



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

JOÃO DA COSTA CAVALCANTE FILHO

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
RETRATO DO CEJA JACIRA CABOCLO**

**MANAUS
2018**

JOÃO DA COSTA CAVALCANTE FILHO

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
RETRATO DO CEJA JACIRA CABOCLO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), para a defesa de dissertação, visando a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob orientação do Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano.

**MANAUS
2018**

C376n Cavalcante Filho, João da Costa.

Narrativas de professores da educação de jovens e adultos: retrato do CEJA Jacira Cabloco. / João da Costa Cavalcante Filho. – 2018.
122 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2018.

Orientador: Prof. Nilton Paulo Ponciano.

1. Ensino tecnológico. 2. Formação continuada 3. EJA- Educação de Jovens e Adultos. I. Ponciano, Nilton Paulo. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 371.33

JOÃO DA COSTA CAVALCANTE FILHO

NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
RETRATO DOCENTE DO CEJA JACIRA CABOCLO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

Aprovada em 18 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Nilton Paulo Ponciano – Orientador
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dr. Amarildo Menezes Gonzaga – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Carolina Brandão Gonçalves – Membro Titular Externo
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

AGRADECIMENTOS

As narrativas são rotas de viagens que realizei no tempo, e marcadas por paisagens de paz, acolhida e harmonia; Em outros instantes a caminhada se tornou triste, tediosa e solitária. E ciente sou que não enveredei sozinho nesses sertões, pois bem sei que dantes de mim outras pessoas incidiram, gentilmente, as sendas que agora marcam minha chegada. Obrigado!

E, hoje, chegou o momento de realizar o sonho mirado; Proezas dos tempos de menino sonhador... E se operaram em mim, homem feito, em ser pessoa que se autorretrata como educador na profissão e na vida. Quero agradecer e mencionar aqui:

A Deus, que se tornou o retratista da minha vida. Senhor da vida, da memória e da esperança que, na angustia de minhas dúvidas, calava-se para comunicar sua mensagem de carinho na jornada... E, no arremate final, deu-me a direção certa para chegar fortalecido ao porto seguro do mestrado, investindo sua Fé em mim.

Ah, como Deus foi Companheiro, Providente e Amigo... E caminhou silencioso ao meu lado, esperançoso pelo eterno devir da vida, acreditando no sucesso da jornada. Obrigado, Senhor!

Aos salesianos de Dom Bosco, na presença da Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia, a ISMA, responsável pelo Santuário de São José Operário – Centro, na admiração pelo trabalho com a juventude através da vida dos salesianos que aqui quero lembrar: Pe. Amadeu Caronni, Pe. José Maria Barbosa e Pe. Jacy Cogo (In Memoriam).

Ao memorável Oratório Salesiano de São Domingos Sávio, palco de retratos de minha vida juventude que me serviu para atuar na vida de professor através das atividades religiosas, esportivas e pastorais, construindo em mim as bases para ser um “bom cristão e honesto cidadão”, como aludia Dom Bosco, o santo dos jovens e dos pobres.

À minha família, na pessoa de minha esposa *Maryliani Cavalcante Torres* e do meu filho *João Felipe Monteiro Cavalcante*, no auxílio e compreensão nos momentos de ausência para garantir o “pão de cada dia”, e que sabem que “eu reflito que não fui perfeito”.

Quero ainda manifestar a gratidão aos sogros: *Moisés Reis Monteiro e Terezinha Aguiar Torres*... Na assistência segura para esta conquista. Enfim, o júbilo pela existência de minha família!

Aos meus queridos pais pelos valores que me repassaram na vida. No caso do meu pai João Cavalcante (*In memoriam*) que me levou ao encontro da fé, valorização da leitura e de incentivo a participação cristã no Oratório salesiano. Saudades eternas.

À minha mãe *Izabel da Costa Cavalcante (In memoriam)*, que com amor sem igual me acompanhou atentamente na realização deste sonho... E nos derradeiros instantes de vida em sua companhia, mirou-me fixamente, e curiosa, perguntou-me singelamente: “[...] *E João, e o curso [de mestrado], meu filho? Quando você vai terminá-lo?*”.

E eu, sem resposta, somente quis, e agora lhe oferto o sonho que se tornou realidade: A você, *Belinha*, o meu carinho e admiração!

Oportunamente quero louvar a minha irmã *Elizabeth da Costa Cavalcante* (Me. em Comunicação) no auxílio generoso de análise da escrita dissertativa que me fez vencer o medo no percurso de vida e profissão. Ainda as lembranças dos queridos irmãos *Cosmo, Paulo José e José Maria da Costa Cavalcante* (*In memoriam*) na confiança depositada desde sempre.

À Gestão escolar, Coordenação pedagógica, Funcionários e Professores do *CEJA Jacira Caboclo – Sede e Anexo do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre* pela acolhida sincera... De modo especial, pela oferta das narrativas para o retrato do CEJA, através dos depoimentos dos *Alexandre Dias Barbosa, José Hadad Neto e Graziela Guerra* sobre a vida e profissão docente na EJA.

O anseio para que a pesquisa desenvolvida no Mestrado sirva a construção de novos olhares de respeito ao trabalho de cada professor/professora no CEJA Jacira Caboclo. .

Aos colegas e Amigos da Escola Estadual Prof. Antenor Sarmiento Pessoa... Que no percurso de vida e profissão docente têm comigo partilhado dos saberes e sabores no trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes no ensino fundamental no turno matutino. A minha gratidão pelo incentivo nesta conquista.

Agradecido sou à *Coordenação, Professores(as) e Quadro administrativo* do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do IFAM/CMC, que essenciais transmitiram experiências pessoais e profissionais valorosas. Quero declarar a satisfação de estudar no melhor Curso de Mestrado do Amazonas que me fez transformar saberes em sabores de Vida. Obrigado, MPET!

Ao Orientador, *Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano*, que se transformou em principal mentor do meu processo de autoformação no Ensino Tecnológico, recebendo-me como ser humano limitado, mas muito melhor no final do percurso e da busca de autorrealização: *Ah, Prof. Ponciano, enfim, nós dois vencemos!*

Do mesmo modo, lembro com carinho dos colegas da Turma 2016 do MPET, especialmente nos diálogos amistosos com o amigo *Antônio Paulino dos Santos*, mestre em ensino tecnológico, atuante na transformação na educação no IFAM/Campus Lábrea; e à amiga *Bárbara Castro Lapa* que se tornará a nossa doutora em educação em breve. A minha infindável gratidão.

Meus agradecimentos à competente *Michelle Lima* pela construção do nosso produto educacional que revelou o retrato do CEJA Jacira Caboclo, assim como o próprio retrato sociológico deste pesquisador. Obrigado, *Michelle!*

Aos competentes funcionários da *Livraria Vozes – Unidade de Manaus* que auxiliaram com oferta de livros para o incremento desta dissertação.

Relembro o trabalho (quase) imprescindível dos trabalhadores de “sebos” do Centro comercial de Manaus-Am.

Ao Amigo *Cleuter Leão Lyra* (In memoriam) pelo exemplo de vida inspiradora... Um professor que revelou o desejo de narrar seu viver amoroso na Família, na Igreja evangélica e na Docência. Obrigado!

Os agradecimentos, enfim, a todos aqueles e aquelas que colaboraram com esta Dissertação de mestrado que está compromissada com a formação de professores no ensino tecnológico, a partir do intento de possíveis avanços educacionais na formação continuada em serviço dos professores da Educação de Jovens e Adultos no CEJA Jacira Caboclo, na cidade de Manaus e no estado do Amazonas.

Dedico este trabalho aos bravos professores e professoras da educação amazônica, amazonense e de todo Brasil, que sabem que educar é coisa do coração. Meu respeito hoje e sempre.

[...]

Aos docentes da educação de jovens e adultos, especialmente, pois como pessoas e profissionais que aqui são retratados no trabalho cotidiano, e aprendem ensinando e ensinam aprendendo no espaço da escola, anunciando novos tempos para a educação de jovens e adultos (EJA).

Ah! Como Eu Amei

*Benito de Paula**

*O amor que eu tenho guardado no peito
Me faz ser alegre, sofrido e carente
Ah! Como eu amei...*

*Eu sonho, sou verso,
Sou terra, sou sol,
Sentimento aberto...*

*Ah! Como eu amei
Ah! Eu caminhei...
Ah! Não entendi...*

*Eu era feliz, era a vida
Minha espera acabou,
Meu corpo cansado e eu mais velho
Meu sorriso sem graça chorou...*

*Ah! Como eu amei
Ah! Eu caminhei*

*Tem dias que eu paro
Me lembro e choro,
Com medo eu reflito que
Não fui perfeito...*

Ah! Como eu amei...

