em vinte escolas. (Fragmento da entrevista com Jeanette).

Interessante destacar na fala de Jeanette a demanda por escolarização, trazida pela comunidade. Ao assinalar que “eles queriam ler. Os pais dos alunos procuravam a escola [...]” Jeanette revela um movimento que sinaliza a busca por uma escola que fosse para além da alfabetização; uma escola que ensinando mais do que “assinar o nome” superasse modelos históricos baseados em projetos e campanhas, com datas para começar e acabar, tais como “o Mobral, Fundação Educar [...]”, oferecendo uma escolarização efetiva para os/as jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria ou da própria escola foram excluídos durante seu processo de escolarização.

A história tem nos mostrado que as políticas públicas voltadas para EJA no Brasil têm, em geral, se constituído de grandes campanhas e cruzadas salvadoras, de caráter assistencialista, divulgadas de forma estrondosa, que se preocupam, principalmente, com a alfabetização e que, constantemente, são interrompidas. Concordo que diante dos índices alarmantes de analfabetismo³⁴, a prioridade deva ser mesmo a alfabetização, porém a EJA precisa de ações permanentes e

³³ Dentre os autores que discutem a intensificação do processo de municipalização da educação no Brasil que está em curso a partir da década de 90 e seus desdobramentos, destaco os estudos de Arelaro(1999), Davies (2003), Draibe (1999) e Oliveira (1997).

³⁴ Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referentes ao ano de 2009, 9,7% da população brasileira com 15 anos ou mais é analfabeta. Ou seja, 14,1 milhões de brasileiros nessa faixa de idade não sabem ler ou escrever. Quanto aos analfabetos funcionais, o número continua desafiador: apesar da queda de 0,7% em relação à última taxa divulgada, em 2008, o Brasil ainda concentra 20,7% de analfabetos funcionais. Esse percentual sinaliza que um em cada cinco brasileiros com mais de 15 anos de idade tem menos de quatro anos de estudo completo. É importante lembrar que, desde a década de 70, a oferta da escolarização obrigatória é de oito anos, sendo ampliada para nove anos em 2006.

sistemáticas, pois segundo Paiva (2004, p. 41), “alfabetizar sem a garantia da escolarização é insuficiente para alterar o quadro da desigualdade e da exclusão do direito à educação” e, portanto, do direito à cidadania.

Nesse sentido, Fávero (2004) adverte que

Não há como não reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiências: campanhas e movimentos de massas não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e pela insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos de hoje passaram um ou dois anos na escola; aprenderam mal, mas alguma coisa, esquecida pelo desuso. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola sabendo mal ler, escrever e contar. Continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população. Diz-se ter sido praticamente universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade? (p.26).

Uma das questões que as narrativas foram trazendo, contudo, é que essa insatisfação pelo “modelo campanha” e a demanda por um outro modelo para a educação de jovens e adultos parte da própria comunidade.

É o que podemos perceber na narrativa de Ana Valéria, sobre o movimento de criação do segundo segmento da EJA na rede municipal, em 2003, treze anos depois

Em 2002 nós recebíamos visitas da supervisão educacional [...] iam visitar o Castelo Branco à noite, de surpresa, para poder ver a quantidade de alunos dentro da sala de aula, e falaram, algumas vezes, que o terceiro turno era um engodo [...] porque o terceiro turno na verdade não funcionava como terceiro turno, porque elas chegavam e estava assim: dois alunos, três... Então o que era aquilo? Então eles falaram que simplesmente iriam fechar. Se em 2003 permanecesse aquela mesma situação iriam fechar o terceiro turno. Então foi por conta de pressão dos alunos e da secretaria de educação dizendo que ia fechar o turno, e os professores querendo garantir esse terceiro turno, porque eles não queriam perder o terceiro turno, que resolvemos nos movimentar (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

No depoimento de Ana Valéria a demanda da comunidade também é reafirmada. Dizia a entrevistada que “era comum os professores escutarem dos alunos: coloca o supletivo aqui de 5^a a 8^a séria que a gente fica no Castello. A gente gosta do Castello”. Nesse período, a Escola Municipal Castello Branco oferecia o segundo segmento do ensino fundamental noturno com a mesma configuração do diurno, em quatro anos. Por conta dessa oferta, a escola enfrentava um significativo

processo de evasão dos alunos, o que ameaçava o encerramento do terceiro turno³⁵.

Os alunos do 1º segmento que se formavam na metade do ano ou eram simplesmente expulsos da escola, porque eles tinham que prosseguir seus estudos numa escola do Estado, porque não oferecíamos 5ª série no meio do ano. Ou eles ficavam seis meses em casa ou iam para o Estado ou reprovávamos, porque tinha aluno que pedia pelo amor de Deus para ser reprovado. Reprovamos muita gente por conta disso. Eles queriam ser reprovados. (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

A busca pela escola, mesmo em situações tão contraditórias quanto as que emergem da narrativa de Ana Valéria, me remete a pesquisa desenvolvida por Spósito (1993) que traz a luta por educação nos movimentos populares na periferia de São Paulo. A autora reflete que

Ao buscar a escola como meio de conquistar a melhoria de vida, o trabalhador, a dona-de-casa, o jovem – os migrantes e seus filhos – têm a ilusão de que o acesso ao estudo resolverá o problema de sua condição subalterna na sociedade, ou ao menos poderá mitigá-la. Seria a ilusão um erro? (Spósito, 1993, p. 372).

E logo conclui que, se por um lado o fato de frequentar uma escola pode não transformar radicalmente a vida de uma pessoa, por outro, a ilusão fecunda alimenta um sonho e, por isso mesmo, é uma possibilidade de impulsionar para a ação.

Alvarenga (2010) também me ajuda a compreender melhor a questão ao refletir sobre ideologia e suas implicações na compreensão da relação entre alfabetização e cidadania, apontando que “pode-se compreender que o sujeito não alfabetizado é um sujeito ‘constituído’ e ‘instituído’ por uma ideologia que institui o próprio lugar social do não cidadão” (p. 24), porém nos mostra que, ao buscarem a escolarização, seja através da inserção em programas de alfabetização ou de reivindicações para abertura de vagas na rede pública, esses sujeitos, embora por caminhos e motivações diferentes³⁶, ainda alimentam a “ilusão fecunda” de que a passagem e a permanência pela/na escola possa mudar a sua vida. Segundo a autora, ao empreenderem tal busca esses sujeitos “se lançam, simultaneamente, em direção a um movimento individual e coletivo para descobrir as razões de sua

³⁵ Esse movimento é mais amplamente discutido no capítulo 5, p.95.

³⁶ Em meu trabalho sistemático nas escolas venho observando que os jovens e adultos que nos procuram são movidos por diversas expectativas. Alguns vêm alimentados pela esperança de um diploma que, pensam lhes garantirá um “emprego melhor”, outros, fiéis que querem “aprender a ler a bíblia” e muitos, pelo desejo da elevação da “auto-estima”, da independência e da melhoria de sua vida pessoal como, por exemplo, idosos que querem dar “bons exemplos” aos filhos e netos.

sujeição, movimento que, por si só, antecipa o destino dessa sujeição com perspectivas à superação” (p.96).

4.2- Jovens na EJA: um fenômeno (problema?) do tempo presente?

Questionada sobre o perfil dos/das estudantes da primeira turma do EJA/SG, Jeanette informa que a maioria dos alunos inscritos era composta por adolescentes internos do CRIAM³⁷, que ficava localizado próximo a Escola Municipal Luiz Gonzaga, onde funcionou a primeira turma de EJA. Ao falar sobre a primeira turma formada, a professora recorda que

A clientela era muito diversificada. O idoso ia porque realmente queria aprender. Ele chegava naquele horarizinho dele, ficava lá, mas o jovem não. Eles queriam ir para poder sair dali (CRIAM). Era um horário que eles não estavam ali dentro trancados. Por isso, tínhamos que ter cuidado. Tínhamos que fazer uma chamada na entrada da escola e na saída, para entregar para o CRIAM. (Fragmento da entrevista com Jeanette).

Necessariamente os adolescentes podem não ter sido a maioria, mas provavelmente eram em grande número, visto que essa questão retorna no depoimento de Jeanette, ao narrar as primeiras aulas com aquele grupo.

Para nossa surpresa, as palavras que saíram... [nas aulas de alfabetização] Saiu muita coisa como arma, revólver... Muita coisa assim. Mas também saiu bíblia, Jesus. A maioria dos idosos queria aprender a ler e escrever para ler a bíblia, a palavra de Deus. E os jovens queriam... Porque era onde eles conviviam mesmo... Roubar, matar... Só saía palavra assim [...]. (Fragmento da entrevista com Jeanette).

A narrativa de Jeanette traz um indicativo de que, desde as primeiras turmas³⁸, a EJA de São Gonçalo vivencia o processo de “juvenilização” (SPÓSITO, 2006; CARRANO, 2007), fenômeno que tem sido observado nacionalmente desde a década de 90 e se apresenta como um desafio para educadores e pesquisadores da área, a tal ponto que o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer nº 23/2008³⁹ que alterava a idade mínima para ingresso na EJA para dezoito anos, inclusive para o ensino fundamental. Tal decisão provocou polêmica e uma grande

³⁷ CRIAM (Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor) são unidades de *semiliberdade* do Degase onde adolescentes em conflito com a lei saem para estudar retornando para dormir. A partir do decreto nº.41.983/2009, teve sua nomenclatura alterada para CRIAAD (Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente)

³⁸ Infelizmente não foi possível confirmar esses dados na documentação da escola, pois prevendo dificuldades/impedimentos (ver seção 3.1, p. 59), optei por não solicitar autorização para a pesquisa junto à secretaria de educação.

³⁹ Disponível em < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf > Acesso em: 5 abr.2010.

mobilização nacional de representantes dos sistemas de ensino, dos movimentos sociais e de entidades do campo educacional, o que fez com que o Ministro da Educação postergasse sua homologação.

Os que defendem a alteração apontam a “juvenilização da EJA” como resultado de uma espécie de “migração perversa” de jovens que vêm sendo sistematicamente excluídos do sistema regular e, por isso, são forçados a buscar a EJA; não por ser uma modalidade, com especificidades próprias para atender aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, mas como única opção.

O argumento em defesa da não alteração baseia-se no mesmo princípio, mas aponta que esses milhares de jovens, entre 15 e 17 anos, ficariam em situação mais precária, ocupando uma espécie de limbo, de “não lugar”. Além de uma grande parte desses jovens precisarem trabalhar, ampliar o tempo para que concluam o ensino fundamental pode contribuir para que abandonem a escola. O fato é que grande parte desses jovens já passou pela escola anteriormente e carregam consigo as marcas do fracasso. Uma leitura possível dessa realidade é que, apesar da ampliação do acesso, a escola continua excluindo as classes populares do seu interior seja através de reprovações consecutivas ou de total dissonância do que se pratica na escola com os fatos cotidianos, reais e concretos.

