



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Liliane Sant'Anna de Souza Maria

**Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos: Narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados-RJ**

São Gonçalo

2015

Liliane Sant'Anna de Souza Maria

**Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos:  
narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados- RJ**



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

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE BIBLIOTECA  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D



Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Liliane Sant'Anna de Souza Maria

**Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos:  
narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados-RJ**

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

Aprovada em        de        de 2015

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores UERJ

---

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares  
Faculdade de Educação UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança  
Faculdade de Formação de Professores UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Iduína Mont`Alverne Braun Chaves  
Universidade Federal Fluminense UFF  
(suplente)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus em primeiro lugar porque sem Ele não teria conseguido.

Dedico também à minha família, em especial ao meu esposo, que foi amigo e companheiro durante toda a trajetória desta pesquisa.

Dedico também aos sujeitos jovens, adultos e idosos, aos meus alunos normalistas do CIEP 341 e aos educadores e educadoras que cotidianamente lutam por melhorias por esta modalidade de ensino. Na luta continuamos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, porque Dele e por Ele e para Ele são todas as Coisas. Sem ti não teria conseguido. Obrigada Pai!

Ao meu esposo Robson Luiz, sempre presente em todas as horas e nos diferentes momentos me dando apoio e sendo parceiro.

Aos meus filhos Beatriz e Emanuel por quem incansavelmente luto pelo resto de minha vida.

À minha mãe Ledir e meu avô Mário, por terem investido na formação de meu caráter e que, com muita luta e dificuldade, me ensinaram a viver.

Aos meus tios Mário e Léa Depresbiteris (*in memorian*), por enxergarem em mim potencial e investirem na minha carreira inicialmente, proporcionando novos horizontes na trajetória profissional.

À minha querida orientadora Helena Amaral da Fontoura, por quem tenho grande admiração e respeito por conta de sua humanidade e generosidade em partilhar tantos conhecimentos e experiências.

À professora Inês Ferreira de Souza Bragança, por compartilhar suas experiências formadoras e contribuição em minhas reflexões de pesquisa e ao professor Leôncio Soares a quem tenho profunda admiração por sua imensa contribuição intelectual à minha docência e de milhares de educadores e pesquisadores de EJA.

Aos meus colegas de Mestrado e grupos de pesquisas que contribuíram para o fortalecimento de minha identidade pessoal e profissional.

À minha parceira de viagens, congressos e estudo Clarissa Moura Quintanilha.

À equipe do CIEP 341, por confiar em meu trabalho e nesta pesquisa.

*A mais humana das atitudes, a mais exuberante, privilégio de umas poucas criaturas raras, é o deslocamento para a perspectiva do outro.*

Rosaura Soligo (2015)

## RESUMO

Maria, Liliâne. *Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos: narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados-RJ*. 2015.99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

Esta pesquisa buscou compreender as histórias de vida e de formação de alunos do Curso Normal no CIEP 341 localizado no município de Queimados, na região da Baixada Fluminense. Nosso propósito foi refletir sobre as experiências formativas que vem sendo desenvolvidas com futuros professores em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Utilizamos a pesquisa qualitativa partindo do aporte (auto)biográfico de formação e de vida pelo viés da pesquisa – formação, atravessado por Josso, Bragança, Passeggi e Souza, o que envolveu os cotidianos da sala de aula, as rodas de conversas com as narrativas de experiências na EJA. Para isso, as 7 professorandas que se voluntariaram na participação da pesquisa desenvolveram suas narrativas e reflexões no caderno denominado *Bordado Formativo em EJA* a partir da utilização de diferentes dispositivos disparadores de reflexão distribuídos em três temáticas a partir do que narraram: Quem sou; tecelagem das aulas da EJA; entrelaces do estágio em EJA, analisados à luz da tematização proposta por Fontoura. Acreditamos que a formação ocorre continuamente, ao longo de toda a vida, corroborando para o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional dos sujeitos, conforme as discussões de Nóvoa, Marcelo Garcia, Vieira, Dubar. Além disso, discutimos a importância do Curso Normal a partir de Nunes, Aranha e Bragança refletindo sobre sua força histórica e capacidade formativa que contribui com as políticas no que concerne à docência inicial. Tratamos ainda da discussão acerca da formação do educador da EJA baseada especialmente em Soares, Arroyo e Freire com o intuito de desvelar a contribuição das experiências desta formação na adequação e preparação de profissionais para trabalharem com jovens, adultos e idosos levando em consideração a trajetória social e pessoal dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e as especificidades que norteiam a formação docente para a EJA dentro da realidade do CIEP 341. Os fios conclusivos demonstraram que a metodologia (auto)biográfica contribuiu para a formação identitária docente em EJA das professorandas e da professora pesquisadora desta pesquisa, fortalecendo os momentos das aulas e estágios em EJA.

Palavras- chave: Curso Normal. Educação de Jovens e Adultos. História de vida.

Narrativas da experiência. Identidade Docente.



## **ABSTRACT**

**This research sought to understand the life stories and training of students in the Normal course at CIEP 341 located in the municipality of Queimados, in the region of Baixada Fluminense. Our purpose was to reflect upon the formative experiences that have been developed with future teachers in Adult and Youth Education (EJA). We use qualitative research with the contribution (auto)biographical framework, through research – training, as developed by Josso, Bragança, Passeggi and Souza, which involved the everyday classroom, the groups of conversations with the narratives of experience in Adult and Youth Education. To do so, the 7 teachers to be who volunteered in participating of research developed their narratives and reflections in a book called Formative Embroidery in EJA, from the use of different devices distributed reflection triggers on three themes from what narrated: who I am; weaving school of adult and youth education; crisscross the stage in EJA, analyzed in the light of the theme proposed by Fontoura. We believe that training occurs continuously throughout life, to the development of personal and professional identity of the subject, according to the discussions of Nóvoa, Marcelo Garcia, Vieira, Dubar. In addition, we discussed the importance of Normal course from Nunes, Aranha and Bragança reflecting on their historical strength and ability formation that contributes with the policies with regard to initial teaching. We treat the discussion about the formation of the EJA educator based especially on Smith, Arroyo and Freire in order to unveil the contribution of experiences of this training and preparation of professionals to work with young people, adults and the elderly taking into consideration the social and personal trajectory of the individuals involved in this research and the specifics that guide the teacher education for adult and youth education in the reality of the CIEP 341. The conclusive remarks have shown that the (auto) biographical methodology contributed to the formation of identity in teaching of teachers to be and the researcher, strengthening the school moments and stages in Adult and Youth Education.**

**Key words: Normal school. Adults and Youth Education. Life Stories, Narratives of Experiences. Teachers Identity**

## SUMÁRIO

	<b>ENTRELAÇANDO LUGARES, FAZERES, RELAÇÕES: MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA DE VIDA .....</b>	<b>12</b>
	<b>Tecendo os fios de meu artesanato formativo: a trajetória docente.....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>HISTÓRIA E POLÍTICA DO CURSO NORMAL :RISCOS, FIOS, PONTOS E MISSANGAS NA TELA DA FORMAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>A SOBREPOSIÇÃO DAS LINHAS: O CURRÍCULO MÍNIMO PARA O CURSO NORMAL NO RIO DE JANEIRO.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2</b>	<u>Os desenhos riscados no bordado: a disciplina Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em EJA.....</u>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>CONTEXTO E ENTRELACE FORMATIVO: O LOCAL DA PESQUISA .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<u>A comunidade escolar: os artesãos locais.....</u>	<b>46</b>
<b>3.1.1</b>	<u>As turmas do terceiro ano: fiandeiros da EJA .....</u>	<b>48</b>
<b>4</b>	<b>COMPOSIÇÃO DA ARTE: A METODOLOGIA .....</b>	<b>55</b>
<b>5</b>	<b>O BORDADO COMO EXPRESSÃO DO PROJETO TEMÁTICO: EXPERIÊNCIA FORMADORA E IDENTIDADE EM EJA .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1</b>	<u>Tema 1: Quem sou eu: as influências familiares e escolares .....</u>	<b>61</b>
<b>5.1.1</b>	<u>Tema 2: Tecelagem das aulas de EJA- dos percursos aos processos ..</u>	
<b>5.1.1.1</b>	<u>Tema 3: Entrelaces do estágio em EJA .....</u>	<b>76</b>

<b>FIOS ABERTOS DE FORMAÇÃO EM FORMAÇÃO .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>97</b>

## ENTRELAÇANDO LUGARES, FAZERES, RELAÇÕES: MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA DE VIDA

Estava a meditar sobre o que venho estudando ao longo deste mestrado e parei para refletir: como escrever uma dissertação sobre narrativas de vida e formação sem antes olhar, mesmo que brevemente, sobre a história que me constituiu?

Esta reflexão inicial me fez entender que, ao lembrar as minhas histórias vividas até aqui, tive que fazer escolhas do que esquecer e do que lembrar, e assim ressignificar o passado para ganhar um futuro.

Proponho a você, leitor deste trabalho, acompanhar comigo a tessitura da narrativa de parte de minha vida. Comecei a escrever sobre as histórias reais que foram arrancadas do silêncio e me levaram a olhar para dentro de mim em contato com fotos, memórias, leituras, diálogos com colegas e meus alunos, professores enfim, sujeitos do cotidiano que junto comigo entrelaçam minha história de vida e dão significado a ela.

Minha infância querida de início ocorreu de forma turbulenta, pois me lembro do divórcio de meus pais, as constantes brigas de casal e entre este dilema estávamos eu e meus irmãos Alexandre e Marcio. Tudo parecia escuro naquela época. Moramos na casa de meu avô Mario (chamo de paivô, de 102 anos de idade atualmente), pai de minha mãe Ledir, que muito nos apoiou neste momento difícil.

Figura 1: Meu Avô Mario em minha formatura do Curso Normal



Fonte: Arquivo pessoal - Álbum de família

Hoje, depois deste turbilhão percebo que essa história muito me fortaleceu e ajudou-me a vencer as dificuldades da vida. Resiliência? Não sei. Mas superação eu sei que houve. Doeu em mim no passado, entretanto, com a maturidade e o lapidar da vida, fios novos foram urdidos nesta história.

Fomos então morar na casa de meu pai Mario e vó Lindaura. Desde meus 7 anos vivi nesta casa localizada no município de Mesquita, na Baixada Fluminense. Lembro do quintal amplo onde podíamos brincar o dia inteiro, correr, nos alegrar, subir em árvores, degustar os sacolés e o cozido de todo domingo na casa. Era uma moleca. Subia na goiabeira e lá desfrutava das delícias da fruta. Lembro do abacateiro cheio de percevejos. Tinha também o coqueiro e a mangueira sexagenária que ainda hoje nos dá a delícia de manga espada, doce como o mel.

Neste lugar de infância gostosa e cheia de meninices, também recordo das minhas trocas de papéis de carta com colegas de pré-adolescência. Escrevia cartinhas, exercícios escolares nos espaços cheios de desenhos que alegravam minhas tardes. As brincadeiras de escolinha com meus primos e que ao olhar para a foto, noto o cuidado de Deus com minha vida. Sei que não nasci professora, mas o sonho em me tornar docente hoje se tornou real. Era um certo gosto pela profissão, que embora não tivesse tomado consciência ainda, estava sendo gestado em mim. O que importa é que, seja no imaginário de minha infância, ou, atualmente neste mundo real, em que exerço a docência, sou feliz com os caminhos de minha carreira. Reconheço que essas brincadeiras da infância, como professora, foram colaborando para minha formação enquanto pessoa e profissional da educação consciente de meu papel hoje: educadora consciente de meu papel político com a carreira docente.

Figura 2: Brincadeiras da infância



Fonte: arquivo pessoal – Álbum de família

E os aniversários que inventávamos no quintal! Até batismo de cachorro fazíamos. Sasha a cadela que tínhamos nos deu o filhote Ringo, o que está na foto 2 em meu colo. Ah infância querida! Fizemos muitos passeios e um deles foi visita ao jardim zoológico Simba Safari em São Paulo. Conheci meu marido aos 13 anos de idade, ainda uma menina e seu apoio e maturidade me fizeram crescer. Hoje tenho dois filhos lindos, Emanuel e Beatriz que completam nossa união.

Figura 3 – Pessoas e momentos marcantes em família



Legendas:(a)Passeio em família

(b) Meu casamento

(c) Filhos Emanuel e Bia

Fonte: Arquivo pessoal – Álbum de família

Essas marcas fixadas na minha memória bordaram em mim identidade que ganha senso no rebrilho, e no alfinetar desses fios de histórias que se entrelaçam vou ganhando o mundo e construindo sentido por onde passo. Bordar histórias de vida é o que pretendemos com este trabalho.

Espero que o resultado desta pesquisa possa beneficiar os sujeitos dessa escola e a mim como professora pesquisadora. As vivências e experiências vividas neste ambiente poderão favorecer aqueles e aquelas que costumeiramente estão à margem social. Suas narrativas tomarão pouco a pouco o espaço desta pesquisa e como fruto poderá deixar um diálogo aberto entre universidade e escola, bem como contribuir para a formação docente para Educação de Jovens e Adultos (EJA), auxiliando na reflexão, nas dificuldades e contribuindo quem sabe, com a qualidade da formação de professores junto ao curso Normal e para os docentes que em sua jornada de trabalho são desafiados a cada dia em suas competências na sala de aula. Por isso, dar a palavra aos sujeitos normalistas, saber o que pensam e como

pensam sobre a Educação de Jovens e Adultos, é o motivo de minha investigação e inquietação com relação à formação docente para EJA e a propósito é o que tem me trazido até aqui enquanto professora- pesquisadora. São estes alunos e alunas do curso Normal que me desafiam a pesquisar.

### **Tecendo os fios de meu artesanato formativo: a trajetória docente**

*Saiu pelo mundo em ofício de infinita teceloa. E em cantos e recantos deixava a sua  
marca, o engenho da sua seda. Quem era, o que fazia? Faço Arte.  
A infinita fiadeira- Mia Couto*

Os contos poéticos do moçambicano Mia Couto muito vêm me auxiliando na composição e reflexão deste bordado formativo quando o autor afirma que a tecelã em cantos e recantos deixa a sua marca, o engenho da sua seda e diz que o que faz é Arte. Penso ser a Arte de educar e coser relações com os sujeitos que convivo cotidianamente em meu urdir em educação e atualmente na Educação de Jovens e Adultos.

Com isso, entrelaço parte do poema com o uso da metáfora do bordado. O propósito é refletir sobre as experiências docentes que venho desenvolvendo com meus alunos e alunas, bem como também coser minha própria história formativa.

Assim, explico o quanto foi difícil desenvolver os primeiros pontos deste artesanato, em minha trajetória de formação profissional. Este exercício de escrita/reescrita tocou-me profundamente e projetou meu olhar para os detalhes do bordado experiencial (JOSSO, 2010a) “e é com dificuldade que normalmente se operacionaliza o exercício da reflexão sobre si mesmo no contexto de formação” (PASSEGGI; CUNHA, 2013, p.45). Segundo Josso (2010), esta experiência “apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores” (p.40) trazendo a consciência quanto às vivências e recordações, que por algum motivo, ficaram escondidas em minha memória e, atualmente tem alimentado autoconfiança e, por vezes, revelando as dúvidas e incertezas da vida.

Figura 4- Curso Normal  
Fonte: Arquivo de fotos pessoais



Comecei a tecer este bordado lembrando de que cresci encantada pelo cotidiano escolar. Das brincadeiras da infância com meus amigos e familiares à formação como professora normalista (lembro-me do desejo de tornar-me docente do Curso Normal ainda quando era aluna desse Curso) e pedagoga, o exercício da docência na Educação Básica no Ensino Fundamental, Médio e atualmente também na Pós Graduação *Latu Sensu* em EJA em escolas públicas e privadas uniu os elos pelos quais teci e ainda venho fiando com a EJA.

As minhas experiências com a escola, seus encantos e desafios, os quais formam em mim um eu pessoal e profissional (NÓVOA, 1992) me apaixonam e ocasionam mudanças porque têm ocorrido dentro de um processo de coinvestimento entre eu, a professora pesquisadora em processo de formação junto com meus alunos.

Minha trajetória como professora se iniciou em uma modalidade bem diferente da EJA, foi no contexto privado de ensino que comecei a trilhar os caminhos da minha docência em uma turma da antiga segunda série e, atualmente, terceiro ano do Ensino Fundamental. Era a escola Abelhinha Feliz localizada em Cabuçu na Baixada Fluminense. Lá comecei a experimentar a delícia e os desafios de ser docente, lecionando para crianças durante dois anos no período entre 1998 a 2000. Período em que terminava o curso Normal no Instituto de Educação Rangel Pestana, localizado em Nova Iguaçu e iniciava a graduação em Pedagogia na Fundação Educacional Unificada Campograndense, na zona Oeste do Rio de Janeiro. A prática junto a esses alunos e alunas era dentro da concepção tradicional de ensino. Pouco criava e muito reproduzia. Festas, trabalhos, exercícios e mais



exercícios para corrigir, inclusive aos finais de semana. Como era cansativa essa rotina. Mas, foi nesta primeira experiência como docente que percebi minha importância nas vidas de alunos(as). Entretanto, sentia falta de me expressar, dialogar, criar e poder contribuir mais com aqueles com quem tinha o dever político de refletir sobre questões mais amplas.

No mesmo período exerci a docência para uma turma de alfabetização na escola de Educação Infantil Pingo de Gente também em Cabuçu trabalhando pela manhã nessa escola e à tarde na outra. Na escola Pingo de Gente descobri o quanto é importante nosso papel na vida de nossos alunos e alunas: Alfabetizar! Que delícia perceber a evolução da aprendizagem ao vê-los lendo e escrevendo. Isso muito me engrandeceu como profissional e pessoa e estimulou minha permanência na carreira docente. Permaneci por um ano nesta escola porque me mudei para um local mais distante da Baixada Fluminense, fui para a Zona Oeste do Rio de Janeiro, mais especificamente Campo Grande. Foi então que após um processo seletivo fui contratada pelo Sistema Firjan, para exercer docência na Pré-escola. Fiquei pouco tempo porque não consegui me adaptar ao ritmo de trabalho e às múltiplas exigências. Entretanto, pude conhecer um pouco do universo de uma escola cuja proposta se denominava construtivista.

Essas experiências formativas foram me levando a me firmar como professora. Fui aprendendo, trilhando caminhos, vivenciando a experiência da carreira docente. Sobre o destino ninguém tem total controle, mas essas trajetórias e experiências que venho dialogando neste texto desde minha infância, levaram-me a exercer essa importante profissão. Hoje posso compreender melhor minha identidade e trajetória de vida. Amadureci. Trago neste artesanato educativo dezessete anos exercidos como professora e nos últimos sete anos, venho entrelaçando experiência e identidade com a educação de pessoas jovens, adultas e idosas junto com a formação de professores para esta modalidade de ensino (EJA).

Minha única experiência com turmas de alunos da EJA foi no Projeto CIESZO (Conselho das instituições de Ensino Superior da Zona Oeste) em parceria com o Telecurso 2000. Esta experiência ocorreu durante seis meses no ano de 2003, ainda quando fazia o curso de Pedagogia. Apesar de ser estagiária, era eu que dirigia as aulas de todas as áreas de conhecimento para o primeiro segmento do Ensino

Fundamental, mais especificamente, para a antiga quarta série e era também supervisionada por outra estagiária de Pedagogia que atuava na parte da coordenação Pedagógica. Foi uma experiência interessante, pois nunca havia exercido a docência para esta modalidade de ensino. Os alunos eram mais tranquilos e atentos. As aulas eram ministradas na comunidade de Vilar Carioca em Campo Grande, Rio de Janeiro. Percebia o cansaço dos alunos e apesar do esforço e empenho de cada um, as vídeo aulas, tornavam enfadonho todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa trilha da formação docente, trabalhar com o Curso Normal levou-me a tentar compreender mais profundamente a docência e por isso, procurei o curso de Pós-graduação *Latu sensu* na Universidade Federal do Rio de Janeiro em Saberes e Práticas na Educação Básica com ênfase em EJA, cujo início foi em 2009. Concluí o curso em 2011, e atualmente continuo aprofundando os estudos no Mestrado, cuja temática também está focada na formação docente para esta modalidade de ensino além de exercer a docência também em Nível Superior em EJA junto ao Curso de Especialização em nível de Pós graduação *Latu Sensu* em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFF).

Esta prática que venho fiando, foi fortalecida à medida que construí elos teórico-práticos ao participar de diversos eventos nacionais e internacionais: congressos, simpósios, seminários, Fóruns de EJA, *workshops*, grupos de pesquisas como fortalecimento de minha formação pessoal e profissional junto às redes de conhecimentos e sujeitos que nas relações cotidianas vêm contribuir para minha identidade docente, frente às lutas que fortalecem o elo de minha existência porque “existo onde me desconheço, [...] ansiando a esperança do futuro [...] no mundo por que luto nasço” (COUTO,1999, p.13).