*Eu sonho, sou verso,
Sou terra, sou sol,
Sentimento aberto.*

RESUMO

Esta pesquisa se apresenta com a intenção de compreender a construção do retrato sociológico de uma instituição de ensino: o CEJA Jacira Caboclo, a partir das narrativas de quatro professores, no contexto de atuação docente na educação de jovens e adultos (EJA). Assim, o referencial teórico-metodológico da pesquisa se realizou através de uma abordagem que colaborasse com os objetivos de nossa pesquisa que foram ancoradas no referencial dos retratos sociológico (LAHIRE, 2004). Para isso, primou-se pela construção do retrato docente do pesquisador que, em suas narrativas, mostra-se nos contextos de vida pessoal e profissional. Dessa forma, as narrativas dos professores da educação de jovens e adultos se tornaram referenciais para a construção do retrato sociológico do CEJA Jacira Caboclo, em sintonia com a vida pessoal e profissional desses educadores. Nesta perspectiva, a análise dos percursos se pautou em duas linhas de investigação: a) A primeira se primou pela exploração da pessoa e profissional atuante na educação de jovens e adultos (EJA), analisando, por isso, os contextos das origens familiares, a motivação pela escolha da profissão docente, o exercício da docência como trabalho e a atuação docente na educação de jovens e adultos. b) A segunda, na perspectiva de que as narrativas dos professores da EJA revelaram a existência de profissionais comprometidos com os contextos desafiantes da educação de jovens e adultos. Desse modo, os professores da EJA devem ser valorizados, pois desejam contribuir com o sucesso do alunado formado por jovens e adultos que, em algum momento da vida tiveram dificuldades de toda ordem para estudar na idade prevista, e retornam à escola a fim de completar sua formação diante das exigências do mundo do trabalho. Portanto, o retrato sociológico do CEJA Jacira Caboclo revela um espaço de possibilidades em torno da formação de professores a partir de suas experiências pessoais e profissionais diante do quadro de total ausência de formação continuada em serviço pelos órgãos competentes na construção de um itinerário formativo.

Palavras-chave: Narrativas de professores. Retratos sociológicos. Formação continuada

ABSTRACT

This research is presented with the intention to understand the construction of the sociological portrait of an educational institution: the CEJA Jacira Caboclo, from the narratives of four teachers, in the context of practice teaching in adult education (EJA). Thus, the theoretical-methodological research carried out through an approach that collaborate with our research objectives that were anchored in the benchmark of sociological portraits (LAHIRE, 2004). For that, by the construction of personalised teaching portrait of the researcher who, in their narratives, shows up in the contexts of personal and professional life. In this way, the teachers' narratives of adult and youth education have become benchmarks for the construction of the sociological portrait of CEJA Jacira Caboclo, in line with the personal and professional lives of these educators. In this perspective, the analysis of the routes if marked in two lines of investigation:) the first if has excelled by exploiting the person and Professional active in youth and adult education (EJA), analyzing, so, the contexts of family origins, the motivation for the choice of the teaching profession, the exercise of teaching as work and teaching in adult and youth education. (b)) the second, from the perspective that the narratives of the teachers of the EJA revealed the existence of professionals committed to challenging contexts of adult and youth education. In this way, teachers of adult and youth education must be valued because they wish to contribute to the success of students formed by young people and adults who, at some point in life had difficulties of all kinds to study at age, and return to school in order to complete your training on the requirements of the world of work. Therefore, the sociological portrait of CEJA Jacira Caboclo reveals a space of possibilities around the training of teachers from their personal and professional experiences on the picture of total absence of continuing training in service by the competent organs in the construction of a training itinerary.

Keywords: Narratives of lecturers. Sociological portraits. Continuing education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Padre Amadeo Caronni com o petecobol, no Oratório (1981).

Figura 2: Fachada do Oratório São Domingos Sávio (2015).

Figura 3: Apresentação do PNEM na Escola Estadual Ruy Araújo (2014).

Figura 4: Participação no evento do Mestrado em Ensino Tecnológico – MPET (2017).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Geração de dados a partir da entrevista com os colaboradores da pesquisa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BAMN – Base Aérea de Manaus

BINFA – Batalhão de Infantaria da Aeronáutica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico

CSDS – Colégio Salesiano São Domingos Sávio

EB – Exército Brasileiro

EEM – Escola de Enfermagem de Manaus

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAB – Força Aérea Brasileira

FACED – Faculdade de Educação

HGeM – Hospital Geral de Manaus

ICHL – Instituto de Ciências Humanas e Letras

IFAM/CMC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Campus Manaus-Centro

ISMA – Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia

JOUD – Juventude Oratoriana Unida a Deus

MAER – Ministério da Aeronáutica

MPET – Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico

OSDS – Oratório São Domingos Sávio

PFE – Pelotão de Fronteira do Exército Brasileiro

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PJ – Pastoral da Juventude da Igreja Católica

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFAM

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SDB – Salesianos de Dom Bosco

SEDUC-AM – Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas

SIGEAM – Sistema de Gestão Educacional do Amazonas

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UA – Universidade do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UTAM – Instituto de Tecnologia do Amazonas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA DE UM CAMINHO INVESTIGATIVO: AUTORRETRATO DE UM PESQUISADOR	30
1.1 A busca de sentido para a docência.....	31
1.2 As raízes familiares	33
1.3 Lembranças da escola.....	39
1.4 Sou professor, e agora?	53
1.5 Trilhas que me levaram à EJA	58
1.6 Tecendo um Mestrado: (per)curso acadêmicos	60
CAPÍTULO 2 - UMA VISÃO SOCIAL DA EJA: O RETRATO SOCIOLÓGICO DE TRÊS PROFESSORES DO CEJA JACIRA CABOCLO	65
2.1 Retrato docente 1: Prof. Alexandre Dias Barbosa.....	65
2.2 A família: do Nordeste à Amazônia	67
2.3 E agora, escola?.....	70
2.3 Ser professor, eis a questão... ..	73
2.4 Esperanças na EJA	77
2.2.1 Retrato docente 2: Prof. José Hadad Neto.....	79
2.2.2 As origens: a vida sobre as águas.....	81
2.2.3 A vida no asfalto de Manaus	83
2.2.4 Desafio: tornar-se pessoa pela docência.....	84
2.2.5 O ensino na EJA: entre o passado e o futuro.....	87
2.3.1 Retrato docente 3 - Professora Graziela Guerra	90
2.3.2 Laços de família: lições do pai educador	91
2.3.3 A escola: Temporada em Manaus	94
2.3.4 Decisões: para onde vai a docência?	95
2.3.5 Professora de EJA: o que é isso?.....	96
CAPÍTULO 3 - PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NO AMAZONAS	99
PARA NÃO CONCLUIR	113
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	120

1. INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) propõe-se a atender as pessoas que não tiveram educação em idade própria ou foram excluídas do processo educacional no período regular, sendo na sua maioria formada por trabalhadores e trabalhadoras que visam o retorno à escola com vistas a manterem-se empregados para o sustento familiar, assim como para o exercício da cidadania, como uma modalidade de ensino que visa atender as três funções básicas, como a reparadora, equalizadora e qualificadora¹.

Em amplo sentido, a educação de jovens e adultos é caracterizada pela diversidade de seu público. São alunos e alunas com perfil geracional plural, com idades diversas e histórias de vidas singulares. Neste contexto, podemos sugerir que historicamente a formação inicial do docente para esta modalidade de ensino é deficitária.

Assim, um breve retrospecto sobre a história da educação de adultos no Brasil reafirma que a EJA não se desvencilha da concepção do restante da educação brasileira que, na crítica de Frigotto (2000, p. 34), tem se atrelado aos aspectos produtivistas do mercado global, senão vejamos:

[...] O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade.

Nesse sentido, acredita-se que os docentes reproduzem – sem compreender a força política escondida na imposição de discursos ditos modernizantes da educação – que aceita a reprodução social na escola através da organização e do planejamento de ensino, das práticas pedagógicas, do modelo de currículo e de avaliação praticados nas escolas em geral.

Segundo Arroyo (2008), a educação de jovens e adultos enfatiza uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, cidadão com direitos que se forma como ser pleno nos aspectos social, cognitivo, ético, estético e da variedade de memórias, sendo que estas se estruturam a partir das histórias de vida em contextos distintos, os quais devem ser apreciados na escola em vistas da ampliação de seus saberes tácitos.

Foi assim que o educador Paulo Freire (1996) contribuiu para a reflexão pedagógica em torno da educação de jovens e adultos ao apontar as singularidades dos saberes que trazem estes alunos. Para este pensador os conhecimentos que fazem parte da vivência do aluno e

¹ A respeito das funções da educação de jovens e adultos pode-se utilizar a consulta às Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos que foram discutidas, elaboradas e acionadas pelo Ministério da Educação – MEC (2000), assim como o art. 208 da Constituição Brasileira de 1988.

aluna da EJA, o modo como eles se veem no mundo a partir da leitura que fazem de sua cotidianidade, a construção simbólica que estes sujeitos carregam consigo ao entrarem em contato com o mundo e desta relação produzir sua leitura devem ser valorados no processo de ensino da EJA.

Este trabalho de pesquisa tem a convicção de que o professor necessita valorar os conhecimentos que os educandos jovens e adultos trazem da prática social, ressignificando todo processo de aprendizagem na escola. Ressaltam-se, aqui, os olhares necessários para as formas de como os adultos elaboram e reelaboram a própria aprendizagem na escola e na vida.

