

Formação de professores e EJA: percorrendo a trilha do bom senso

Formación de profesores y EJA: viajando por el camino del sentido común

Edinólia Lima Portela

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

São Luis-Maranhão-Brasil

Resumo

O artigo aborda reflexões desencadeadas da experiência de um programa de formação de professores, assumido pela UFMA (Universidade Federal do Maranhão), desenvolvido nos municípios do Maranhão, quando ministramos a disciplina Educação de Jovens e Adultos. Acerca-se das relações estabelecidas entre a professora e as alunas, no desenvolvimento da prática pedagógica. A experiência foi realizada em dez municípios, perfazendo um total de duzentas alunas/professoras, contudo, neste trabalho buscam-se as vozes que traduzem o pensamento da maioria. O trabalho se sustenta à luz dos estudos de Freire (1983; 2001) e Arroyo (2006). Cursos nesse formato podem ter resultados eficientes, se considerarmos os contextos de vida dos estudantes/professores, relacionando-os com as teorias discutidas e mediante a sensibilidade do docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos; Relação professor-aluno

Resumen

El artículo aborda las reflexiones surgidas a partir de la experiencia en un programa de capacitación docente, realizado por la Universidade Federal do Maranhão, UFMA, y desarrollado en los municipios de Maranhão, cuando dimos clases sobre la materia Educación para Jóvenes y Adultos. El artículo trata de las relaciones establecidas entre el profesor y los alumnos, en el desarrollo de la práctica pedagógica. El experimento se realizó en diez municipios, con un total de doscientos estudiantes/profesores, sin embargo, en este trabajo buscamos las voces que traducen el pensamiento de la mayoría. El trabajo está apoyado en los estudios de Freire (1983; 2001) y Arroyo (2006). Los cursos en este formato pueden alcanzar resultados efectivos si consideramos los contextos de vida de los estudiantes/maestros, relacionándolos con las teorías discutidas e intermediados por la sensibilidad del maestro.

Palabras clave: formación del profesorado; Educación de Jóvenes y Adultos; Relación profesor x alumno.

Iniciando o diálogo

A discussão sobre a formação dos professores que atuam na educação básica ganhou força e objetivação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996. Esse tema vem sendo abordado em estudos e pesquisas, principalmente no tocante à profissionalização dessa categoria, como parte da política educacional no contexto da expansão da educação superior no Brasil.

A efetivação dessa política de formação assume formas e contornos diversos, em ações governamentais, que expressam, de certa forma, o compromisso pela melhoria da qualidade da educação básica, fruto das reivindicações de educadores e da sociedade civil de um modo geral. Nessa perspectiva, desde os anos 2000, estados e instituições têm se envolvido para dar materialidade às ações voltadas para o desenvolvimento da política nacional de formação de profissionais da educação básica e do Plano de Formação Inicial e Continuada.

No âmbito das instituições públicas, no estado do Maranhão, esse envolvimento tem transitado, principalmente, pela adesão a programas que integram o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, tanto em nível da formação inicial, quanto da continuada. Neste texto, explicitamos reflexões desencadeadas na vivência em um dos programas assumidos pela Universidade Federal do Maranhão, sem necessariamente nos comprometermos em tratar de tais programas, mas, fundamentalmente, das relações entre a professora e as alunas, público desses programas, no exercício de suas práticas pedagógicas¹. Desde o final dos anos 2000, percorremos os municípios que estabeleceram convênio com a Universidade Federal do Maranhão, com o objetivo de oferecer a formação em licenciatura aos seus professores. Uma das exigências da Lei tem como requisito a graduação em licenciatura para todos os professores da Educação Básica. Como os municípios não dispunham de instituições locais para proceder à formação, estabeleceram-se convênios com as universidades ou outras faculdades, na perspectiva de que os cursos fossem oferecidos, nos finais de semana, na própria localidade, tendo em vista que durante a semana os professores estariam ocupados no turno diurno com as atividades escolares. Assim, as aulas seriam ministradas aos sábados e aos domingos, contabilizando 15h/aulas, em conformidade com o projeto político pedagógico de cada curso.