Mas os jovens ainda continuam buscando a escola, acreditando que, através dela, conseguirão melhores condições de trabalho. Essa busca sinaliza que a escola ainda é valorizada pelos jovens. A maioria ainda a vê como meio de ascensão social. Porém, mais uma vez são excluídos, seja através de currículos estranhos à realidade imediata desses jovens, de práticas desinteressantes e também de investimentos descontinuados, programas compensatórios que não propõem continuidade, muito menos qualidade.

Quanto ao Parecer 23/2008, devido à intensa mobilização provocada pelo repúdio a consequente exclusão que ele provocaria para milhares de jovens entre 15 e 17 anos, voltou à Câmara da Educação Básica, com solicitação ministerial para que o Conselho Nacional de Educação reexaminasse a questão da idade mínima para ingresso na EJA. Dessa forma, em 16 de junho de 2010, foi publicada no Diário Oficial da União a resolução CNE/CEB 3/2010 mantendo a idade mínima de 15 anos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Tal resolução recomenda que seja feita uma chamada ampliada de estudantes para

o Ensino Fundamental em todas as modalidades, da mesma forma que é feita para pessoas de faixa obrigatória do ensino, além de incentivar a oferta de EJA nos períodos diurno e noturno.

A presença expressiva de jovens na EJA continua a confirmar, de certa forma, que apesar da ampliação e da quase universalização da educação básica, traduzida pelo percentual de 97,6% das crianças de 7 a 14 anos na escola⁴⁰, ainda não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e, efetivamente, aprendam.

Essa constatação também aparece na fala da professora Rosângela.

[...] muitas crianças chegam aos 13, 14 anos no ensino fundamental sem ter conseguido isso. O que acontece com essa criança quando ela faz 15 anos? Ela vai para a EJA. Então o diurno não está dando conta do ensino fundamental. Essas crianças vão para a EJA, às vezes conseguem ser atingidos, mas muitos não conseguem e abandonam a escola. Depois, anos mais tarde, alguns até retornam. Uns conseguem avançar, outros não conseguem. Infelizmente é isso que a gente produz até hoje (Fragmento da entrevista com Rosângela).

Em “A Miséria do Mundo”, Bourdieu (2001) mostra as relações entre exclusão escolar e exclusão social, trazendo a cena os “excluídos do interior”, mostrando a “eliminação branda” a que são submetidos os alunos oriundos das classes populares. A “eliminação branda” age promovendo um percurso escolar longo e sofrido, fazendo com que muitos alunos desistam ou, quando resistem, obtenham um certificado/diploma desvalorizado, apesar de, aparentemente, terem tido as mesmas oportunidades. Segundo Bourdieu, essa exclusão para as classes populares é muito mais estigmatizante do que a que sofriam anteriormente pela falta de acesso à escola, pois, aparentemente, todos tiveram chances iguais. Essa tradição liberal faz com que recaia sobre os indivíduos a responsabilidade sobre suas trajetórias social/escolar, numa relação direta com seus méritos pessoais, encobrindo as determinações sociais a que estão sujeitos.

A ideologia hegemônica faz com que esses jovens retornem à escola mais tarde, assumindo para si toda a responsabilidade por sua pouca ou nenhuma escolarização e acreditem que a falta de vagas no mercado de trabalho é decorrente de sua baixa escolaridade, e não resultado de um modelo de sociedade capitalista e excludente.

⁴⁰ Dados PNAD 2009. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalho_ereendimento/pnad2009/

Penso que a pesquisa desenvolvida na França por Bourdieu traz muito da realidade brasileira. No Brasil, país que nunca teve um projeto de educação voltado para as classes populares, os “excluídos do interior” são muitos, como apontam Araújo e Perez (2006)

Hoje, embora os dados do MEC apontem a quase universalização da educação básica na sociedade brasileira, os altos índices de fracasso escolar, continuam revelando a face perversa de um sistema educativo que recebe a quase todos, mas não é capaz de ensiná-los [...] A entrada da quase totalidade dos alunos nas classes de alfabetização não significa, ainda, a permanência deste contingente na escola (p. 461 e 462).

4.3- Professores e professoras da EJA e a formação continuada: compromisso político pedagógico e/ou necessidade premente?

Outra questão que apareceu durante as entrevistas se refere à formação continuada. Muitas vezes de maneira direta ou não, essa temática atravessava os depoimentos. Também para mim é uma discussão cara e não recente. Desde que ingressei na rede municipal de São Gonçalo, observo que há uma grande preocupação com a formação continuada para os professores e professoras da EJA. Aliás, trazia como pressuposto para essa pesquisa que esse grupo era potente também por conta dessas formações. Mas por que a formação continuada sempre foi uma marca das coordenações da EJA?

Analisando o primeiro projeto da rede de 1990, “Escolarizando adultos”, pode-se perceber o cuidado com a formação do professor que vai atuar na EJA. No item VI, que se refere às etapas do projeto, fica especificado o “treinamento de professores através de palestras com educadores especializados na filosofia educacional do professor Paulo Freire” (p.5), como também o “período de reciclagem” que é estabelecido para acontecer

[...] mensalmente, a partir do 2º mês de atividades, objetivando: avaliar o trabalho desenvolvido; dirimir dúvidas; aprofundar conteúdos e discutir metodologia e replanejar o ensino em função das dificuldades e/ou facilidades que foram apresentadas, tanto pelos professores quanto pelos alunos (Projeto Escolarizando adultos, 1990, p. 5 e 6).

Ao fazer o inventário dos meus documentos pessoais, encontrei o referencial teórico “Fortalecendo a educação de jovens e adultos em São Gonçalo” (anexo), do

período em que a professora Mariângela⁴¹ esteve frente à coordenação da EJA. No citado referencial não há alusão a formação de professores, embora elas acontecessem sistematicamente⁴². No documento são apontadas as condições de trabalho dos professores que atuam na EJA, e que sinalizam a precarização do trabalho docente

Verificamos que de um modo geral, a situação dos professores que trabalham com adultos ganham baixos salários, recebem poucas orientações para o desempenho de sua função e trabalham, na maioria, em salas de aulas sem condições mínimas de funcionamento para o horário noturno [...] muitas vezes, o trabalho com adultos é tomado como uma atividade a mais, que se soma a outras atividades principais realizadas pelos professores (Fortalecendo a Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo, [2001 ou 2002], p.5)

O documento remete ao depoimento de Ana Valéria, quando ela se refere aos problemas que a direção de uma determinada escola tinha com professores da EJA; ela aponta que

A EJA tem uma característica, o grupo dos professores não é o mesmo grupo dos professores do diurno. Existe uma quantidade significativa de professores homens, diferente do diurno. São pessoas que trabalham durante o dia, em outros espaços, tem ali gente que trabalha na CEDAE, FIOCRUZ, gente que tem clínica particular, marinha... Enfim, os homens, geralmente, têm outros empregos e só podem trabalhar à noite (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

Os textos e depoimentos revelam as precárias condições de trabalho de professores e professoras da escola básica. Também evidenciam os baixos salários que fazem com que esses profissionais trabalhem, muitas vezes em até três turnos ou desenvolvam outra atividade profissional paralela ao magistério.

No depoimento de Eliane, o perfil diferenciado do professor também aparece ao mencionar a sobrecarga de trabalho e relacioná-la à falta de estímulo que percebe em alguns professores e professoras. A professora assinala que “na EJA de São Gonçalo nós temos muita gente comprometida. Nós temos muitos professores bons, mas alguns estão desestimulados”. Ao ser questionada se essa falta de

⁴¹ Mariângela Dias Valvieste de Oliveira coordenou a EJA na rede municipal de São Gonçalo no período de 2000 a 2004. Apesar de no início da pesquisa ter a intenção de incluí-la entre as entrevistadas e a mesma ter se mostrado disponível para conceder uma entrevista, infelizmente isso não foi possível, pois atualmente a professora ocupa o cargo de secretária de cultura do município e sua agenda atribulada não permitiu a realização do nosso encontro.

⁴² Atuei na EJA durante todo o período da coordenação de Mariângela. Mensalmente participávamos de reuniões por ano de escolaridade, o que permitia a troca de experiências entre professores de diferentes escolas. Entre os documentos encontrados no meu acervo pessoal, há uma pauta de reunião do ano de 2003 que traz a programação das reuniões para aquele ano.

estímulo seria decorrente dos baixos salários que os professores recebem, Eliane reflete que “é um dos fatores, porque alguns precisam trabalhar muito mais. Eu não acredito que uma pessoa que trabalha manhã, tarde e noite chegue bem a noite”.

Jeanette também traz pistas sobre a questão ao falar a respeito do professor que atuou junto à primeira turma, revelando que era recém-concursado na rede e não podia trabalhar durante o dia. A professora recorda que ele era professor das séries iniciais e dizia que havia tentado trabalhar em uma escola, mas que houve rejeição das crianças. Como aquele docente não tinha experiência, mas precisava do emprego, ela se comprometeu em “prepará-lo”

Disse para ele: “é outra responsabilidade que vou assumir com você. Você vai ser o primeiro professor a trabalhar na rede”[...] Disse a ele que era um compromisso meu. “O que eu vou te ensinar? A você fazer a diferença entre trabalhar com criança e você trabalhar com adolescente e adulto” [...] ele vinha para cá [secretaria] assim que saía do trabalho, ele chegava por volta de 17h30m, e eu comecei a trabalhar com ele ensinando [...] Sempre incentivei que ele trabalhasse com uma motivação, que despertasse o interesse (Fragmento da entrevista com Jeanette).

Outro dado importante que a fala da professora nos traz é sobre o perfil dos docentes que irão trabalhar com a EJA, ou seja, será que a disponibilidade para trabalhar à noite, muitas vezes combinada com a habilitação de magistério para a primeira fase do ensino fundamental, como condição para assumir as turmas não estaria na origem desse perfil que temos hoje descrito na fala de Ana Valéria?

Ao organizar as narrativas percebo que elas sinalizam que, talvez, a necessidade de formação continuada que é tão enfatizada na gestão de Jeanette poderia ser decorrente desse perfil dos professores e professoras. E isso é recorrente na narrativa dela

Era um compromisso. Todo mês tinha capacitação. [...] nós fazíamos um trabalho de ensinar. Eu fazia aquela capacitação e ensinava muita coisa. Desde o projeto comecei a estudar sobre que método trabalhar... Muitas começaram a conhecer o professor Paulo Freire através disso [...] (Fragmento da entrevista com Jeanette).