Nesse contexto, emerge o conceito de andragogia. Assim, diferente da pedagogia – proposições construídas sobre o ensino escolar voltado para crianças em geral –, a andragogia edifica os aprendizes, valoriza suas experiências sociais que são assentadas no conhecimento em relação à realidade do cotidiano, na história de vida de cada indivíduo na sociedade.

O aprendizado passa a ser visto como processo em permanente transformação, factível e aplicável diante do adulto que busca respostas para suas questões, através dos desafios que a escola oferta para as resoluções de problemas na vida concreta. Dessa forma, a perspectiva andragógica entende que “o educando adulto aprende com seus erros e acertos e tem imediata consciência do que não sabe e o quanto a falta de conhecimento o prejudica.” (COSTA, 2013, p. 210).

A função educativa na modalidade EJA deve, portanto, considerar homens e mulheres como seres humanos em processo de desenvolvimento, indivíduos inacabados na relação com o mundo, sujeitos incompletos em uma realidade igualmente inacabada, que transforma a educação em um fenômeno puramente humano ante o inacabamento da pessoa humana, exigindo, por isso, que a educação seja uma atividade em processo de transformação. (FREIRE, 1980).

Assim sendo o **objetivo geral** desta pesquisa:

- ✓ Construir um retrato sociológico do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA Jacira Caboclo, turno noturno, a partir das narrativas construídas pelos seus professores em diversos contextos de formação no percurso de vida pessoal e profissional.

Como desdobramento deste objetivo, outros três (3) específicos se delinearam, a partir de então:

1. Apresentar uma abordagem do retrato docente do pesquisador, participante da pesquisa, que evidencie as marcas de sua subjetividade através de suas narrativas, nos contextos de vida pessoal e profissional na educação de jovens e adultos (EJA);
2. Analisar as narrativas dos professores da educação de jovens e adultos, sujeitos desta pesquisa, que produzam sentidos para a construção do retrato sociológico do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Jacira Caboclo, na perspectiva de formação do campo da EJA;
3. Construir um produto educacional respaldado em um caderno de oficinas pedagógicas, com dinâmicas de grupo, que promovam a melhoria da formação continuada em serviço de professores da educação de jovens e adultos (EJA).

Nesse processo investigativo, as narrativas são fontes que se prestam à compreensão dos processos de reflexão que escapam ao olhar pouco acurado. Assim, com a narrativa se vislumbra a possibilidade de questionar as crenças, valores e a visão de mundo das pessoas.

Desse modo, as narrativas são instrumentos de revelação do quem realmente somos como pessoas, como profissionais da educação, como sujeitos interagindo no cotidiano. Nesse sentido, temos a intenção de construir/desconstruir as representações impostas ao professor, na busca de vivificá-lo e reafirmá-lo em sua identidade pessoal e profissional nos contextos da educação de jovens e adultos. (BRANDÃO, 1982).

A esse respeito, o educador Nóvoa (1995), chama a atenção para a identidade vivida pelos professores e que impera no debate educacional em todo mundo, a qual impôs a separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. Para o autor tal atitude tem origem a partir dos conceitos formados pela ciência sobre o indivíduo, com a pretensão de controle sobre os docentes, favorecendo, assim, o processo de proletarização².

Assim, a docência como profissão ficou reduzida aos aspectos técnicos e profissionais, sendo que surgiram ameaças quando se tentou substituir o professor por prováveis máquinas ou sistemas de informação não-humanos que atenderiam prontamente as necessidades educativas que, por sua vez, esvaziaram os discursos de autoafirmação da identidade pessoal e

² O conceito de proletarização é utilizado no sentido sociológico, remetendo para uma atividade técnica de aplicação, com baixo nível conceptual, organizativo e científico; é importante que se diga que tal conceito não está ligado ao uso corriqueiro de “empobrecimento” ou o uso político deste conceito, ou seja, a ligação privilegiada a certas classes sociais. (NÓVOA, 1995).

profissional dos professores, questão que tornou ainda mais difícil a situação dos docentes nos tempos atuais em relação a si, a profissão e o coletivo social. (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, Dantas (2015) assertivamente afirma que a formação de professores é um processo contextualizado que se constrói na trajetória de escolarização, nas vivências, nas trocas de experiência ao longo da vida e da profissão em si, nos processos de autotransformação e de construção valorativa da identidade e subjetividade da pessoa e da pessoa do professor no contexto educativo.

Para alcançarmos essa reflexão teórica desenvolvemos um percurso metodológico que apresentamos a seguir.

Trajetórias da pesquisa

As pesquisas sobre a formação de professores, nas últimas décadas, têm levado os estudiosos sobre o assunto a indagar trabalhos que apresentam soluções técnicas aplicáveis em sala de aula como suficiente para formar professores capazes, bem como a apresentar um posicionamento que aborda a necessidade de pensar uma formação de professor nos critérios de reconhecimento enquanto pessoa e profissional, nos aspectos de atuação no ensino em sala de aula.

No decorrer desta pesquisa nos propusemos, desde o início, a realizar uma reflexão sobre os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Lançamo-nos, portanto, na disposição de compreender o docente da modalidade através de suas narrativas que dessem sentido à vida pessoal e profissional e, assim, paulatinamente, fosse configurado o retrato do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Jacira Caboclo – Anexo Colégio Brasileiro Pedro Silvestre.

A ideia de pensar as vivências de professores como elemento fundante no processo de construção de uma escola partiu da perspectiva de que tais vivências individuais no sistema educacional, em interface com a sua origem social, nos permitem, por meio de uma análise sociológica em escala individual, a construção de um retrato sociológico a partir da individualidade do professor do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Jacira Caboclo.

Neste intento, a metodologia que mais se aproximou da proposta desta pesquisa foi a desenhada Lahire (2004), a qual consiste na produção de retratos sociológicos a partir de entrevistas, considerando que a sociologia se caracteriza pela maneira específica de abordar seu objeto, seja ele um indivíduo ou um grupo social.

Desse modo, Bernard Lahire³ descreve a sociologia que privilegia o indivíduo não menospreza as relações de interdependência que estes (re)produzem em seus contextos microsociológicos, uma vez que um indivíduo é formado por diversas relações interdependentes que são estabelecidas em diversas modalidades ao longo do tempo como, por exemplo: a família, o mundo do trabalho, as relações na escola, as interações na igreja etc.

Esta visão de indivíduo apresenta um quadro complexo sobre a posição social deste. Como afirma Bernard Lahire (2004), todo indivíduo se constitui de um patrimônio heterogêneo de disposições⁴, os quais proporcionam experiências sociais diferenciadas aos indivíduos, formando um indivíduo plural.

Nosso trabalho partiu, assim, da concepção de que as disposições dos indivíduos são capazes de revelar um universo social não perceptível por conceitos que compreendam a ação humana como ações coerentes e transferíveis entre contextos distintos. (JUNIOR; MASASI, 2015).

Contudo, disposição não é um receptáculo que engloba o fazer humano como um todo, pelo contrário, para Lahire (2004), disposição não é o mesmo que saber fazer, o que para este pensador é uma competência, mas não uma disposição. Para Lahire, disposição envolve **o indivíduo estar disposto a fazer uma ação, bem como as relações que ocorrem entre as ações e as disposições** (grifos nossos).

Segundo Lima Junior e Massi as disposições não são iguais, pois:

Lahire (2004) distingue, sobretudo, três tipos de disposições: (1) para agir, (2) para crer e (3) para sentir. Assim, as disposições são determinantes não somente das nossas práticas, mas das nossas maneiras de pensar e de falar (que, em última análise, também são práticas) e das nossas formas de sentir e perceber o mundo à nossa volta. Como não há nenhuma distância importante entre crer e estar disposto a crer, a crença pode ser considerada um tipo de disposição. Com efeito, crenças podem operar como motores importantes da ação prática – como, por exemplo, se observa no caso de indivíduos cristãos que adotam práticas ascéticas (como o jejum) em virtude das crenças que incorporaram mediante educação religiosa. Contudo, não poderíamos compreender tão bem fenômenos como a ilusão, a frustração e a culpa se não fizéssemos uma distinção clara entre crenças e disposições para agir (2015, p.546).

³ Bernard Lahire desde 2000 é professor da École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, e desde 2003, dirige o grupo de Pesquisa sobre Socialização (GRS) pertencente à Universidade Lumière 2, em Lyon, na França. Além disso, ele realiza pesquisas no Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), instituição francesa de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, como as áreas de seu interesse que são o processo de socialização, a sociologia das disposições sociais e culturais, temas centrais para a discussão sobre a sociologia da educação e a sociologia da cultura (SETTON, 2011).

⁴ O conceito de disposição em Bernard Lahire (2004), parte do princípio de que um indivíduo tem diferentes disposições conforme suas diversas experiências de socialização, contrapondo-se, nesta análise a Pierre Bourdieu, a qual não valoriza as experiências individuais para a construção do seu conceito de *habitus*. A este respeito, ver o texto *Sociologia e psicologia: disposição social como via de convergência*, de autoria de Barreiros (2017).