Este texto, como já elucidamos, decorre da experiência que tivemos na docência nos cursos de Pedagogia nos municípios do Maranhão, ministrando a disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante a última década (pesquisamos mais de dez municípios), em todas as localidades estudadas, apesar das suas particularidades, os participantes da pesquisa apresentavam, de modo geral, características semelhantes: a maioria dos alunos/professores do sexo feminino, mães, arrimos de família e com companheiros desempregados, mulheres de grande saber social, proveniente de suas práticas da vida cotidiana, com imenso anseio de adquirir o saber científico. Em suma, pessoas que todos os finais de semana saíam de suas casas em busca de melhorias de vida, cidadania, crescimento intelectual e de um novo olhar sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro.

Em deferência aos atores/sujeitos deste artigo, cuja maioria é feminina, e em respeito às suas lutas que nos sensibilizaram e nos fizeram perceber suas grandiosidades, fornecendo elementos que nos moveram para construção deste estudo, nos dirigiremos prioritariamente ao sexo feminino, sem, contudo, desconsiderar as lutas dos atores masculinos daquelas turmas. Por isso, aqui, a escuta às mulheres ocupa um lugar central e para preservar suas identidades – embora elas estejam cientes desta publicação – identificaremos as alunas por nomes de flores.

O percurso deste estudo parte de uma concepção de formação que pressupõe a complexidade, que se estende do conhecimento elaborado ao conhecimento advindo da prática social e considera o indivíduo como ator social do saber, com seu desenvolvimento, sua rica subjetividade e que privilegia a finalidade social fundamentada na racionalidade da natureza interativa mediada pelo diálogo (FREIRE, 1983). Portanto, a reflexão que aqui se faz é sobre uma formação específica construída junto a um grupo particular de professoras que, embora vivam, trabalhem e desenvolvam suas formações em municípios distintos, se inserem em problemáticas sociais e cotidianas parecidas.

Sabemos que o conhecimento baseado no senso comum, empírico, não tem o mesmo peso e poder do conhecimento científico em nossa sociedade, por isso não é muito valorizado. Entretanto, não se admite a predominância de uma única razão como verdadeira. A teoria crítica e os estudos de Freire já apontam para outras direções, isso para citar apenas algumas fontes.

Da sensibilidade à curiosidade epistemológica

Por ser um modelo de formação que não se enquadra nos padrões convencionais, porque se processa nos finais de semana, nos primeiros contatos com as turmas, definimos uma postura pedagógica que desse conta dessa singularidade.

Sabemos que toda turma tem suas peculiaridades, mas, em geral, as que se enquadram na experiência deste estudo eram compostas por mais de 50 pessoas, sendo a maior parte formada por mulheres com mais de 30 anos de idade, que estavam há mais de dez anos fora da escola; poucas não eram arrimos de família, muitas sem companheiros (as) com filhos para criar ou com companheiros desempregados. Essas mulheres possuíam muitos filhos (em média, mais de quatro), trabalhavam os três turnos durante a semana, ao mesmo tempo em que cuidavam da casa, dos filhos e/ou dos familiares, e ainda faziam a graduação aos finais de semana “*Graças a Deus!*”, expressão usada pelas alunas nos diálogos que travávamos. Curiosamente, percebemos que em poucos municípios pesquisados, as professoras recebiam salários acima do mínimo estabelecido no país, e ainda com atrasos que chegavam a três meses.

Como professora, sabemos que sem a curiosidade que nos move, que nos inquieta, que nos insere na busca, não ensinamos nem aprendemos. Durante a pesquisa, notamos que o espaço físico no qual as aulas foram desenvolvidas pelos cursos oferecidos eram as escolas onde as alunas/professoras trabalhavam durante a semana. As salas possuíam uma estrutura sofrível: eram quentes, com pouca ventilação e condições de higiene precárias, o que dificultava o nosso espaço pedagógico e “[...] caracteriza uma falta de respeito às alunas e aos alunos” (FREIRE, 2001, p. 73).