Na voz de Jeanette ecos do passado me conduzem ao tempo em que entrei na rede, no período em que atuei em uma turma de alfabetização de jovens e adultos e ela era a coordenadora da EJA. As lembranças das reuniões mensais, das formações continuadas, das sugestões de atividades que ela carinhosamente preparava e das trocas de experiências entre professores de outras escolas passavam diante dos meus olhos durante a conversa.

Jeanette também fala do cuidado na seleção dos professores que iriam atuar na EJA.

[...] muitos professores entravam achando que era assim: “eu quero trabalhar de noite porque não posso trabalhar de dia” Uma ocupação de espaço sem compromisso, e não era isso que nós queríamos. Isso ficou bem claro quando nós selecionávamos. Tanto que, para entrar na EJA, eu selecionava muito, eu não deixava diretor colocar qualquer pessoa. Tinha que vir para cá [Secretaria], eu tinha que conversar e ver o perfil da pessoa (Fragmento da entrevista com Jeanette).

Esse cuidado fazia com que a professora visitasse periodicamente as escolas a fim de acompanhar/fiscalizar o trabalho desenvolvido, muitas vezes interferindo quando julgava necessário.

Ao perscrutar os depoimentos e documentos me pergunto se esse controle sobre o trabalho desenvolvido, paralelo ao cuidado com a seleção e formação contribuíram, de alguma maneira, para que esse grupo de professores e professoras se identificasse e se constituísse como um coletivo. Em São Gonçalo, o sentimento de pertencimento a modalidade EJA, inúmeras vezes pareceu-me revelar um sentido contrário do que, de forma geral, era denunciado em outras redes de ensino e que diz respeito à desvalorização do/da professor/a que atua na EJA. Ou seja, nas próprias escolas, lecionar na EJA tem sido visto como um lugar de menor relevância na “hierarquia” docente, para onde são deslocados/as os/as não adaptados/as, os/as próximos/as à aposentadoria, etc, como apontado no relatório síntese do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado em Recife, em 2006.

A desvalorização dos profissionais da educação de EJA é também reflexo da desvalorização da própria EJA, uma vez que os educadores ainda são, em parte, oriundos de contratos temporários e de “sobras” da escola de crianças, o que os torna quase invisíveis para os sistemas ou presas fáceis das manipulações político-partidárias⁴³ (p.5).

Mas o sentimento de desqualificação parece não ser um problema para muitos professores/as da EJA de São Gonçalo. Pelo menos para aqueles/as que estão de frente nos movimentos de luta pela garantia da oferta da EJA no município. Ao contrário, pode-se perceber um traço de orgulho quando falam da especificidade do trabalho que desenvolvem. Muitas vezes apontado como corporativista, pois é um grupo fechado, quase seletivo, onde é difícil penetrar. Vagas para atuar na EJA de

⁴³ Relatório síntese do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado em Recife, em 2006. Disponível em www.forumeja.org.br. Acesso em 20 jan.2010.

São Gonçalo dificilmente são disponibilizadas. Eu mesma, que me afastei da EJA no período entre 2004 e 2007, quando atuei como diretora, só consegui retornar em 2011, após várias tentativas frustradas.

Compromisso, vaidade, fortaleza, fraqueza, potência... Certamente a EJA não é um espaço homogêneo, mas de contradições como qualquer espaço educativo o é. Em meio a características tão contraditórias, percebe-se também a existência de uma cultura de cooperação no grupo reafirmada na participação nos movimentos pedagógicos e sindicais da rede municipal.

O movimento de pensar/fazer a EJA no município vem consolidando a meu ver um coletivo que procura outros espaços de partilha além dos muros escolares como, por exemplo, o fórum de EJA/RJ. Segundo Eliane, que participa ativamente do fórum desde 2008 e, atualmente, integra o colegiado desse movimento, a participação de professores, professoras e supervisores de São Gonçalo é significativa nas reuniões mensais do fórum: “o pessoal de São Gonçalo já é conhecido lá”, assinala a professora.

4.4 - Dificuldades enfrentadas, “táticas” engendradas: “astúcias” dos professores e professoras da EJA

Em suas narrativas, tanto Jeanette quanto Ana Valéria apontaram as dificuldades enfrentadas no processo de implantação da EJA: Jeanette inaugurando a primeira turma na rede e Ana Valéria na luta pelo 2º segmento. Interessante observar que mesmo ocupando cargos que lhes conferiam poder, nos caminhos encontrados pelas professoras para responder a esses desafios, a experiência construída como docentes, no “chão da escola”, “falou mais alto”.

Segundo Jeanette, além da questão da formação dos professores e professoras, no início “não tinha verba, por exemplo, para material, para livros... Até merenda. Não vinha merenda para a EJA. A escola tinha aquele percentual e tinha que saber dividir”. Sobre a aquisição de materiais para o trabalho da EJA, a professora conta como conseguia contornar a dificuldade gerada pela falta de verba

[...] o material que eu recebia com a verba da Educação Infantil... A verba vinha e eu fazia a encomenda para a Educação Infantil e para a Alfabetização. Aí, eu comecei a colocar algumas coisas, com a autorização do professor Wagner [secretário de educação], para que eles pudessem usar também. Aumentava a quantidade e tirava cartolina, folha, papel silhueta, papel de seda, lápis... E assim foi. Ficamos assim muito tempo (Fragmento da entrevista com Jeanette).

Na solução encontrada por Jeannete para dotar, ainda que precariamente, a EJA de algum material, reencontramos práticas familiares ao cotidiano docente. Como professoras, também somos desafiadas no dia a dia da escola a reinventar nossas práticas e, muitas vezes, “refazer a rota” para desenvolver nosso trabalho e/ou defender o que acreditamos.

O depoimento de Jeanette nos ajuda a compreender a forma com que os “sujeitos ordinários” (CERTEAU, 1994) enfrentam cotidianamente as limitações que lhes são impostas, encontrando brechas que lhes permitam burlar as regras determinadas pelo poder

A tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” como dizia Von Bülow, e no espaço por ele controlado. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (Certeau, 1994, p.100-101).

“Arte do fraco”, que reinventa e (re)significa os processos de “inclusão precária e marginal⁴⁴” (Martins, 1997) dos sujeitos da EJA, sinalizando outras possibilidades de concretizar essa modalidade de ensino no cotidiano das escolas, as “táticas” também podem ser percebidas no depoimento de Ana Valéria. Ao narrar o processo de elaboração do 2º segmento da EJA no município, a professora lembra que a idéia de montar um projeto para o segundo segmento do ensino fundamental na Escola Municipal Presidente Castello Branco surgiu por conta da evasão dos alunos, fato que, de certa forma, trazia a ameaça de encerramento do turno.

Para combater a evasão, Ana Valéria se recorda de algumas táticas empregadas pelos professores, entre elas, a reprovação dos alunos.

Os alunos do 1º segmento que se formavam na metade do ano ou eram simplesmente expulsos da escola, porque eles tinham que prosseguir seus estudos numa escola do Estado, porque não oferecíamos a 5ª série no meio do ano. Ou eles ficavam seis meses em casa ou iam para o Estado ou reprovávamos. Tinha aluno que pedia pelo amor de Deus para ser reprovado. Reprovamos muita gente por conta disso. Eles queriam ser reprovados. Para você ter uma ideia, uma vez até montamos um documento

⁴⁴ Para Martins (1997) não existe exclusão, e sim processos excludentes. O autor assinala que a exclusão é “na sociedade moderna, apenas um momento da dinâmica de um processo mais amplo”. Segundo ele, o que se chama de exclusão é “[...] aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais (p.26).

que alguns alunos assinaram, porque achávamos aquilo tão absurdo [...] (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

A fala de Ana Valéria pode causar estranhamento a primeira vista, mas para quem vivenciou o período em que a rede oferecia o segundo segmento em pouquíssimas escolas e, muitas vezes, como um “arremedo do regular diurno⁴⁵”, sua fala é impregnada de sentidos. Também presenciei, no período em que atuei como coordenadora da EJA da escola Nicanor, muitos alunos solicitarem a reprovação, pois seria a única forma de continuarem na escola. Alegavam que nos seis meses que teriam que aguardar para ingressar na rede estadual “esqueceriam tudo o que tinham aprendido”. Lembro que na escola Nicanor chegamos a inscrever nas turmas “alunos ouvintes”.

Em sua tese de doutorado, refletindo sobre as relações entre a escola e a família, Araújo (2003) apoiada nas discussões de Valla (2000), reflete sobre o desafio de “compreender o compreender do outro”, assinalando que devemos “inverter a forma como temos olhado e interpretado as respostas das classes populares, procurando nessas respostas não as falhas, as acomodações e alienações, mas as outras lógicas a que respondem” (ARAÚJO, 2003, p106.)

Nesse sentido, indago agora: o que movia esses sujeitos para que solicitassem a reprovação? Que lógicas os orientavam? Era uma maneira de permanecer na escola? Para quê? Alimentação? Garantia de um espaço de socialização, de encontro? O que significava não “esquecer os conteúdos”? Que pistas ainda não fomos capazes de identificar por trás dessas lógicas?

Refletindo sobre esse episódio hoje percebo que a “crise de compreensão” (MARTINS apud VALLA, 2000) também era nossa, e não apenas da supervisão educacional que não aprovava iniciativas da escola como essa;

A supervisão veio igual a um trator (risos) em cima da gente. “Como a escola faz um documento desse e dá para o aluno assinar? Isso não existe!” Mas dizíamos: “gente, eles não querem passar porque querem continuar na escola. Se os mandarmos embora eles vão desistir. Eles querem ficar”. Mandaram-nos rasgar aquele documento (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

⁴⁵ Nomeio como “arremedo do regular diurno” porque não considerava as especificidades do público a que se destinava, do currículo à organização da carga horária. O “regular noturno” oferecido nesse período foi uma forma encontrada pela administração municipal para não perder a verba do FUNDEF, tática que, segundo Paiva (1997), era empregada por vários municípios e eram “reconhecidas subrepticamente pelo governo federal”. Segundo a autora, “no acordo de silêncios, deu-se margens para que vários subterfúgios fossem tolerados”, desde que se levasse adiante a lei do FUNDEF”(p.12).

Reprovar esses alunos não significava que compreendêssemos as lógicas que orientavam a demanda por reprovação, pois até um documento foi montado para os alunos assinarem. O que, em última instância, colocaria sobre os ombros do próprio/a aluno/a a responsabilidade pela reprovação.