Assim, partindo das disposições para agir, para crer e para sentir, podemos observar que os indivíduos podem incorporar perspectivas, sonhos, projetos, sem ter como realizá-los. As entrevistas realizadas nesta pesquisa relatam diversas disposições dos participantes que se revelaram impossíveis na conjuntura social da educação em que viviam, provocando uma frustração profissional nestes⁵.

Desse modo, esta pesquisa procurou trabalhar com a entrevista biográfica como ferramenta para subsidiar as análises. Com a capacidade de construir fontes sobre a vida de professores do ponto de vista plural, como um mosaico que se constrói a partir de várias perspectivas, a entrevista biográfica tornou-se um instrumento capaz de captar as disposições dos participantes a partir dos fatos que ele narra sobre a sua vida.

As histórias de vida como fonte de pesquisa são trabalhadas nas dimensões formativas que consideram o sujeito como plural. Para Nóvoa (1992), o objetivo final das abordagens (auto)biográficas é analisar o processo de formação de adultos, tendo como foco a pessoa por trás da profissão e vice-versa, e perceber que a histórias de vida pode representar uma grande oportunidade de novas elaborações de propostas sobre a formação de professores e a própria profissão docente (apud FONSECA, 1997, p. 32).

As histórias de vida de professor se constituíram por muito tempo como uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional, assim como foi objeto de muitas críticas centralizadas na fragilidade metodológica, na ausência de validade científica, no esvaziamento das lógicas sociais, na excessiva alusão a aspectos individuais e na inabilidade de entender as dinâmicas grupais de mudança social.

Apesar de todas essas críticas é inegável, atualmente, que a entrevista biográfica tem originado práticas e reflexões condimentadas pelo encontro de várias disciplinas e pelo recurso a uma variedade de ajustamentos conceituais e metodológicos. Pineau, citado por Nóvoa (1992), observa que:

Refere-se à existência de um verdadeiro movimento socioeducativo em torno de histórias de vida com enorme profusão de abordagens, que necessitam de um esforço de elaboração teórica baseada numa reflexão sobre as práticas e não sob a ótica normativa e prescritiva. Nesse sentido, é importante que este movimento se enriqueça em termos da ação, caminhando, todavia, no sentido de uma integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas (PINEAU apud NÓVOA, 1992, p. 19).

Portanto, este movimento nasceu em meio a uma profusão de propostas teóricas e metodológicas que serviram para aproximar as realidades educativas do cotidiano do professor. Concomitantemente, teve seu foco em torno da formação de professores que, por

⁵ Ver os quadros biográficos, presentes nos dois primeiros capítulos, que apresentam as trilhas do percurso de formação docente.

sua vez, tomaram como formato para a compreensão, tanto a vida profissional como pessoal do professor.

Registre-se que a entrevista biográfica como recurso metodológico fornece uma visão abrangente e permite lançar mão de outros campos do saber. Outrossim, possibilita ao pesquisador desenvolver um olhar sobre o professor em seu contexto profissional e pessoal, uma vez que as histórias de vida tem a riqueza estratégica de permitir que os participantes envolvidos tenham liberdade de expressão e descrevam aquilo que consideram pertinente em sua caminhada de vida.

Essa liberdade, por sua vez, permite ao participante decidir a forma de registro, obedecer aos impulsos de falar sobre determinados momentos em detrimento de outros, de escrever em ordem cronológica ou não, de colocar o que faz sentido no momento da reflexão sobre sua caminhada de vida e reverberando, portanto, **no processo de transformação de ser humano para o sentido do ser pessoa.**

Na retomada do nosso olhar em direção ao passado há a tentativa de recuperar as reminiscências que nos permita ressignificar o tempo presente situado em cada pessoa, ação sempre realizada sob o ponto de vista da pessoa. As narrativas, desse modo, evidenciam as singularidades do sujeito na elaboração das disposições em relatos sobre o viver/reviver de lembranças que formam o mosaico intenso que auxilia **o sujeito a compreender a si, aos outros e os contextos do processo de sua história de vida e profissão.**

Desse modo, a entrevista biográfica nos propõe uma olhar interrogativo sobre a pessoa do professor que se apresenta como um **ser de carne e osso** e não como algo abstrato. Concebe-se, por isso, o professor como um ator social que se encontra imerso em uma “vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo nos aspectos da vida e profissão.” (CUNHA, 1993, p.61).

Loco da pesquisa: O Anexo do CEJA Jacira Caboclo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto amazonense priorizou, desde o início dos anos 2000, a criação de três (3) unidades que funcionam como Centro de Educação de Jovens e Adulto, conhecidos como CEJA. Assim, todos eles estão localizados na capital do estado, regulamentados em documentos oficiais⁶, com oferta de cursos de EJA presenciais no

⁶ Criação a partir do Parecer n.º 26 – CEE/AM, de 03/05/2005 e da Resolução n.º 43 – CEE/AM, de 03/05/2005.

primeiro segmento (Alfabetização e 1º ao 5º ano do ensino fundamental), semipresenciais no segundo segmento (6º ao 9º ano do ensino fundamental), e ensino médio.

Em 2001, devido à grande procura por esta modalidade de educação na cidade de Manaus, houve necessidade de criação do Centro Prof. Agenor Ferreira Lima (localizado no bairro do Aleixo). A ampliação dos centros continua com a criação do CEJA Jacira Caboclo⁷, em 2002, que se localiza no centro da cidade, em um prédio alugado pelo governo do estado do Amazonas.

No decorrer dos anos, o CEJA Jacira Caboclo teve sua demanda ampliada exponencialmente que obrigou o governo estadual a estender seu atendimento para outro estabelecimento de ensino, o “anexo”, que se deslocou temporariamente em várias escolas do centro da cidade.

O retorno de jovens e adultos em busca de formação escolar levou à criação do Centro Prof. Paulo Freire, localizado no centro da cidade, voltado para o atendimento da procura por vagas de alunos que ainda não completaram o segundo segmento da EJA, isto é, o atendimento do ensino fundamental de 6º ao 9º ano do ensino regular⁸.

Desse modo, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da cidade de Manaus ofertam os cursos semipresenciais a jovens e adultos que ainda não completaram o ensino fundamental ou médio. Os alunos dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) podem escolher os dias da semana para frequência escolar (segunda e quinta-feira ou terça e sexta-feira), de forma a conciliar, portanto, trabalho profissional e estudos, de acordo com os dias e horários de funcionamento da escola nos três turnos. (PINHEIRO; CALDAS, 2016)

Neste contexto, o CEJA Jacira Caboclo (CEJA) fora criado através do Decreto de Lei n. 22.949, de 20 de setembro de 2002 com a finalidade de atender a grande demanda de pessoas que enfrentavam problemas de conclusão de curso médio e assim dificultando o acesso às melhorias de vida através da qualificação profissional.

O CEJA Jacira Caboclo tem matriculado em torno de 1.817 alunos que frequentam a modalidade de educação de jovens e adultos, ensino médio na forma de “Etapa única”, curso com duração de dois (2) anos. Desse modo, os alunos estão distribuídos da seguinte forma:

⁷ O CEJA recebeu esse nome em homenagem à Prof.^a MSc. Jacira Caboclo, ilustre professora pertencente ao quadro funcional da Faculdade de Educação – FACED/UFAM. Ressalte-se que fui seu aluno na disciplina Gestão Escolar na Habilitação profissional para a Orientação/Supervisão escolar no segundo semestre de 2000, no curso de pedagogia da mesma instituição, guardando em nossa memória a forte personalidade, empenho e amor à docência que ela expressava em suas aulas matutinas.

⁸ Centro de atendimento de EJA criado a partir do Decreto Estadual n. 30.228, de 19/07/2010.

trezentos e quarenta e um (341) alunos no turno da manhã; duzentos e setenta e oito alunos (278) no turno vespertino; e mil, cento e noventa e oito (1.198) alunos no turno noturno⁹.

Cabe observar que esta pesquisa foi realizada no Anexo escolar que funciona no Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, localizado no centro da cidade. Ressalte-se que durante alguns anos o anexo educativo funcionou de forma temporária em diversas outras escolas estaduais do centro da capital, que cederam parte da estrutura funcional para atendimento da grande demanda de estudantes jovens e adultos¹⁰.

O Anexo do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre são utilizadas **somente** as vinte salas de aula; quatro banheiros para uso de alunos e professores; a sala de professores; e o estacionamento interno com capacidade para dez automóveis¹¹.

A pesquisa foi realizada no turno noturno do anexo Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, uma vez que se tornou o nosso lugar de trabalho na função de pedagogo escolar, a partir de agosto de 2016, quando houve nossa transferência escolar involuntária pela Secretária de Educação (SEDUC-AM).

Para tanto, apresentamos nossa dissertação, que está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo denomina-se “Construindo a história de um caminho investigativo: Autorretrato de um pesquisador”, que tem a intenção de nos apresentar como pessoa e profissional que trilha, nos percursos da própria história de vida, a construção do “sonho” de ser profissional competente, esforçado e disposto a contribuir com a formação docente a partir do pressuposto da formação continuada de professores no espaço escolar.