Nesse bordado formativo composto de fios com histórias de lutas, conquistas e resiliência que a vida me ensinou, cheguei ao Mestrado em Educação, com inquietações quanto à tessitura identitária docente para a EJA, sobre a questão do papel e da posição do professor como peça fundamental para uma educação mais justa e qualificadora cuja “escolha de uma identidade profissional constitui uma

etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do *eu*” (HUBERMAN, 1992, p.40).

Assim, nascia minha trajetória de pesquisa que me atraiu ao Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Educação na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Do Estado do Rio de Janeiro (PPG-EDU/ FFP-UERJ). Fui atraída para esta instituição de ensino e pesquisa, localizada no município de São Gonçalo – RJ, cuja população é caracterizada por sujeitos com marcas das desigualdades sociais de diversas ordens, semelhante à realidade no município no qual atuo como docente na Baixada Fluminense, prevalecendo a combinação da forte carência de qualidade de vida e do desenvolvimento, bem comum nos bairros populares do Estado do Rio de Janeiro.

Atuo no CIEP 341, escola de Formação de Professores localizada na Região da Baixada Fluminense e desde 2008 venho exercendo a docência neste curso profissionalizante. Ao adentrar o universo da sala de aula ministrando a disciplina *Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos (CDPEJA)*, percebi que pouco sabia sobre a docência para esta modalidade de ensino da Educação Básica. Não sabia muito bem como lecionar para os alunos dentro dessa disciplina e fui buscando estudar, ler artigos, Leis, e os principais autores que referendavam a área, além de escutar meus alunos(as) sobre seus dilemas, dúvidas e alegrias oriundas do campo de estágio na EJA e em nossos momentos de reflexão. No cotidiano da Rede que oferece o Curso Normal, a disciplina da EJA está colocada em um espaço curto de tempo sendo oferecido somente no último ano de formação, com dois tempos semanais de cinquenta minutos cada um, compondo um total de 80 horas anuais, nos levando a tecer reflexões sobre a realidade formativa deste curso, especificamente na EJA.

Nesse trabalho de tecelã, tento compreender ao longo de meu cotidiano e prática como docente a dicotomia entre a teoria que fica a cargo da disciplina *Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em EJA (CDPEJA)* e a disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*<sup>1</sup>(*PPIP*). Esta última possui atualmente uma carga horária de doze horas aula semanal, sendo duas horas aulas para a

---

<sup>1</sup> Para um maior esclarecimento ver Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio determinada pela Resolução SEEDUC 4951 de 04 de outubro de 2013.

fundamentação teórica e seis horas aula para a prática em campo de estágio em diferentes escolas. Este tempo envolve não só a disciplina da EJA na Prática Pedagógica – que a propósito ocorre em uma distribuição de 30 horas semanais no último ano -, como nas outras modalidades de ensino da Educação Básica referente ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, compondo trezentos e vinte horas anuais no último ano da formação. Desde minha inserção nesta Rede venho procurando atuar ultrapassando a incumbência que foi outorgada a mim, de tratar apenas da fundamentação teórica, tecendo reflexões e práticas para além do modelo vigente que se utiliza do *Currículo Mínimo* delegando o que e como ensinar em um modelo fragmentado em bimestres.

Diálogos e reflexões sobre o campo de estágio supervisionado são urdidos mesmo que em um espaço curto de tempo e com todos os fatores desfavoráveis neste cotidiano rico e fértil de aprendizagens e vivências na EJA. As narrativas desses alunos(as) me levaram a buscar compreender como têm sido estas experiências na Educação de Jovens e Adultos. Em muitos momentos das aulas na EJA escutava alunos(as) dizerem que não queriam atuar nesta modalidade de ensino porque é muita responsabilidade ver os sujeitos da EJA esperarem tanto dos estagiários; ou ouvir narrativas de que não sabiam como lecionar, como fariam a aula acontecer. Algumas vezes escutei dizer que dar aulas para turmas da EJA era para pessoas mais experientes. Entretanto, havia relatos em que os alunos(as) refletiam positivamente, dizendo que dar aula para EJA é mais do que passar atividades no quadro, resolver cálculos, é aprendizagem para toda a vida e que também aprendem com os sujeitos da EJA.

As aulas que vou fiando para estes estudantes têm características de conversas sobre o que temos estudado na teoria e refletido junto na/sobre a prática. Na compreensão de Bragança (2011), escutar alunos(as) em formação coloca o processo formativo em análise, na possibilidade que os sujeitos têm de pensar sobre si, sobre suas escolhas, suas maneiras de conhecer e se dar a conhecer em uma tentativa de enfrentar os limites da formação para docentes em EJA.

Essas experiências formadoras têm me levado a coser pontos artesanais que vem gerando em mim identidade em construção com a formação de professores e a educação de pessoas jovens e adultas - linha diretriz do meu processo formativo –

em que procuro tecer práticas significativas frente aos sujeitos da docência em Educação de Jovens e Adultos. Sou responsável pela parte teórica na disciplina da EJA, enquanto outras docentes são responsáveis pela parte da Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa (Disciplina de estágio- PPIP) em todas as modalidades. Oficialmente assim está organizada a dinâmica nessa escola de formação. Entretanto, oficiosamente, vou aos estágios de Prática docente para acompanhar a prática dos professorandos, mesmo não sendo de minha responsabilidade fazê-lo. Essa dinâmica foi organizada entre mim e os(as) alunos(as) porque as professoras que ministram a Prática Pedagógica afirmam não poder participar das vivências de estágio na EJA, ficando responsáveis apenas pelos estágios no horário diurno demarcando entraves ao processo identitário junto a estes alunos, podendo gerar insegurança. A carga horária de estágio na EJA é de 30 horas, e quando começam a entrar no universo cotidiano da EJA, os estágio têm de ser finalizados. Esse é um dos dilemas que tenho vivido como docente neste curso. Entretanto, tenho escutado também sobre o encanto que estes alunos trazem ao se depararem com a realidade de estagiarem com jovens, adultos e idosos. Alguns alunos relatam que de início relutam em iniciar o estágio e tempos depois do início da observação, por conta própria, ficam mais horas nas turmas porque acabam admirados e revelam, inclusive, afinidade com a turma nas quais realizam essa inserção inicial.

Assim, vou tecendo reflexões sobre minha identidade que também se constrói na abertura para meus pares, vou me diferenciando dos outros num diálogo interno e externo, nessa experiência coletiva que é a vida. Narrar os bordados de minha prática leva-me a estabelecer diálogos com minha vida, meus sonhos por mais igualdade de condições em prol de uma sociedade mais justa, humana e igualitária, em caça à justiça social.

Caminho na busca de entrelaçar fios profissionais e pessoais em constante processo de construção identitária, tentando compreender as questões que vivenciei e ainda experimento, especificamente na docência para a EJA, auxiliada pela sensibilidade e humanidade de minha orientadora Helena Amaral da Fontoura que muito fortalece estes elos identitários. Sua larga experiência, olhar e sentido têm contribuído com o campo da formação de professores, principalmente nas discussões formadoras empreendidas no Grupo de Pesquisa sobre Residência

Pedagógica da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FONTOURA, 2011a).

As trocas de aprendizagens e conhecimentos vêm desencadeando o que em muitas pesquisas sobre a formação de professores tem de mais importante “a voz do professor” (GOODSON, 1992, p.69). Este momento de pensarmos juntos(as) Grupo de Pesquisa da Residência Pedagógica nos dá subsídios para refletirmos sobre a prática docente frente aos dilemas cotidianos que nós professores enfrentamos diariamente nos espaços de trabalho, fortalecendo as ações em prol da inclusão e justiça social de que tanto carece a Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores para este segmento de ensino.

Mergulho na pesquisa sobre docência para Educação de Jovens e Adultos e o processo de constituição identitária, buscando compreender as formas de sentir, pensar, agir, dizer, criar e lembrar pelo viés metodológico das narrativas de formação e entender a questão investigativa que procurará nortear esta pesquisa: *Como os(as) alunos(as) do Curso Normal em uma escola pública na Baixada Fluminense tecem seu processo identitário docente em EJA, a partir de seus cotidianos de formação?*

Segundo Diniz-Pereira (2006) existe escassez de pesquisas sobre a formação inicial docente em EJA revelando lacunas neste campo de pesquisa, isto porque, a Educação de Jovens e Adultos é tratada com descaso no cenário nacional e possui políticas públicas com prazos curtos, em regime assistencialista.

Pesquisando a página eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) os dados demonstraram que entre os anos de 2010 e 2014, o tema formação inicial de professores para EJA foi identificado em cento e cinco (105) trabalhos de pesquisa realizados em cursos de Pós Graduação: de mestrado acadêmico oitenta e sete (87), doutorado doze (12) e seis (6) em mestrado profissional. Ao refinarmos a pesquisa sobre o tema deste projeto de pesquisa, utilizamos as palavras-chave: *Identidade docente em EJA* e encontramos onze (11) registros dos quais apenas três (3) trabalhos discutiam no âmbito da formação continuada o conceito da identidade docente em EJA, sendo dois (2) em nível de mestrado acadêmico e um (1) no doutorado. Com relação à perspectiva metodológica das narrativas (auto)biográficas, encontramos vinte e quatro registros

(24) através do termo de pesquisa *Narrativas em EJA*, dos quais nove(9) trabalhos tratavam da formação continuada do professor para Educação de Jovens e Adultos, englobando seis (6) dissertações de mestrado acadêmico e três(3) teses de doutorado. Quando pesquisamos os termos *Saberes docentes em EJA* foram encontrados dezenove (19) registros, dos quais dez (10) dissertações de mestrado acadêmico e uma (1) tese de doutorado, e dentre estes trabalhos sete(7) envolviam discussões sobre a formação continuada do professor de EJA.

Os dados da CAPES demonstram que ainda não é notório um quadro de pesquisas com o foco na formação inicial docente para EJA em nível médio, ou com linhas que atendam interesses deste campo especificamente, por isso, buscamos construir novos caminhos com esta pesquisa em um tema pouco explorado e que demanda pesquisas sobre a formação do educador para EJA, levando em conta as especificidades necessárias (SOARES, 2014) para a docência em Educação de Jovens e Adultos na formação inicial em nível médio.

A escassez de dados se justifica pela demanda de matrículas em nível superior, após a aprovação da LBDEN Nº. 9394/96, ao priorizar a formação neste nível de ensino. O próprio MEC/INEP (2003) destaca:

Para as escolas que oferecem magistério de nível médio, a série histórica das estatísticas mostra que a tendência de crescimento observada no período de 1991/1996 sofreu uma significativa inversão de 1996/2002 com a redução pela metade do número de escolas e da quantidade de matrículas, efeito este que pode ser atribuído claramente à entrada em vigor da nova LDB 9394/96, que apontava para a progressiva exigência de formação em nível superior para todos os professores. (p.7)

Para compor este bordado que tecerá elementos sobre a constituição identitária em EJA, entrelaçaremos os elos que tratam da temática da identidade de forma geral fiando com as proposições de Dubar (1997), pois o autor se concentra no esclarecimento conceitual de trajetória social, identidade e forma identitária procurando analisar os percursos identitários sob duas perspectivas: a objetiva e a subjetiva. Para ele, os percursos identitários, ao serem analisados em seu aspecto subjetivo, através das características individuais e, portanto, chamada de biográfica ou identidade para si, devem ser refletidos através das histórias de vida (desde sua infância), possibilitando a definição de si como processo subjetivo e complexo

porque não há um processo de identificação único. Destaca ainda a identidade pensada sob a perspectiva objetiva, construída a partir das relações com os outros, denominando-a de quadros sociais de identificação ou identidades para outrem, portanto identidades sociais.

Entrelaçando o conceito com Hall (2004, 2014) a noção de sujeito centrado expande para a concepção de um indivíduo nas relações com outras pessoas. Com a complexidade do mundo moderno, o diálogo intermitente com os mundos das relações sociais (DUBAR 1997, 2006) e suas diversas identidades (fragmentadas e às vezes em crise) estarão sempre em constituição Woodward (2014), Silva (2014). Neste sentido, estes autores apresentam traços que dialogam quando afirmam que os itinerários identitários não são fixos, mas são passíveis de mudanças e alterações nos percursos a partir das construções subjetivas, culturais e das relações sociais que os sujeitos estabelecem.

Estreitando as discussões para a tessitura identitária docente, urdiremos contornos dessa arte com Marcelo (2009), por entender que a constituição da identidade ocorre atrelada ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

Nesta torcedura, Vieira (2000) analisa as identidades pessoais e culturais em uma dinâmica que retrata a ação dos outros e do meio ambiente em que são estabelecidas as relações e as dimensões pessoais afirmando que “são os outros que constituem os referenciais; ou pelo menos, parte dos outros reajustados ao eu que se torna assim um nós. É efetivamente o outro que dá sentido ao eu. É por isso que só com os outros e com o contexto a pessoa é” (p. 43) e toda mudança ocorrida na vida dos sujeitos leva à reconstrução da identidade seja profissional, pessoal, cultural e social.

Os novelos desse bordado são meados por Josso (2010a) ao destacar o conceito de formação atrelado à tessitura identitária abarcando o ponto de vista de quem está aprendendo e englobando “processos, temporalidades, experiências, aprendizagem, conhecimento e saber fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade” (p.34), escutando o lugar em que estas formações acontecem e as dinâmicas que os sujeitos articulam através de suas vidas com outros sujeitos.



Na mistura para obter novas tonalidades, Nóvoa (1992) fala em processo identitário, pois está “[...] caracterizando a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p.16) passando por questões pessoais e profissionais, por complexidades que demandam tempo de composição e recomposição identitária e, neste interim, ocorrem assimilações e mudanças, por isso a identidade não é fixa e está intimamente ligada ao eu profissional com o eu pessoal e sua história de vida.

Em outros tons do bordado, Tardif e Lessard (2013) destacam que a identidade docente é constituída no interior das relações empreendidas em diferentes instituições seja a escola, igreja, sindicato etc., cujas características são tecidas nos cotidianos e nas relações humanas com alunos e colegas de trabalho dentro de um espaço-tempo e na interação entre os pares pelos quais o docente se relaciona, com fortes implicações afetivas, técnicas e sociais.

Assim os fios que vão constituindo o conceito de identidade em diálogo com os autores citados acima têm em comum o envolvimento da trajetória social e pessoal de cada sujeito, seja na formação profissional e/ou pessoal, elencando características biográficas que se dão nas trocas e nas convivências diárias da vida. Essas identidades são passíveis de mudanças e à medida que as relações vão sendo estabelecidas, as marcas psicológicas, culturais e sociais vão se imbricando em ambos os sujeitos, bem como as marcas distintas de cada um vai se destacando. Por isso, o professor ao se relacionar com seus pares constitui sua identidade que se dá em constante reformulação, diferenciação e aproximação nas relações.

Na urdidura sobre a constituição docente em EJA e as especificidades necessárias para a formação nesta modalidade de ensino, caminharemos com Soares (2006, 2008, 2011, 2014), Diniz e Fonseca (2001), Arroyo (2002, 2014). Estes autores após pesquisas realizadas sobre a formação inicial de professores para a EJA destacaram que ainda não temos claro quais são as especificidades necessárias que norteiam a formação docente, carecendo de pesquisas que desvelem tal premissa e revelando que a EJA vive em um momento de transição nas políticas públicas cujas especificidades devem ser levadas em consideração em tempos e espaços específicos e no momento da formação em si (SOARES, 2011, 2014).

Assim, valorizar os saberes advindos da experiência no âmbito da prática de formação, como bem assinala Tardif (2012), relaciona-se diretamente com sua constituição identitária, com sua experiência de vida e com sua história profissional, bem como envolve a relação com os sujeitos que estão envolvidos nesta constituição docente. Larrosa (2001, 2002), entende a experiência e os saberes oriundos delas como acontecimento “outras palavras, outro modo, o acontecimento são, por exemplo, interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade (p.282) e caracterizando a experiência como “algo que toca e move os sujeitos”, e é extremamente atual, no contexto deste trabalho, convidarmos estes autores para tecerem diálogos conosco.

Para Gatti (2011) pouco se trabalha nas pesquisas a questão da identidade docente do professor e estes, como sujeitos que possuem seu modo de ser socialmente, são ignorados pelas pesquisas que levem em conta os processos de formação e profissionalização que podem nortear o fazer do professor destacando nas pesquisas “um aprofundamento no conhecimento e nas possibilidades de construção e reconstrução de identidades” (p.162).

Assim, temos por objetivo encontrar novas tonalidades de fios com a contribuição das experiências desta formação na adequação e preparação de profissionais para trabalharem com jovens e adultos bem como tentar compreender problemas sociais e educativos que possam ocorrer no cotidiano escolar.

No próximo capítulo, daremos continuidade ao bordado e seus pontos formativos do curso Normal, ao longo da história construída no Brasil bem como caminharemos pelas políticas que estiveram presentes junto a este processo histórico.

## **1. HISTÓRIA E POLÍTICA DO CURSO NORMAL: RISCOS, FIOS, PONTOS E MISSANGAS NA TELA DA FORMAÇÃO.**

Na urdidura de um bordado todos conseguem ver as missangas, os pontos e os efeitos da beleza que este artesanato forma, mas os fios que conduzem os pontos e os desenhos que sustentam as missangas não são vistos, entretanto apoiam a viscosidade e a graciosidade de uma obra artesanal; assim se desenvolveu o curso Normal ao longo dos anos, sendo fiado com o tempo, com tradição histórica e política de tessitura docente permanecendo até os dias atuais em uma trama de conquistas e disputas.

Os riscos dessa tela da trajetória de escolarização docente no Brasil possui um longo percurso, datada desde a época da colonização brasileira, berço da docência ainda não institucionalizada. Do sistema jesuítico, passando para as aulas Régias e de humanidades, até a institucionalização da carreira de professor, a formação docente para as séries iniciais sempre esteve marcada pelo controle social dos que detinham o poder, tendo em vista que a escolarização era vista como forma de organizar a sociedade e a instrução seria a “salvação social” que propiciaria o progresso (VILLELA, 2000). No pano de fundo das políticas públicas desta formação, o objetivo era a criação de uma nação nova, impulsionada pela industrialização e desenvolvimento das classes sociais como uma demanda necessária.

Nos pontos do artesanato dessa trajetória de escolarização e projeto político, em 1824 foi ampliado o acesso à educação de mulheres que até então, eram excluídas da escolarização formal, como citado por Aranha (2006):

De início, atendiam apenas rapazes: a primeira escola normal de São Paulo, só tinha trinta anos depois de ser fundada, passou a oferecer uma seção para as mulheres, e com o tempo, a clientela tornou-se predominantemente feminina. Essa feminização deveu-se em parte à lenta entrada da mulher na esfera pública, e porque a profissão do magistério era uma das poucas que permitiam conciliar com as obrigações domésticas. Além disso, constituía uma atividade socialmente aceita, por se pensar estar ligada à experiência maternal das mulheres. (p.227-228).

Essa abertura foi ocasionada por conta da importância central no cenário político de ampliação da oferta de trabalho e o papel feminino nesse panorama seria de auxiliar através da instrução e formação de mão de obra qualificada. Com o Ato Adicional de 1834, o Curso Normal torna-se então institucionalizado como formação de professores predominantemente ocupada pelo sexo feminino. É neste contexto que surge a primeira Escola de normalistas criada ainda na Província do Rio de Janeiro, mais especificamente em Niterói, em 1835, inspirada no ideal europeu francês (ARANHA, 2006).

É no período da República que a escola primária e o Curso Normal ficam sob a tutela do Estado através de uma política descentralizadora pressionados pela extensão das indústrias e aumento dos centros urbanos. Esse panorama gerou força para a formação docente através da inclusão de disciplinas, princípios e práticas pautados no escolanovismo muito difundidos a partir das escolas-modelo e Colégios de Aplicação, marcando com isso o Curso Normal com um caráter profissionalizante, propagando reorganizações em sua estrutura, inclusive a criação de uma Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946<sup>2</sup>, em que o Curso Normal é equiparado a nível nacional ganhando organicidade em seu currículo e suas diretrizes. Esta Lei criou três tipos de estabelecimentos de ensino normal: em âmbito regional, a escola normal e o instituto de educação, destacando no inciso § 3º que “Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário”. Assim, essa legislação organizou o curso em nível nacional gerando nesse processo histórico a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Especificamente a partir da Lei 5692/71, o Curso Normal é considerado profissionalizante, passando de nível ginasial para habilitação em Nível Médio formando especificamente para o magistério, isso porque, com essa lei, ficam então implantada as escolas de 1º e 2º graus, pautadas na visão tecnicista da educação, obrigatória no ensino médio, descaracterizando e enfraquecendo a luta dos professores e o Curso Normal, transformando a escola à lógica do capital (VILLELA, 2000).