Garcia (2009), ao recordar uma situação narrada por Valla, me ajuda a pensar em outras possíveis lógicas que, talvez, orientassem esses sujeitos. Conta a autora que, na ocasião, Valla pesquisava uma comunidade pobre que vivenciava o problema causado pela falta de água. Ao descrever os transtornos vividos por aquela comunidade que, muitas vezes tinha que se desdobrar para aproveitar o curto período em que a água chegava às torneiras, em geral de madrugada, para lavar o possível e armazenar o máximo de água em latões para, em seguida, sair para mais um dia de trabalho, o pesquisador contou que, inicialmente, sua ação foi no sentido de mobilizar aquela comunidade para que pressionasse o Estado no intuito de garantir água à população, visto que era um direito. No entanto, após a falta de adesão da comunidade à proposta, Valla escutou de uma das lideranças locais que seria melhor manter o acordo com o responsável pela água, que garantia o precário abastecimento três vezes por semana, em vez de pressionar o Estado que poderia ceder ou ignorar o apelo da comunidade. Na lógica que orientava aquela ação estava presente o medo de perder o pouco que haviam garantido.

Ao montarmos um documento que comprovaria que “achávamos aquilo tão absurdo [...]” e inscrever alunos como ouvintes, necessariamente não significava que compreendêssemos a interpretação que aqueles alunos faziam daquela realidade. Talvez também pensássemos que o caminho possível para transformar aquela realidade fosse através de pressões e reivindicações para a abertura do segundo segmento do ensino fundamental. Porém, não conseguíamos compreender as lógicas que orientavam as solicitações dos nossos alunos. Seria também o medo de, além de não terem suas reivindicações atendidas, perderem o pouco que haviam conseguido? Será que a possibilidade de permanecer na escola, mesmo como reprovados ou ouvintes, era melhor do que escola nenhuma?

Do período anterior a elaboração e implementação do segundo segmento da EJA, quando a Escola Castello Branco vivenciava uma grande evasão dos alunos da EJA, Ana Valéria recorda que a supervisão educacional⁴⁶ exercia grande pressão

Em 2002 nós recebíamos visitas da supervisão educacional [...] iam visitar o Castello Branco à noite, de surpresa, para poder ver a quantidade de alunos dentro da sala de aula, e falaram, algumas vezes, que o terceiro turno era um engodo [...] elas chegavam e estava assim: dois alunos, três... Então o que era aquilo? Então eles falaram que simplesmente iriam fechar. Se em 2003 permanecesse aquela mesma situação iriam fechar o terceiro turno (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

Segundo a professora, diante da “pressão dos alunos e da secretaria de educação”, os professores e professoras começaram a pensar em um projeto que atendesse às expectativas dos alunos em relação ao segundo segmento do ensino fundamental. Entre elas destaca-se, principalmente, a redução do tempo previsto para a conclusão do segundo segmento e a inclusão da disciplina “orientação profissional”, como pode ser verificada na exposição da relevância do projeto.

Considerando que existe urgência de orientação profissional para inserção mais qualificada de nossos estudantes no mercado de trabalho [...] a evasão escolar causada pela necessidade de buscar em outros estabelecimentos de ensino concluir o ensino fundamental mais rápido, ou seja, em menos tempo [...] o desejo reclamado dos alunos para que a escola ofereça um curso em menos tempo; o atendimento aos alunos oriundos da EJA (1º segmento) que terminam o ciclo no meio do ano; a clientela que cursa a modalidade EJA, que conclui o 1º segmento do ensino fundamental, fica impossibilitada de requerer matrícula na 5ª série na rede municipal formando uma lacuna na continuidade dos seus estudos, no decorrer do 2º semestre do ano em curso [...] [São Gonçalo, 2005, p. 10 e 11].

Ana Valéria narra o longo e difícil processo para a implantação do segundo segmento da EJA na rede municipal. Segundo ela, as escolas que ofereciam o segundo segmento na rede municipal funcionavam como “regular noturno”, com duração de quatro anos o que afastava os alunos.

Retomando o alerta de Valla (2000) de que é preciso “compreender o compreender do outro” podemos também nos indagar sobre essa rejeição à escola

⁴⁶ Na rede municipal de educação de São Gonçalo a supervisão educacional ainda atua nas escolas exercendo, principalmente, uma função fiscalizadora. No regimento escolar da rede o supervisor não compõe a estrutura organizacional das escolas, sendo lotado na Secretaria Municipal de Educação. O art. 122 do referido regimento dispõe que “o supervisor educacional desempenha a função gratificada de assessorar e inspecionar as Unidades Escolares, de forma a cumprir e fazer cumprir todas as determinações deste Regimento Escolar, da Secretaria Municipal de Educação e da legislação educacional vigente”. No art. 123, que versa sobre as atribuições do supervisor educacional, os verbos mais recorrentes são verificar e examinar. Já ouvi muitas vezes que os supervisores são “os olhos e os ouvidos da Secretaria de Educação”.

de quatro anos e a defesa pelo enxugamento da escolaridade para dois anos meio, buscando pistas para a construção de uma escola que realmente atenda às demandas das classes populares. Para tanto, precisamos aprender com os movimentos de Educação Popular que há cinquenta anos já apontavam a necessidade de uma outra maneira de fazer a EJA, com um currículo flexível e uma outra organização dos tempos e espaços da escola que contemple a diversidade desses sujeitos. Isso significa, principalmente, romper com a concepção de suplência, compreendendo que reduzir o tempo previsto para a escolarização não significa, necessariamente, um currículo aligeirado e homogêneo.

Ana Valéria recorda que nesse período apenas as escolas Nicanor Ferreira Nunes e Ernani Farias tinham autorização para oferecer a EJA organizada por ciclos, com duração menor (2 anos e meio). Após muito esforço conseguiram autorização do então secretário de educação para implantar o projeto desenvolvido pelos professores e professoras do Colégio Castello Branco que previa a oferta do segundo segmento com duração de dois anos, além da inclusão da disciplina orientação profissional.

A professora relembra o momento da aprovação do projeto pelo secretário, durante uma reunião em que estiveram presentes, além do secretário, a diretora e professores e professoras do Colégio Castello Branco :

[...] nós tivemos uma reunião e o Professor Helter [secretário de educação naquele momento], após consultar a Coordenadora da EJA [Mariângela], que elogiou o projeto, autorizou o funcionamento [do segundo segmento da EJA] em caráter experimental no ano de 2004 (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

Diante disso, o Colégio Castello Branco abriu matrículas e iniciou o ano letivo em fevereiro de 2004. Porém, segundo Ana Valéria, houve uma mudança na secretaria de educação, pois o Professor Helter, tornando-se pré-candidato a vereador naquele ano, afastou-se do cargo de secretário de educação. Dessa forma, vários membros da equipe central foram substituídos, o que acarretou uma tentativa de dar novos encaminhamentos para a EJA.

Ana Valéria recorda que em 17 de abril de 2004 foi convocada uma reunião pela nova superintendente de educação com todos os diretores. A então diretora do Castello Branco informada de que o tema da reunião era sobre a EJA, convidou Ana Valéria para participar.

Na reunião, a nova superintendente de educação informou que a EJA na rede não poderia mais funcionar com o segundo segmento, esclarecendo que os alunos não seriam prejudicados, pois fariam uma convalidação de estudos. Porém, as matrículas não seriam renovadas e a modalidade funcionaria na rede até o meio do ano.

A descontinuidade de programas e políticas públicas não é uma novidade na vida política brasileira. Na verdade, configura-se como característica de uma determinada tradição política que naturaliza as alterações/interrupções de políticas públicas implementadas em virtude da mudança do poder decorrente das eleições, independente do desperdício de dinheiro público que, na maior parte das vezes, tais descontinuidades resultam. Em educação, a descontinuidade nos transmite a sensação de um eterno recomeçar, tal qual Sísifo, condenado a rolar eternamente a imensa pedra morro acima, e algumas “novas” propostas, muitas vezes nos causam uma incômoda sensação de *déjà vu*.

Voltando a reunião, a reação dos diretores na ocasião foi bastante contundente, Ana Valéria lembra que

O pessoal ficou louco! Os outros diretores também estavam lá e brigaram muito. “Ah, eu não sou criança! Estou cansada disso!” Uma diretora disse: “Porque a gente não colocou isso lá sem autorização da secretaria de educação. Vocês estão pensando que a gente é o quê? A gente teve autorização do professor Helder e agora vai e troca tudo”. O pessoal pulou, pulou feio. (Fragmento da entrevista realizada com Ana Valéria).

Contudo, o que garantiu mesmo a reversão da tomada de decisão de encerramento da EJA no segundo segmento pela nova superintendente de educação foi o processo anteriormente vivido pela categoria.

Ana Valéria recorda que em 2003 a rede municipal de educação vivenciou um processo que classificou de democrático referente a construção coletiva do Plano Municipal de Educação⁴⁷, quando foram organizados diversos fóruns por modalidade de ensino que contaram com a participação de professores da rede municipal, associação de pais, sindicato de professores (SEPE), associações de moradores, comunidade acadêmica, entre outros. No fórum de EJA, houve uma participação expressiva dos/as alunos/as do Castello Branco, que conseguiram aprovar três

⁴⁷ Ver ALVARENGA, Marcia S.de. **O plano municipal de educação e suas repercussões sobre o direito à educação de jovens e adultos: um estudo de caso**. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt18204int.rtf>. Acesso em: 19 maio 2011.

metas referentes ao segundo segmento da EJA. Segundo Ana Valéria, o fato dessas metas terem sido aprovadas e inseridas no plano municipal “foi, verdadeiramente, o fator primordial para que a superintendente revisse o que tinha acabado de falar”. Ao ser informada que o projeto para o segundo segmento da EJA constava no Plano Municipal de Educação, a superintendente encerrou a reunião informando que marcaria um novo encontro para as escolas que ofereciam a EJA.

Ana Valéria conta que, na reunião subsequente, os professores e professoras da EJA foram informados que teriam que montar um projeto único para todas as escolas, além de encontrar “uma brecha na lei que permitisse que a EJA recebesse a verba do Fundef⁴⁸”.

A partir daí, iniciou-se um processo em que as escolas faziam reuniões sistemáticas com os professores e professoras e questões surgidas nessas reuniões eram encaminhadas pelos representantes para as reuniões realizadas na secretaria de educação com a supervisão e a superintendente de educação. Quando chegavam a um impasse, as escolas se reuniam para votação. Sobre esse processo Ana Valéria diz que “tinham embates, igualzinho a uma assembleia de sindicato. Uma coisa extraordinária”!

Ao ser perguntada sobre a maior dificuldade enfrentada durante o período em que atuou na equipe da secretaria de educação como coordenadora da EJA, a professora não hesita: “foi com a supervisão. Não com toda. A resistência foi com um determinado grupo da supervisão”. Segundo ela, a supervisão muitas vezes se constituiu em uma “força contrária”. Lembra ainda dos enfrentamentos que teve com o grupo de supervisores durante o difícil processo de legalização do segundo segmento da EJA no município

Elas [supervisoras] falaram que não podia ter funcionado sem antes o Conselho Municipal de Educação ter aprovado [...] Nós não tínhamos a menor noção sequer que existia um Conselho Municipal de Educação [na época da elaboração do projeto] [...] nós éramos muito amadores. Jacqueline Ventura [foi professora da EJA em São Gonçalo e atualmente é professora da UFF] foi uma figura muito importante para poder dar uma cara mais profissional a um projeto tão amador, um projeto feito por professores [...] Nós encaminhamos para o secretário de educação, para a superintendente de educação e para a coordenadora da EJA (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

⁴⁸ A questão do financiamento, que será tratada na próxima seção, na verdade era o pano de fundo da disputa pela manutenção ou não do segundo segmento da EJA.