A despeito disso, o entusiasmo, principalmente das alunas, era uma característica diferenciadora, pois todas eram movidas pela vontade de adquirir mais conhecimento. No entanto, apesar da animação, era evidente o cansaço físico, pouca qualidade de vida, baixa autoestima, necessidade de superestimar os professores e pouco domínio de conteúdo teórico. Deste modo, a partir dessas observações, foi levantado o seguinte questionamento: *Como desenvolver uma prática pedagógica que fomentasse um aprendizado fecundo, em face dessa realidade, que revelava tantos dilemas?*

Como pesquisadora e professora, percebemos a necessidade de formar educadores que incentivem os alunos a refletirem sobre o seu próprio cotidiano, em uma tentativa de dar consistência à prática pedagógica. Neste movimento, devemos articular teoria e prática,

de modo que novos e outros sentidos emergjam da ação pedagógica. Desse modo, será possível renovar o entendimento tanto dos alunos, como dos próprios educadores sobre a realidade vivida. É a tríade ação-reflexão-ação.

As turmas pesquisadas eram compostas por sujeitos plenos de experiências vividas e esse conhecimento de mundo poderia ser a partida inicial para a compreensão dos conteúdos ministrados na disciplina. As práticas pedagógicas, como nossas vidas, são eivadas por relações coloniais de poder, que se encostaram e se incrustaram em nossas subjetividades e objetividades. Exigir que os alunos\professores acompanhassem os conteúdos da disciplina sem nos importarmos com suas vidas fora da sala de aula, com os seus dilemas e perspectivas, era reafirmar uma prática linear e mecanicista, sustentada em uma epistemologia instrumental, por meio de uma racionalidade colonial e introjeta a inferioridade nas pessoas, ferindo a dignidade do indivíduo, além de negar o fenômeno da diversidade que envolve a própria vida social humana.

Entendemos que o fenômeno da vida, da estruturação da vida, é complexo. No entanto, a própria condição humana das alunas daquelas turmas dava cores extremamente vivas às suas difíceis existências.

Todas as alunas/professoras eram portadoras de cognição e criatividade, possuíam um corpo inteligente e interdependente, interagem e agiam sob a natureza de acordo com o espaço e as oportunidades que lhes eram oferecidas pelas circunstâncias históricas. Como nós, são marcadas por processos de relações de forças econômicas, sociais, epistemológicas e culturais, pelas circunstâncias históricas previsíveis e, sobretudo imprevisíveis, que interferem diretamente sobre suas incompletudes, principalmente sobre incompletudes teóricas, o que para nós se caracterizava como uma negação de direito. Assim, em nosso entendimento, exigir a normatização dos procedimentos de aula sem levar em conta os fatores mencionados seria reforçar essa negação.

Na esteira do pensamento de Santos (2002), quando discute que da sociologia das ausências nascem as emergências, ponderamos sobre todo esse apanhado local, atentos também às vozes sociais, alinhavando nossas intenções pela curiosidade epistemológica do respeito, constituindo-se para nós como um campo de interação fecundo e de aprendizado mútuo.

Caminhando pelo diálogo e o bom senso

A partir do nosso lugar de educadora, sentimos necessidade de considerar, sobretudo, a matriz teórico-cultural que defende que “o meu direito me autoriza a respeitar o direito do outro”. Essa constatação nos leva a entender a educação e o conhecimento de mundo particular do indivíduo, que busca não impor ou julgar o outro a partir de uma perspectiva unilateral do profissional, mas de valorizar a diversidade e o conhecimento pré-adquirido do estudante, além de ter que superar o determinismo da visão sobre os direitos humanos que conforma a burocracia dos sistemas de ensino.