---

<sup>2</sup> Lei Nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946

É exatamente nesse período que se inicia o impasse sobre a habilitação para o magistério primário: o pedagogo se torna também professor das séries iniciais, contribuindo para que o professor dos primeiros anos da educação básica tivesse a formação em nível superior, porque a formação de professores em nível médio foi institucionalizada com elenco de disciplinas que não se integravam entre si, pautadas em uma visão do mínimo para um currículo e muito aquém de uma concepção de educação e corpo de conhecimentos (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013).

É na década de 80 que os discursos abafados no período de 1960 a 1970 pelo autoritarismo militar, ganham força. O Curso Normal aponta para novos horizontes com o projeto de governo criado em 1982, pelo então Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o objetivo de dar nova roupagem ao curso, porém, pelas dificuldades de acesso ao projeto quantitativamente falando, ocorre uma baixa adesão. Assim, o Curso Normal formava os professores das séries iniciais e o Curso de Pedagogia habilitava especificamente os diretores e orientadores das escolas da educação básica. Foi um período marcado pela pressão da redemocratização do país e implementação de uma nova lei da educação que abarcasse os direitos legais da Constituição de 1988. Com isso, as lutas voltaram com força total em busca da reformulação social e política apesar das discrepâncias em defesa da educação pública e a realidade das escolas ao longo de duas décadas sob repressão militar (SAVIANI, 2009).

Dentro deste contexto, a década de 1990 caracterizou-se pela implementação das lutas por novas diretrizes da educação. A LDBEN 9394/96 foi marcada pelo desaparecimento do Curso normal em diversas regiões brasileiras por conta de a formação docente ser elevada a nível superior, marcadamente por novas concepções de educação e formação docente. Como aspectos relevantes temos a instituição do conceito de educação para todos, a estruturação da referida lei pela década da educação impulsionada pela Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) (SAVIANI, 2009) e, segundo Chaves et.al. (2013), com a sanção da LDBEN 9394/96, a proposta de exclusão deste curso em nível médio aumentou.

No que se refere ao local de formação, para a LDBEN 9394/96, a formação se dá em universidades e Institutos Superiores de Educação através do Curso Normal

Superior como lugar privilegiado de formação de professores com toda conjuntura no âmbito das políticas educacionais apontarem para o aprofundamento formativo em nível superior. E o Curso Normal? A formação em nível médio ficou marcada a partir de então como formação mínima. A ambiguidade da lei neste aspecto é notória porque previa ao final da década da educação a elevação da formação docente para a educação básica em nível superior ou formado em serviço. Entretanto, percebemos ainda a continuidade do Curso Normal em algumas regiões do país como no Sudeste, especificamente no Rio de Janeiro e Minas Gerais.

O projeto de Lei 280/2009 sugeriu reformulações na redação do artigo da LDB/96 que trata da formação docente. A proposta inicial era de exclusão do professor que tivesse a formação apenas do Curso Normal poder atuar no magistério, com exceção da docência na educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental. Essa discussão culminou em aprovação da Lei 12.796 de abril de 2013, no artigo 62, que define:

A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Este artigo reforça a permanência do Curso Normal em nível médio para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental além de trazer mudanças ao vetar o artigo 87 das Disposições Transitórias da LDB/96, que prevê que somente seriam admitidos professores após a Década da Educação com formação em nível superior ou treinado em serviço.

A partir da aprovação Lei 12.796/2013, o fim da ambiguidade e do problema histórico no Brasil sobre a falta de formação para aqueles professores que lecionam sem obterem a certificação necessária favoreceu a permanência do Curso Normal no país, demonstrando que este curso ainda possui potência formativa como mostram os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2013, realizada pelo Inep (BRASIL, 2013) nas tabelas 1 e 2 abaixo. Nessas tabelas a região sudeste concentra maior oferta do curso Normal e, no Estado do Rio de Janeiro, através da

Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) conta com 22.130 alunos matriculados no ano de 2013, liderando o número de matrículas na região sendo oferecido nas 14 (catorze) Diretorias Regionais<sup>3</sup>.

Tabela 1 – Número de alunos matriculados no curso normal por região (2013)

<b>Região</b>	<b>Alunos Matriculados</b>
Norte	407
Nordeste	40.417
Sudeste	41.172
Sul	36.610
Centro Oeste	1.612
Total	120.218

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2013)

Tabela 2 – Número de alunos matriculados no curso normal por região administrativa (2013)

<b>Estado</b>	<b>Alunos Matriculados</b>
Minas Gerais	18.633
Espírito Santo	-
Rio de Janeiro	22.130
São Paulo	409
Total	41.172

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2013)

Essa demanda e permanência da oferta ocorrem por conta de brechas legais em suas políticas, contribuindo para a permanência do Curso Normal no Estado com várias reorganizações, principalmente, nas bases curriculares<sup>4</sup> através do Currículo Mínimo instituído em 2013, organizado pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj).

Tais reorganizações acarretaram mudanças na produção do conhecimento com 'integração' (*grifo meu*) entre as disciplinas e as práticas, contribuindo assim

<sup>3</sup> Dados Disponíveis no sítio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) em <http://www.educacao.rj.gov.br> (acesso em 03 de outubro de 2014).

<sup>4</sup> Ver Resolução CNE/CEB nº 2 de 19 de abril de 1999; Resolução SEEDUC RJ Nº 4866 /2013.

para que este curso inclusive “preparasse o professor para a Educação de Jovens e Adultos” (CHAVES et. al. 2013, p.202).

Esta proposta formativa com espaço designado para preparar o aluno para ser professor, inclusive para dar aulas na EJA, foi implantada a partir de 2001 e sofreu nova reformulação a partir da Resolução SEEDUC RJ nº 4866/2013, com a implantação do currículo mínimo que prevê a duração do curso em três anos, diferentemente dos quatro anos de duração da resolução anterior.

Toda essa conjuntura política demonstra que o poder público do Rio de Janeiro legitima a oferta e a permanência do curso, até mesmo por conta da necessidade da mão de obra formada a partir do curso Normal.

Estes dados revelam que o curso Normal ainda tem força histórica e capacidade formativa, corroborando para desenvolvermos pesquisas que contribuam com as políticas sobre a docência inicial e articulem com qualidade as experiências destes alunos(as) que ainda procuram a formação de professores como profissão. Então, como está a realidade curricular nesta escola com relação à EJA? É o que teceremos no próximo capítulo.



## **2. A SOBREPOSIÇÃO DAS LINHAS: O CURRÍCULO MÍNIMO PARA O CURSO NORMAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Neste ponto do artesanato, analisaremos os fios urdidos da política do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro para o Curso Normal. A matriz curricular do curso Normal está dentro do projeto de reformulação do currículo, que vigorava desde 2000, pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

O foco do tear curricular estava pautado a partir da nova sociedade baseada no avanço industrial e tecnológico, mudando a rota da formação do sujeito em favor das novas demandas exigidas (MEC, 2000). Enquanto a formação geral em nível médio visava uma formação que aproximasse as diversas áreas do conhecimento como linguagem, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias, a formação profissionalizante prioriza a formação específica para obter habilidades próprias à categoria de trabalho que será desenvolvida.

É a partir do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2010 - que colocou o Estado do Rio de Janeiro em penúltimo lugar em relação aos outros estados do Brasil, com relação ao Ensino Médio (nota 2,8), menor que a definida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) - que o governo do Estado do Rio de Janeiro implementou em 2011, uma série de medidas a fim de reverter o quadro negativo deste índice em sua rede.

Uma das estratégias para alcançar a melhoria na aprendizagem e no índice do IDEB foi a implementação do Currículo Mínimo como política curricular, passando a ser a referência através dos desígnios de competências e habilidades e conteúdos mínimos, fazendo parte de todos os planos de curso de professores da rede em diferentes modalidades. Esse currículo tem como foco maior a padronização curricular universal a fim de atender as matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais.

Com toda essa conjuntura e inovação na área pedagógica, as atividades ficaram voltadas para a obtenção de resultados esperados em avaliações externas e a formação para o trabalho em detrimento de uma formação mais humanística. Em 2013, o currículo já contemplava todas as disciplinas e modalidades de ensino

fundamental, EJA, médio e Curso Normal. Esse currículo também visa estabelecer parâmetros de bonificação por mérito para os professores e equipe das escolas que atingirem a meta estabelecida pela própria SEEDUC. Esse controle é feito e acompanhado pelo lançamento de notas e conteúdos bimestrais, pautados pelo currículo mínimo no Sistema Conexão Educação e supervisionado pelos IGTS (profissionais responsáveis pelo gerenciamento e integração dos dados) e equipe pedagógica.

No ano de 2010, a carga horária do curso era de 4.800 horas. Já em 2013, a carga horária passa a ser de 5.200 horas com dias de horário integral. Aparentemente, pareceu ser um avanço para a formação caso não fosse reduzido o tempo em anos de formação de quatro para três anos, retrocedendo no prazo de seu cumprimento e reduzindo o tempo da formação, sem que tenha justificativa plausível nas portarias SEEDUC para empreender tal medida redutiva.

A portaria SEEDUC/SUGEN nº 91, de 29 de março de 2010, publicada no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 05/04/2010, estabeleceu normas e orientações quanto à implementação da Matriz Curricular para o Curso Normal, oriundos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, modalidade Normal e nos Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais.

Entretanto, a Resolução SEEDUC nº 4951, de 04 de outubro de 2013, fixou novas diretrizes para implementação das matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares da rede pública estadual que vigora até hoje. No artigo 22, os incisos I, II e III, IV destacam as seguintes observações quanto ao Curso Normal: o curso será organizado em sua matriz curricular em *base nacional comum* que propiciará a formação básica para a última etapa da educação básica (Inciso I); uma *parte diversificada* composta por uma língua estrangeira, Mídias e tecnologias, Libras e ênfase no Projeto Político Pedagógico (Inciso II); *Formação profissional* com o foco nas competências e habilidades do futuro professor (Inciso III); *Práticas* que abrange desde o início do curso vivências, experiências, reflexões sobre a prática em ambientes escolares e não escolares para o discente normalista.

O curso organizado em três anos de estudo consta de 5.200 horas-aula, sendo 3.040 horas para a *Base Nacional Comum*; 1.200 horas-aula para a

*Formação profissional* (incluindo aqui a disciplina da EJA) e 960 horas-aula para *Práticas*. É interessante notar que, apesar da formação geral estar presente, a forma como está estruturado o curso em sua matriz curricular pode se tornar um empecilho para o aprofundamento dos conteúdos necessários para prosseguimento de estudos em outras áreas. Em relação à matriz do ano de 2013, foi acrescentado mais um componente nos blocos de distribuição curricular denominado de *Práticas* ( a matriz da qual falamos está na página seguinte), independentemente se este bloco dará conta das especificidades necessárias para a aprendizagem da docência. Ao longo da trajetória do Curso Normal notamos várias tensões no que se refere à contribuição geral e específica para o campo da formação docente. E no que se refere à formação em EJA? Dialogaremos sobre a disciplina *CDPEJA* no próximo capítulo.

Quadro 1 - Matriz curricular curso Normal ano 2013

MATRIZ CURRICULAR  
CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO  
REGIME ANUAL

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	2	80	0	80	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA <sup>(1)</sup>	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO <sup>(2)</sup>	1	1	1	40	40	40	120
LINGUAGENS DE INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS E NOVAS TECNOLOGIAS	2	0	0	80	0	0	80
	TEMPOS PARA ÊNFASE NO PPP/LIBRAS	0	0	2	0	0	80	80
<b>TOTAL HORÁRIO PARCIAL</b>		<b>32</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>1280</b>	<b>960</b>	<b>800</b>	<b>3040</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	80	80	160
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	0	2	0	0	80	80
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	80	80	160
	POLÍTICA EDUCACIONAL E ORG. DO SISTEMA DE ENSINO	0	0	2	0	0	80	80
	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	0	2	2	0	80	80	160
CONHECIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2	2	80	80	80	240
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM ENSINO FUNDAMENTAL	0	2	2	0	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	0	2	0	0	80	0	80
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	0	2	0	0	80	80
	<b>HORÁRIO AMPLIADO</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>80</b>	<b>480</b>	<b>640</b>	<b>1200</b>
PRÁTICAS <sup>(3)</sup>	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA	3	6	8	120	240	320	680
	BRINQUEDOTECA	1	0	0	40	0	0	40
	ARTE EDUCAÇÃO	0	1	0	0	40	0	40
	PRÁTICAS PSICOMOTORAS	0	1	0	0	40	0	40
	VIDA E NATUREZA	0	0	1	0	0	40	40
	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	0	0	1	0	0	40	40
	LINGUAGENS E ALFABETIZAÇÕES	0	0	1	0	0	40	40
	CULTURAS	0	0	1	0	0	40	40
	<b>HORÁRIO AMPLIADO</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>160</b>	<b>320</b>	<b>480</b>	<b>960</b>
<b>TOTAL HORÁRIO AMPLIADO</b>		<b>38</b>	<b>44</b>	<b>48</b>	<b>1520</b>	<b>1760</b>	<b>1920</b>	<b>5200</b>

<sup>(1)</sup> Cf. § 2º do Art. 17  
<sup>(2)</sup> Cf. Art. 16  
<sup>(3)</sup> A distribuição de carga horária de Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa é a seguinte:  
1ª Série - 04h/a, sendo 02h/a Fundamentação teórica e 01h/a estágio.  
2ª Série - 08h/a, sendo 02h/a Fundamentação teórica e 04h/a estágio.  
3ª Série - 12h/a, sendo 02h/a Fundamentação teórica e 06h/a estágio.

Fonte: Resolução SEEDUC nº 4951, de 04 de outubro de 2013

## **2.1 Os desenhos riscados no bordado: a disciplina Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em EJA**

A Educação de Jovens e Adultos ganha notoriedade no cenário brasileiro por volta da década de 90. Com relação às políticas educacionais implantadas pós LDBEN 9394/96, a concepção de educação profissionalizante ganha força e, segundo Silva (1999), o currículo expressa as visões e os significados do projeto dominante como ajuda a reforçá-lo, dando-lhe legitimidade e autoridade.

Assim, dialogaremos sobre a formação para a Educação de Jovens e Adultos na tentativa de situar a urgência de pensar o processo formativo em EJA sabendo que traduzidos os desenhos riscados neste currículo não são simplesmente copiados pelas bordadeiras, mas sim, ressignificados por elas.

Haddad (2001) em revisão das dissertações e teses defendidas no período de 1986 a 1996 discute que a EJA sempre esteve na linha de uma educação compensatória ou supletiva, com práticas de caráter aligeirado numa proposta mais pautada na filantropia, bastando apenas 'boa vontade para atuar'. Essa marca deixada para a EJA só reforça os problemas na formação de educadores que já vinha sendo criticada desde a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil em 1947, "por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população, já eram ressaltadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos." (SOARES, 2008, p.84).

A formação docente para esta modalidade de ensino anterior à década de 1990 estava pautada em um caráter generalista, universalista, desfigurado, isto porque não tínhamos um perfil sistematizado de educador da EJA e de sua formação (ARROYO, 2006). Para o autor, tinha como característica uma concepção de formação com a ideia de dar forma, molde como se educadores e professores fossem uma massa que não pensa e apenas saíam desse estado a partir de informações, conteúdos e teorias que orientam as propostas formadoras. O docente que atuava no ensino diurno para criança e adolescente era o mesmo que lecionava no ensino noturno, a jovens e adultos. Esse perfil de docente pouco contribuía para a formação crítica do público das classes populares, demarcando fragmentação na

formação porque tinha em seu entendimento a formação como algo exterior ao sujeito e localizada somente no conhecimento ou naquele que o transmite, deixando de fora o processo interior, as experiências pessoais dos sujeitos e os espaços e tempos da formação, entendida aqui como transformação humana porque, “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2000, p. 25).

No âmbito das políticas públicas, a Lei 5.692/71 que regulamentou o Ensino Supletivo como proposta de reposição de escolaridade e profissionalização, e o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699 de 28 de julho de 1972 publicado em 28 de julho de 1972, garantiram na letra de seu texto legal a preparação para os docentes atuarem junto à EJA; entretanto, estes professores não estariam preparados adequadamente para atuarem na EJA na prática, ocasionando improvisações e adequações pedagógicas junto aos alunos trabalhadores, se utilizando muita das vezes de “[...] materiais didáticos oferecidos pelas principais editoras para cada disciplina [...] diga-se simplificação e redução dos conteúdos tradicionalmente pré-estabelecidos para o ensino regular diurno” (SANTOS, 2008, p. 90) e o modelo tecnicista, incluía os trabalhadores da educação como agentes multiplicadores neste aparato hegemônico, com características “sem identidade própria” e “sem articulação didática” (PIMENTA, 1990).

Sabemos que a formação de professores é um tema clássico em pesquisas na área da educação. Entretanto, com relação à EJA, não apresentava a mesma acumulação reconhecida sobre esses estudos no campo educacional em geral. Segundo Diniz-Pereira (1999), a formação docente para a EJA ganhou mais visibilidade a partir da aprovação da LDBEN 9394/96, reacendendo os debates em favor das políticas de formação para atuar na EJA e que, “mesmo antes da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente sobre os novos parâmetros para a formação dos professores” (p 110). Tais mudanças nas políticas de formação trouxeram como diálogo o rompimento com o então modelo dicotômico teoria-prática que visava formar um

número grande de docentes para atender a uma demanda crescente de alunos em busca de certificação profissional na EJA.

Ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos e das políticas de formação para esta modalidade, as práticas decorrentes das salas de aulas brasileiras advêm de um ensino pautado na educação bancária (FREIRE, 2000), que inviabiliza o processo da ação-reflexão, típico de uma prática docente emancipatória e transformadora.

Dessa conjuntura política e histórica, então, nascia a necessidade da criação de habilitação em EJA, nos espaços formativos de professores. Assim, segundo Fonseca et.al. (2000), a formação de professores para a EJA veio ganhando espaço na década de 1990, cujos esforços tinham a intenção de inserir o campo da EJA ampliando as perspectivas das práticas docentes e sua dimensão teórico-prática de formação para o público desta modalidade de ensino, e se acentuaram nos diferentes espaços da EJA, tais como Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, que são espaços coletivos e com fortes representações das classes populares e de educadores de todos os níveis, que discutem diversas temáticas da EJA, bem como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) que remontaram à questão da importância da formação de educadores para a EJA na perspectiva da educação continuada e numa perspectiva popular. Sobre essa questão, o Parecer CEB/CNE 11/2000 destaca:

Vê-se, pois a exigência de uma formação específica para a EJA... Trata-se de uma formação em vistas de uma relação pedagógica com sujeitos trabalhadores ou não, com marcadas experiências, vistas que não podem ser ignoradas...via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. (BRASIL, CNE/CEB 2000, p. 58).

O parecer citado acima retoma uma preocupação da prática do professor da EJA na perspectiva do diálogo, uma reflexão antiga no campo da Educação de Jovens e Adultos, tão enfatizada pelo educador Paulo Freire nas diversas obras publicadas e discutidas por ele na década de 1960 e retomada pelo próprio educador na década de 1980 após o fim de seu exílio e retorno ao Brasil. A

propósito, os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960 e os trabalhos desse educador tinham como princípio a educação emancipatória e um perfil de educador como agente político na sociedade.

Novos tempos, e exigências não tão novas assim, na concepção e na maneira de encarar a formação para a Educação de Jovens e Adultos demarcando desafios aos futuros docentes como os de serem capazes de darem conta dos perfis dos sujeitos da EJA e de suas dimensões de trabalhadores com especificidade própria, enfim, cidadãos numa sociedade em constante transformação.

Soares (2011), após pesquisas realizadas em diferentes localidades e instituições que formam docentes para a Educação de Jovens e Adultos, destacou que a EJA vive em um momento de transição nas políticas públicas, delineando que, para a formação docente, as especificidades da EJA devem ser levadas em consideração, pois esta modalidade de ensino possui uma marca forte que é a diversidade de sujeitos e de realidades, aumentando os desafios inclusive para os professores em formação e para aqueles que formam docentes. Para o autor, somente será possível compreender as especificidades se estivermos junto às diversas realidades formativas, nos aproximando dos projetos educativos onde as formações ocorrem, seja em níveis de “extensão, formação continuada, especialização em universidades, instâncias governamentais” (p.306), corroborando para entender as contribuições e os limites da formação no que tange à EJA.