O segundo capítulo, por sua vez, intitula-se “Construindo uma visão social da EJA: o retrato sociológico de três professores do CEJA Jacira Caboclo”. Nesta parte será tratada a metodologia da pesquisa baseada nos retratos docentes de três professores da educação de jovens e adultos (EJA) na cidade de Manaus. A intenção capitular vem ao encontro de nossa proposta de refletir sobre as narrativas dos professores em diversos contextos: as origens

⁹ Dados fornecidos pela secretaria do CEJA Prof.^a Jacira Caboclo, a partir do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), no dia 31 de agosto de 2017.

¹⁰ O Anexo escolar do CEJA Prof.^a Jacira Caboclo funcionou provisoriamente em diferentes lugares na cidade de Manaus. Na Escola Estadual Nilo Peçanha (2005), mas transferiu-se para o Instituto de Educação do Amazonas (IEA) em 2011, sendo que dois anos depois (2013) foi transferido novamente para a Escola Estadual D. Pedro II, também conhecido como “Colégio Estadual”.

¹¹ Nota-se que muitas dependências do Anexo que funciona no Colégio Brasileiro “Pedro Silvestre” (biblioteca, laboratórios de ciências e informática, auditório) não estão acessíveis aos professores e alunos do turno noturno do Anexo, fato que prejudica a formação do alunado da EJA.

¹² Barbot (2015) tece considerações acerca dos procedimentos para a entrevista que, após aceita pelo pesquisado, deverá o pesquisador dá-lhe a liberdade de fixar o quadro do encontro, o orienta de modo flexível na direção de opções que lhes parecem mais adaptadas, devendo o pesquisador, assim, formular prescrições sobre o lugar, a hora e a duração da entrevista, negociando com o entrevistado as formas que mais poderiam favorecer o encontro para entrevista, pois assim “a linguagem do ajustamento e a linguagem da negociação progressivamente se impuseram na qualificação da postura do pesquisador” (BARBOT, 2015, p. 105).

familiares; os tempos da escola; a profissionalização docente; e as formas de compreensão sobre o trabalho desenvolvido na formação de jovens e adultos.

O terceiro capítulo versa sobre o desenvolvimento do produto educacional para o Mestrado em Ensino Tecnológico (MPET/IFAM). Assim, o produto proposto na configuração de um caderno de oficinas pedagógicas para formação continuada de professores de EJA com o título de “5 Oficinas de Dinâmica de Grupo para Formação de Professores de EJA”. A intenção do caderno formativo se alinha com a proposta do conceito de formação continuada de professores em serviço, pois aqui se defende que a formação de professores deverá ser realizada no espaço de trabalho dos próprios docentes: a escola de ensino básico.

A nossa proposta de pesquisar a formação de professores de EJA surgiu da nossa observação da inexistência de proposta de formação docente pelos órgãos estatais responsáveis pela oferta da educação de jovens e adultos no Amazonas. Os professores da modalidade, assim, são pouco lembrados quando o tema é formação continuada. Pensamos, então, em uma formação docente que pudesse ser realizada no próprio local de trabalho, a partir das necessidades dos professores sobre o trabalho pedagógico.

Participantes da pesquisa: retratos docentes

Como já mencionado, esta pesquisa foi realizada no Anexo escolar do CEJA Jacira Caboclo, o anexo do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre. Assim, o anexo do Colégio Brasileiro cumpre suas funções com a equipe de dezenove (19) professores que atua coletivamente há cerca de seis (6) anos em média.

Assim, nosso trabalho de coordenador pedagógico acompanhou o trabalho cotidiano desses docentes que estabeleceu a interação com o grupo em meio às práticas pedagógicas que humanizassem o ambiente de trabalho. Dessa forma, acresceram-se os laços de amizade e companheirismo no trabalho docente em torno da melhoria da aprendizagem escolar e da escola, de modo que a interação com o grupo de colaboradores facilitou o trabalho do pesquisador¹².

¹² Barbot (2015) tece considerações acerca dos procedimentos para a entrevista que, após aceita pelo pesquisado, deverá o pesquisador dá-lhe a liberdade de fixar o quadro do encontro, o orienta de modo flexível na direção de opções que lhes parecem mais adaptadas, devendo o pesquisador, assim, formular prescrições sobre o lugar, a hora e a duração da entrevista, negociando com o entrevistado as formas que mais poderiam favorecer o encontro para entrevista, pois assim “a linguagem do ajustamento e a linguagem da negociação progressivamente se impuseram na qualificação da postura do pesquisador” (BARBOT, 2015, p. 105).

Com a autorização e o reconhecimento do nosso trabalho de pesquisa pela Direção/Coordenação pedagógica do CEJA Jacira Caboclo, procuramos os docentes do Anexo Colégio Brasileiro Pedro Silvestre com o intuito de apresentar a nossa proposta de pesquisa. Estes se mostraram muito receptivos e, por sua vez, concordaram em participar prontamente do desenvolvimento da pesquisa.

Com a intenção de ampliar as possibilidades de apreensão da realidade em suas diversas dimensões, analisamos os dados com onze professores/as que se colocaram voluntariamente como colaboradores da pesquisa, que serviu de instrumento de “filtragem” dos docentes que melhor atendessem aos critérios de seleção da pesquisa. Como resultado da análise, foram selecionados três docentes, de acordo com visualização da tabela abaixo.

Tabela 1 – Geração de dados a partir das entrevistas com os colaboradores da pesquisa.

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	ENTIDADE FORMADORA	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO NA EJA
José Hadad Neto	52	Filosofia	UFAM	27	13
Alexandre D. Barbosa	58	Ciências Sociais	UFAM	21	08
Graziela G. da Silva	50	Ed. Artística	UFRJ	25	05

Fonte: O autor (2018)

Por sua vez, o Roteiro de entrevistas se estruturou em 5 (cinco) critérios para a realização da entrevista com os colaboradores escolhidos aleatoriamente: 1) idade; 2) a formação; 3) a entidade formadora; 4) o tempo de experiência docente e; 5) o período de atuação na EJA.

Com o intuito de esclarecer os professores selecionados sobre a organização da pesquisa propusemos aos futuros entrevistados uma reunião preparatória que ocorreu no dia 17 de julho de 2017, no anexo do CEJA Jacira Caboclo, o Anexo que funciona no Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, turno noturno, a fim de apresentar as disposições necessárias para a realização das atividades de pesquisa.

Nessa reunião foi comunicado que as entrevistas dos pesquisados seriam realizadas no próprio local de trabalho, de forma individual e sem a presença de terceiros, no período de 20 a 28 de julho de 2017. O horário seria flexível de acordo com a disponibilidade de cada participante, podendo haver mais de um encontro para a finalização da entrevista. No final da reunião, os participantes souberam que seus nomes seriam preservados, sendo utilizados pseudônimos no lugar dos nomes dos entrevistados.

No decorrer da conversa, os três participantes selecionados indagaram sobre outras questões da metodologia de geração de dados, concordando em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para esse fim (ANEXO III). Dessa forma, não se tornou necessário o uso de pseudônimos, pois os professores Alexandre Dias Barbosa, José Hadad e Graziela Guerra autorizaram a publicação de seus nomes para a realização desta pesquisa.

Os dados revelam que os colaboradores têm idade na faixa de 50 a 58 anos, com média etária de 53,3 anos. Os dois primeiros professores têm a formação em licenciatura plena em Sociologia Filosofia, respectivamente, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), enquanto a outra participante é licenciada em Artes, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A respeito da formação dos entrevistados, todos eles afirmaram que têm curso de Pós-Graduação na área de educação, como também têm experiência média de 24,3 anos na docência. Contudo, o tempo de atuação profissional na EJA se reduz para 8,3 anos em média. Os colaboradores ainda têm trabalhos paralelos ao ensino na EJA, atuando em outros níveis de ensino como o fundamental e ensino médio regular na rede estadual (SEDUC) ou rede municipal de educação (SEMED).

Dessa forma, o primeiro participante foi o Prof. Alexandre Dias Barbosa. A entrevista aconteceu nos dias 24 e 25 de julho de 2017, no turno noturno, na mesma sala de aula do Anexo do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre. Foram gastos 33min. e 05s no primeiro encontro, e no segundo 15min. e 55s, totalizando 49min. O colaborador sofreu um atraso no primeiro encontro, pois teve que atender a um aluno que necessitava de orientação de estudos. No segundo encontro, entretanto, ele solicitou a nossa compreensão para a entrevista não se alongar muito, pois deveria atender um compromisso particular inadiável.

A entrevista com o Professor José Hadad Neto aconteceu nos dias 20 e 24 de julho de 2017, no turno noturno, no espaço de uma sala de aula do anexo do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre. Assim, foram usados, no primeiro encontro, cerca de 23min. e 30s, e no segundo cerca de 58min. e 40s, totalizando 82min. e 10s. No primeiro encontro, o professor sofreu um atraso devido às atividades de ensino em sala de aula: a organização de uma dramatização em evento escolar em data próxima. Mas se desculpou ofertando um tempo maior de disponibilidade no segundo encontro.