Já no cargo de coordenadora da EJA, fazendo parte da equipe da secretaria de educação, recorda que realizou reuniões com o grupo da supervisão a fim de rever o projeto, fazendo as alterações necessárias para a legalização do segundo segmento

[...] entreguei uma cópia para cada uma [supervisoras] para que pudéssemos estudar o documento e ver o que seria mudado para enviar para o Conselho. Na reunião que era para elas levarem sugestões ninguém levou nada! Disseram que podia mandar daquele jeito mesmo para o Conselho (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

Segundo a professora, as supervisoras orientaram que fosse feito um documento de apresentação ao Conselho Municipal de Educação, mas não explicavam como esse documento deveria ser feito. Apenas informavam que não era “simplesmente um ofício. Tinha que ser um documento pautado na lei”.

[...] Estava claro para mim que muitas não sabiam, porque elas falavam, falavam e não diziam nada. Elas só criticavam e não davam sugestão nenhuma. “Vocês falem! Falem exatamente como é”! (gritando) [...] Só de lembrar me dá um aperto no peito. Era guerra de nervos (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

Ana Valéria recorda com carinho que quem a socorreu foi a supervisora Ana Lúcia, que já havia sido secretária em um mandato do Conselho Municipal de Educação

[...] ela disse “Ana Valéria, sabe o que você faz? Você conta. É um documento histórico, na verdade. Você tem que contar a história de todo esse processo da EJA. Como vocês construíram esse projeto. Faz um histórico, porque esse histórico vai legitimar a entrega desse documento no Conselho Municipal de Educação”. Então soube o que deveria fazer (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

A mesma dificuldade enfrentada com o grupo de supervisoras também aparece na narrativa de Eliane ao se referir ao período de legalização do projeto de segundo segmento junto ao Conselho Municipal de Educação

Esse documento funciona na rede desde 2005. Eu chorava porque o pessoal vinha falando outra coisa, falando coisa sem sentido... Uma fala uma coisa, a outra diz outra coisa... E a guerra era de novo com a supervisão. Eu consegui fazer com que ele passasse no conselho ano passado (2009) (Fragmento da entrevista com Eliane).

Interessante observar as tensões presentes na relação EJA e supervisão educacional na rede municipal. Segundo uma supervisora com a qual conversei, durante as reuniões da supervisão que acontecem semanalmente, quanto o assunto

é EJA a polêmica se instala⁴⁹. O curioso é que Jeanette faz parte da supervisão e exerce uma reconhecida liderança no grupo. Porém, nem mesmo a sua estreita ligação com a EJA consegue neutralizar essa tensão.

Refletindo sobre essas questões me interrogo sobre os possíveis motivos dessa tensão: o que motivaria essas resistências? Que ganhos ou perdas a legalização do segundo segmento da EJA traria para a supervisão? Que poderes estavam em disputa?

Sem pretender fazer uma análise do papel da supervisão educacional, o que fugiria as questões desta pesquisa, reflito sobre as tensões presentes na relação EJA – Supervisão em São Gonçalo indagando se elas não seriam reflexo das relações que, historicamente, supervisores e professores vêm construindo no cotidiano das escolas: o supervisor como o profissional técnico que planeja e controla o trabalho docente e o/a professor/a como aquele/a que executa, separando o pensar do fazer pedagógico.

No seu depoimento Ana Valéria também reflete sobre essa questão ao lembrar que, no período em que atuava como coordenadora do Castello Branco, algumas supervisoras

[...] se pronunciavam abertamente, e sempre estavam envolvidas nos acontecimentos contrários ao desenvolvimento do projeto. Elas puxavam o tapete sistematicamente, e faziam isso abertamente. Então, por conta disso, elas ficaram em evidência para a gente. Mas não tínhamos a ilusão de que não existiam mais pessoas por detrás delas [...] Por quê? Qual motivo elas teriam para tanta implicância? Somente vaidade? Porque as justificativas que davam para a gente [as pessoas que ficavam do nosso lado] é de que eram pessoas muito vaidosas [...] Eu não duvido, mas eu acho pouco. Elas defendiam muito a não existência da EJA 2º segmento por conta da falta de verba, por conta da falta de repasse do FUNDEF, e eu acho que elas não iriam se preocupar tanto com isso (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

4.5 - Financiamento: restrições, desafios, reinvenções

A EJA no Brasil tem uma trajetória complexa, que necessita de uma reflexão mais acuidada que, talvez, possibilitasse compreender as contradições implícitas nas relações travadas entre Estado e sociedade civil. Um Estado que em muitos

⁴⁹ Eliane conta que neste ano (2011) a supervisão vem se reunindo para revisar o Regimento Escolar da rede. A professora narra os embates que tem travado com um grupo de supervisores, que insiste em afirmar que a EJA não faz parte do ensino fundamental. Reflito sobre as possíveis concepções de EJA que vêm no bojo dessa recusa em reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica e, portanto, dos ensinos fundamental e médio.

momentos atua como autor/financiador de campanhas nacionais e, em outros, financiador de ações desenvolvidas pelos movimentos sociais, numa relação atravessada por questões ideológicas, políticas, econômicas e sociais.

Considerando essa trama de relações, percebemos na trajetória da EJA marcas da descontinuidade, de políticas pulverizadas, ações pontuais em que, em diversos momentos, Estado e sociedade civil firmam parcerias com o objetivo de oferecer projetos e nunca para a proposição de uma política pública estruturada para um projeto de educação para as classes populares.

Esclareço que não pretendo neste trabalho deslindar essa complexa relação, visto que para tanto necessitaria de um trabalho de maior fôlego. Aponto essas tensões por acreditar que possam auxiliar a contextualizar as situações que surgiram nos depoimentos referentes ao financiamento da EJA em São Gonçalo.

Durante o depoimento dado a mim como parte desta dissertação, Jeanette conta que no início a EJA não recebia verba. Só mais à frente compreendeu que chegava verba para EJA, porém a mesma não chegava à secretaria de educação

Eu não entendia porque São Gonçalo não recebia verba, porque foi o primeiro município a ter implantado e estava bem à frente dos outros. Por exemplo, Maricá ainda não tinha nem projeto e já recebia verba. Depois eu descobri coisas burocráticas do trabalho. Entrava a verba e ia para outro lado. Não daqui, por lá mesmo (Fragmento da entrevista com Jeanette).

Jeanette não especifica o que é exatamente “daqui” ou “por lá”, mas considerando que verbas são recebidas pelas prefeituras para serem repassadas para as secretarias podemos entender que a verba da EJA, na ocasião, era utilizada para outros fins.

Verbas destinadas à educação sendo utilizadas em outros setores não é uma novidade nas administrações municipais e estaduais deste país. Os noticiários constantemente denunciam essa prática que, infelizmente, a cada dia se torna mais corriqueira⁵⁰. Davies (1997), na pesquisa realizada em que examinou as contas de diversas prefeituras do Estado do Rio de Janeiro nesse período, além de denunciar o “favorecimento da empresa privada e o enfraquecimento do sistema público” através do alto investimento que a prefeitura de São Gonçalo fez na compra de bolsas de estudo nas escolas particulares em detrimento da construção e reformas

⁵⁰ Ver reportagem “As rachaduras no orçamento da educação” – Revista Época – 30/4/2010. Disponível em: <revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI137349-15518,00.html>. Acesso em: 14 jun.2011.

das escolas, avalia que a “prefeitura de São Gonçalo deixou de aplicar mais de R\$ 31 milhões devidos em educação entre 1990 e 1995”⁵¹. Nesse artigo, além de apontar a dificuldade enfrentada para ter acesso a documentações que deveriam estar disponíveis para consulta de qualquer cidadão, o autor observa que

[...] os orçamentos, balancetes (relação mensal de receitas e despesas) e balanços gerais (prestação de contas anual) indicam o total de receita de impostos e valores contabilmente destinados à função ‘educação e cultura’, porém não pormenorizam o que estão definindo como manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) (DAVIES, 1997, p.2).

E questiona

O que a Prefeitura considera MDE? Asfaltamento de ruas próximo ou longe das escolas? Construção de teatro municipal e quadras de esportes? Promoção de eventos culturais? Como saber se os equipamentos supostamente comprados para as escolas realmente estão sendo utilizados nelas ou foram desviados para outros setores ou órgãos da administração municipal? Como saber se todos os funcionários e professores lançados na rubrica ‘Educação’ estão contribuindo para manter e desenvolver o ensino e não outro setor da administração? Como diferenciar na rubrica ‘Pessoal’ os que realmente contribuem para a educação dos funcionários e assessores que, com salários às vezes muito superiores aos profissionais efetivamente engajados na educação, incham a máquina pública e em nada ou pouco contribuem para manter e desenvolver o ensino? (DAVIES, 1997, p.2)

Em 2004, nos embates com a superintendente de educação recém-chegada, em busca de manter o segundo segmento da EJA, a questão do financiamento mais uma vez é mencionada: era preciso fazer um projeto único para todas as escolas e encontrar “uma brecha na lei que permitisse a EJA receber a verba do FUNDEF”.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela lei 9424/96, retrata a política educacional desenvolvida durante o mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995. Orientadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, as políticas educacionais desenvolvidas nesse período foram fortemente marcadas pela contenção do gasto da União, incentivo à municipalização e focalização de investimento no ensino fundamental de crianças de 7 a 14 anos. No momento da assinatura da lei 9424/96 a EJA sofreu mais um golpe: em virtude do veto do então Presidente da República, as matrículas da EJA não puderam ser computadas para repasse do fundo. Com isso, mais uma vez a EJA fica relegada a uma posição periférica nas políticas educacionais. Di Pierro (2010), citando Torres (2002), constata

⁵¹ Disponível em: < <http://www.uff.br/feuff/index.php?option> > Acesso em: 20 maio 2011.

O discurso técnico-político que justificou a secundarização da formação dos adultos na agenda da política educacional apoiava-se no suposto caráter profilático das medidas que priorizavam a formação das novas gerações, com base no argumento propalado por organismos multilaterais de crédito e assessoramento de que os investimentos na EJA mostravam-se pouco efetivos (2010, p. 942).