Assim, nossa postura prática foi delineada pela percepção e pela sensibilidade. Tradicionalmente, esses dois elementos são marcados pela imprecisão e pelo relativismo, porque se situam no campo da subjetividade. Contudo, Merleau-Ponty (2000) defende que o sensível é o território da própria reflexão, um domínio humano, a essência da nossa experiência. Para ele, o sensível se localiza no mundo. Neste quesito, “o mundo”, aqui é tomado como uma unidade indivisa do corpo das coisas e possui uma função de conhecimento que, por meio das relações, promove o mundo da cultura e da história, um mundo de significações criadas e compartilhadas (CARBONELL, 2010). Além disso, entendemos que a construção do conhecimento humano não é uma realidade independente do contexto sócio-histórico e da própria vida dos sujeitos que a elaboram, portanto, palmilhar por essa premissa é um caminho fecundo no processo que busca compreender e descobrir alternativas concretas para a emancipação de homens e mulheres.

Nesta perspectiva, ao deslocar nosso olhar para a conjuntura nacional com fins de situar o desenho das turmas, inferimos que constitucionalmente todos os brasileiros são sujeitos de direito. Sabemos também que, a partir do século XX, o direito nos países capitalistas se desloca e se centra, principalmente, no acesso aos bens socialmente produzidos (GONDIM, 2012). Além disso, culturalmente, nós, maranhenses, somos detentores de amplo patrimônio cultural, a exemplo de São Luís, nossa capital, tombada como patrimônio histórico cultural da humanidade, desde o ano de 1997, pela UNESCO, além do Complexo Cultural do Bumba-meu-Boi, o Tambor de Crioula do Maranhão, o Conjunto Arquitetônico da cidade de Alcântara, as Ruínas da Fonte Vera Cruz, na cidade de Rosário, e outros mais, não mencionados aqui.

Nos municípios estudados, por onde passamos, são notórias a pluralidade e a diversidade cultural. No entanto, quase nenhuma aluna se reconhecia como sujeito de direito ou herdeira desse patrimônio. Na medida em que as alunas/professoras não

possuíam o sentimento de pertencimento em relação à sua cultura e identidade, passavam a não enxergar que os seus alunos, os seus pares, bem como a comunidade à qual pertenciam também tinham direitos de usufruir das riquezas culturais e os benefícios sociais.

Apesar de todas serem professoras, essas mulheres se viam e eram vistas pelo imaginário social dos seus municípios como ocupantes de um lugar de invisibilidade política, subalternidade sociocultural, em que lhes era suprimida a condição de protagonistas pela condição de oprimidas. Da mesma forma, elas, as professoras, enxergavam os seus alunos da escola pública.

Acácia, aluna/professora da baixada maranhense², ao ler *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1983), deu-se conta da vocação ontológica para “ser mais”, deu-se conta de que não era livre e que por não ser livre vivia na inautenticidade:

Não adianta ver o mundo somente pelo ângulo do sistema, porque gera muito sofrimento, muita dor no peito, da mesma forma não é autêntico tentar passar aos nossos alunos conteúdos distantes de suas realidades, porque também ficamos com dor no peito, como nós eles (os alunos) precisam saber quem são e que podem mais e mais. (FREIRE, 2001, p. 77).

Quando se abrem espaços para que mostrem seu potencial cognoscente, vemos a pujança de conhecimento latente no interior dessas alunas, a capacidade de assimilação, interlocução que podem elaborar entre o saber do seu mundo vivido e a teoria.

A libertação é um ato doloroso, mas que renova o ser homem. O alcance deste estágio nos possibilita a superação da contradição opressores x oprimidos, localizada em nossa dual e contraditória forma de viver. Não mais opressor; não mais oprimido, mas homens, libertando-se (FREIRE, 1983). Igualmente como Acácia, para alcançar essa compreensão, outras alunas passaram por oscilações reflexivas, que afetaram, por vezes, até a saúde, dadas suas objetivas condições existenciais. Entender as questões de saúde, os dilemas e entraves que afetavam diretamente o imediato aprendizado e compreensão das alunas foram questões fundantes que deram fluidez e movimento ao desenvolvimento da disciplina, ou seja, precisaríamos respeitar os limites e o tempo de cada uma!