A terceira e última entrevista aconteceu no dia 27 de julho de 2017, no turno noturno, na mesma sala de aula do anexo Colégio Brasileiro Pedro Silvestre. Portanto, houve apenas um encontro para a realização da entrevista com a professora Graziela Guerra que durou cerca

de 46 minutos, com a exposição calma e esclarecedora da participante que relatou sobre sua vida e a profissão.

As entrevistas biográficas depois de gravadas e transcritas para geração de dados, transformando-os em textos escritos para a pesquisa (ANEXO IV), respeitando fielmente cada depoimento do participante. Os professores elogiaram a forma serena e ética como conduzimos as entrevistas no espaço de trabalho que lhes fizeram rememorar alguns episódios que se constituíram **em suas concepções de ser e estar na profissão**.

Procedimentos metodológicos: panoramas da pesquisa

Na realização desta pesquisa, as entrevistas foram orientadas com o intuito de motivar e favorecer a fluidez da fala dos participantes sobre aspectos da vida pessoal e profissional dos professores e, principalmente, as impressões marcantes que a escola causou nas suas vivências de professor/a.

Para a realização da coleta de dados se fez necessária a utilização do **Roteiro de entrevista** (ANEXO I), construído a partir de quatro dispositivos sociais. Desse modo, a partir dos dados derivados das entrevistas foi possível fornecer ao pesquisador elementos que permitiram perceber as relações e as subjetividades que formam os participantes da pesquisa.

O Roteiro foi estruturado a partir de pesquisa exaustiva sobre o tema, de modo que sua função foi dupla, como: a) promover uma síntese da realidade a ser explorada; e b) elaborar um quadro que apresentasse os dispositivos comentados pelos participantes.

No papel de entrevistador atuamos com respeito aos professores durante as entrevistas que nortearam as passagens cronológicas (família de origem, infância, adolescência, maturidade). Nesse processo, nossa intenção se pautou pela construção da confiança interpessoal, permitindo, assim, uma reflexão sobre as marcas e marcos da vida do narrador.

O Roteiro de entrevistas foi construído a partir no intuito de compreensão sobre a vida dos professores da educação de jovens e adultos (EJA). É necessário esclarecer que chamamos de entrevista cada encontro com os professores do anexo do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre. Cada encontro foi planejado para ocorrer no tempo máximo de uma hora (1h00) a uma hora e meia (1h30), de acordo com a disponibilidade do entrevistado, de modo a não cansar o entrevistado.

Para a geração de dados o instrumento de gravação utilizado foi o notebook, com a ciência do participante. Assim, o desenvolvimento da entrevista ocorreu sem problemas, pois

os professores não estranharam os procedimentos de gravação, facilitando a entrevista que fluiu em tom de conversa calma, serena e baseada na confiança com o entrevistador.

No processo de ouvir os professores com o intuito de registrar suas narrativas de vida e profissão, percebemos que foi-nos uma das tarefas mais prazerosas como pesquisador, pois “o momento de recolha de informações para a pesquisa não é dos mais fáceis nem tranquilos, mas sem dúvida um dos mais envolventes.” (MORAES, 2000, p. 114).

Dessa forma, a entrevista autobiográfica revelou quem são os professores da educação de jovens e adultos em suas narrativas de vida pessoal, extrapolando aspectos técnicos da profissão docente, transparecendo, assim, que os professores são indivíduos de “carne e osso” que buscam ressignificar o as práticas pedagógicas, promovendo o processo de autodescoberta e valoração dos docentes da educação de jovens e adultos (EJA) como acontece no capítulo a seguir que se propõe a construir a história de um caminho investigativo através do autorretrato de um pesquisador.

CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA DE UM CAMINHO INVESTIGATIVO: AUTORRETRATO DE UM PESQUISADOR

João Cavalcante Filho exerce a profissão de pedagogo, tem 45 anos de idade, de cor parda, casado com Mary e pai do jovem João Felipe. A sua família é proveniente da região do Alto Solimões (AM) que, em busca de vida condizente, migrou para a capital amazonense no início dos anos 1970. Desde tenra idade, ele participou da fé religiosa de seus pais: o catolicismo. Foi assim que ele começou a participar das atividades no Oratório Salesiano São Domingos Sávio que se tornaria, então, seu lugar dileto para as trocas de experiências significativas que marcaram o seu percurso pessoal, profissional e social. O interesse na formação de leigos para o trabalho pastoral lhe fez crescer no engajamento do serviço eclesial, como assim aconteceu na sua passagem pela Pastoral da juventude (PJ), Grupo de Catequese e em diversas atividades vinculadas à educação popular. Seus esforços o levaram, mais tarde, a ressignificar seus saberes docentes através do processo educativo na educação de jovens e adultos (EJA). Vejamos o itinerário formativo deste pedagogo.

Quadro 1: Dados acerca da trajetória pessoal e profissional do Professor João Cavalcante Filho

Origens familiares	Lembranças da escola	A escolha pela docência	O itinerário docente na EJA
<ul style="list-style-type: none"> • Meus pais têm raízes interioranas, e pertencem ao meio popular da região do Alto Rio Solimões; • Percebo que meus pais sabiam ler e escrever razoavelmente; • Para isso, eles ofereceriam aos filhos outras fontes de saberes: a valorização pelo trabalho, pelo sustento da família, assim como a participação social na escola e na igreja católica; • A vida de meus pais ficou marcada pela decisão de migrar do interior para Manaus, nos anos 1970; • Meus pais ainda contribuíram, através de seus retratos, para que os filhos fossem bem sucedidos na vida; 	<ul style="list-style-type: none"> • Em todo período escolar, frequentei 2 (duas) escolas públicas que marcaram minha vida; • No percurso escolar, tive interrupções com 3 (três) reprovações, sendo que duas seguidas na 7ª série; • Tive bons professores que serviram de exemplo no campo pessoal; • Graças aos esforços de meus pais, não precisei conciliar os estudos com o trabalho no percurso escolar; • Estudei toda vida escolar no turno matutino. Contudo, no final do ano 1980, estudei no 2º Grau no turno noturno; • Com a ajuda financeira de amigos, tive os 	<ul style="list-style-type: none"> • Minha escolha profissional está ligada ao trabalho pastoral, especialmente o Oratório Salesiano; • Na juventude tive participação em diversos cursos que pudessem me acrescentar novos conhecimentos nas áreas de catequese, liturgia, bíblia, pastoral juvenil, salesianidade etc. • O curso de pedagogia foi conscientemente escolhido por oferecer maior oportunidade de aprovação, pois a minha motivação era estar na universidade; • Encontrei boas influências que me motivaram a sonhar com a profissão de professor; • Na universidade, 	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2010 passei a ministrar aulas na EJA por acaso: sem opção de trabalho, fui convidado por uma diretora para ministrar aulas de disciplinas de humanas na EJA em escola do centro da cidade de Manaus; • Na EJA pude conhecer a dura realidade dos alunos jovens e adultos: a fome, o desemprego, os problemas familiares e todo tipo de dificuldades para frequentar a escola; • No contato com os docentes, percebi muitos professores comprometidos, apesar de outros fazer a EJA de “bico” por não ter outra opção melhor situada; • Um fator me incomodava bastante; o

<ul style="list-style-type: none"> • Eles contribuíram de outras formas, como 1) a valorização da religião; 2) A leitura como fonte de saberes; 3) A transmissão pessoal pelo gosto de ensinar e aprender; 4) Pela defesa da escola para “ser alguém na vida”; • Meus pais me fizeram valorizar o “ser” em vez do “ter”, entre outros valores, como honestidade e bondade. • Os esforços de meus pais resultaram em filhos nível superior (Comunicação e Educação); • Como agradecimento, escolhi minha mãe para ser a paraninfo na entrega do diploma de pedagogo no dia de minha formatura em 1999. 	<p>primeiros estudos em informática, inglês, datilografia, música nos anos 1990.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante o serviço militar obrigatório (1991), conciliei os estudos na escola noturna de 2º Grau com as atividades militares, obtendo aprovação devido à “desincorporação” da Aeronáutica militar; • A escola de 2º grau que estudava não possuía recursos tecnológicos, mas isso não me impediu de me buscar o conhecimento na biblioteca escolar. • Tornei-me, mais tarde, professor da mesma escola em que fui aluno (E.E. Farias Brito). • Tenho boas lembranças da E.E. Farias Brito que funciona até os dias atuais oferecendo o ensino fundamental e médio no bairro da Praça 14. 	<p>desempenhei atuação em diversas atividades, como representante discente, monitor de psicologia geral, bolsista de iniciação científica (PIBIC).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois de formado, atuei nos níveis de ensino fundamental, médio e EJA na cidade de Manaus, especialmente na Zona Sul. • Tornei-me diretor de escola pública pouco tempo depois de formado, servindo como momento aprendizagem para a vida (2002-2005); • Os interesses pelas questões sociais me fizeram com que prestasse seleção como portador de diploma para o curso de Ciências Sociais na UFAM, em 2011, a fim de ampliar a visão do ser professor. • Realizei cursos por conta própria para realizar minha formação continuada em cursos de especialização ou como aluno especial na UFAM E UEA; • O mestrado se tornou, a partir de 2002, meu alvo de formação continuada, mas depois de algumas tentativas quase desisti do sonho, quando fui aprovado, em 2015 (MPET/IFAM). 	<p>desinteresse da secretaria estadual de educação em oferecer cursos de formação continuada para os docentes da EJA;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do mesmo modo, os docentes da EJA não se viam representados, “ouvidos” e respeitados em suas necessidades profissionais específicas: formação em serviço, investimento em cursos de formação na área, oferta de material pedagógico apropriado, remuneração condizente com a formação universitária; • O ensino noturno, no geral, precisa ser repensado para suprir as necessidades dos alunos da EJA, garantido, assim, o sucesso do alunado dessa modalidade.
---	---	---	---

Fonte: O autor (2018).