Com isso muitos municípios, pressionados pela demanda da população jovem e adulta por escolarização, valiam-se de alguns recursos a fim de atender as reivindicações desses sujeitos. Andrade e Paiva (2004) no estudo desenvolvido sobre as políticas públicas de direito a EJA na região metropolitana do Rio de Janeiro assinalam que

Em alguns casos, observam-se táticas de que os municípios lançam mão para conseguir recursos para a EJA. Incluindo-a em alguma outra categoria, como subterfúgio (como é o caso do ERN) [ensino regular noturno], cedem vez para a execução de ações freqüentemente inadequadas a jovens e adultos, mantendo estruturas formais, horários rígidos, duração extensa e inflexível, em troca de recursos adicionais e do encobrimento de uma política local de direito, pela submissão a regras de um poder central inconstitucional. (p.12).

Analisando o processo de “deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais” desenvolvidas nos anos 90, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) também identificam esses recursos utilizados nesse período por muitos municípios, observando que

[...] para driblar a restrição do Fundef quanto à consideração dos alunos dos cursos supletivos entre os atendidos no ensino fundamental, muitos municípios estão convertendo esses cursos em programas regulares acelerados, o que também contribui para aproximar a educação de jovens e adultos do ensino regular acelerado, além de confundir as estatísticas educacionais (p. 68).

Em 2007 o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB⁵²) aparentemente rompendo com a política de focalização que orientou o financiamento da educação desde 1990. Porém, apesar da EJA ter sido incluída no FUNDEB, os recursos destinados à essa modalidade foram limitados a 15% do valor do Fundo e sua inclusão prevista para acontecer de forma progressiva (33% das matrículas ao ano) o que, de certa forma, vem contribuindo para que ocorra um desinvestimento na EJA, como podemos constatar na reportagem do jornal O Globo publicada em 12 de fevereiro de 2011 com a seguinte manchete:

⁵² Disponível em < www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11494.htm>. Acesso em 20 jun. 2011.

“Matrículas na educação de adultos caem 14,9%”. Na matéria assinada pelo jornalista Demétrio Weber tomamos conhecimento de que os números do censo escolar de 2010 demonstram que esse percentual corresponde a 740 mil alunos e que, além disso, o número de escolas que oferecem a EJA vem diminuindo. Tais dados reafirmam a histórica secundarização das políticas para essa modalidade de ensino no Brasil, que hoje, segundo dados da PNAD 2009, possui 57,7 milhões de pessoas com mais de dezoito anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo.

5 – MOVIMENTOS CAPTURADOS NAS LEMBRANÇAS: HISTÓRIAS DA EJA DE SÃO GONÇALO

Desde o início da pesquisa me coloquei também como sujeito dessa história, pois percebo os movimentos da EJA de São Gonçalo imbricados na minha formação de professora e, portanto, na minha construção pessoal.

Dessa forma, narro alguns movimentos que também fazem parte das minhas memórias e que, acredito, apontam para a potência desse grupo de professores.

O primeiro movimento narrado, “contrafogo⁵³”: “táticas” que acendem o fogo do encontro, foi escrito a partir de um diálogo com a professora Ticiane, companheira da EJA e amiga querida e da leitura de Alvarenga (2005). Nele, conto uma história na qual professores e professoras se organizam e convocam o poder público para discutir os encaminhamentos das políticas da EJA do município.

O segundo movimento, “da “situação limite” ao “inédito viável””: a força do movimento coletivo” foi escrito a partir das reflexões suscitadas após a entrevista com Ana Valéria, pois ao escutá-la percebi que tínhamos lembranças diferentes sobre o mesmo evento e o nosso encontro foi uma oportunidade de esclarecer alguns pontos dessa história, que fala de luta, resistência, astúcias, possibilidades. Uma história que mostra a força dos “sujeitos ordinários” (CERTEAU, 1994) e acena com a possibilidade de intervenção na formulação de políticas educativas.

5.1 – “Contrafogo”: “táticas” que acendem o fogo do encontro

Uma das histórias vividas que ilustram o movimento dos professores da EJA de São Gonçalo se deu por ocasião de um convênio estabelecido entre a prefeitura de São Gonçalo e a Organização não governamental (ONG) Viva Rio. Várias telessalas seriam instaladas em escolas que já ofereciam a EJA, com a proposta de oferecer todo o ensino fundamental em apenas um ano. As aulas seriam ministradas por monitores, formandos de Letras e História, contratados pela referida ONG.

⁵³ Título de um dos últimos livros de Bourdieu, contrafogo ou fogo de encontro é uma tática utilizada para combater incêndios florestais. Abre-se uma espécie de clareira em torno do fogo, denominada aceiro, e coloca-se fogo no sentido contrário à propagação do fogo e em direção à frente principal. Como a propagação do incêndio é no sentido do vento, o fogo de encontro é colocado no sentido contra o vento, e quando os dois se encontram, provoca-se a sua extinção, pois em ambos os sentidos não haverá combustível para a propagação.

O anúncio desse convênio, financiado pela prefeitura, foi feito pelo então secretário de educação, professor Helder Barcellos, durante uma reunião de diretores, em dezembro de 2003. Descrito pelo secretário como um “grande presente de natal” que o município recebia, o convênio previa a instalação de 20 telessalas no início de 2004.

Inconformados com a arbitrariedade e a secundarização das políticas públicas para a EJA no município, principalmente porque nessa reunião tomaram ciência de que em três escolas da rede essas telessalas já estavam em funcionamento sem consulta prévia a comunidade escolar, um grupo de professores recorreu a docentes do departamento de educação da FFP/UERJ, que interpelaram o Conselho Municipal de Educação através de uma carta aberta. Não obtendo êxito, esses professores, em parceria com a FFP/UERJ, organizaram um fórum para discutir as políticas para a EJA no município. O I Fórum de Educação- As diretrizes da educação de jovens e adultos em São Gonçalo: dilemas e perspectivas, realizado na FFP/UERJ, no dia 2 de abril de 2004.

Nesse período, a rede municipal de educação estava vivenciando o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME). Nesse sentido, a Secretaria de Educação vinha realizando diversos fóruns para todos os segmentos de ensino com o intuito de discutir as questões educacionais com a comunidade escolar. O fórum da EJA organizado pela secretaria de educação aconteceu em dois momentos. O primeiro, em setembro de 2003 e o segundo, em 1º de abril de 2004. Apesar de o fórum “oficial” ter acontecido na véspera e no mesmo local onde seria realizado o fórum organizado pelos professores da rede e da universidade (o auditório da FFP/UERJ), os representantes da secretaria de educação conduziram os debates sem mencionar a instalação das telessalas nem o fórum programado para o dia seguinte.

A despeito da tentativa de invisibilização desse movimento, a mobilização do “I Fórum de Educação- As diretrizes da educação de jovens e adultos em São Gonçalo: dilemas e perspectivas” congregou professores/AS de diferentes segmentos da rede municipal de São Gonçalo e de municípios vizinhos, além de representantes do poder local e do sindicato da categoria (SEPE). Inicialmente previsto para 200 pessoas, o fórum contou com a participação de 400, o que demonstrou a demanda por um espaço de discussão, interlocução e intervenção. Segundo Alvarenga, esse fórum foi “um chamado da escola. A sociedade que, em

geral, é chamada para participar, inverte a lógica e convoca o poder público para discutir seu projeto de educação, de sociedade”.⁵⁴

Os debates acalorados suscitaram denúncias, principalmente no que se refere ao financiamento da educação e, em especial, da EJA. O professor Nicholas Davies, que também participou do fórum, demonstrou que apesar da receita adicional que a prefeitura vinha recebendo, através do Fundef e do salário educação somada aos 25% dos impostos previstos para a educação, tal aumento não resultou em ampliação das matrículas da rede municipal, em melhoria salarial para os professores, muito menos em aparelhamento das escolas.

Alvarenga (2005, p.11) ao refletir sobre o processo de construção do plano municipal de educação de São Gonçalo assinala que a dinâmica de organização dos participantes em GT's (grupos de trabalho)⁵⁵

[...] permitiu o aprofundamento das discussões, confrontando diferentes perspectivas sobre cada tema [...] a sistematização dos grupos de trabalhos trouxe contribuições no sentido de consolidar uma cultura participativa e formadora, provocando reflexões sobre as práticas, problematização de temáticas caras à EJA, oferecendo subsídios para a elaboração do PME de São Gonçalo.

Apesar desse movimento não ter gerado resultado concreto no que se refere a investimentos imediatos na EJA do município, o convênio com a ONG Foi suspenso. Esse movimento dos/as professores/as que, mobilizados pela indignação, consegue reunir um número significativo de pessoas para discutir o projeto de educação do município e, de alguma maneira, intervir nas políticas implementadas, me faz perceber o que Freire (1999, p.85), desde a década de 60 anunciava, que “o mundo não é, o mundo está sendo”. Uma categoria que perpassa toda a obra de Paulo Freire e fertiliza esse movimento é o “inédito viável”, que nos remete a compreensão da história como possibilidade, entendendo que a mesma está sendo construída no presente pelos sujeitos que dela participam podendo, portanto, ser modificada. São as utopias, os sonhos coletivos materializados.

5.2 - Da “situação limite” ao “inédito viável”: a força do movimento coletivo

⁵⁴ Fala da prof^a. Dr^a. Marcia Soares de Alvarenga durante a abertura do fórum.

⁵⁵ Os temas discutidos nos GT's foram a identidade do aluno da EJA, financiamento da EJA, política de educação continuada, currículo na EJA, alfabetização de Jovens e Adultos e formação para o trabalho e o aluno da EJA.

Outro episódio da história da EJA em São Gonçalo que revela movimentos potentes que também concretizam, em minha avaliação, o que Freire denomina de “inéditos viáveis”, é a experiência vivida pelos sujeitos da EJA, durante o processo de elaboração e implantação do então chamado segundo segmento do ensino fundamental e da Orientação Profissional como componente curricular da EJA na rede municipal de educação.

A Orientação Profissional como componente curricular da EJA em São Gonçalo nasceu na maior escola da rede, o Colégio Municipal Presidente Castello Branco, no ano de 2003, em um contexto de tensões junto à Secretaria de Educação. É importante destacar que essa escola tem uma tradição de luta dentro do movimento dos professores no município, com intensa participação no sindicato da categoria.

Nesse período, o segundo segmento do ensino fundamental do terceiro turno dessa escola funcionava como um curso regular noturno, com duração de quatro anos, diferente de outras escolas da rede, que tinham autorização da secretaria de educação para funcionar com outras estruturas. Umas eram organizadas por ciclos de aprendizagem e havia até uma organizada de forma semipresencial.