Assim, a prática pela perspectiva do respeito e da sensibilidade mediada pelo diálogo, foi presenciada, inúmeras vezes: as apressadas justificativas aos atrasos das companheiras, a disposição solidária em levar as tarefas para colegas ausentes, a fim de que não ficassem fora das discussões realizadas em sala de aula, como também não perdessem os conteúdos

abordados. Outras vezes, nos vimos diante de solicitações para atender companheiras vindas de outro município, paridas, com filhos a amamentar, que, para chegar ao município/sede das aulas, percorriam mais de duas horas trazidas por uma motocicleta ou na carroceria dos chamados caminhões “pau-de-arara”, acompanhadas dos filhos recém-nascidos no colo, pois mesmo ciente do direito à licença maternidade, muitas preferiam as explicações presenciais, dada a natureza do curso.

Inúmeras foram as vezes que vimos passar por entre as carteiras, muito silenciosamente, jarras d’água, para saciar a sede provocada pelas escaldantes tardes de sábado. “O bom senso nos dizia que havia algo a ser compreendido no comportamento” das alunas (FREIRE, 2001, p. 70). O problema não estava na jarra que corria por entre as carteiras, mas sim, na falta de água na escola, nas instalações inapropriadas do prédio sem ventilação e conforto, na precariedade desse tipo de serviço no município, que determina que, para saciarem a sede, as alunas teriam que levar a água de casa. Negar as condições objetivas dessas alunas, negar os seus esforços em querer saber mais, a despeito de todas as adversidades existenciais, seria negar nossa condição de educadoras. Entendemos como Freire (1983, p. 177) que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos [...] mas, na problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ademais, o bom senso³ nos orientava a desenvolver uma prática pedagógica alinhada aos fundamentos teóricos que contemplam o contexto de vida das alunas. Desta forma, o educador é levado a enfrentar os desafios da sua própria prática, com a finalidade de proporcionar um aprendizado sólido aos alunos.

Por outro lado, não poderíamos negar a proposta que defende a formação dos sujeitos com domínio teórico. A nosso ver, isso também uma forma de negação de direito. Assim, insistimos na perspectiva da formação que defende o sujeito com conhecimento e consciência cidadã, tendo por base a revisão da vida social dos alunos, tomadas como referência às perspectivas, às necessidades e às dificuldades pessoais situadas em seus contextos. Deste modo, nos surpreendemos atendendo pedidos para considerar tarefas paralelas e estender prazos de recebimento às alunas que vinham se desenvolvendo bem, mas que tiveram problemas de ordem particular e de saúde, e que por esses motivos estavam na eminência de abandonar o curso.

Essa postura era assumida com a consciência de que a aproximação estabelecida com os alunos, no sentido de reinventar nossa prática pedagógica, tendo em vista as problemáticas que emergem na turma, em decorrência das dificuldades cotidianas, não era uma postura silenciadora, e sim, de respeito às particularidades de cada turma, pois acreditamos que “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos, educadores alhear-se das condições sociais culturais econômicas dos seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (FREIRE, 2001, p. 70).

É importante ressaltar que assumir essa atitude não enfraqueceu nossa autoridade docente no cumprimento do dever, nas tomadas de decisões, orientações de atividades, estabelecimento de tarefas, prazos e cobranças de produções individuais e coletivas do grupo. Estas ações eram mediadas por diálogo, negociações e ponderações e, principalmente, respaldadas por elementos conjunturais e contextuais.

Do ponto de vista local, bem próximo às nossas vistas, estavam as reais condições existenciais das alunas/professoras. Do ponto de vista conjuntural, entendíamos que, como nós, essas mulheres localizam-se e desenvolvem sua sobrevivência e sua cultura no Maranhão, um dos estados economicamente mais pobres da nação, que se encontra nos primeiros lugares no *ranking* do analfabetismo⁴. Isso para citar apenas uma das questões cruciais. No interior deste estado, a pobreza é vista quase como uma naturalização. Esses e outros fatores semelhantes contribuem para o atraso das mentalidades, preconceitos e subserviência.