Esta lógica evidencia os limites e contribuições da formação para esta modalidade de ensino para além dos modelos de escolarização tão fortes na EJA que limitam as diferentes nuances pessoais e coletivas, tanto de alunos quanto de docentes (em formação ou para aqueles (as) que já estão na prática de sala de aula) colocando a complexidade como diferencial para a Educação de Jovens e Adultos. Entender essas especificidades da EJA poderá levar à formação de sujeitos mais críticos e conscientes de seus direitos, capazes de enfrentarem situações problemas e questões dos cotidianos dos alunos da EJA, favorecendo a compreensão da diversidade destes atores com fortes marcas de identidade popular, exclusão social e exploração econômica. Soares (2011) demarcou ainda a necessidade de profissionalização dos docentes como um grande desafio a ser enfrentado por



aqueles que desenvolvem políticas públicas para a EJA, contribuindo para a redução de práticas limitadas e limitadoras que emperram esta modalidade de ensino.

Nos dias atuais a sugestão para os currículos de formação docente deve ser pensada a partir da Resolução nº. 2/99 cujo foco está na “reflexão social”, “contextualização”, “diversidade cultural”, no lugar das técnicas de ensino e aprendizagem.

Após longos anos sem uma formação para a EJA, finalmente foi contemplada uma disciplina que considerasse as discussões no campo da EJA. Mas o que está por trás dessa disciplina de EJA no Curso Normal?

Destacar a formação inicial de professores em nível médio para a Educação de Jovens e Adultos é entender que a tão propalada qualidade para esta modalidade de ensino faz parte das lutas pelas melhorias das questões referentes à educação, tanto para os sujeitos da EJA quanto para os docentes que atuam nas salas de aulas do Brasil.

No que se refere à formação do professor para EJA, a carga horária oferecida é de 80 horas aula, distribuídas em 2 tempos semanais de 50 minutos cada, no último ano da formação. Esta disciplina é componente curricular da *Formação Profissional* no bloco Conhecimentos Didáticos Metodológicos. Cumpre a função de apresentar aos alunos as teorias e conhecimentos do campo da EJA, visando tecer reflexões iniciais para o exercício da docência.

O documento que orienta os conteúdos do Currículo Mínimo para a disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos (CDPEJA)*, em sua introdução discorre que “valorização da práxis”, “especificidade”, como argumentos que nortearão a condução da formação para essa modalidade de ensino (RIO DE JANEIRO, 2013).

A referida disciplina da EJA está organizada em quatro eixos temáticos distribuídos por bimestre e desmembrados em habilidades e competências. Deixa sugestão ao professor, na ementa da disciplina, a reflexão como caminho para os temas e o foco na realidade, fundamentais para contemplar a formação na modalidade:

Tabela 3: Organização por eixo de conhecimento em EJA do Currículo Mínimo (2013)

Eixo 1: História da Educação de Jovens e Adultos e sua relação com os movimentos sociais
Habilidades e Competências: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a conjuntura mundial nas Conferências de EJA;</li> <li>• Conhecer aspectos históricos da EJA no Brasil.</li> </ul>
Eixo 2: Políticas públicas para EJA e o currículo escolar no contexto geral
Habilidades e Competências: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensionar a importância da educação popular para a EJA;</li> <li>• Relacionar as Diretrizes Curriculares da EJA ao currículo escolar;</li> <li>• Identificar as diferentes políticas públicas para a EJA.</li> </ul>
Eixo 3: Os espaços e os tempos da EJA
Habilidades e Competências: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender o processo político-pedagógico no currículo de EJA;</li> <li>• Construir a identidade como docente na EJA;</li> <li>• Pesquisar a ação dos professores junto ao currículo escolar com foco nas propostas e prática pedagógica da unidade escolar pesquisada.</li> </ul>
Eixo 4: As diversas contribuições à alfabetização na EJA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as diferentes propostas de alfabetização de jovens e adultos dos movimentos sociais e programas governamentais ( Movimento dos Sem-Terra – MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Educação de Base (MEB), Brasil Alfabetizado, Projovem, e Proeja;</li> <li>• Entender a EJA como direito à inclusão social.</li> </ul>

Fonte: SEEDUC RJ – Disponível em  
[http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm\\_materia\\_período.asp?M=13&G=30&P=30S](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm_materia_período.asp?M=13&G=30&P=30S)

Além dessa estrutura que apresentamos acima, o currículo mínimo para formação em EJA, apresenta propostas de atividades, livros, bibliografia (sugestão

de artigos, vídeos, Urls e softwares), tópicos para avaliação e referência bibliográfica, bem como sugere possibilidades interdisciplinares possíveis com as outras áreas da formação.

Os estágios supervisionados visam estabelecer um contato mais aprofundado com as redes de ensino do 1º segmento do ensino fundamental na EJA, e embora sejam espaços privilegiados de aprendizagem das práticas, o tempo dedicado ao estágio (30 horas) possui uma abordagem na observação sobre a prática do professor regente de turma e menos na prática docente dos normalistas, fragilizando as práticas efetivas destes alunos.

Tentando aproximar os alunos da realidade das escolas e, apesar da sugestão dos eixos abarcarem discussões importantes para o campo da EJA, e de toda autonomia docente para desenvolver as reflexões e a melhor forma de conduzir o processo da docência inicial nos estágios supervisionados de ensino, o tempo estruturado e rígido do modelo curricular contempla muito pouco as práticas possíveis e suas lógicas com profundidade e vemos que “a questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secundarizadas” (ARROYO, 2002, p.71).

Notamos também a fragilidade relativa ao *o que e como ensinar* por conta das teorizações abstratas sugeridas na ementa. Os conceitos abordados são muito relevantes para a consciência do professor, mas não suficientes para atividades de ensino. Com relação ao tempo destinado a essa disciplina, imprime aligeiramento como nas reciclagens e, segundo Cury (2000), “a pior forma de presença é aquela que se situa nas antípodas da qualidade e que atende pelo termo mediocridade (p. 60)”. Já para Arroyo (2002), a discussão sobre tempo escolar é uma maneira de colocar limites e hierarquizar as discussões. Sendo assim, afirma:

As grades são mais do que grades curriculares. Materializam hierarquias profissionais e laborais, legitimam e cristalizam concepções de educação e de docente... As grades curriculares e a distribuição das cargas horárias tão hierarquizadas e desiguais, legitimam hierarquias e desigualdades nos modos de viver a docência. Hierarquizam, até, uma cultura escolar e profissional (ARROYO, 2002, p.211).

Assim, a forma curricular instituída poderá dificultar a tomada de consciência quanto às práticas docentes e a reflexão, fundamental artefato nos processos de formação dos professores, caso o docente não procure coser seu cotidiano de outras maneiras.

Mas em que contexto está inserido os sujeitos dessa pesquisa? Qual é o seu perfil? É o que urdiremos no próximo capítulo.

### 3. CONTEXTO E ENTRELAÇE FORMATIVO: O LOCAL DA PESQUISA

Neste capítulo, buscamos tecer as tramas pelas quais o município de Queimados foi criado, local onde está localizado o CIEP 341, com o intuito de situar o local geográfico e buscar entender um pouco do contexto social em que esta escola e os sujeitos desta pesquisa vivem e fiam suas histórias cotidianas.

Geograficamente, a Baixada Fluminense é uma região que possui por característica as planícies baixas, composta por oito municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti antiga região do município de Vila Iguassu.

Na década de 1940, através do grande crescimento urbano e territorial proveniente do desenvolvimento econômico na região, Vila Iguassu se desmembra e dá início a uma série de emancipações dos municípios de Duque de Caxias, Nilópolis e São João de Meriti, seguidos por Belford Roxo, Queimados e Japeri na década de 1990 e Mesquita no ano 2000, elevando-os a município. A Baixada Fluminense é um lugar construído social e historicamente a partir do município de Nova Iguaçu e de sua ligação com o município do Rio de Janeiro.

Queimados passou à categoria de município quando se emancipou de Nova Iguaçu, após consulta oriunda de um plebiscito realizado em 25 de novembro de 1990. A primeira eleição ocorreu em 03 de outubro de 1992, com a posse do primeiro prefeito em 1º de janeiro de 1993, Jorge Cesar Pereira da Cunha. Até então, Queimados era um distrito que pertencia à Nova Iguaçu, e fazia parte das terras da freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu. A então freguesia deu início mais tarde ao município de Iguassu. Nesta região, surgiu um arraial com pessoas originárias de vários lugares ainda na época do Brasil Colônia<sup>5</sup>.

Há três histórias sobre a criação do nome de Queimados. A primeira versão nos conta que o imperador Dom Pedro I ao passar pela região por causa da inauguração da estação de trem, percebeu uma grande queimada nos morros e chamou o lugar de “Morro dos Queimados”. A outra versão nos aponta que

---

<sup>5</sup> Para maiores detalhes acesse <http://www.achetudoeregiao.com.br/rj/queimados/historia.htm>>acesso em:12 de agosto de 2015.

Queimados faz referência aos corpos de leprosos queimados que ali existia, onde hoje está situada a famosa Estrada do Lazareto. Por fim, a terceira hipótese para o nome do município afirma que o nome surgiu dos escravos que fugiram das fazendas, pois estes eram mortos e tinham seus corpos queimados pelos seus senhores.

Atualmente, o município comporta uma área que abrange 75,695 km<sup>2</sup> e com uma estimativa populacional de 139.378 habitantes fazendo fronteiras com Nova Iguaçu, Japeri e Seropédica. Possui um bioma de Mata Atlântica e renda per capita de R\$ 6.946,00, o município é cidade-dormitório da população que trabalha, principalmente, na capital do Estado do Rio de Janeiro. Possui valor de renda nominal mediano mensal per capita por domicílio urbano de R\$ 400,00 com índice de desenvolvimento humano datado do ano de 2009<sup>6</sup> de 0,680, com cerca de onze mil famílias vivendo do programa do governo federal Bolsa Família um percentual de 25% dos 139.378 habitantes do município (IBGE, 2009).

É um município pobre, que possui seu acesso aberto a partir da linha férrea e pela rodovia Presidente Dutra e historicamente é visto pela mídia por ser um município com alto índice de violência. Economicamente, Queimados ainda depende de outras instâncias como comércio, indústria e uma universidade privada de renome no Estado do Rio de Janeiro para se manter, porque tem orçamento de R\$ 120 milhões, o que gera fração de menos de R\$ 4 mil por habitante. É o segundo município mais pobre da Baixada Fluminense e atualmente conta com 22 empresas em fase de instalação gerando possibilidade de mais emprego e com isso, necessidade de formação.

### **3.1 A comunidade escolar: os artesanos locais**

É neste município com histórias de lutas e desigualdades sociais que está situado o CIEP 341<sup>7</sup> Instituto de Educação Vereador Sebastião Pereira Portes inaugurado em 1994. O nome da escola veio em homenagem ao ex-vereador do município de Nova Iguaçu Sebastião Pereira Portes que atuou naquele município no

---

<sup>6</sup> Informações disponíveis em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2009/>.

<sup>7</sup> Nesta pesquisa usaremos o nome de CIEP 341 apenas

período compreendido entre os anos de 1955-1958<sup>8</sup>. É interessante notar que, ao indagar funcionários e direção, poucos sabiam afirmar o real motivo pela escolha do nome da escola e muito menos havia sequer informações a respeito desse vereador nos documentos da escola. O que tínhamos de informação é que esse vereador foi morador de Queimados e, em homenagem a ele, a escola então coloca o nome em seu documento legal.

Inicialmente, a instituição<sup>9</sup> oferecia o Ensino Fundamental regular que permaneceu até o ano de 2011 com aulas em horário integral e, por conta da LDBEN 9394/96, a partir de 2007, a referida instituição de ensino passou a não ofertar mais vagas para este segmento de ensino e, gradativamente, foi-se reduzindo a oferta culminando assim, no ano de 2011 com o fim do Ensino Fundamental na escola. O fim da oferta do Ensino Fundamental se deu por conta das novas exigências legais que destacaram que os municípios teriam a responsabilidade pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental e que os Estados ficariam responsáveis pelo Ensino Médio conforme aponta o artigo 3, inciso II da LDBEN 9394/96 que Estado e Municípios deverão “assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público” (BRASIL, 1996) e, ao Estado caberia “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio” (Ibidem).

Essa mudança na estrutura da organização escolar do país acarretou mudanças nas escolas de formação de professores da rede estadual, tendo em vista que as escolas que ofereciam o curso Normal tinham em seu próprio espaço de formação alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para exercerem sua prática profissional de estágio e pesquisa sob orientação constante do professor de Práticas Pedagógicas. No ano de 2012, a unidade de ensino passa a oferecer apenas o segundo segmento do Ensino Fundamental na Modalidade EJA que durou até o ano de 2014.

---

<sup>8</sup> Informações extraídas do sítio eletrônico da Câmara Municipal de Nova Iguaçu. Disponível em [http://cmni.rj.gov.br/nossa\\_historia/rol\\_vereadores](http://cmni.rj.gov.br/nossa_historia/rol_vereadores) acesso em 13 de agosto de 2015.

<sup>9</sup> As informações aqui fornecidas foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da escola do ano de 2015.

O Curso de Educação Técnica Profissional de nível médio na modalidade Normal teve seu início no CIEP 341 no ano de 1997 por conta da grande demanda de profissionalização de sua população no município de Queimados e por essa região possuir poucos cursos técnicos profissionalizantes. Esse curso está organizado em regime presencial e nos primeiros cinco anos de existência foi oferecido no turno matutino e paulatinamente ampliado para o turno vespertino.

A partir do ano de 2002, o Curso Normal oferecido pela SEEDUC RJ passou a ter a duração de quatro anos. Entretanto, em 2010, o Curso Normal retoma sua organização em três anos letivos por conta da nova Resolução SEEDUC 4951 de 04 de outubro de 2013, com a criação do horário integral em dois dias da semana.

O corpo docente é formado por quarenta e nove professores e destes, 38 lecionam no Curso Normal e em sua maioria possui formação com título de Pós Graduação em nível de Especialização. A maioria possui matrícula em outra unidade escolar.

O corpo discente é composto por 426 alunos distribuídos em 12 turmas do 1º ao 3º ano com faixa etária girando em torno dos 14 aos 18 anos. São alunos oriundos de vários bairros do município de Queimados e também de municípios adjacentes da Baixada Fluminense. O perfil socioeconômico indica que muitos pertencem a comunidades carentes e de classe social baixa. O rendimento escolar é regular estimulado por falta de hábito de estudos e baixo acompanhamento familiar. A maioria dos alunos divide seu tempo entre as atividades escolares, religiosas e profissionais.

### **3.1.1 As turmas do terceiro ano: Fiandeiros da EJA**

*Tecia e retecia o fio, entrelaçava e reentrelaçava mais e mais teia.*

Mia Couto

Com a intenção de mapear o colorido do bordado, destacaremos na tela o perfil dos estudantes do terceiro ano e para isso, utilizamos um questionário que depois, terá conexão com a abordagem (auto)biográfica estabelecendo vínculos com



a questão norteadora desta pesquisa sobre as identidades docente em EJA. Assim, as questões que neste momento orientaram o estabelecimento do perfil foram: gênero, origem da instituição do Ensino Fundamental; município onde moram; se possui experiência como professor; escolha profissional; faixa etária; expectativas quanto a carreira e nível superior; desejo em exercer a profissão, desejo em fazer Curso Superior. Os dados foram organizados por turma (3001, 3002 e 3003).

O perfil das três turmas com relação ao sexo é composto em mais da metade do sexo feminino, assim distribuído:

Tabela 4: Distribuição por turma em relação ao gênero

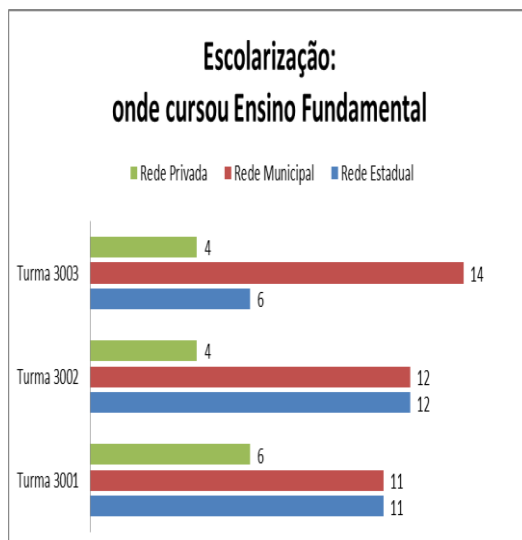
<b>TURMAS</b>	<b>SEXO FEMININO</b>	<b>SEXO MASCULINO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>3001</b>	25	5	30
<b>3002</b>	24	5	29
<b>3003</b>	25	2	27
			86

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2015.

Essa realidade demonstra que o Curso Normal ainda é predominantemente marcado por mulheres vinculado à ideia histórica da mulher quanto ao cuidado e proteção materna (ARANHA, 2006).

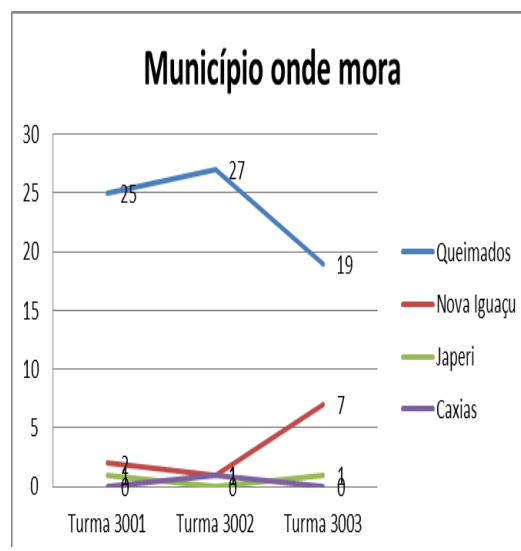
Quanto à instituição em que estudaram no Ensino Fundamental, o gráfico 1 abaixo demonstrou que os alunos são provenientes das redes municipais e estaduais de educação demarcando a colaboração entre estado e município na oferta do ensino fundamental, conforme determina a LDBEN 9394/96 no artigo 10 (BRASIL, 1996), revelando a baixa condição econômica para estudarem em escolas privadas da região. Quanto ao local de moradia, apareceu a predominância residencial no município de Queimados- mais de 90%- e municípios vizinhos da Baixada Fluminense como Nova Iguaçu, Japeri e Caxias como demonstra o gráfico 2 abaixo:

Gráfico 1: Escolarização dos alunos



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2015.

Gráfico 2: Município onde vivem os alunos



Quando indagados sobre já ter experiência na profissão docente, aproximadamente 90% dos alunos das turmas afirmaram nunca terem trabalhado na área e apenas 9 alunos do total de 86 discentes, afirmaram já terem trabalhado como professores. A faixa etária dos alunos do terceiro ano gira em torno dos 18 e 19 anos demarcando a predominância de alunos que saíram recentemente da adolescência, tendo por característica a ideia social do ingresso no mercado de trabalho e perspectivas futuras de empregabilidade. Nesta pesquisa apareceram também duas alunas com idades de 41<sup>10</sup> e 55 anos cada, e nos relataram ser um sonho concluir o Curso Normal e que anteriormente não haviam tido a oportunidade de realizar o Curso.

No gráfico 3, que segue abaixo, apresentamos os dados relacionados à escolha profissional distribuídos por turma. Na turma 3002, prevaleceu o desejo de ser professor em primeiro lugar (12 alunos) seguido da opção de ser mais fácil de arrumar emprego (9 alunos) e a influência familiar aparece em terceira opção (7 alunos). Já na turma 3001, a influência familiar (8 alunos) e a ideia de ser mais fácil arrumar emprego após a formação (8 alunos) aparecem em igual quantidade, e em

<sup>10</sup> As alunas das quais falamos são as duas Maria de Fátima, uma turma 3003 e outra da turma 3002 na sequência do texto.

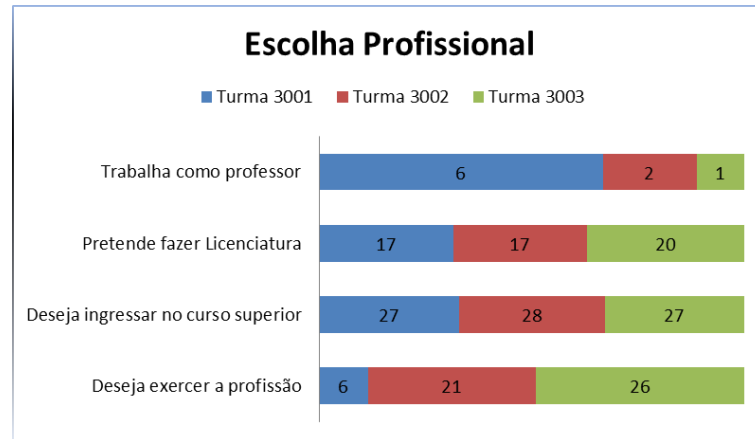
terceiro lugar vem o desejo em ser professor (7 alunos). Na turma 3003, a predominância foi o desejo em ser professor (10 alunos) seguido da facilidade em arrumar emprego após estarem formados (9 alunos) e a opção outros (4 alunos) aparece em terceiro lugar antes da influência familiar. Na opção outros apareceram relatados pelos alunos a falta de opção de escolha com relação a outros cursos, bem como na hora de efetuar a matrícula, o sistema Conexão Educação<sup>11</sup> deixou como opção de matrícula a escola do curso Normal, mesmo que esta escolha tenha se apresentado ao aluno como terceira na sua preferência de escola.