1.1 A busca de sentido para a docência

Os processos formativos me fizeram crer que a docência é uma profissão construída no social. Assim, ser professor é ir além do fazer cotidiano na instituição escolar e da sala de aula em que atuo, é estar ciente sobre as mudanças da sociedade nos aspectos sociopolíticos,

econômicos e culturais. Desse modo, pude compreender as demandas do mundo em que vivemos, pois, assim, consegui compreender os contextos da escola, seus sujeitos – formados por alunos, professores, funcionários e comunidade –, assim como as relações sociais que me fizeram sentido para intuir que “no professor não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais” (NÓVOA, 1995, p. 33).

São essas as constatações da prática que reafirmam as contribuições das memórias de professores, pois elas constituem o significado dos percursos que formam, (com)formam e (trans)formam os professores. Nesse sentido, percebe-se o papel do educador como promotor de processos educativos de sentido através da reflexão sobre a prática docente.

A proposta vem de encontro às concepções que consideram o professor como profissional sem identidade e, portanto, um profissional “guiado” pelos princípios da racionalidade técnica, que apregoa a mera transferência de conhecimentos intencionalmente propostos, muitas vezes, por técnicos ou especialistas que gerenciam as ações educativas dos professores, sem levar em conta quem eles realmente são como pessoa e profissional. (DANTAS, 2015).

Logo é preciso colocar um olhar sobre a minha trajetória pessoal e profissional para que eu também possa realizar uma reflexão sobre os percursos formativos que me fizeram optar pela docência como profissão. Daí a possibilidade do uso das narrativas de professores com o intuito de analisar as conjunturas sociais que marcam e (re)significam minha escolha profissional.

De tal forma, a nossa escolha metodológica tem a intenção de um olhar para o passado a fim de ressignificar a relação existente entre a minha experiência docente e a dos professores que participaram da pesquisa. Por isso, neste capítulo busco a possibilidade de fazer uma retrospectiva da minha história pessoal, desde a entrada na escola até a chegada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico.

Pretendo organizar o mosaico de lembranças que servirão para (re)significar momentos da minha vida através de ideias, sentimentos, emoções e percepções acerca da própria vida pessoal e profissional, servindo então como meio para a compreensão do foco da pesquisa: um retrato dos professores da educação de jovens e adultos.

Por isso, na próxima seção inicio minhas reminiscências com fatos que marcaram minhas origens familiares a fim de compreender meu próprio itinerário pessoal, formativo e profissional, enquanto professor na educação de jovens e adultos.

1.2 As raízes familiares

Nesta seção passo a narrar minha vida pessoal e profissional a fim de reconstruir significados presentes nas relações sociais diversas que formaram meu retrato sociológico, como aquelas vividas no contato amoroso em família, a participação no ambiente eclesial católico, os estudos na escola básica, percebidos no limiar do tempo entre a infância e a idade adulta e profissão docente assumida no processo de vida.

Concordo com Fontana (2003), quando afirma que o processo em que alguém se torna professor é histórico, pois é na trama das relações sociais de seu tempo que os indivíduos que se fazem professores se apropriam das diversas vivências que são praticadas, permeadas pelos valores éticos e das normas que regulam o cotidiano educativo e as relações culturais que simbolizam o corpo docente.

E a autora desvela os princípios de compreensão do “ser profissional” que:

[...] Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber no contexto em que se foi constituindo professor(a), analisar a emergência, a articulação e a superação de muitas vezes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não), aderindo (ou não) a um outro projeto de escolarização. (FONTANA, 2003, p. 48)

Desse modo, começo relatando que nasci em novembro de 1972, no Hospital Geral de Manaus (HGeM), notoriamente conhecido como “Hospital militar”, localizado no bairro da Cachoeirinha, na cidade de Manaus-Amazonas. Ajuízo que o local de meu nascimento se mescla ao contexto histórico brasileiro, pois tempos antes acontecia o Golpe Militar, de 31 de março de 1964, que fora deflagrado pela elite política e econômica de nosso país.

A ditadura no Brasil compreendeu um período histórico de ataques às liberdades individuais e coletivas, coibindo a expressão do pensamento em proposital abdicação de respeito às leis vigentes e aos direitos de cidadania do povo brasileiro. As marcas desse tempo são ainda sentidas até os dias de hoje, pois não desapareceram por completo nos mais de cinquenta anos do acontecido.

Naquela época, a ditadura promovida pela elite civil-militar dividiu o país entre os que “amavam” o Brasil e aqueles que deveriam ser obrigados a deixá-lo pela imposição da força, e das armas. Este contexto ideológico serviu de justificativa para a realização de práticas da violência do Estado brasileiro contra seus próprios cidadãos.

Meu pai, naquele contexto social, desempenhou o papel reconhecido de liderança em grande parte da família. Ele nasceu na cidade de Tefé, estado do Amazonas, em 18 de junho

de 1922. A sua infância é marcada pela pobreza familiar que o obrigou a morar com o “padrinho”, uma espécie de tutor, sem a chance de conviver com a própria família, formada apenas pela mãe e uma irmã, desde tenra idade.

Na juventude, meu pai buscou na caserna a oportunidade de trabalho. Então, de forma voluntária ele se alistou nas fileiras do exército brasileiro (EB) para, logo em seguida, ser convocado para a defesa da região amazônica, servindo bravamente no exército “verde-oliva” por mais de 36 anos. Em suas memórias, quando nas rodas de conversa em família, ele nos relatava acerca da passagem no 2º Pelotão de Fronteira (2º PFE), mais conhecido como Pelotão do Ipiranga¹³, na fronteira Brasil e Colômbia.

Contava, ainda, que esteve para participar como combatente na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando a Força Expedicionária Brasileira (FEB) foi enviada à Itália para combater as forças nazifascistas. Contudo, sua viagem foi cancelada pelo fim do conflito, sendo orientado a seguir carreira na ativa militar como soldado na cidade de Manaus, para atuar no “27º Batalhão de Caçadores”, unidade do exército onde hoje funciona o Colégio Militar de Manaus (CMM), no centro da cidade.

À época da sua entrada para reserva remunerada do exército (aposentadoria), depois de mais de três décadas na ativa militar, meu pai recebera tão somente a patente de “cabo”, ao invés de 3º sargento. A baixa escolaridade talvez tenha influenciado na injustiça cometida contra ele que se tornara viúvo de sua primeira esposa, em 1968, e passou a cuidar dos seus sete (7) filhos que necessitaram, ainda mais, da sua presença paterna.

Nos anos 1960, depois de reforma definitiva do exército, ele retorna para viver na sede do município de Santo Antônio do Içá¹⁴, Região do Alto Solimões, onde possuía outra residência. Nos tempos livres, meu pai organizou as fanfarras escolares na Escola Estadual “Santo Antônio”, que o tornou bastante conhecido de todos na cidade. Nessa época, “Seu” Cavalcante conheceu minha mãe, a Dona Izabel Xavier da Costa, membro de família de trabalhadores rurais na localidade, e com ela contraiu matrimônio, em 1971.

De comum acordo, meus pais decidiram tentar a vida em Manaus em busca de melhores condições de vida aos filhos. A viagem de seis dias em barco de linha não os fez

¹³ O Pelotão foi criado em 1952, quando foi transferido de sua antiga localização em Santo Antônio do Iça (AM) para sua atual posição na linha da fronteira, com o intuito de servir de posto de vigilância sobre a navegação durante o ano todo no Rio Iça (Cf. http://www.8bis.eb.mil.br/conteudo/pelotoes/pel_2.html)

¹⁴ As origens do município de Santo Antônio do Içá remonta à igreja em louvor ao Divino Espírito Santo, em 1813, no lugar denominado de Tonantins. Com o tempo, Tonantins e Boa Vista – primeiro nome da sede municipal – passam a fazer parte do município de São Paulo de Olivença. Somente em 1955 é que o município consegue sua autonomia. Mas em 1968 passa a ser considerado como “Área de Segurança Nacional” pelo governo militar da época (OLIVEIRA; MOURÃO, 2017).

desestimular e assim que chegaram foram se instalar na pequena casa de madeira em terreno com menos de 63m², sempre resistente ao clima nos tempos de verão e inverno amazônicos.

A residência da família Cavalcante estava cravada no final da vila Soares, conhecida como Beco 1068, que serviu, no passado, de ponto de passagem para que os transeuntes, às vezes moradores das adjacências, pudessem acessar as ruas Visconde de Porto Alegre e Duque de Caxias, no bairro da Praça 14 de Janeiro.