Esse cenário nos fazia compreender “[...] que antes de qualquer reflexão mais rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo do ponto de vista de minha tarefa docente o formalismo insensível [...]” (FREIRE, 2001, p. 68), de negar o que nos solicitavam as alunas, sabendo de toda a verdade sobre o enfrentamento dos seus dilemas, provocados, principalmente, pela conjuntura social. Outra questão pontual observada ao longo desses dez anos de pesquisa nos municípios do Maranhão, por meio do exercício da docência, foi o fato de aprendermos a colher e, em certa medida, a reverter uma recorrente lógica que impregnava as turmas de professores/alunos: a importância e a necessidade da disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, *mas para quê estudar Educação de Jovens e Adultos, já que ali se encontravam professores experientes?* Além disso, durante o curso, elas

havia passado por várias disciplinas que discutiam as metodologias e a aplicação da educação infantil. Essa era uma tônica em todos os municípios.

A resistência à disciplina era visível, pois os alunos tinham uma visão tradicional da Educação de Jovens e Adultos. Não esperavam que, ao discutirem os fundamentos da disciplina, estariam discutindo os alicerces das suas próprias vidas, dos seus filhos, dos companheiros, a nossa, aliás de todos os brasileiros trabalhadores deste país, os quais precisam construir suas oportunidades de acesso aos bens sociais.

Camélia, professora de um dos municípios da zona semiárida⁵, residente na zona rural, a 110km da sede do curso, para chegar à escola, precisava atravessar dois rios na “garupa” de uma moto de segunda mão e, foi uma das primeiras, dentre o universo de aproximadamente 200 mulheres alunas/professora, a demonstrar que a postura pedagógica que vínhamos tentando desenvolver estava surtindo efeitos sobre a sua compreensão de mundo. Ela fora uma das alunas atingidas por graves problemas familiares, o que nos levou a realizar atendimento individual, com atividades paralelas, visando recuperar os conteúdos discutidos em sala de aula.

Depois da ausência de um final de semana inteiro (o que significou 15h/aulas), Camélia retornou à sala trazendo em sua bagagem, já fichados, todos os textos das aulas que ela faltou. Durante a discussão de um texto de Miguel Arroyo ela declarou:

Professora, antes de começar essa disciplina eu sempre pensei que as pessoas que não estavam na escola, ou que dela se afastavam, principalmente os jovens, não estudavam porque eram malandros, não queriam, gostavam de ficar na vagabundagem. Agora não! Entendi que as reais condições de vida desses jovens influenciam em suas oportunidades, que apesar de oferecer acesso, a escola não garante a permanência.

Discutir os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos requer situar a classe trabalhadora com seus dilemas e perspectivas no contexto em que ela vive, atrair para o espaço de sala de aula as reais situações de vida do povo trabalhador, fomentar a busca pelo reconhecimento de si mesmo como sujeito inserido nesse processo, à procura de autonomia, o que ao nosso entender, sem sensibilidade, bom senso e respeito ao direito das alunas (FREIRE,2001), é impossível de realizar. Para tanto, não podemos nos descuidar da apropriação dos fundamentos que orientam a educação como um todo, sem deslocar o olhar da contraditória condição existencial dos alunos e da nossa. Em outro momento, quando fazíamos a avaliação final da disciplina, durante um círculo de conversa, a

aluna/professora Rosa, líder de uma comunidade remanescente de quilombos, assim se manifestou:

[...] lhe digo mesmo professora, com toda experiência que tenho, quase vinte anos de magistério, nunca imaginei que havia diferença entre ensinar crianças e adultos. Pra mim tudo era igual. Eu mesma sou professora desses dois públicos, mas, não entendia direito porque os meus alunos jovens e adultos não permaneciam até o final do curso.

Rosa possui certa experiência em discussões sobre direitos, dada a sua militância como líder comunitária. Apesar de não ser totalmente invisível socialmente, era vista pelos seus pares como uma pessoa intransigente e prepotente. No entanto, ao estabelecermos aproximações, percebemos que era um ser angustiado, uma pessoa que precisava e queria desenvolver a contento os seus papéis sociais, mas não dispunha da compreensão sobre matrizes fundantes que determinam essa questão. Rosa necessitava, urgentemente, ter mais conhecimento teórico sobre as questões que afetavam seu desenvolvimento como professora de jovens e adultos e como líder em sua comunidade. Suas reações, por vezes exasperadas em respostas às cobranças das colegas e da comunidade, decorriam do seu sentimento de ser pouco versada nas questões que lhes eram afetas e do medo de não corresponder às expectativas dos seus pares. Na realidade, Rosa se sentia sobrecarregada, mas existia nela muita vontade de acertar.