No imaginário dos alunos, a formação como possibilidade de entrada ao mercado de trabalho demarca a profissão docente como “território de passagem” porque os alunos passam um determinado tempo na carreira para atingirem outros objetivos profissionais (BRAGANÇA, 2009, p.467) e assim, tem na formação inicial docente a possibilidade de trabalho imediato objetivando sonhos futuros. Este é um lugar em que não se deseja permanecer, mas se perspectiva na manutenção da renda na visão de alguns alunos. Todavia, notamos o desejo de muitos alunos em seguir a carreira docente e darem continuidade no nível superior, demonstrando ser a profissão docente um campo que necessita de uma formação permanente, além de poucos alunos já terem atuado como professor (seja como ajudante a partir das experiências de estágios em escolas particulares, ou assumindo turma mesmo sem a formação completa) como aponta o gráfico 3, referente à turma 3002.

---

<sup>11</sup> Sistema em que os alunos fazem a opção de escolha de escolas na Rede SEEDUC RJ na hora em que efetuam a pré-matrícula on line.

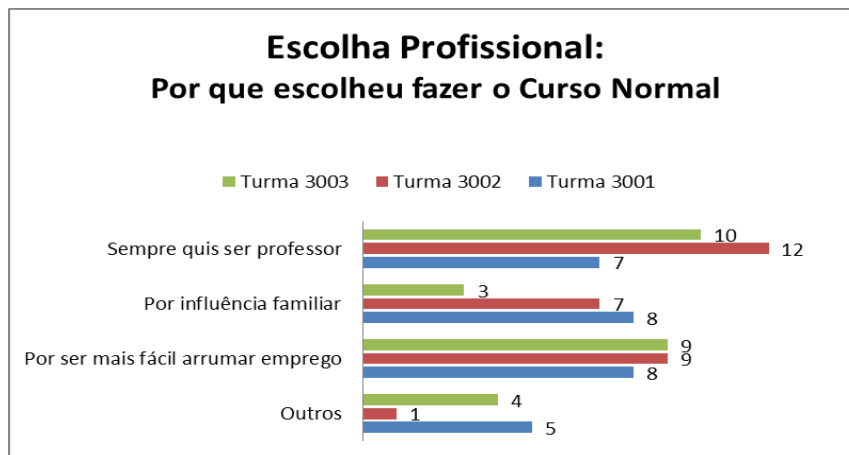
Gráfico 3: Escolha profissional



Fonte: arquivo de pesquisa, 2015.

A turma 3001 demonstrou, a partir deste levantamento, ser a que menos apresenta dados favoráveis para ser professor e as outras duas turmas apresentam informações que revelam uma identidade com a profissão, como aponta o gráfico 4 abaixo no item do *desejo de exercer a profissão docente*, e na hora do voluntariado para fazer parte da pesquisa, essa realidade foi confirmada de acordo com cada turma, ou seja, das turmas com relação à identificação com a profissão docente, a turma 3002 e 3003 tiveram maior predominância de sujeitos.

Gráfico 4: Motivação em fazer o curso Normal



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2015

Após análise do perfil dos alunos e convite às turmas para fazer parte voluntariamente da pesquisa, as professorandas que quiseram participar foram Cindy, Dandara e Gisele da turma 3002; Thayanne da turma 3001 e Letícia, Stéfane e Sara da turma 3003. Deste grupo, apenas Thayanne já trabalhou como professora da infância. A escolha do curso de magistério para Letícia, Sara e Stéfane se deu por contingências contrárias ao seu desejo aparecendo na pesquisa como necessidade de melhoria de ordem econômica. Para Cindy, Dandara, Gisele e Thayanne a opção pelo curso Normal foi uma consequência natural e escolha consciente decorrentes do desejo que já traziam da infância em ser professora, conforme demonstra o gráfico 4 acima. Logo abaixo segue o quadro mais específico em que aparece o perfil mais detalhado das professorandas, sujeitos da pesquisa<sup>12</sup>:

Quadro 2 : Perfil das professorandas sujeitos da pesquisa

<b>Identificação</b>	<b>Experiência docente</b>	<b>Porque escolheu o curso</b>	<b>Deseja fazer Licenciatura na área da educação</b>
Cindy Turma :3002	Não	Quer ser professora	Sim
Dandara Turma :3002	Não	Quer ser professora	sim
Gisele Turma: 3002	Não	Quer ser professora	sim
Letícia Turma: 3003	Não	Facilidade de arrumar emprego	Não Pretende estudar Arquitetura
Sara Turma: 3003	Não	Facilidade de arrumar emprego	Sim
Stéfane Turma: 3003	Não	Facilidade de arrumar emprego	Sim
Thayanne Turma: 3001	Sim	Quer ser professora	Sim

<sup>12</sup> Essas informações foram colhidas através de um questionário que envolvia esses perfis narrados.

Assim, a partir do que visualizamos com os elementos do perfil dos estudantes, no próximo capítulo teceremos o diálogo sobre como foi o desenvolvimento da pesquisa a partir da metodologia (auto)biográfica.

#### 4. COMPOSIÇÃO DA ARTE: A METODOLOGIA

*Não parava de fazer teias! Fazia-as de todos os tamanhos e formas.  
Contudo, sempre inacabava as suas obras.  
Mia Couto*

Nesta investigação, comporemos o artesanato pelo viés da abordagem qualitativa em educação tendo em vista que, a partir deste tipo de pesquisa, busca-se entender a visão da realidade e suas contradições do mundo, do homem e da história, perpassando por processos individuais e coletivos através de uma análise crítico-interpretativas dos dados a serem levantados. A abordagem qualitativa convém a esta pesquisa, portanto, por buscar interpretar o problema em questão através da análise das consciências e da prática social e, também, em via de compreender o cotidiano em um determinado contexto (FLICK, 2009a, 2009b).

Essa pesquisa qualitativa se insere no campo do método (auto)biográfico em educação que surgiu no seio da crise das investigações sociológicas rigidamente estruturadas do ponto de vista metodológico formal e, de sua insuficiência em dar conta dos problemas e das subjetividades humanas. No bojo dessa crise estão as questões humanas, a separação do sujeito e objeto e a defesa de uma neutralidade. Eis que surge então, o movimento das pesquisas (auto)biográficas buscando uma renovação metodológica, como apontam Ferraroti (2010) e Bragança (2008), entre outros.

O campo do método (auto)biográfico possui diferentes dimensões na compreensão dos sujeitos e suas experiências formativas, surgindo nas décadas de 80 e 90 através de seus precursores Pineau (1983), Dominicé (1990) e Josso (1991), quando estes dialogam sobre as histórias de vida como caminho metodológico para a autoformação, ganhando força ao colocar os autores das narrativas como protagonistas do conhecimento que eles mesmos constroem. Bragança (2008) afirma que a biografia educativa e a autoformação como recurso metodológico fortaleceram o desenvolvimento da pesquisa (auto)biográfica influenciando fortemente o campo da formação de professores.

Essa mesma autora destaca que a abordagem teórico-metodológica apresenta uma “polifonia de marcas em pesquisas e práticas articuladas às histórias de vida e formação [...] a presença do diálogo interdisciplinar e abertura à literatura e à arte” (BRAGANÇA, 2008, p.68) e diferentes campos do conhecimento como História, Antropologia, Psicologia, Filosofia, Biologia. A autora continua afirmando que essa polifonia de aporte teórico-metodológico enriquece as possibilidades de análise e interpretação das histórias de vida, na tentativa de se desvencilhar das perspectivas disciplinares rígidas, que desconsideram as formas de vida, compreensão e aprendizagem dos sujeitos que narram, convertendo a rota para uma nova epistemologia.

Por sua diversidade metodológica, apresenta dificuldades quanto à organização de análise. Nóvoa (1992), na tentativa de sistematizar essa grande diversidade, os dividiu em objetivos e dimensões destacando-os quanto aos objetivos: trabalhos essencialmente teóricos com relação à investigação; essencialmente práticos com relação à formação; essencialmente emancipatórios com relação à investigação-formação. Sobre as dimensões, envolve estudos sobre a pessoa, as práticas e a profissão.

A grande dificuldade da pesquisa no âmbito das histórias de vida é a sua amplitude de categorias, grande quantidade de temas, metodologias e referenciais teóricos, inclusive, com “dispersão [...] e imprecisão conceitual devido à enorme diversidade de expressões empregadas, muitas das quais utilizadas como sinônimos, como se houvesse um consenso a esse respeito” (BUENO et.al., 2006, p.403) que acabam por fragilizar o campo da pesquisa (auto)biográfica.

O novo paradigma de conhecimento centrado nos percursos de vida do sujeito aprendente tem como um dos aportes epistêmico-metodológicos a pesquisa formação atrelada às histórias de vida, um diferencial para as pesquisas em diferentes campos do conhecimento, sobretudo no campo da educação vinculado à formação docente ligada ao local de trabalho e/ou formação (JOSSO, 2010 a). Esta abordagem gira em torno de dois eixos fundamentais: o *projeto teórico* cuja compreensão está intimamente ligada à biografia da formação girando em torno da autoformação, vinculado à perspectiva da pesquisa-formação; e outro eixo a *perspectiva biográfica* em torno de projetos - aqui destacamos dentre muitos



elencados pela autora, o projeto de formação (ibidem, p.31). Experiências formativas a partir das narrativas acontecem por estas possuírem caráter heterogêneo e, com isso, passam a ganhar visibilidade ao serem consideradas a partir das experiências dos sujeitos em tessitura com os seus processos formativos. Isso significa dizer que as narrativas devem ser analisadas dentro de um contexto e um projeto, neste caso específico, a formação docente.

Assim, convidamos para dar cores e tons específicos nesta arte, a perspectiva epistemológica e metodológica da abordagem experiencial, pelo viés da pesquisa-formação preconizada por Josso (2010a), onde cada etapa “é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver [...] possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a acontecer” (p.141). É uma abordagem metodológica com o foco nas dinâmicas dos sujeitos no mundo, com suas aprendizagens e valores dentro de diferentes contextos que são próprios de quem nele está. Esta perspectiva metodológica é pertinente na educação de adultos destacando o lugar e o sentido da formação (JOSSO, 2010a) inserida na biografia educativa que envolve as histórias de vida e de formação. Portanto, é recomendável para se compreender as “especificidades” (SOARES, 2008) da formação docente em EJA.

Essa perspectiva aponta para dois objetivos: mudança no processo e no posicionamento do pesquisador através do viés da pesquisa-formação de acordo com a forma e no papel assumido pelo pesquisador diante das etapas e projetos de conhecimentos dessa metodologia; aponta para uma nova forma de reflexão sobre a formação e a autoformação. Assim, essa abordagem metodológica encaminha para análises subjetivas e intersubjetivas dos sujeitos, ao produzirem saberes, sentidos ao narrarem suas histórias, potencializando um trabalho formativo e autoformativo em educação de adultos e favorecendo a organização de experiências vividas, auxiliando e melhorando substancialmente o trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços educativos com os alunos, como assinala Bragança (2008),

a narrativa é como ação rebelde [...] afirma-se enquanto um caminho de aprendizagem coletiva, incorporando vozes silenciadas pela política educacional e de formação docente, produzindo uma contracultura em posição a oficial [...] na abertura de um diálogo que faz e se refaz na luta

cotidiana da vida e da profissão, [...]. E, assim, no plural vai se fazendo a formação, na intensa construção da vida. (p. 78-79)

A formação, no caso da presente pesquisa, se organizou em torno de eixos temáticos, onde a professora pesquisadora - numa atitude de implicação e distanciamento com um roteiro - e alunos, refletiram sobre as experiências vividas na EJA. Dentro das categorias de Nóvoa (1992), esta pesquisa se situa nos objetivos emancipatórios, com o foco na investigação-formação, com um viés teórico ligado à investigação. Possui a dimensão focalizada a priori nas temáticas ligadas à formação docente e às práticas desenvolvidas nos estágios de EJA e à dimensão na pessoa do aluno do curso Normal, em processo de formação inicial. A abordagem pedagógica ocorreu com diferentes dispositivos mobilizadores de reflexão dentro das temáticas das aulas, na tentativa de compreender o que se está fazendo nos momentos de formação docente, porque

a situação de construção de narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis e atividades de registros. (JOSSO, 2004, p.40)

Entendemos que se trata de uma experiência formadora, porque mobiliza para a “aprendizagem experiencial” (JOSSO, 2004), colocando o sujeito no encontro consigo mesmo, revelando suas características e fazendo sua própria história.

Neste bordado, a tessitura foi preenchida por tramas e entrelaces das narrativas autobiográficas dos alunos do Curso Normal, atravessados pelos fios de diversos dispositivos potencializadores de reflexão - a narrativa de vida e de formação e troca entre os pares para leitura (MORAES, 2004); vídeo book Guilherme Augusto Araújo Fernandez (FOX, 2009) como dispositivo desencadeador das memórias de professores que marcaram a vida das alunas; dinâmica envolvendo a Arte Terapia cujo objetivo foi buscar entender como as alunas se veem professoras e reflexões sobre os estágios partindo das experiências delas - que desenharam as telas da arte.

Estas narrativas foram escritas nos diários de campo denominado *Bordado Formativo em EJA*, em momentos das aulas na disciplina Conhecimentos Didáticos

e Pedagógicos em EJA com três turmas. Foram 12 encontros, em período que durou de março a outubro de 2015, distribuídos entre três bimestres, envolvendo as temáticas dentro do planejamento da disciplina para além do currículo mínimo. O roteiro foi composto por três (3) temáticas assim distribuídas: Tema 1: Quem sou eu que envolveu as memórias da trajetória de vida e escolar e sua relação com os professores que marcaram essa trajetória; Tema 2: Fiando as aulas de Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em EJA onde as alunas narraram a contribuição da disciplina para sua formação envolvendo a perspectiva da identidade e como se veem professoras; as professorandas narraram também o impacto da perspectiva (auto)biográfica como eixo importante dessa formação ; Tema 3: Estágio na EJA revelando as experiências e aprendizagens oriundas desse contexto.

Assim, as aulas foram organizadas no intuito de as alunas narrarem suas histórias de vida e de formação; escreverem sobre o que as interessava; socializarem suas vivências e aprendizagens de formação pessoal e docente; o que foi aprendido a partir da reflexão sobre o que se viveu e observou sobre a prática dos sujeitos com os quais conviveram; as conversas, leituras e escritas no caderno do bordado formativo em EJA, além do que as alunas conseguiram documentar sobre o que viram, observaram e fizeram suas inquietações, dificuldades e conquistas.

Convém destacar que ao longo do ano letivo, outros assuntos foram desenvolvidos nas aulas da Disciplina de EJA seguindo, na medida do possível, o Currículo Mínimo proposto pela SEEDUC. Outros textos que não constavam no programa foram utilizados tais como *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* de Larrosa (2002) no intuito de refletirmos sobre que tipo de vivência ou experiências estávamos desenvolvendo nos espaços da EJA e *Pedagogia da Autonomia de Freire* (2000); o prefácio do livro *A questão política da educação popular* de Brandão (1984) e *A formação inicial do educador de jovens e adultos* de Soares (2005) textos que nortearam discussões ao longo do ano letivo para além do instituído.

As sete professorandas que narram parte de suas histórias e voluntariamente aceitaram o convite de participar dessa pesquisa, autorizaram terem seus nomes

reais nesta dissertação<sup>13</sup>. Muitas narraram ter aceitado participar por causa do encantamento com a EJA a partir de sua entrada nos estágio de observação e prática docente. Outras, apesar de todo contato com o estágio em EJA, quiseram participar da pesquisa mesmo não desejando atuar nesta modalidade, apesar do encantamento.

Para analisar as narrativas e interpretá-las, nos apoiamos em Fontoura (2011b), e sua proposta de tematização, que prevê a transcrição das narrativas, leitura atenta para conhecimento do material, demarcar o que é relevante com delimitação do corpus de análise, levantamento de temas, definição de unidades de contexto, interpretação à luz de referenciais teóricos e composição de um novo texto.

A intenção é partir das experiências de formação de professores para desvelar a contribuição desse processo formativo na adequação e preparação para profissionais trabalharem com jovens e adultos, bem como compreenderem problemas educativos e sociais que possam ocorrer no cotidiano escolar.

Alguns cuidados metodológicos foram observados, procurando não interferir, constranger ou intimidar os alunos, para não prejudicar a espontaneidade e a autenticidade das narrativas. Assim, pretendemos com este bordar em grupo, propiciar a junção do pensar e do fazer, provocando troca de experiências para além do verbal e fortalecer a sensação de estarmos inseridos no mundo que bordamos livremente os espaços formativos através das imagens e experiências vividas no cotidiano da EJA com fios e cores que vão se descortinando à medida que a trama vai se compondo.

---

<sup>13</sup> Mediante autorização dos responsáveis previamente colhida.

## **5. O BORDADO COMO EXPRESSÃO DO PROJETO TEMÁTICO: EXPERIÊNCIA FORMADORA E IDENTIDADES EM EJA**

Neste ponto do bordado, traçaremos os fios da arte das experiências formadoras com Josso (2004) que podem estabelecer afeto ou aversão, o que importa é a transformação que ocorre na subjetividade do sujeito, marcando-o como formadora e transformadora de vida. A importância de ter uma experiência onde a reflexão sobre o que se passa sobre o que foi observado, percebido e sentido no percurso de formação, é um dos caminhos para se tomar consciência do que somos e de como compreendemos o mundo e as pessoas que nos cercam como segue abaixo. Então, convidamos você a se embrenhar nessa arte formativa a partir de agora.

### **5.1 Tema 1: Quem sou eu - as influências familiares e escolares**

O trabalho de reflexão e escrita se iniciou em março de 2015 convidando os alunos a pensarem sobre sua história de vida e descobrir os traçados dos fios por eles narrados. Utilizamos como dispositivo para diálogo e reflexão o estudo individual e discussão coletiva do texto Histórias de Vida e (auto)formação de professores: alternativas de investigação do trabalho docente de Moraes (2004) descortinando alternativas possíveis para os alunos pensarem e narrarem sua autoformação pessoal e histórias de formação e o entrelace do coletivo em sua própria vida. Foram três encontros de 110 minutos cada entre leituras, explicação e conversa entre pares. Após esses momentos, iniciei contando minha trajetória de vida e formação porque percebi a timidez dos alunos para realizar suas narrativas alegando que não tinham coragem de contar; outros, narraram que era uma oportunidade de conhecer sobre a vida e, começaram a se abrir. Fui notando que a timidez aos poucos dava espaço às reflexões pessoais e narrativas de suas experiências. Os alunos foram se abrindo e começaram a narrar oralmente e se mostraram animados com a proposta do trabalho. Esse encontro envolveu emoções, perplexidades, sustos, reconciliações e às identificações com o outro em sua trajetória de vida e formação e, a partir da tematização (FONTOURA, 2001b)

tivemos os subtemas: as experiências familiares e escolares como marcantes na trajetória de vida das professorandas.

No segundo encontro, foi solicitado que os professorandos trouxessem seus cadernos do Bordado Formativo em EJA para escreverem sobre o que narraram no encontro anterior. Depois dessa escrita, a proposta foi que os alunos trocassem os cadernos aleatoriamente entre os colegas de turma para lerem se assim quisessem e depois, narrar oralmente o que mais chamou atenção na história de seu par. Muitos se identificaram com a história exatamente porque o ponto de destaque tinha relação com o que viveu: alegrias, dificuldades, tristezas, conquistas.

Figura 5 – Imagem dos cadernos do Bordado Formativo em EJA das professorandas



Fonte: Arquivo de Pesquisa, 2015.

Houve momentos de reflexão sobre si e sobre o outro, uma experiência bastante formativa porque cada um fez a leitura do outro dentro de sua perspectiva individual como um “eu” a partir da leitura do outro (FERRAROTI, 2010) a partir de suas próprias recordações. Foi um trabalho subjetivo porque cada professorando atribuiu em cada história narrada os acontecimentos e situações que viveu como marcantes a partir do outro num movimento de “identificação/distanciamento” (JOSSO, 2010b, p. 68), pois, “quando formula um juízo crítico sobre outra narrativa, o participante regressa a si mesmo, à medida que só pode projetar na vida de outro os seus próprios critérios” (ibidem, p. 69).

Ao recordar, imaginar e emocionar-se, as alunas trouxeram à tona situações e experiências singulares e plurais porque vividas no tear da história do coletivo.