Sobre o fato do “Castello Branco”, como era conhecida a escola, ser organizada como regular noturno Ana Valéria, que era coordenadora da EJA dessa escola, esclarece:

[...] Nós fomos várias vezes para a Secretaria de Educação querendo que implantassem o ciclo no Castelo Branco. Porque achávamos que dessa maneira iríamos conseguir resolver alguma coisa. Não conseguíamos entender porque o Castelo Branco não podia fazer parte desse sistema de ciclos. O nosso primeiro momento não era fazer projeto nosso [...] Queríamos alguma coisa que atendesse a expectativa dos alunos [...] a EJA só existia no 1º segmento. O ciclo não era considerado EJA. O ciclo era considerado ensino regular. Tanto é que o ciclo foi organizado para ser regular por conta do FUNDEF. Porque a partir do momento que você tem regular você recebe o FUNDEF. Nós pesquisamos muito isso [...] Então a questão era a seguinte: o ciclo funcionava no Ernani e funcionava no Nicanor (escolas da rede municipal de São Gonçalo) de maneira que era para atender uma configuração de ensino regular para receber o Fundef e que era ilegal. Nós descobrimos essa ilegalidade consultando o site do MEC. Respondendo a uma questão formulada pela secretaria de Belo Horizonte, o MEC montou parecer dizendo que não, que não poderia montar em três anos, porque isso estaria caracterizando uma tentativa de burlar a legislação [...] Até então não compreendíamos. Quando estava rolando esse babado aí, nos bastidores, de ilegalidade, eles (Secretaria de Educação de São Gonçalo) deviam estar puxando os cabelos, porque obviamente teriam que responder por alguma coisa (Fragmento da entrevista realizada com Ana Valéria).

Segundo a professora, a estrutura do regular noturno, com duração de quatro anos, afastava os alunos que haviam concluído o primeiro segmento na escola, que era estruturado em trinta meses, pois a maioria buscava, além da escolarização, uma certificação rápida que, pensavam, facilitaria a inserção no mercado de trabalho.

Paralelo a isso, a oferta de EJA pelas escolas privadas no município era imensa, algumas chegando a oferecer todo o ensino fundamental em doze meses. Diante de tantas opções, esses alunos faziam a matrícula na rede municipal e frequentavam poucos dias, até receberem a carteira e o uniforme que garantiriam a gratuidade no transporte coletivo e, em seguida, abandonavam, buscando a rede privada. Esse movimento revela “táticas” (CERTEAU, 1994) desses sujeitos, que engendram artimanhas criativas reinventando outras possibilidades de acesso a escolarização desejada. Nesse contexto, o índice de evasão na EJA era altíssimo, o que motivou a secretaria de educação a encerrar o terceiro turno em algumas escolas, acarretando um deslocamento de professores das escolas. Segundo Ana Valéria, também os professores dessa escola estavam ameaçados.

[...] Só resolvemos montar um projeto nosso em 2003. Porque em 2002 o terceiro turno foi um fracasso. Em 2002 nós recebíamos visitas da supervisão educacional, à noite, de surpresa, para verificar a quantidade de alunos dentro das salas de aula. Falavam que o terceiro turno era um engodo! [...] elas chegavam e encontravam dois alunos, três por sala... Avisaram que se em 2003 permanecesse aquela mesma situação iriam acabar com o turno [...] Então, por conta de pressão dos alunos e da secretaria de educação, e também os professores querendo garantir o terceiro turno, resolvemos nos movimentar (Fragmento da entrevista realizada com Ana Valéria).

Ou seja, diante de uma “situação limite” os professores responderam com uma grande mobilização para a elaboração de um projeto para a EJA que apontasse também para o 2º segmento.

Reuniões sistemáticas com professores e alunos, consultas ao MEC, às secretarias de educação de outros municípios e estados; foram construindo os caminhos para o “inédito viável” buscando alternativas e agindo coletivamente os professores foram tornando viável, possível, o que anteriormente se revelara inviável.

Dessa ação coletiva nasceu um novo componente curricular a ser agregado à matriz curricular da EJA/São Gonçalo, oferecida ao segundo segmento: uma disciplina chamada de Orientação Profissional, cuja proposta tenta ir além da

solicitação inicial dos alunos, que se resumia em informações que proporcionassem uma preparação para o mercado de trabalho.

No documento produzido por três pedagogas do “Castello Branco”, é apontado como objetivo da disciplina, levar os alunos a uma reflexão crítica das relações de trabalho na sociedade capitalista, além de orientá-los em suas escolhas profissionais. Propõe-se ainda, a problematizar o papel de cada um na sociedade em que estão inseridos⁵⁶.

Na discussão sobre o novo componente curricular, percebeu-se que os anseios dos alunos por orientação profissional eram voltados para uma preparação para o mercado de trabalho, pautando-se em uma tradição liberal, ainda presente em nossa sociedade, que faz com que recaia sobre os indivíduos a responsabilidade sobre suas trajetórias social/escolar/ profissional, numa relação direta com seus méritos pessoais, encobrendo as determinações sociais a que estão sujeitos.

Tentando se contrapor a essa perspectiva, foi construído um referencial que possibilitasse uma discussão sobre o mundo do trabalho, abordando os seguintes temas: as relações de trabalho entre trabalhador e não trabalhador na sociedade brasileira: trabalho indígena, trabalho escravo e trabalho assalariado; organização sindical, suas funções e importância para a classe trabalhadora; preenchimento de formulários em geral; noções de informática; currículo; técnicas de entrevistas; técnicas básicas do dia-a-dia do trabalhador com a tecnologia moderna; direitos do trabalhador; discussão sobre o ensino fundamental, médio, profissionalizante e superior; reflexões sobre a escolarização e seus caminhos; ética e filosofia.

Ao ser questionada sobre a possibilidade de que, no bojo daquele movimento, prevalecesse um corporativismo dos professores, a coordenadora esclarece:

É claro que foi corporativista. Isso é um momento anterior a um momento maior, ilustrado por Gramsci... Porque Gramsci diz: primeiro o individualismo, depois o corporativismo, depois o momento ético-político, que é onde desaparecem esses limites, essas fronteiras do corporativismo e quando vemos a sociedade como um todo. Não chegamos ao momento ético-político [...] até então ninguém tinha se mexido. Os alunos reclamavam [...] o fechamento do turno prejudicaria a vida de todo mundo. Não tínhamos mais para onde fugir. Todas as possibilidades estavam esgotadas. Foi o momento da ruptura (Fragmento da entrevista com Ana Valéria).

⁵⁶ Referencial teórico da disciplina Orientação Profissional de São Gonçalo, 2005, mimeo.

Como Freire (1999), Certeau (1994) também nos auxilia a identificar em movimentos como esses uma subversão, muitas vezes, silenciosa. A partir da sua “teoria das práticas cotidianas”, as iniciativas de professores e professoras ganham novos sentidos revelando-se como ações “microbianas” de resistência. Frente às “estratégias” impostas pelo poder público, os/as docentes respondem com “táticas” que lhes permitam ocupar as brechas deixadas pelo poder.

No caso de São Gonçalo, semelhante a tantos outros municípios do Brasil, listando algumas estratégias poderíamos apontar: reorientação de projetos político-pedagógicos e práticas curriculares, muitas vezes atendendo ao jogo de interesses do poder instituído, um salário aviltante, precariedade das instalações das escolas, fornecimento de materiais pedagógicos⁵⁷ envolvendo por vezes negociatas escusas, entre outras.

Paulo Freire, desde os anos 60, já nos convidava a pensar a história enquanto possibilidade, anunciando que o futuro não está definido *a priori*, mas sim que depende da ação concreta dos homens, que o constroem no presente.

O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. Por outro lado, o futuro não é também, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação (FREIRE, 1999:90)

Cabe ressaltar que a implementação de propostas curriculares no Brasil, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, em geral, têm se constituído de forma verticalizada, num movimento comumente denominado *de cima para baixo*, com pouca ou nenhuma participação da comunidade escolar.

Mas esse grupo de professores da EJA de São Gonçalo, através de ações “microbianas”, subverteu essa lógica. Inicialmente corporativista, esse movimento resultou na concretização de “sonhos possíveis”, criando outras possibilidades de intervenção na realidade da escola. Atualmente, essa proposta curricular construída

⁵⁷ Como exemplo podemos citar a adoção do Programa Alfa e Beto na rede municipal. Apesar de receber livros, inclusive para as classes de alfabetização, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sem custo para a Prefeitura, a Secretaria de Educação optou pela aquisição de kit's do programa Alfa e Beto, sem licitação, com o elevado custo de R\$850.000,00 (decreto 51/07, publicado em 10/4/2007 no D.O. do município). É importante destacar que a adoção e implementação do referido programa foi decidida de forma verticalizada, sem consulta prévia aos professores da rede.

pelo coletivo de professores, regulamentada pela portaria 016/2004, foi estendida por toda a rede, tornando-se a proposta oficial do município.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se perdem gestos, cartas de amor, malas, parentes
 Se perdem vozes, cidades, países, amigos
 Romances perdidos, objetos perdidos, histórias se perdem.
 Se perde o que fomos e o que queríamos ser.
 Se perde o momento, mas não existe perda, existe movimento.
 Bruna Lombardi⁵⁸

Pensar a EJA em São Gonçalo me remete ao poema da Bruna Lombardi e percebo a EJA como uma sucessão de aparentes perdas e derrotas. Um projeto de educação de uma nação cuja marca é a concepção de política social como concessão reverbera nas políticas para seus jovens e seus adultos, que são fragmentadas e descontinuadas. Basta um rápido olhar retrospectivo para a história do Brasil para perceber essas perdas e derrotas: da colonização à década de 50 um país pensado pela e para a elite, cujos interesses, muitas vezes, divergiram de um projeto de educação para o povo; do golpe militar que calou a sociedade civil e os movimentos de educação popular na década de 60, até a retirada da EJA do FUNDEF na década de 90. Mas assim como a poeta enxergo além das perdas e vejo a EJA em um movimento cotidiano que se reinventa diante das ocasiões (CERTEAU, 1994).

O movimento que empreendi ao recuperar essa história, buscando as lembranças dos sujeitos que dela participaram/participam, ouvindo as vozes de professores e professoras que, muitas vezes, se misturaram a minha, muitas vezes procurando vestígios de acontecimentos em um tempo cronológico que já se escoou, me fez perceber que essa história vem sendo construída no movimento de ação/reflexão desses sujeitos que, cotidianamente, buscam propostas para problemas/interdições, aparentemente impossíveis de superação.

Buscar memórias e reunir fragmentos dessa história me possibilitou pensar que as histórias precisam ser contadas para que as pessoas, ao escutá-las/lê-las, possam construir inúmeros sentidos e que, muitas vezes, o que aparentemente parece perda traz no seu interior o movimento transformador.