Somente depois de discutirmos o texto *Ensinar exige consciência do inacabado*, que compõe a *Pedagogia da Autonomia* (2001), de autoria de Paulo Freire, foi que Rosa começou a entender que, como as outras pessoas, ela é um ser em construção, uma pessoa inconclusa. Caminhando nessa mesma premissa, conduzíamos os debates acerca das especificidades da educação para pessoas jovens e adultas.

À medida que discutíamos o lugar que a Educação de Jovens e Adultas ocupa na sociedade, situando a desarticulação com o sistema em sua construção inicial, compreendíamos que, por não ser contemplada pelas políticas públicas, a EJA transformou-se em “reduto formal do nosso sistema de ensino para o qual se encaminham os excluídos deste mesmo processo”; identificávamos os sujeitos da EJA como atores sociais que foram historicamente excluídos dos processos educativos – mas que são sujeitos de direito e sujeitos de deveres do Estado (ARROYO, 2006); percebíamos que as causas dessa exclusão tem raízes profundas no sistema capitalista adotado por nosso país; inferíamos que o jovem

e o adulto são seres ricos de experiências produzidas ao longo de sua existência, que são cidadãos responsáveis por si mesmos, portanto, não é proveitoso os tratarmos como criança, por meio da infantilização da nossa prática. Desse modo, as alunas iam se reconhecendo nas discussões, mencionando exemplos de superação teórica que determinavam seu fazer pedagógico junto aos seus alunos e, principalmente, a compreensão dos desafios de suas vidas cotidianas.

Alem disso, à medida que o curso continuava, os esforços e o crescimento teórico das alunas cresciam. Para acompanharem as aulas e cumprirem as tarefas, estudavam pela madrugada adentro. Aos sábados, depois de assistirem 10h/aulas, muitas ainda viajavam, aproximadamente, quatro horas para dormirem em seus municípios e retornarem no outro dia, domingo pela manhã, para mais 5h/aula. Mesmo assim, assistiam à aula de domingo com entusiasmo, de forma participativa, com responsabilidade e um certo orgulho.

Percebíamos que, apesar de ser um processo exaustivo e, por vezes, extenuante, aos poucos venciam as dificuldades de compreensão teórica inicial, ultrapassando a consciência ingênua e alcançando o saber crítico. Entendíamos nossa parcela de contribuição naquele aprendizado, porque também aprendíamos e mudávamos o nosso olhar sobre o mundo após o encerramento de cada disciplina. Assim, o diálogo, o respeito ao direito dos alunos, o rigor nas execuções das tarefas, o bom senso, o incentivo à curiosidade epistemológica não havia sido em vão.

Tudo isso contribuía para o aumento do respeito e para acrescentar a nossa admiração para com essas mulheres professoras. Isso reforçava em nós a defesa de que “não é possível o respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo” (FREIRE, 2001, p. 71).

Enquanto trabalhávamos na perspectiva da construção da autonomia daquelas alunas/professora, construíamos a nossa própria autonomia também; na esteira do pensamento de Freire (2001, p. 67) descobrimos que “a vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que [...] devo fazer de minha prática.” Destarte, um dos maiores esforços que fazíamos quando da ministração dos cursos era tentar “[...] diminuir a distância entre o nosso discurso e a nossa prática desenvolvida em sala de aula” (FREIRE, 2001, p. 72).

Ao encerrarmos a disciplina, por ocasião dos seminários, entrega de artigos e tarefas finais, notávamos o salto qualitativo dado pelas alunas, demonstrado pela elaboração das falas e pela capacidade de sistematização. Uma grande recompensa por ter abdicado quatro finais de semana de descanso, para dialogar, ensinar e aprender com aquelas mulheres e homens, nas perspectivas de suas formações teóricas e humanas e mais, a demonstração de respeito e o contentamento de terem tido a oportunidade de exercitarem sua autonomia, o que nos dava a certeza que ensinar está para além de apenas transferir conhecimento.