Busquei pontos de encontro, cruzamentos nos percursos individuais que embora vividas de formas distintas apresentaram semelhanças nas vivências familiares de maneira positiva, vejamos: “*tive uma infância muito boa*”(Dandara); “*tive uma vida muito farta por causa dos meus pais*” (Cindy); “*Meus pais foram muito compreensivos comigo*” (Stéfane); “*Minha infância foi ótima, minha mãe sempre trabalhou fora e sempre pagava uma pessoa para tomar conta de mim*” (Thayanne); “*Minha tia foi e sempre vai ser meu exemplo de vida, sempre me ajudou, me entendeu*”(Gisele). A presença dos aspectos positivos narrados pelas professorandas evidenciaram marcas identitárias com prevalência da família desencadeados pela presença do pai, mãe, tia caracterizando autoestima fortalecida “*eu sou forte e persistente*”(Letícia), notadamente importantes no decurso de suas vidas e do ser professor.

Figura 6: Pessoas marcantes para a identidade das professorandas – Fonte arquivo de pesquisa



(a)

(b)

(c)

Legendas: (a) Cindy e seu pai; (b)Gisele e sua tia; (c)Sara e seu pai

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2015.

As narrativas também revelaram experiências no seio familiar narradas como parte negativa “*Tenho um pai homossexual e por causa disso minha mãe separou dele e foi morar com meu ex - padrasto [...] passei por várias dificuldades*” (Sara); e conflitos dentro de casa “*Minha infância foi meio sofrida, ninguém se dava muito bem, tudo era motivo de discussões e eu por ser pequena presenciava e ficava quieta*” (Gisele); “*Por causa de um erro de minha irmã aos 11 anos de idade e aos*

*13 anos ela ter saído de casa, não pude viver minha infância como gostaria. Desde meus 6 anos de idade tive que esquecer minha infância e lembrar o tempo todo que deveria ser diferente de minha irmã. Nunca pude brincar com meninos e cresci tendo que ficar dentro de casa, mal podia ir ao portão. Me fazia sofrer calada pois nada disso entrara na minha realidade”* (Letícia); bem como as responsabilidades em cuidar do lar precocemente apesar da aluna não possuir visão negativa sobre o vivido *“Levei super bem minhas obrigações: passar vassoura na casa, lavar a louça e dar comida para meus irmãos que minha mãe já deixava pronta [...] A atitude dela [a mãe] fez-me tornar uma pessoa mais responsável e isso é muito bom. Cresci, me tornei uma jovem responsável, feliz”* (Thayanne).

As professorandas, ao escreverem sobre suas memórias, representaram a história do grupo ao qual pertenceram ao longo de suas vidas. Escreveram de si e sobre si mesmas e também, de alguma forma para si à medida que foram reelaborando e avaliando o que vivenciaram.

Para Josso (2010) as experiências que dizem respeito às identidades pessoais dos sujeitos apelam para recordações-referências revelando que as marcas identitárias das professorandas ao longo de suas vidas ocorrem também através das relações familiares que antecedem as reflexões identitárias sobre a escolha da profissão. A escrita de si leva ao reencontro com acontecimentos e pessoas, possibilitando refletir sobre essas experiências que marcam a pessoa do professor. E segue afirmando:

Esses momentos formadores, que podem durar alguns instantes ou alguns anos, são quadros que colocam em cena um ou vários protagonistas em transação numa dramaturgia singular [...], numa simpatia, num afeto ou numa aversão por *alter ego* (grifo da autora) (ibidem, p. 42).

As narrativas mostraram ainda as experiências escolares e os sujeitos que lá interagiram como marcantes na constituição identitária das alunas revelando aspectos positivos através da entrada na escola pública, com expectativas promissoras para o futuro a partir da entrada no curso Normal e possibilidade de mudança de vida *“Entrei para o curso Normal, comecei a levar tudo mais a sério, a criar expectativas para minha vida”* (Gisele); realização de sonhos e de vocação para a carreira docente *“Fui para o 1º ano do Ensino Médio e escolhi ir para o CIEP*



341. *Era um sonho estudar nesta escola e consegui! Desde criança eu tinha sonhos de ser professora*” (Thayanne); *“Desde pequena eu sempre quis abrir uma escola. Fazia da casa do meu pai uma escola. Buscava as crianças da rua para eu poder ajudar nas dificuldades deles”* (Sara); *“Mas de uma coisa eu sabia: queria ser professora e entrei pela primeira vez em um colégio público.”* (Cindy). A vocação apareceu na narrativa de Thayanne e Sara como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão dentre tantos pilares que passa o professor durante sua formação que vai desde a formação inicial, passando à estabilização até a fase final. O que interessa, entretanto, é a marca que deixa e o sentido para as alunas. Sendo assim, *“as definições de satisfação são congruentes com a maneira como muitos docentes definem sua identidade a partir de uma visão vocacional”*. (MARCELO GARCIA, 2010, p.18).

Apareceram também as marcas positivas de professores baseados no aspecto técnico da profissão propiciando o surgimento do gosto pela leitura *“Passei a amar livros por causa de minha primeira professora na Educação Infantil. A escola teve um papel importante, pois era lá que eu não era proibida de brincar, conversar e até sentar ao lado de meninos, lá me distraia”* (Letícia); *“Minha primeira professora foi a Vanessa, nossa como ela era boa e super paciente conosco”* (Thayanne). As experiências quando ainda eram alunos influenciaram sua formação identitária no presente como professorandas, mesmo que de forma inconsciente, o percurso formativo das alunas configurou-se em um modelo profissional em que ora seguem e ora rejeitam determinados comportamentos de seus professores.

Os aspectos positivos supracitados e experiências negativas com a escola como agressões psicológicas *“sofri muito na escola por bullying, fui ignorada, humilhada por muitos colegas da minha escola”* (Stéfane); reprovações e a influência negativa da professora da infância denominada como ‘chata’ *“Minha terceira escola foi o Viva Verde, era meu sonho estudar lá e consegui. Não queria mais estudar muito e então fiquei reprovada. No Viva Verde a professora da 3ª série era a Priscila, chata demais, brigava sempre comigo e não tinha um pingão de paciência”* (Thayanne) foram marcas das narrativas. Não há como desvincular as ações docentes das experiências desveladas neste processo; desta forma,

Nóvoa (1995, p.16) apresenta uma tríade que sustenta o processo identitário dos professores, denominando-as de “AAA: A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência”. Para este autor, ser professor implica na adesão de valores e princípios, incorporando atitudes e crenças. A partir disto o professor irá escolher a “melhor maneira de agir”, a sua ação está diretamente ligada com a postura pedagógica do professor, que irá exercer práticas de acordo com o seu modo de ser. A autoconsciência dimensiona-se em um processo reflexivo contínuo de tomada de consciência pelo professor, as inovações pedagógicas, ou não, dependem deste processo. Para Nóvoa (1995) falar em processo identitário está “[...] caracterizando a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p.16) passando por questões pessoais e profissionais, por complexidades que demandam tempo de composição e recomposição identitária e, neste interim, ocorrem assimilações e mudanças, por isso a identidade não é fixa e está intimamente ligada ao eu profissional com o eu pessoal e sua história de vida, e as influências desses docentes marcados nas memórias das professorandas pode reaparecer em suas práticas.

Nesse sentido, a memória teve uma dimensão individual, com origem na singularidade do sujeito e uma dimensão coletiva das professorandas, oriunda do mundo social e cultural como pertencente a um determinado grupo (PASSEGGI; BARBOSA, 2008). As narrativas repletas de lembranças de tempos, pessoas e locais vividos permitiram que reconhecêssemos mais de perto o lado pessoal das alunas, suas trajetórias e as vivências que marcaram a vida de cada uma delas enquanto as tem transformado como pessoa, porque “encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita, [...] relação com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do eu” (CHENÉ, 1988, p. 94).

No terceiro encontro deste eixo, no subtema chamado *professores que marcaram a trajetória escolar dos alunos*, entrelaçado com o objetivo de narrarem as lembranças da escola e dos professores que fizeram parte de suas vidas, fizemos uso da literatura partindo do livro intitulado Guilherme Augusto Araújo Fernandes (FOX, 2009) cuja história trata da amizade de um menino com uma senhora. Guilherme Augusto Araújo Fernandes morava próximo a um asilo onde tinha vários amigos com os quais aprende muitas coisas. Uma dessas amizades é dona Antônia,

que havia perdido a memória. Guilherme Augusto Araújo Fernandes então começa a pedir informações aos seus amigos. Seguindo cada informação, decide montar uma cesta com vários objetos significativos, com a intenção de recuperar as memórias perdidas de Dona Antônia. Cada pessoa tem um livro de vida com histórias completamente diferentes e, unidos pelos fios dessa história, solicitamos também que trouxessem algum objeto que trazia lembranças da escola e das experiências com professores, mas poucos trouxeram. O que marcou? Porque marcou?

As narrativas revelaram os professores marcantes da escola da infância à formação docente os tornando memoráveis mais do que quaisquer conhecimentos específicos *“Minhas primeiras professoras tinham uma paciência, alfabetizaram brincando eram carinhosas, responsável e muito preocupada com seus alunos. Se um dia eu vier a exercer a profissão de professor, eu quero ser exatamente como eles. Deixaram claro que temos sempre que pensar no outro, amar o próximo, ter paciência, ser amigo, ajudar, ter um coração bom”* (Cindy); *“A primeira professora SEM DÚVIDAS foi a mais importante para mim chamava-se Wanisse preocupada com a minha aprendizagem [...] No Ensino Médio tive uma professora amiga que eu nunca mais vou esquecer: Vânia. Jeitinho carinhoso nos faz sentir como um dos seus filhos. Ela é meu espelho. Quero ser como ela.”* (Dandara) ; *“Durante meu primeiro ano do Ensino Fundamental tive a perda da minha mãe. Logo em seguida mudei de escola e conheci a professora Cristiane... era tão meiga, me abraçou e enxugou meu rosto... ensinava de professor, além de serem apresentados como modelo a ser seguido. Um simples gesto do professor pode representar na vida de seus alunos força formadora e contribuição para a educação porque as experiências afetivas marcaram a escola e as relações trilhadas neste espaço como um lugar de memória.*

Freire (2000) afirmava que um dos fatores importantes para o exercício do ensinar é *“o reconhecimento e a assunção da identidade cultural do aluno”* (p. 46) e segue, *com carinho e amor”* (Gisele); *“Taís foi minha professora na 3ª série, fazia meus dias melhores, não dava vontade de sair da escola para ir para casa. Ela me fazia bem, sorrir e me dava conselhos também, dedicada, amorosa. Sempre disse que iria ser uma professora igual a Taís”* (Sara); *“A professora Wanisse era ver um exemplo a ser seguido[...] Ela me fazia sorrir todos os dias, não havia espaço para*

*não amar a escola”(Letícia); “Vanessa era uma professora que se dedicava, conversava, aconselhava, dava força para estudar[...]professora Lia, com todo amor, paciência e carinho”(Thayanne).*

As narrativas sobre professores que marcaram as histórias de vida das alunas mostraram que a presença da afetividade como um aspecto muito marcante no perfil

O gesto do professor [...] que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar [...] se cruzam cheios de significação [...]. Pormenores assim da cotidianidade do professor [...] a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, tem na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. [...]. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto [...] mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança. [...] Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada [...] sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição. (FREIRE, 2000, p. 48-51).

As marcas identitárias da afetividade representadas nas narrativas das participantes revelaram que as representações de si e dos outros no contexto escolar pelos quais passaram teceram fortes influências na identidade das professorandas deixando evocar a partir das associações livres, mostrando o sentido da escolha da profissão, com possíveis influências nas práticas pedagógicas futuras, porque compreendendo que as ações dos professores que tiveram foram importantes para dar os primeiros pontos no artesanato, desenhando o seu próprio projeto de vida e formação e falando de “conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das [...] identidades e da [...] subjetividade[...]” (JOSSO, 2004, p.40).

Apesar de forte presença positiva das experiências narradas, a ambivalência foi um ponto muito forte quando apresentaram a presença de professores que marcaram negativamente suas experiências escolares representando a professora que não querem ser, pela dureza e distanciamento em relação aos alunos, e a prática da reprovação:

*“Na terceira série tive a professora Priscila. Eu não gostava dela e sempre ficava com algumas notas baixas no bimestre [...] Cristine me proporcionou lembranças ruins e eu vou me dedicar, me preparar para NUNCA ser uma professora igual a ela.”(Thayanne); “Tive uma professora que não me marcou*

*positivamente por falta de amor”. (Dandara); “Na 3ª série entrou uma professora nova de Língua Portuguesa eu não gostei dela e de sua aula tinha. O jeito de falar com os alunos só gritando. Nunca, até hoje, gostei que gritassem comigo”(Cindy).*

Os registros dos itinerários das experiências escolares com seus professores, as opções e rejeições vão se colocando em evidência e tecendo com isso subjetividades e identidades. As experiências formadoras podem ocorrer de maneira positiva ou negativa, estabelecer afeto ou aversão, o que importa é a transformação que ocorre na subjetividade do sujeito, marcando-o como formadora e transformadora de vida. A importância de ter uma experiência onde a reflexão sobre o que se passa sobre o que foi observado, percebido e sentido no percurso de formação, é um dos caminhos para se tomar consciência do que somos e de como compreendemos o mundo e as pessoas que nos cercam ( JOSSO, 2004).

Nessa rede tecida de lembranças percorridas por tempos e espaços de experiência de vida, as professorandas deram significados às memórias desenhadas pelas palavras e sentimentos materializados na escrita. Urdiram e escolheram, selecionaram aquelas palavras que mais expressaram aquilo que se queria dizer. As lembranças dessas palavras não são uma simples descrição de fatos, mas reconstrução de percursos que passaram e que foram “uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar” (NÓVOA, 2001, p.8). Foi um desafio para mim como professora pesquisadora, porque transitei entre a subjetividade e a objetividade nas histórias contadas, isto porque o narrador não tem a intenção quando conta sua história, de compreender o que diz, e na verdade, a narrativa se assemelha a uma forma artesanal porque não tem a intenção de informar ou descrever “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2012, p.221).

Nessa tessitura artesanal de narrar as suas histórias, as professorandas foram juntando os pedacinhos de seus fios rememorando suas histórias, puxando lembranças dos fios narrados na difícil tarefa que é registrar as histórias do outro porque “a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (BOSI, 1979, p.55), como uma agulha que puxa fio a fio, as lembranças foram

traduzindo vivências pessoais e formativas e revelando as identidades das professorandas fertilizadas pelas narrativas (auto)biográficas centradas nas histórias de escolarização e de vida. Essas narrativas possibilitaram a compreensão das professorandas como pessoa e profissionais, levando em consideração os diferentes espaços, contextos e relações pelas quais passaram na escola básica porque a “reconstrução/(re)significação do passado” (SALVADORI, 2007,p.179), possibilita a construção de identidade .

### **5.1.1 Tema 2 : Tecelagem das aulas de EJA – dos percursos aos processos de formação**

Nesse eixo, um de muitos momentos das aulas, desenvolvemos a dinâmica com a convidada Clarissa Moura Quintanilha, Arte terapeuta que, através do desenho entrelaçado com a narrativa das alunas sobre sua maneira de se verem como professoras de EJA assim narraram suas perspectivas e projeções identitárias. Sobre responsabilidade, modelo e espelho: *“Todos nós sabemos que para ser professor temos que ser responsável perante o aluno”* (Cindy); paixão e recompensa *“paixão o professor tem pelos alunos [...] é um professor feliz e recompensado”*. (Dandara); modelo de professor batalhador e competente *“Me vejo uma pessoa batalhadora [...] uma profissional de qualidade e competência”* (Stéfane); Felicidade *“pois me vejo muito feliz em meu futuro e como professora observadora”*(Gisele); auto confiança e espelho para os alunos da EJA *“Eu me acho capaz, logo veio na minha cabeça minha autoconfiança”* (Letícia); construtora de conhecimentos *“construindo conhecimentos de maneira diferente”*. (Thayanne); Espelho *“Desenhei um espelho, pois quero ser um espelho para meus alunos”* (Sara).

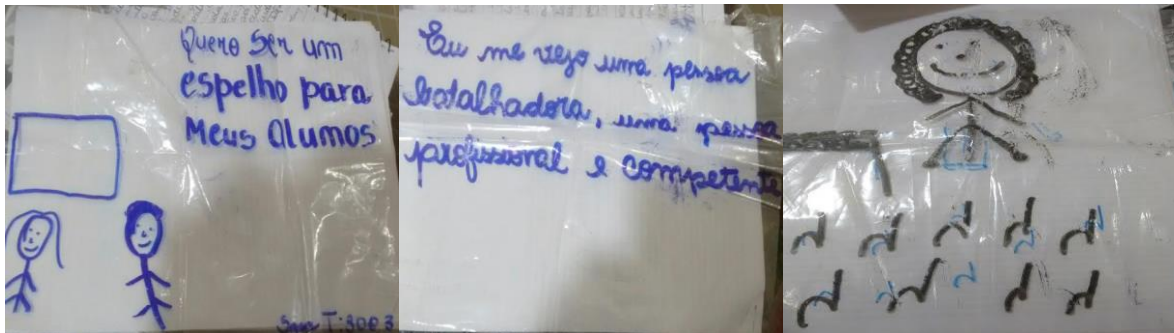
Abaixo seguem os desenhos expressões das alunas,

Figura 7- Dinâmica sobre identidade docente



(a) (b) (c) (d)  
 Legendas: (a) Cindy (b) Dandara (c) Letícia (d) Produção de Gisele  
 Fonte: Arquivo de pesquisa, 2015.

Figura 8 - Dinâmica sobre identidade docente



(a) (b) (c)  
 Legendas: (a) Sara; (b) Stéfane; (c) Thyanne  
 Fonte: Arquivo de pesquisa

Figura 9 - Aquecimento para as dinâmica de identidade docente - Fonte arquivo de pesquisa



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2015.

As narrativas das professorandas expressadas nas escritas e nos desenhos revelaram marcas da identidade ditas como *responsabilidade, paixão, recompensa, confiança, batalhadora, competência, autoconfiança, construção de conhecimentos* próprios de uma identidade em evolução, porque entendemos a identidade docente unida ao processo de formação inicial, numa relação de complementaridade e crescimento. Esta ocorre desde sua formação inicial, ampliando à medida que se aprofunda a relação nos contextos diversos de profissionalidade docente (estágios de observações, práticas docentes, nas relações entre o eu e o outro).

Para dar continuidade às análises das narrativas as alunas, destacaram a presença marcante das aulas da EJA como um ponto marcante junto a este fortalecimento identitário:

*Muitos de nós tínhamos preconceitos sobre a EJA por coisas que ouvíamos falar por aí, pois nunca havíamos tido uma informação verdadeira sobre o que era a EJA, [...] As aulas que tivemos nos deram base para o que iremos encontrar lá. Muitos alunos daqui da sala apagaram esse pré-conceito e hoje até querem ser professores dessa modalidade futuramente (Dandara).*

*Quando a professora comentou em sala de aula sobre a EJA eu fiz uma reflexão dentro de mim, pois eu não sabia da existência dessa modalidade (Stéfane).*

*Quando iniciei aqui no curso Normal meu objetivo era apenas trabalhar com Educação Infantil, mas não tenho mais esse objetivo. Daqui para frente é ser professor da EJA. Tive uma visão diferenciada de enxergar essa modalidade (Gisele).*

*As aulas da EJA me fizeram sentir mais confiante, pois não acreditava em meu potencial (Sara).*

*Através das aulas da EJA me sinto preparada caso eu tenha a oportunidade para trabalhar nesta modalidade, pois tudo que a professora passou formou o meu conhecimento sobre EJA (Thayanne).*

Essas narrativas nos revelam os registros dos desafios de conhecimento a partir da consciência que as participantes obtiveram no caminho formativo teórico refletido na prática, à medida que os itinerários de experiências foram se construindo, as opções e rejeições foram se colocando em evidência tecendo com isso a identidade para EJA porque “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos do ângulo da aprendizagem [...]” (JOSSO, 2002, p.34), profundamente ligada ao contexto social que estão inseridas, a saber a escola, atreladas aos processos de aprendizagens. Para Bragança (2012), essas experiências possibilitam aos sujeitos em movimento formativo, se relacionarem com o saber e oportunizam reelaborações de conhecimentos reconstruindo práticas de



formação em contexto pessoal e coletivo, favorecendo a reflexão das próprias experiências como evidenciaram as narrativas das professorandas.