A partir das tensões entre flexibilização e institucionalização, direitos e privilégios, leis e direitos, São Gonçalo ainda busca uma nova forma de fazer a EJA, tentando construir um modelo próprio para essa modalidade de ensino que atenda a

⁵⁸ Poema lido no filme O signo da cidade.

diversidade dos seus sujeitos. E, nessa busca, percebo que professores e professoras têm desempenhado um importante papel na construção de um projeto de educação para o povo gonçalense. Com Milton Santos (2008), acredito que

[...] é lícito dizer que o futuro são muitos; e resultarão de arranjos diferentes, segundo o nosso grau de consciência, entre o reino das possibilidades e o reino da vontade. É assim que iniciativas serão articuladas e obstáculos serão superados, permitindo contrariar a força das estruturas dominantes, sejam elas presentes ou herdadas. A identificação das etapas e os ajustamentos a empreender durante o caminho dependerão da necessária clareza do projeto (p.161).

Olhar para o passado, aprender com e a partir do passado, reescrevê-lo, recriá-lo... São movimentos que, acredito, poderão contribuir para a “necessária clareza do projeto” de uma EJA para São Gonçalo, nos fazendo perceber que o passado está encharcado de outras possibilidades de presente e de futuro.

Assim como Riobaldo, narrador e protagonista de “Grande sertão: veredas” (ROSA, 2001, p.40), comecei esta pesquisa “querendo decifrar as coisas que são importantes” sobre a EJA de São Gonçalo e, ao longo do caminho percorrido, fui aprendendo que essa importância não é neutra e difere para cada pessoa e de acordo com a posição ocupada e, por isso mesmo, só pode ser avaliada a partir da maneira como as histórias nos tocam. Ao mesmo tempo, no momento da escrita deste texto, sou atropelada por novos acontecimentos e novas histórias sobre a EJA de São Gonçalo que surgem a cada instante, histórias que me inquietam e fazem com que eu reconheça a impossibilidade de colocar um ponto final em uma história que é movimento, que se faz e refaz a cada dia.

Dessa forma, finalizo a escrita desse texto com a sensação de que ainda há muito para ser contado sobre essa história da EJA de São Gonçalo. Muitas histórias e memórias que transbordaram das narrativas e que, talvez, eu não tenha conseguido recolher ou nem mesmo perceber. Muitas memórias e histórias que não foram escutadas e que perduram e são recriadas em um incessante e contínuo movimento dos sujeitos que dela fazem parte. Por isso, a personagem de Rosa (2001) me faz pensar que essa história é como a vida que, segundo ele, “é mutirão de todos, por todos remexida e temperada” (p.477). Dessa forma, fica aqui o convite para que outras pessoas remexam nessas memórias e em outras que aqui não estão temperando-as e continuando a fazer/(re)escrever a história da EJA de São Gonçalo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALVARENGA, M. S. de. O Plano Municipal de Educação e suas repercussões sobre o direito à educação de jovens e adultos: um estudo de caso. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais da 28ª Anped**. Caxambu, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt18204int.rtf>. Acesso em: 19 maio 2011.

_____. **Sentidos da cidadania**: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ANDRADE, E. R.; PAIVA, J. Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ: estudos da região metropolitana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais da 27ª Anped**. Caxambu, 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt18/t186.pdf. Acesso em: 19 jul. 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas e políticas de formação docente. Palestra proferida no **VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas – CIAVE – Formação de Professores, PUCPR, Curitiba, 07 out. 2008.

ARANHA, Ana. As rachaduras no orçamento da educação. **Revista Época**, Rio de Janeiro, edição 624, p.54-60, maio 2010. Disponível em: <revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI137349-15518,00.html>. Acesso em: 14 jun.2011.

ARAÚJO, Mairce da Silva. **Ambientes Alfabetizadores**: a luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. et al. Narrativas autobiográficas: a potência da escrita de si no processo de formação docente In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.01 – 11.

_____. et al. Histórias e memórias das escolas: tecendo redes de formação. In: **V Seminário Internacional As Redes de Conhecimentos e as Tecnologias: Os outros como legítimo outro**, 2009, Rio de Janeiro. Anais do V Seminário Internacional: As Redes de Conhecimentos e as Tecnologias: Os outros como legítimo outro. Rio de Janeiro, 2009. p. 01-16.

_____.; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2011.

ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. (Org.). **Municipalização do ensino no Brasil**: algumas leituras. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. I).

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Edusp, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

_____ et al. **El Oficio de Sociólogo**. México, Siglo XXI Editores, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11494.htm>. Acesso em 20 jun. 2011.

_____. CNE. 2008. **Parecer CEB 23/2008. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 08/10/2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em 05 abr. 2010.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de monitoramento de Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Relator: Ministro Guilherme Palmeira, Brasília, 2006. Disponível em:< <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2058966.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJA** n. 0, 2007. Disponível em < http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf>. Acesso em: 12 maio 2011.

CENSO Nacional de Bibliotecas Públicas: estudo quantitativo: principais resultados. Brasília: FGV, 2010. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wpcontent/uploads/2010/05/microsoft-powerpoint-fgv-ap-minc-completa_79.pdf> Acesso em: 20 fev. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano** - Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos InvestigativosI**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2009.

DAVIES, Nicholas. Gestão financeira da Educação: o legal X o real. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de (Orgs). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Prefeitura de São Gonçalo deixou de aplicar mais de r\$ 31 milhões devidos em educação entre 1990 e 1995**. Disponível em: <http://www.uff.br/feuff/index.php?option=com_content&view=article&id=34:textos-produzidos-pelo-professor-nicholas-davies-&catid=14:mural-de-trabalhos&Itemid=45> Acesso em: 17 jan. 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 jul. 2011.

_____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2011.

DRAIBE, S, M. A experiência recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, V.L.C.(Org). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap, Cortez, 1999.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 8, Recife, PE, 30 ago. a 02set. 2006. Relatório síntese.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B; PAIVA, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FEBVRE, L. **Combats pour l'histoire**. Paris: Colin, 1953.

FERREIRA, Marieta de M. História, tempo presente e história oral. In: **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332. Disponível em < http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf > Acesso em: 02 fev. 2011.

FETH, Monika. O catador de pensamentos. São Paulo: Brinque- Book, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FROCHTENGARTEN, Fernando. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php>>. Acesso em : 10 jul. 2010.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GARCIA, Regina L. Meu amigo irmão Valla. In: GARCIA, R.L (Org.) et al. **Victor Vicent Valla**: companheiro de lutas, de ideias, de vida. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed, 2009. Disponível em:<

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em 15 set. 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LINHARES, C.F.; GARCIA, R.L. Observando jardins no chão das escolas. **Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente**. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001.

MACHADO, Antonio. "Proverbios y cantares". **Poesias completas**. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do Homem Simples**: Cotidiano e História na Modernidade Anômala. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Exclusão Social e a nova desigualdade social**. São Paulo: Paulus, 1997.
MENDONÇA, Adalton da Motta. **Transformações sócio-econômicas no eixo Niterói- Manilha em São Gonçalo/RJ**. 2007. Tese (Doutorado em Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Percursos de uma experiência de formação continuada**: narrativas e acontecimentos. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6ª Ed. - Rio de Janeiro: Bertand, 2002.

MURRAY, Roseana. **Receitas de olhar**. São Paulo: FTD, 1999.

_____. **Pêra, uva ou maçã**. São Paulo: Scipione, 2005.

NUNES, Clarice. Representações das políticas de formação docente no passado e no presente: questões para reflexão: In: **Anais do II Seminário de Educação-memória(as), história(as) e educação: fios e desafios na formação de professores**. São Gonçalo: Armazém das letras, 2004.

OLIVEIRA, R. P. A municipalização do ensino no Brasil In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

O SIGNO DA CIDADE. Direção de Carlos Alberto Riccelli. Roteiro Bruna Lombardi. São Paulo: Europa filmes, 2008. DVD (95 min.).

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, I. B; PAIVA, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras**: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana. In AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

PRADO, Guilherme & SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, G.& SOLIGO, R. (Orgs.) **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: SP: Graf, 2005.

Retratos da Leitura no Brasil (2007-2008). Brasília: Instituto Pró-Livro. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipi/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2010.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SÃO GONÇALO (RJ). Prefeitura Municipal. **Mapas e Bairros**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/mapas.php>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Escolarizando adultos**. São Gonçalo, 2000. Mimeo.

SÃO GONÇALO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Fortalecendo a educação de jovens e adultos em São Gonçalo. São Gonçalo, [2001 ou 2002]. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa único de funcionamento da educação de jovens e adultos – 2º segmento – da rede pública de ensino do município de São Gonçalo**. São Gonçalo, 2005. 35 p. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo**. São Gonçalo, 2004. Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/regimento_escolar.pdf>. Acesso em: 12 fev.2011.

SAMARAN, C. (org.), **L'histoire et ses méthodes**, XI. Paris: Gallimard, 1961, Encyclopédie de la Pléiade.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. – 2. ed.- São Paulo: Cortez, 2008.- (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Sílvia O.de S.M. dos. **Sistema de ciclos e a construção de novos saberes docentes: estratégias de professores da Rede Municipal de São Gonçalo – RJ**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/silvia%20monteiro.pdf. Acesso em: 04 dez. 2010.

SARAMAGO, Jose. **O Evangelho Segundo Jesus Cristo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SENNA, Mônica de Castro Maia. **Racionalidade técnica e lógica política: um estudo sobre o processo de implantação do programa saúde da família em São Gonçalo, RJ**. 2004. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2004.

SPÓSITO, Marília. **A ilusão fecunda**. A luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. et al. Juventude e poder local: um balanço das iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista brasileira de Educação**. Mai/Ago 2006. V. 11. n.32. pp.238-257. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a04v11n32.pdf> >. Acesso em 16 maio 2011.

TAVARES, Maria Tereza Goudard Percursos e Movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. In: ALVARENGA, Márcia S, ARAÚJO, Mairce,

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza, VELLOSO, Lúcia. (org.) **Vozes da Educação: memória, história e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP& Ali, 2008.
THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, R.M. **Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas en el sur**. Buenos Aires: ASDI, 2002.

VALLA, V.V. Controle social ou controle público? In: **I Conferência Nacional de Vigilância Sanitária**. Brasília, 26 a 30 de novembro de 2001. Disponível em <<http://www.anvisa.gov.br/divulga/conavisa/cadernos/index.htm>> Acesso em: 23 abr. 2011.

VELHO, Gilberto.. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira . **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. Disponível em: <http://www.1001portails.com/scribd-com-feeds-rss-f-30059-5600512-14_-_observando_o_familiar_-_gilberto_velho.html > Acesso em: 20 abr. 2011.

VIEIRA, Ricardo. **Identidades pessoais - interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais**. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

WEBER, Demétrio. Matrículas na educação de adultos caem 14,9%. **O Globo**, Rio de Janeiro, p.14, 12 fev. 2011.