Para concluir

Dimensionar a formação de professores desconstruindo o paradigma hegemônico significa confiar e investir em sujeitos autônomos, que se reconhecem como construtores de história, sujeitos que além de romperem com suas condições de oprimidos podem contribuir para que outros também possam vir a romper. Assim, vemos que a interação e a cumplicidade estabelecidas em sala de aula com aquelas mulheres, professoras trabalhadoras, a cada dia nutria em nós sentimentos de bem-querer, respeito e reverência. A dinâmica de suas vidas e os esforços que desenvolviam para saberem mais, bem como para concluírem o curso, instigaram nosso olhar para os seus interesses e necessidades.

Aquelas mulheres/educadoras/alunas são plenas de experiências vividas, portanto, porta de entrada para o conhecimento científico. Entendemos que a compreensão de se fazerem e se sentirem sujeitos de visibilidade, sujeitos históricos e protagonistas de suas próprias vidas, se processou, sobretudo, pelo encontro entre o saber teórico e o saber de suas experiências. O importante foi o desenvolvimento do trânsito da vida à escola e da escola à vida, para assim, delinear algumas especificidades dessas mulheres como alunas de um curso de graduação e como educadoras que podem mudar suas vidas e contribuir para objetivas mudanças nas vidas dos seus alunos e dos seus pares.

Apesar das oportunidades oferecidas pela política de formação de professores, as condições oferecidas para que se processasse essa formação, bem como as desigualdades que sustentam as diferenças sociais alinhavadas pelos mecanismos de exclusão cultural e econômica em nossa sociedade, são mais fortes e interferem de forma incisiva para que esta formação não se processe a contento. Estes elementos concorrem para um modelo de formação que desconsidera as experiências dos professores/alunos e termina por silenciar

suas vozes, perpetuando, desta maneira, a educação que pretende mudar a mentalidade do sujeito, e não aquela que contribui para a mudança da situação em que esses atores estão.

Observar mais profundamente o processo de formação desenvolvido para esse público, considerando as condições que ele reúne para o aprendizado teórico e político, é urgente. Entendemos que a riqueza da formação do educador em contextos como os do interior do estado do Maranhão só se revela quando, mediada pelo diálogo e a sensibilidade do docente, é traduzida sob o ponto de vista que faz emergir o caráter idiossincrático e indissociável entre as situações de vida dos estudantes/professores e as teorias discutidas em sala de aula.

Notas

¹ Depoimentos adquiridos pela observação direta em sala de aula. Anotações diárias com consentimento dos alunos/as.

² Região a oeste e sudeste da ilha de São Luís, formada por grandes planícies baixas que alagam na estação das chuvas.

³ Saber necessário ao educador (FREIRE, 2001), desenvolvido diante de situações pedagógicas desafiantes, que exigem autonomia e liberdade; para que a essência da aula não seja sobrepostas por questões de outra ordem.

⁴ O Maranhão apresenta um dos maiores índices de analfabetismo do Brasil. Cerca de 20% da população maior de 15 anos é analfabeta IBGE (2017), é também uma das unidades federativas mais desiguais do nosso país.

⁵ Atualmente seis municípios fazem parte do semiárido maranhense.

Referências

ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ Sedad-MEC/ Unesco, 2006.

CARBONELL, S. A. **Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CONDIM, E. P. ProJovem e os movimentos que o produziram: da reforma educativa às determinações internacionais. In: MORAES, L. C. S.; NASCIMENTO, I. V.; MELO, A. (Org.). **ProJovem: escola, trabalho e cidadania na contramão do discurso instituído?** Curitiba: Champagnat, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

Sobre a autora

Edinólia Lima Portela

Doutora em Educação (UFMA). E-mail: edinolia@yahoo.com.br/ edinolia.portela@ufma.br
ORCID: 0000-0001-9678-322x

Recebido em: 30/03/2020

Aceito para publicação em: 19/08/2020