Assim, as relações que vão se formando cotidianamente entre os pares com os quais convivem os sujeitos, expressas nas narrativas como as aulas da EJA, contribuíram para a constituição da identidade docente e na maneira como cada docente se vê (ARROYO, 2002), isto porque, o período da formação inicial denominado de “pré-profissional” revela “o ponto de partida e o momento das primeiras incursões [...] das descobertas dos interesses e motivações pessoais em relação aos campos profissionais” (FIDALGO e MACHADO, 2000, p.125).

Essas experiências de conhecimento oriundo das aulas de EJA marcaram as aprendizagens sobre a importância da EJA porque é uma “maneira de provar, um primeiro encontro ou uma relação com algo que se experimenta, uma travessia” e que possui íntima relação com o sujeito da experiência que se “expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando-se nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p.25).

Soares (2006) destaca ser importante que se tenha na formação profissional o foco nas especificidades dos sujeitos da EJA revelando a importância de se trabalhar desde a formação inicial às particularidades necessárias para trabalhar com os alunos. Portanto, barreiras devem ser derrubadas tais como, queda do preconceito e estigma com relação aos alunos da EJA além de se terem métodos e conteúdos próprios para trabalhar especificamente com adultos. Um dos caminhos apontados pelo autor é o trabalho com as histórias pessoais dos alunos como “relevante e diferenciador na prática profissional dos que atuam na EJA” (SOARES, 2006, p. 133). Essa responsabilização e interesse com a formação docente a partir do professor formador, dentro da perspectiva da abordagem das biografias educativas, é peça importante nas políticas de formação e do conhecimento dos que desejam ser professores em busca de melhores tempos de estudo e preparação prévios que antecedem a prática das professorandas na luta pelo direito dos sujeitos da EJA.

Tardif (2012) nos auxilia entender essa importância dos professores como sujeitos de sua formação atrelados às histórias de vida. Os professores são os principais mediadores entre a cultura e os saberes escolares em interação com seus

alunos na medida em que exercita sua prática a partir do significado que os sujeitos dão a ela, registrando o ponto de vista, conhecimentos e saber-fazer desenvolvidos no cotidiano. Para tanto, o autor destaca que é necessário escutar “a voz do professor”, seus relatos a partir de suas vivências, englobando toda sua trajetória de vida e formação, portanto, o professor é sujeito ativo porque se organiza e elabora sua prática a partir de suas experiências e destaca “a relação entre pesquisa [...] e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes” (p. 237). Assim, a partir dos sujeitos que junto comigo constroem os saberes sobre a prática em EJA dissemos como fizemos a formação profissional e tentamos “abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo” (ibidem, p. 241) em EJA.

Ainda na dimensão da perspectiva (auto)biográfica, as professorandas narraram a contribuição das aulas como eixo importante da formação e fortalecimento identitário com a EJA, solidificando a formação, oportunizando o conhecimento de si e do outro, a mudança de perspectiva e a reflexão. Por ser uma metodologia potente pode se constituir em espaços que os alunos – futuros professores- sejam reconhecidos enquanto sujeitos capazes de exercitar a reflexão sobre suas histórias e as de outros, sobre o cotidiano real das escolas e construir conhecimento ao longo de suas vivências, como narraram abaixo:

*As aulas durante da EJA foram reflexivas, conhecemos uns aos outros mudamos nossa maneira de pensar e agir a respeito um do outro. As aulas de EJA contribuem para a minha formação docente pois enriquecem os meus conhecimentos. Conhecendo mais sobre a EJA faz com que minha formação profissional seja aprimorada. (Stéfane)*

*Uma disciplina que nos leva realmente a refletir sobre nós mesmos e nossas atitudes perante algumas situações que vivenciamos em nossa vida. O mundo é feito de escolhas e eu escolhi ser professora da EJA. Tantas histórias, tantos momentos que nos levam a nos enxergar por dentro. (Gisele)*

*Nos fez entender o ponto de vista da outra pessoa. As aulas são significativas para minha formação como professora. (Sara)*

*Tudo que a professora passou e o estágio que eu fiz formou o meu conhecimento sobre a modalidade. (Thayanne)*

Os espaços de formação estimularam uma perspectiva crítico-reflexiva em um movimento contínuo em aprender, desaprender e (re)aprender, como proposto pela pesquisa-formação (JOSSO, 2010). Um conhecimento de si e das relações que tecem com o processo formativo na EJA porque coloca o sujeito e suas formas de compreender as suas experiências no centro do processo, por isso são formadoras. Possibilita refletir sobre sua identidade para si e para outros, porque segundo as narrativas, inaugurou a abertura chamada de experiência fundadora, pois supôs novidade, transformação, mudança e interrogações sob as relações vividas (JOSSO, 2010) expressadas nas narrativas como *“entender o ponto de vista da outra pessoa”*, *“refletir sobre nós mesmos e nossas atitudes”*, *“conhecemos uns aos outros mudamos nossa maneira de pensar e agir a respeito um do outro”*.

Trabalhar com a perspectiva (auto)biográfica nos processos formativos possibilitou às professorandas “experiências com as quais o autor/ator aprendeu, mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações” (JOSSO, 2010, p.69), concebendo o trabalho *com* e *sobre* identidades para formação de professores em EJA. Os acontecimentos pessoais, as pessoas significativas da família e da formação escolar, valores e valorizações nortearam escolhas e foram dando contorno às singularidades e identidades dentro do percurso de formação nas biografias educativas. Fragmentos na busca de si e de sua projeção que embora às vezes não se reconheça, agem e reagem diante das circunstâncias pelas quais vivenciaram de forma polissêmica, fortalecendo o trabalho biográfico dentro da formação e do conhecimento de si das alunas.

Seguem abaixo algumas fotos das aulas sobre história de vida e formação:

Figura 10 - Aulas sobre história de vida e formação, 2015.



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2015.

Figura 11- Aulas sobre história de vida e formação, 2015.



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2015.

### 5.1.1.1 Tema 3: Entrelaces do estágio em EJA

Neste entrelace temático, as narrativas nos revelaram as experiências tecidas nos estágios em EJA. Utilizamos o caderno do Bordado Formativo e as entrevistas com os professores nos quais fizeram estágio como propulsores da reflexão. Refletimos juntos sobre as práticas que vivenciaram: o perfil dos alunos da EJA, as aulas da EJA nos estágios e o perfil dos professores, compondo 3 subtemas.

No primeiro deles, denominamos *da timidez aos encantos com os sujeitos da EJA* que marcou a experiência fundadora (JOSSO, 2010) das alunas:

*Como eu nunca tinha entrado em uma sala onde tinha muitos adultos estudando, fiquei muito tímida e num canto. Conforme foi passando o tempo, interagi mais com a turma. Levantei, ajudei, ensinei e ainda fiz amizades.(Cindy)*

*Tive a impressão melhor possível, melhor do que eu imaginava ser. É bom ajudar e pelo contrário do que eu achava eles são receptivos. Em princípio fiquei com medo e receosa de eles ficarem constrangidos, de se sentirem mal de uma menina com 30 ou 40 anos mais nova que eles estar tomando leitura deles. Mas foram incríveis! Eles ficaram super à vontade, por isso eu me tranquilizei. O estágio foi importante para apagar o conceito diferente que tinha da EJA que era bastante preconceituoso. Antes só pensava que a EJA era um monte de jovens que não queriam nada e que por eles os idosos não entravam em sala.. Me sinto preparada sim para assumir uma turma. (Dandara)*

*Hoje é meu primeiro dia e no começo fiquei um pouco tímida. Conforme os dias foram passando, fui me acostumando com a turma. Brincamos, rimos. Dá até um ânimo de vim todos os dias, estou muito feliz em ajudar nos exercícios. Confesso que me senti uma verdadeira professora, um frio na barriga, um nervosismo por tentar ajudar com pouco que eu sei. É muito gratificante ajudar ao próximo, saber que ele te motiva a continuar a vencer o cansaço. (Stéfane)*

*Eu vivi essa experiência e para mim é muito prazeroso me sentir tão bem por estar ali, ajudando, ouvindo, aprendendo com eles. Se não fossem essas reflexões hoje quase no final do ano, eu não teria escolhido ser professora da EJA. (Gisele)*

*Cheguei na EJA com um pouco de medo da reação dos alunos, medo de não gostar. Fiquei na turma de 5º ano. O estágio de EJA foi uma experiência incrível. No começo tive muito medo, medo de não gostar, dos alunos não quererem aprender comigo, de não dar a explicação certa, de ensinar errado, de os alunos não aceitarem o jeito que eu explico, mas com o passar do tempo esse sentimento saiu todo de dentro de mim, e foi se tornando em alegria, sentimento de missão cumprida. Foi uma experiência que vou levar para o resto da vida.(Sara)*

*Cheguei na EJA com medo da reação dos alunos e do que me esperava, medo de não gostar. Pensei que seria uma das minhas maiores dificuldades estagiar à noite. As aulas na EJA foram uma experiência e tanto.(Letícia)*

*Nossa como eu estava ansiosa para começar o estágio. Os alunos são amorosos comigo que a ansiedade e o nervosismo passaram na hora... Eu nunca imaginei que poderia ajudar alguém mais velho do que eu. Se caso surgir oportunidade para atuar nesta modalidade da EJA atuarei com muito prazer. Através das aulas da EJA e da prática no estágio me sinto muito mais preparada para minha formação docente e confiante. (Thyanne)*

Notamos que ao iniciarem os estágios na EJA as alunas demonstraram timidez, medo, ansiedade, insegurança inicial na docência. Mas à medida que começaram a se aproximar e ter contato com os sujeitos, a identificação, admiração experiência, preparo, ensino, receptividade, confiança, felicidade, identidade, auxílio, prazer, aprendizagem, alegria, dever cumprido, amorosidade foram dando lugar às experiências, segundo as narrativas. A ideia que os outros têm sobre elas e que elas têm de si, e como se percebem a partir dos outros é condição importante na tessitura da docência em EJA para reconhecer-se como profissional e como pessoa,

em uma tomada de consciência sobre quem são os sujeitos da EJA. As professorandas carregavam uma imagem da EJA como “marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes” (ARROYO, 2014, p 40), dentro de uma concepção preconceituosa e superficial sobre os sujeitos da EJA e que na verdade, houve uma troca, pois as alunas aprenderam muito mais do que ensinaram. As professorandas enfrentaram o medo e avançaram na prática de estágio docente. A origem social desses alunos da EJA é semelhante à das professorandas, facilitando a aproximação entre eles.

Atitudes de defesa como dispositivo de proteção em reação à insegurança gerado no primeiro contato com os sujeitos da EJA e, aos poucos, o sentimento de pertencimento foi surgindo revelando o potencial das relações interpessoais e intrapessoais no exercício da docência. Essas experiências do campo da afetividade fortalecem a docência na EJA contribuindo para solidificação dessa identidade profissional, evidenciadas nas narrativas a partir das expressões “*atuarei com muito prazer na EJA*”; “*se não fossem essas reflexões eu não teria escolhido ser professora da EJA*”; “*confesso que me senti uma verdadeira professora*”.

Esse sentimento de acolhimento e pertencimento no grupo, forte característica dos sujeitos da EJA nessa realidade formativa, foi um exercício de autonomia necessário para fortalecimento da docência das professorandas. Aprender a profissão docente exige um outro nas interações dialógicas (FREIRE, 1987) e nas suas próprias experiências tornando significativo à medida que passamos a refletir sobre ela e transformando-a (FREIRE, 2000).

A afetividade é apresentada como uma alternativa de acolhimento entre as professorandas e os alunos da EJA, característica de uma educação humanizante defendida por Freire (1987). Essas relações sócio afetivas criam e ampliam os elos entre os sujeitos favorecendo o respeito mútuo no cotidiano compondo com isso, um dos pilares da profissão docente para essa modalidade.

Para Marcelo Garcia (2010, p.18), “a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam”. Portanto, o vínculo afetivo com os sujeitos da EJA gera motivação para o desenvolvimento pedagógico do trabalho e, conseqüentemente, o sucesso na aprendizagem dos

alunos como um dos pilares para as especificidades do trabalho com o público da EJA como afirma Soares (2011, p.307-308):

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa por diversos aspectos: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares, [...] interesses desses sujeitos [...] iniciativas de formação inicial e continuada de educadores [...] às necessidades, [...] aos desejos e aos limites dos educandos.

Para o autor, somente será possível compreender as especificidades se estivermos junto às diversas realidades formativas, nos aproximando dos projetos educativos onde as formações ocorrem porque cada espaço e realidade de formação possui especificidade própria, única.

O segundo subtema tratou de abordar as aulas das professorandas onde realizaram seus estágios com forte presença do uso das histórias de vida nas aulas prática das alunas. É importante salientar que as professorandas junto com o professor da turma em que fizeram o estágio, combinaram qual conteúdo abordar e em sua maioria as alunas escolheram<sup>14</sup> trabalhar com as histórias de vida e, por conta da alta demanda na procura de estágios por alunos do curso Normal e Pedagogia, as alunas deram aula em duplas.

Assim narraram: *“Hoje foi a minha aula prática junto com meu colega Wellerson. Trabalhamos história de vida como a professora fez conosco em sala de aula. Levamos uma caixa com um espelho dentro e eles tinham que dizer o que eles viam”* (Cindy); *“Levei a turma para a quadra e fiz um círculo com eles e distribui um pirulito para cada um. Através da Dinâmica do pirulito pretendi desenvolver o conceito de auxílio mútuo e a importância da reflexão sobre o próximo em nossa vida.”* (Stéfane); *“A nossa aula prática foi sobre História de vida. Os alunos tiveram que contar a sua história como quisessem. Comecei a aula falando sobre o que era a história de vida e logo após com a permissão do professor os alunos começaram a contar sua história”.* (Thyanne).

---

<sup>14</sup> As demais alunas não quiseram que colocasse as fotos do momento da aula prática e que não desejariam ter suas narrativas da aula escrita na dissertação. Por este motivo, aparecem apenas três narrativas sobre a prática e apenas duas fotos das professorandas em momento da prática de estágio em EJA.

A decisão dos alunos em abordar o uso das histórias de vida na perspectiva das biografias educativas em sua prática de estágio nos dá pistas da importância dessa metodologia no processo de formação inicial docente. As narrativas deixam rastros de que as aulas da *CDPEJA* marcaram fortemente a identidade das alunas, na medida em que também decidiram adotar a proposta em sua prática desvendando modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos compondo o agir e o pensar das professoras em formação para além dos modelos de racionalidade técnica (SOUZA, 2008). O conteúdo que se ensina gera identidade porque “a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos” (MARCELO GARCIA, 2010, p.14). Conhecer o conteúdo que vai ensinar ajuda a determinar o que os professores vão lecionar e, com isso, os estágios desempenham papel importante na hora de interpretar as experiências de formação (MARCELO GARCIA, 2010). As experiências da prática na EJA nos deram pistas do “efeito que a dita experiência venha ter em experiências posteriores, ou seja, a transferência para aprendizagens posteriores” (*ibidem*, p.16). Conhecer sobre o que vai ser ensinado poderá desenvolver uma prática mais eficaz porque é conhecendo o coletivo para quem se ensina que coletivamente vai se construindo o saber docente, constituindo sua identidade de professor(a).

A forma como trabalhamos com os alunos, a dinâmica das aulas, faz parte das escolhas individuais que não são aleatórias e possuir uma formação docente com qualidade preconiza, “uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes.” (NÓVOA, 2009, p.9). Assim, os professores assumem sua prática a partir dos significados que eles mesmos dão como importantes.



Foto12 do momento da aula prática em EJA das aulas Thayanne e Cindy – Fonte: arquivo de pesquisa



(a)

Legendas: (a) Aula Prática de Thayanne,  
Fonte: Arquivo de pesquisa, 2015.

(b)

(b) Professor Rafael à frente na foto e Cindy

O terceiro subtema apresentou as narrativas do perfil dos professores nos quais as professorandas realizaram seus estágios. Cindy, Dandara e Sara afirmaram que o perfil docente dos professores era imbuído da concepção de aula dialógica e dinâmica, preocupados com os alunos e suas especificidades, atenciosos e com intenção de fortalecer a autoestima dos sujeitos da EJA:

*Professor Rafael, ex-aluno do CIEP 341 formado no ano de 2014 e já está atuando na EJA. É um professor preocupado com seus alunos... as aulas eram dialógicas e dinâmicas.... Este professor Rafael se preocupava quando um aluno faltava e, no outro dia, sentava com o aluno e perguntava o porquê dele ter faltado. Ele se preocupava muito então, isso causa uma confiança entre eles e o professor. (Cindy)*

*Professor Paulo é atencioso, usa muito o diálogo e troca de experiência. Levanta a autoestima dos alunos. (Dandara)*

*Professor Paulo trabalha a partir do diálogo com os alunos. (Sara)*

O perfil dos docentes, segundo as narrativas das alunas, demonstra que, de alguma maneira, a profissionalização desses docentes fortalece a experiência com os sujeitos da EJA. O perfil docente do professor Paulo<sup>15</sup>, segundo a entrevista das professorandas, é de que ele tem 50 anos de idade, é concursado na rede de

<sup>15</sup> As alunas realizaram entrevista com os professores onde a formação foi um dos elementos analisados durante as aulas de EJA no curso Normal.

Queimados, com 18 anos de carreira e 7 anos atuando na EJA, fez curso Normal e Pedagogia além de possuir Pós Graduação em Gestão Escolar; Rafael tem 18 anos de idade e possui o Ensino Médio curso Normal. É ex aluno do CIEP 341 e em sua formação estudou a disciplina CDPEJA no ano de 2014, possui 10 meses de experiência na EJA e trabalha na rede de Queimados pelo Programa Brasil Alfabetizado. Em sua entrevista, Rafael assim narrou seu início com os alunos da EJA: “*Eu sabia certamente o que era para fazer e , sinceramente, não é tão fácil quanto parece, mas com paciência consegui*” e segue narrando “*lembro-me como eram as discussões no curso Normal, a relação com o aspecto da teoria e prática. Eu sempre busco contextualizar as aulas para meus alunos ainda que tenha que ir a padaria, ao mercado junto com eles. Participo do curso Programa Brasil Alfabetizado semanalmente e com a formação fazemos trocas de experiências, tiramos dúvidas, damos opiniões e planejamos da melhor forma possível as aulas*”.

O perfil desses profissionais da EJA revela um aspecto extremamente importante para esta modalidade “a relação entre teoria e prática durante a formação do educador [...] indispensável e necessário ao processo de atualização e olhar sobre a prática como atividade de formação continuada” (SOARES, 2011, p. 316-317). A narrativa de Rafael revela que mesmo na formação inicial de nível médio as teorias e práticas desenvolvidas contribuíram para o início mais exitoso “*sabia certamente o que era para fazer*” com os alunos da EJA; O professor Paulo revelou seu investimento em formação acadêmica e continuada para fortalecer sua prática. Ambos os professores se aproximaram de uma prática voltada para a EJA porque “as relações dialógicas entre educador e educando [...] o respeito pelo conhecimento do sujeito” (SOARES, 2011, p. 318) serviram de ponte para que suas práticas fossem dinâmicas, voltadas para as especificidades dos sujeitos da EJA e conhecer essas especificidades deve se dar pela via da formação inicial e continuada junto com os sujeitos que se pretende ensinar, a saber, jovens, adultos e idosos, já que “o trabalho de construção de autonomia é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2000, p. 71).

As implicações decorrentes dessas experiências na formação das professorandas são inúmeras porque o professor também influencia na formação discente pelo seu exemplo. Seus gestos, sua fala, suas preferências, sua visão de

mundo podem influir de maneira positiva ou negativa nos alunos dentro de um processo identitário. Segundo Vieira (2000) as identidades pessoais e culturais em uma dinâmica que retrata a ação dos outros e do meio ambiente em que são estabelecidas as relações e as dimensões pessoais afirmam que “são os outros que constituem os referenciais; ou pelo menos, parte dos outros reajustados ao eu que se torna assim um nós. É efetivamente o outro que dá sentido ao eu. É por isso que só com os outros e com o contexto a pessoa é” (p. 43) e toda mudança ocorrida na vida dos sujeitos leva à reconstrução da identidade seja profissional, pessoal, cultural e social. Assim os fios que vão constituindo a formação em EJA das professorandas têm em comum o envolvimento da trajetória social e pessoal de cada sujeito, seja na formação profissional e/ou pessoal, elencando características biográficas que se dão nas trocas e nas convivências diárias da vida. Essas identidades são passíveis de mudanças e à medida que as relações vão sendo estabelecidas, as marcas psicológicas, culturais e sociais vão se imbricando nos sujeitos, bem como as marcas distintas que vão se destacando e por isso são formadoras.

A professoranda Letícia narrou que sua experiência com uma determinada docente, que aqui chamaremos de Ana<sup>16</sup>, revelando apatia da profissional e desmotivação.

*A professora Ana me parece cansada e desmotivada a ensiná-los. Não sei o que acontece na vida dela, mais ela só sabe passar dever e só explica quem vai até ela... Ela é fechada para si, é estranha... não se preocupa com os alunos. Aprendi que não vou ser igual a ela. (Letícia)*

A postura desta professora nos deixa inquieta, afinal, porque Ana agiu desta forma em sala de aula? Para Machado (2000) as dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano revelam a urgência de preparação específica para atuar junto aos sujeitos dessa modalidade. Arroyo (2006) já sinalizava que existem muitos docentes com característica de um professor generalista, dando aulas para crianças no horário diurno, e à noite complementam sua carga horária com jovens e adultos por conta de acréscimo de percentual ao salário, talvez uma possibilidade de

---

<sup>16</sup> Nome fictício dado para a docente no intuito de não expô-la.

trabalhar perto de casa, com atividades infantilizadas descaracterizadas do perfil próprio para a modalidade da EJA,

Em revisão das dissertações e teses defendidas no período de 1986 a 1998, Haddad (2000) discute que a EJA sempre esteve na linha de “... uma educação compensatória ou supletiva, marcada por um caráter emergencial ou filantrópico, em que basta a ‘boa vontade’ para atuar”. Essa postura docente está pautada na concepção bancária (FREIRE, 1987) que só interessa ao opressor manter os sujeitos passivos impedidos da comunicação e diálogo necessários à prática educativa. Perpetua a manutenção e a repressão dos sujeitos domesticando-os e encarcerado no mundo de opressão, dentro de uma postura docente que transmite, repassa, executa saberes idealizados por outros alheios à realidade vivenciada revelando que essa profissional precisa rever sua dimensão pessoal no que tange à identidade profissional referente à formação continuada em EJA. A aluna Letícia finaliza sua narrativa dizendo “*aprendi que não devo ser igual a ela*”. Essa narrativa nos remete mais uma vez a Freire (2000, p. 46) porque “É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” contra práticas descompromissadas e inconsequentes diante dos sujeitos dessa modalidade.

Por outro lado, é preciso escutar sensivelmente a voz dessa docente, sua denúncia, seus pedidos, entender sua necessidade tendo em vista que outros fatores podem estar levando-a a desenvolver um comportamento inadequado como professora da EJA.

As narrativas demonstraram a importância desta pesquisa para a formação inicial docente em EJA na medida em que juntos tecemos nossa identidade pessoal e profissional através das experiências que possibilitaram conexões e pistas relevantes para esta modalidade de ensino. Nesse artesanato formativo em EJA, refletimos, tornamos visíveis os conhecimentos e experiências de formação, percepções de si, interesses, inquietações, dúvidas, e aberturas possíveis na trama para o futuro das professorandas e a professora pesquisadora, sem esquecer que, nesta diversidade que caracteriza a EJA, não só os alunos são sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, mas também os professores. Por isso termino este capítulo com as reticências de quem tem a consciência do longo caminho a trilhar na perspectiva da educação por toda a vida entrelaçado ao pronome nós em diálogo

permanente com a formação de professores. O próximo ponto do artesanato? Os fios abertos das considerações.

## **Fios abertos de formação em formação**

A quantidade de histórias lindas de professorandas e professorandos que teceram sua trajetória de formação em EJA foi enorme. Não pude incluir as histórias inteiras para não embarçar o novelo e nem perder o fio da meada. Limitei-me a fazer referência a estas sete professorandas e aos sujeitos que junto conosco riscaram e teceram o bordado.

No âmbito das contribuições dessa pesquisa, as cores dadas aos fios que foram entremeados a partir das reflexões teóricas e práticas nos auxiliaram a pensar a docência levando em consideração os aspectos psicológicos e sociais das professorandas e dos sujeitos que juntos trilharam suas experiências de vida e formação. Assim, essa formação de professores em nível médio levou em consideração aspectos concernente a ação pedagógica no âmbito das reflexões e estudos de narrativas de si atrelada às teorias e práticas iniciais em EJA.

Dentro dessa realidade formativa, os estágios tramados às reflexões no âmbito das aulas da disciplina CDPEJA constituem ricos momentos de formação porque as professorandas junto à professora pesquisadora e os sujeitos dos estágios em EJA puderam vivenciar experiências conhecendo melhor as especificidades dessa realidade corroborando para a reflexão sobre a área de atuação docente em EJA (SOARES, 2014) . Nesse estágio, que não foi tarefa fácil, descortinamos a heterogeneidade e diversidade dos sujeitos da EJA trançados com a pessoa das professorandas e, notadamente, aproximações materiais de vida, de cultura se assemelharam e acabaram encantando as estagiárias enquanto realidade histórico-social.

O trabalho desenvolvido aponta para a potencialidade da escrita (auto)biográfica em contexto de formação na perspectiva de Bragança (2008). A escrita de si dentro do processo inicial da docência em EJA como em um tear que vai urdindo o artesanato, permitiu a percepção do potencial da escrita como processo autorreflexivo e de conhecimento no âmbito das individualidades e coletividade dentro do percurso de formação (JOSSO, 2010,2004), permitindo inclusive, tecer identidade docente (MARCELO GARCIA, 2010) em EJA. Além disso, possibilitou reflexões sobre as ações como professorandas antes e depois da

inserção nos espaços de estágio em EJA, ampliando a possibilidade de investimento na formação em futuro próximo.

A pesquisa contribuiu para ampliar o foco na formação inicial docente em EJA independente do nível de ensino por conta da positiva contribuição do uso das histórias de vida no contexto das biografias educativas- a partir do sujeito aprendente - com entrelace da pesquisa formação na melhoria dos processos de aprender e ensinar a gestão da docência para EJA.

O uso dos diários de campo (SOUZA, 2008; JOSSO, 2010) e de aula foi imprescindível para o processo de formação porque registraram percepções, sentimentos, relatos de acontecimentos gerais e particulares como formação e prática didático-pedagógica, inclusive emergindo questões sobre reflexão teórico-metodológica e empírica das aulas e da prática.

O foco na formação envolvendo as especificidades dos sujeitos da EJA na realidade do município de Queimados, inclusive fazendo o uso das biografias educativas em suas práticas de aula nos estágios, foi um item diferenciador nessa formação. Esta pode ser uma pista para o fortalecimento das políticas de formação e de conhecimento na docência em EJA, tendo em vista que a formação de professores para esta modalidade de ensino ainda possui ações bastante diversificadas e dispersas em todo país, emperrando a identidade docente para EJA.

Essas experiências de formação foram formadoras, no sentido que lhes dá Josso (2010), porque houve aprendizagem das professorandas ao se relacionarem com os saberes iniciais para a docência, conhecerem a realidade dos sujeitos da EJA, entrelaçarem práticas docentes em relação à EJA e metodologia da perspectiva do campo (auto)biográfico para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. As professorandas viveram experiências que impactaram sua formação e vida, como pudemos ver nos depoimentos.

Quanto a mim, professora pesquisadora, a contribuição dessa pesquisa para minha docência na EJA, me fez perceber que as aulas têm muito mais significado e pertinência a partir dos usos das biografias educativas como caminho de ensino e aprendizagem mútuos. Novos fios foram trazendo os tons das cores para um futuro no qual pretendo aprofundar essa metodologia na ampliação das aulas de EJA. Outra contribuição para minha autoformação é a ampliação dos esforços para maior

integração com outros professores que também lecionam no CIEP 341, principalmente, os professores de *PPIP*, no compartilhamento dos resultados dessa pesquisa e quem sabe, iniciar no âmbito daquela escola uma comunidade de práticas compartilhadas, na perspectiva da auto e heteroformação, na visão de Josso (2010). Essa experiência impactou e transformou minha identidade pessoal e profissional à medida que fui conectada as outras subjetividades e identidades a partir de meus alunos, aproximando-nos. Foi interessante e prazeroso saber que alunos egressos que passaram pelas minhas aulas no curso Normal estão em sala de aula da EJA em tão pouco tempo de formação

Nesse constante tornar-se, em meio às lutas e tensões do cotidiano, vou conhecendo na ação, refletindo-a frente ao fazer cotidiano junto com meus alunos que fortalecem meu autodesenvolvimento profissional embasado na prática reflexiva e, com isso, vou ampliando a compreensão e intervenção quando aprofundo e me aprofundo nas investigações no campo da formação docente em EJA.

Por acreditar que a relação teoria e prática pressupõem a reflexão e o trabalho compartilhado como fundamento para a qualidade nessa modalidade de ensino, é necessário uma maior integração entre as docentes que lecionam a disciplina *PPIP* e *CDPEJA* no sentido do trabalho em conjunto, encurtando o fosso entre a complexa relação de conhecer, viver e formar no processo de construção da prática pedagógica, porque vivemos de forma entrelaçada com o mundo e com os outros, portanto, a fragmentação entre as áreas é inadmissível no âmbito da formação docente, respeitadas as especificidades de cada disciplina.

Assim, vamos deixando nossa marca no engenho da seda da docência em EJA tecendo a formação na incessante curiosidade e criatividade em encontrar novas tonalidades, testar misturas e criar outras cores no tear educativo em EJA.



## REFERÊNCIAS:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 3.ed., 2006.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes. 2ª edição, 2014.

\_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica SECAD-MEC/UNESCO, p. 17-32, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ofício de Mestre imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes. 5ª edição, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras escolhidas 1).

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

BUENO, Belmira O.; CHAMLIAN, Helena C.; SOUSA, Cynthia P.de; CATANI, Denise B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2, p.385-410,2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>. Acesso em 26 de setembro de 2015.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e História. *Revista Eletrônica Pesquisaeduca*, Santos, v.05, n.9, p.43-62, jan.jul,2013. Disponível em: [www.periodicos.unisantos.br](http://www.periodicos.unisantos.br). Acesso em:06 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal*, 2009. Tese (Doutorado), Universidade de Évora, Portugal, 2009.

\_\_\_\_\_. História de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *História de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008, p.65-88.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. 4.ed., São Paulo: Brasiliense, p.7-10, 1984.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC. maio. 2000.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 out. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 08 de jan., 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 5692/1971. Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm). Acesso em 08 de jan., de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução 02, Parecer n.1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf)>. Acesso em: 06 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer do Conselho Federal de Educação Nº. 699/72, C.F.E. de 1º e 2º graus. Aprovado em 6 de julho de 1972. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 de julho de 1972.

\_\_\_\_\_. Lei 10.741 de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do idoso e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 01 de outubro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L.10.741.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L.10.741.html). Acesso em 08 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica*, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 08 jan., 2015.

\_\_\_\_\_. *Senado Federal*. Projeto de Lei 280, 2009. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=93986](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=93986). Acesso em: 02 jan., 2015.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 de

janeiro de 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del\\_8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del_8530.htm). Acesso em 09 jan.,2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. 2000, p. 1 - 109. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.> Acesso em 09 jan.,2015.

CHAVES, Iduína Mont'Alverne; CARNEIRO, Waldeck; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. Formação de professores no Curso Normal no Rio de Janeiro: Modelos de formação, reorganização curricular e perspectiva para egressos. In: FONTOURA, Helena Amaral da; TAVARES, Maria Tereza Goudard (Orgs.). *Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional*. Niterói: Intertexto, 2013, p. 189-207.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da saúde, 1988.

COUTO, Mia. *Raiz de orvalho e outros poemas*. Lisboa: caminho, 4ª ed., 1999.

\_\_\_\_\_. *O fio das missangas*. Companhia das Letras, 2004.

DINIZ, P J Emílio. FONSECA, M. C. F. Reis. Identidade docente e Formação de educadores de jovens e adultos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n.2, p.5-210, jul./dez,2001.

DOMINICÉ, Pierre. *L' histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Hamarttan, 1990.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

\_\_\_\_\_. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto editora, 4.ed., 1997.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Ed.). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: UFMG /NETE, 2000

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009 a.

\_\_\_\_\_. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009 b.

FONSECA, M.C.F.R; DINIZ PEREIRA, J.E.; JANNES, C.E; SILVA, L.P. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos. ANPED. In: *23ª Reunião anual da ANPED*, 2000, Caxambu. Anais da 23ª Reunião da ANPED, 2000.

FONTOURA, Helena Amaral da; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; GASPARELLO, Vânia Medeiros. Residência Pedagógica: experiências em formação com egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral da; TAVARES, Maria Tereza Goudard (orgs.). *Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional*. Niterói: Intertexto, 2013, p.9-24.

\_\_\_\_\_. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Professores da UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral da. *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011a, p. 11-23.

\_\_\_\_\_. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: FONTOURA, H.A. (org.). *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Coleção Educação e Vida Nacional. Niterói: Intertexto, 2011b, p.61-82.

FOX, Mem; VIVAS, Julie. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Brinque Book, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete A.(coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: GARCIA, Walter E. (org.) *Bernadete A.Gatti Educadora e Pesquisadora*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 161-170.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vida de Professores*. Editora: Porto, 1995, 2ª ed., p.63-78.

HADDAD, Sergio. Educação de Jovens e adultos no Brasil: aspectos específicos da formação. São Paulo: *Ação Educativa*, Assessoria, Pesquisa e Informação. Relatório de pesquisa, 2001. Disponível em [www.bolae.org.br/dspad/handle/123456789/2428](http://www.bolae.org.br/dspad/handle/123456789/2428) acesso em 09 mai. 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 9ª ed.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 14ª ed., 2014, p. 103-133.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vida de Professores*. Editora: Porto, 1995, 2ª ed., p.31-61.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b, p. 61-78.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de história de vida. *Educação*. Ano XXX, n.3 (63), p.413-438, set/dez.2007.

\_\_\_\_\_. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.p.19-56.

\_\_\_\_\_. *Cheminer vers soi*. Suisse: L'Age D'Homme, 1991.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. nº. 19, jan./Fev./Mar./Abr., 2002, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso 06 de março de 2014

\_\_\_\_\_. Dar a palavra notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p.281-295.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambú, Minas Gerais, 2000. Edição Eletrônica.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Lisboa: n.8, p.7-22, jan. - abr. 2009.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Belo Horizonte: *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v.02, n.03, ago.-dez., 2010, p.11-49. Disponível em: <http://formacaodocent.autentica.com.br>. Acesso em maio de 2015.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. *Pro-posições*, v.15, n.2 (44), maio-ago, 2004. Disponível em: <http://www.proposicoes.e.unicamp.br>. Acesso em 2 de fevereiro de 2015

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educação da Espanha*. Ministério da Educação da Espanha. 2009.p.1-10. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350/\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350/_09por.pdf). Acesso em 15 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional? In: NÓVOA, António (org.). *Vida de professores 4*. Porto, 2ª ed. 1992, p. 14-30.

PASSEGGI, M.C.; CUNHA, L.M. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P.; SOUZA, E.; PASSEGGI, M.C.(Orgs.) *Pesquisa (auto) biográfica: questões de ensino e formação*. Curitiba: CRV, 2013, p. 43-57.

PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. A (re)invenção de si na formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 147-167.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na Anped (2000-2005). In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

PINEAU.G; MICHELE,M. *Produire as vie: autoformation et autobiographie*. Montreal: Edilig,1983.

PORCARO, Rosa Cristina. A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. *Revista Lugares da Educação*. Bananeiras: Paraíba, v.3, nº 5, p. 50-66. jan-jun, 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em 04/10/2014.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*. Ano XX Nº 68, dez /99, p.184-201.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *Curso Médio Modalidade Normal: proposta de reformulação curricular*. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. Portaria SEEDUC/SUGEN, nº 91 de 29 de março de 2010. Estabelece normas e orienta quanto a implementação da matriz curricular do curso Normal em nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, RJ, p.19-20, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução SEEDUC Nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro* .Disponível em: <http://mminerva.blogspot.com/2013/02/resolucao-seeduc-n-4866-de-14-de.html> Acesso em: 06 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SEEDUC nº 4951, de 04 de outubro de 2013. Fixa Diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas

unidades escolares da rede pública e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Disponível em:<  
<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/60068009/doerj-poder-executivo-08-10-2013-pg-25>>. Acesso em 06 de junho de 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes 24ªed., 2000.

SALVADORI, Maria Angela Borges. Inspirações da memória e identidade docente. *Pro-Posições*,v.18,n.2 (53), maio.-ago.,2007. P.167-181.

SANTOS, E. J. Serra. *Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares*. Tese (Doutorado em educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: Rio de Janeiro, p. 353. 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.4., n.40, p. 143-155, jan.- abr., 2009 .

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 14ªed., 2014, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. SILVA, T.T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C e S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: Constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos analíticos de políticas educativas: Dossiê EJA II*, Vol. 22, Nº 66, jun.2014, p. 1-25.

\_\_\_\_\_. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 15-22.

\_\_\_\_\_. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: Machado, Maria Margarida (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: SECAD /MEC, UNESCO, 2008.p.57-72.

\_\_\_\_\_. *Formação de educadores de jovens e adultos*. SECAD/MEC, UNESCO, 2006, p. 9-15.

\_\_\_\_\_. A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.29, n.2, 2005.

SOLIGO, Rosaura. *Caixinha de palavras sem pressa*. São Paulo: GFK comunicação, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Christina Venancio (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro:Quartet:FAPERJ, 2008, p.89-98.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, maio-jul. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-2478000000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 15 abr., 2014.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 15-54.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012, 14ª ed.

VIEIRA, Ricardo. *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Portugal: Projedições, 2000, 2ª ed., p.40-90.

\_\_\_\_\_. VILLELA, Heloísa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014, 14ªed., p. 7 - 72.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa- ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M.(Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 61-83.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M.(Orgs.). *Justiça Social desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 11-34.



## APÊNDICES

### Apêndice A: Termo de Autorização - Declarações e Narrativas

Universidade do Estado do Rio de Janeiro Faculdade de Formação de Professores  
Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DECLARAÇÕES E NARRATIVAS

Pelo presente instrumento, \_\_\_\_\_, autorizo, graciosamente, à mestranda Liliane Sant'Anna de Souza Maria (FFP/UERJ), portadora do RG 09993826-8 e CPF 06942619710 a utilizar minhas declarações e narrativas, a serem veiculadas, primariamente, em texto apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, área de concentração: processos formativos e desigualdades sociais ou ainda destinadas à inclusão em outros trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos, sem limitação de tempo ou de número de citações, de forma ética e em toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD, publicações na internet, no Brasil e/ou no exterior. Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor de que trata o presente produto, a mestranda Liliane Sant'Anna de Souza Maria poderá dispor livremente do mesmo, desde que mantenha a integridade original do material. Afirmo também não caber a mim qualquer remuneração, a qualquer tempo e título, pelo uso do material.

Queimados, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2015.

---

Assinatura do participante

---

Liliane Sant'Anna de Souza Maria  
Mestranda (FFP/UERJ)  
[professoralilianesouza@gmail.com](mailto:professoralilianesouza@gmail.com)

**Apêndice B: Autorização de Uso de Imagem – Menor**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro Faculdade de Formação de Professores  
Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo a mestranda Liliane Sant'Anna de Souza Maria, RG 09993826-8, CPF 06942619710 a fazer, reproduzir ou multiplicar fotografias ou transparências em que meu filho(a) \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ apareça no todo ou sendo focalizada uma parte do seu corpo, incluindo seu rosto, para fins de pesquisa, informação ou divulgação na área da educação, a serem veiculadas, primariamente, na dissertação apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, área de concentração: processos formativos e desigualdades sociais ou ainda destinadas à inclusão em outros trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos, sem limitação de tempo ou de número de citações, de forma ética e em toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD, publicações na internet, no Brasil e/ou no exterior. Autorizo, ainda, que a reprodução ou multiplicação dessas imagens possam ser acompanhadas ou não de texto explanatório, abrindo mão de qualquer direito de aprovação do material, assim como de qualquer compensação financeira pelo seu uso, podendo ser publicado com seu nome ou não e qualquer outro meio que permita a sua identificação ou não.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura responsável: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

**Apêndice C : Autorização de Uso de Imagem - Adultos**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro Faculdade de Formação de Professores  
Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo a mestrande Liliane Sant'Anna de Souza Maria, RG 09993826-8, CPF 06942619710 a fazer, reproduzir ou multiplicar fotografias ou transparências em que eu apareça no todo ou sendo focalizada uma parte do meu corpo, incluindo meu rosto, para fins de pesquisa, informação ou divulgação na área da educação, a serem veiculadas, primariamente, na dissertação apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, área de concentração: processos formativos e desigualdades sociais ou ainda destinadas à inclusão em outros trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos, sem limitação de tempo ou de número de citações, de forma ética e em toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD, publicações na internet, no Brasil e/ou no exterior. Autorizo, ainda, que a reprodução ou multiplicação dessas imagens possam ser acompanhadas ou não de texto explanatório, abrindo mão de qualquer direito de aprovação do material, assim como de qualquer compensação financeira pelo seu uso, podendo ser publicado com meu nome ou não e qualquer outro meio que permita a minha identificação ou não.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_