Meus pais, assim, constituíram o núcleo familiar formado de cinco (5) filhos. Assim, sou o primeiro filho, e logo após os meus irmãos Cosmo Cavalcante, Elizabeth Cavalcante, Paulo José Cavalcante, além de nosso querido meio-irmão José Maria Cavalcante¹⁵.

Em rodas de conversa de nossa família na sala de jantar, nossos pais nos explicavam sobre as suas histórias de vida marcadas pelas dificuldades na vida interiorana, como a necessidade de trabalho campesino para sobrevivência na região amazônica que impediu que pudessem estudar e trabalhar concomitantemente.

Paiva (2004) nos ratifica essa realidade nas áreas rurais amazônicas. Assim, o mesmo autor acredita que a educação deveria proporcionar às populações campesinas a aquisição de conhecimentos que contribuíssem para pensar a realidade para si, (re)significando o labor como elemento de compreensão da realidade social. Não foi bem isso que ocorria no interior do Amazonas.

A minha mãe, Dona Izabel Cavalcante¹⁶, experimentou a vida cotidiana marcada pelos afazeres árduos na localidade onde morava. Em conversas informais sobre esse assunto, ela nos contou acerca do trabalho campesino que se ocupara desde a juventude. O trabalho extenuante na lavoura de subsistência em plantações sazonais de produtos agrícolas (feijão, arroz, mandioca etc.) era realizado em áreas produtivas de várzea ou terra firme. O trabalho de colheita era feito em propriedades de famílias que pagavam pelo trabalho de colheita.

Os serviços diários ainda exigiam os cuidados com a criação de aves, a pesca nos rios e lagos da região, a produção da farinha de mandioca e a torrefação de café. Ela ainda contribuía com os cuidados aos irmãos menores pela ausência dos pais que viajavam em busca de produtos alimentícios em distantes lugares. Enfim, as memórias de minha mãe me fizeram refletir acerca dos distintos problemas na região do Alto Solimões.

¹⁵ José Maria da Costa Cavalcante faleceu em 1996 por causa de acidente de barco ocorrido no município de Maués, Estado do Amazonas, enquanto exercia sua função de 3ª Sargento da PM. Nosso irmão “Zé Maria” foi uma pessoa com espírito jovial, talentoso e perseverante que, em muitos momentos, acreditou em meu potencial colaborando para minha escolha pelo magistério.

¹⁶ Durante a realização do curso de mestrado com muito pesar, no mês de agosto de 2018, minha mãe faleceu de grave e rara doença, deixando a seus familiares um memorável legado de contribuições de amor, reconhecimento e gratidão.

Nesse universo interiorano, ao mesmo tempo, ela conviveu com o “caldo cultural” da presença de diversos atores sociais na região do Alto Solimões. Diversas interações, nessa região eram visíveis, como os frades capuchinhos, a presença nordestina de famílias de seringueiros, a presença de índios da etnia tikuna, os militares do exército, os ribeirinhos distantes do contato da prefeitura municipal e da vinda dos primeiros missionários evangélicos.

Por sua vez, meu pai estudou muito pouco, sabia ler e escrever razoavelmente. Ele mesmo não se considerava analfabeto¹⁷, pois mantinha a leitura como prática social que autorizava a agir como pessoa ativa, de duto saber. Em razão disso, Barbosa (2008) define o conceito de analfabeto pelas pessoas alfabetizadas, autoridades governamentais e profissionais da educação que assim definem quem não saber ler e escrever.

Mas é necessário esclarecer que as pessoas ditas analfabetas não se definem assim, mas são deste modo definidas porque vivem numa sociedade de cultura escrita. Desse modo, então, vejamos que o termo analfabeto está vinculado ao indivíduo, porém o analfabetismo é coletivo, de aspectos histórico, socioeconômico e político e que:

[...] A responsabilidade de busca de soluções para esse problema é social. Porque é da interação entre o alfabetizado e a sociedade onde este vive, que as suas práticas sociais devem ser realizadas. Porém, [...] alfabetizar não é letrar; esse letramento deve ocorrer socialmente – pode ser sem escolarização – e também a partir da caracterização de uma prática alfabetizadora, contextualizada, seja para crianças em idade escolar, seja para jovens e adultos com escolarização defasada (BARBOSA, 2008, p. 30).

Eu nutria admiração pelo talento com a palavra escrita com que meu pai buscava a informação nos jornais, revistas e, à noite, lembro-me que nós dois éramos os únicos solitários a assistir as notícias nos jornais noturnos à frente da única televisão de nossa casa. Em sua rotina diária, ele se dirigia à escadaria da Igreja de São José Operário, onde havia uma banca de venda de jornais de diversas empresas de comunicação da cidade de Manaus-Amazonas.

Quase como o retorno no tempo de minha infância, pois ainda consigo ver os jornais ainda presos com prendedores de roupa nas grades da igreja para anúncio das notícias aos transeuntes do logradouro. Meu pai era um dos que formavam as rodas de conversa com os seus amigos aposentados em diversas discussões sobre os principais problemas do Brasil e do

¹⁷A UNESCO definiu, ainda na década de 1990, o analfabetismo funcional como o resultado de uma escolarização inferior aos quatro de escolaridade. Esse tempo, portanto, se tornou o suficiente para que uma pessoa frequente a escola e aprenda a leitura e a escrita necessária ao enfrentamento das demandas da vida social que contribua para a satisfação de suas necessidades de trabalho e geração de emprego e renda, mas que desconsidera analfabetos os sujeitos com escolarização em torno de oito ou nove anos (BARBOSA, 2008).

mundo, como as guerras, a hiperinflação econômica, a Constituinte no Congresso, o Presidente Sarney e seus planos frustrados, entre muitos outros.

Na comodidade de nossa casa, as suas leituras de fruição eram baseadas nos livros de história das guerras mundiais, assim como os de estratégia militares, assim como as biografias de grande heróis militares contidas na coleção da BIBLIEx¹⁸. Ele também se interessava por temas religiosos, como a leitura dos textos do Evangelho em leitura popular. Por isso, bem sei que meu gosto pela leitura é um legado cultural de meu pai, através do seu exemplo pessoal.

A vida familiar acontecia dessa forma. As incertezas da vinda para a cidade de Manaus não esmoreceram meus pais em manter o bem-estar aos filhos pelo investimento nos estudos escolares e, principalmente, sem que fosse realmente requisitada a nossa contribuição para o sustento material, sem a necessidade de se recorrer ao trabalho infantil.

A esse respeito, Grande (1995) colabora com a ideia de que a família e outros grupos sociais – a escola, os grupos de pares, os grupos religiosos, os meios de comunicação de massa etc. – exemplificam as modalidades de educação que influenciam ao mesmo tempo os membros de um povo ou sociedade, pois se interacionam no espaço dos contextos coletivos.

Assim, a família pode contribuir com o desenvolvimento de seus membros, pois ela tende a atuar, pois, costumeiramente:

[...] de modo mais espontâneo diante de seus filhos; se costuma comprometer-se em proporcionar-lhes acesso a conteúdos culturais derivados dos valores da tradição e do senso comum; e se responsabiliza pelo desenvolvimento neles de hábitos, de destrezas e de determinadas atitudes, já que a escola – também por exemplo – deve atuar de modo um tanto diferente junto a seus alunos (GRANDE, 21995, p. 8).

Ainda que inconsciente, meu pai objetivava desenvolver as bases de nosso capital cultural¹⁹ que pudesse ofertar maiores chances de ascensão social²⁰. Meu pai defendia o trabalho profissional em algum serviço assalariado em qualquer esfera de governo, para que pudéssemos garantir nosso direito à aposentadoria.

¹⁸ A Biblioteca do Exército (BIBLIEx) – Casa do Barão de Loreto – é uma centenária instituição cultural do Exército Brasileiro que contribui para o provimento, a edição e a difusão de meios bibliográficos necessários ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da cultura profissional –militar. A BIBLIEx é franqueada ao público civil e militar e promove também conferências, palestras, encontros, exposições, intercâmbios, mostras e pesquisas entre outras atividades, localizada na Praça Duque de Caxias, na cidade do Rio de Janeiro (Fonte: <http://www.bibliex.eb.mil.br/editoria-d-2>).

¹⁹ Em sua teoria da reprodução social, baseada nos estudos sobre o sistema educacional francês, Pierre Bourdieu reflete sobre o ideal da igualdade defendido, em tese, pela educação. Os princípios e padrões culturais dominantes, portanto, fazem com a educação formal reproduz a si própria e a sociedade, permitindo a continuidade das desigualdades sociais ainda nos bancos da escola (ARAÚJO, 2016).

²⁰ Nosso pai tinha enorme preocupação sobre o futuro dos filhos no momento da escolha profissional. Ele nos admoestava para realizar boas escolhas profissionais que oferecesse segurança para o sustento de todos, especialmente no serviço público pela segurança nos direitos trabalhistas garantidos.

Desse modo, sobretudo, meu pai se preocupou com a formação escolar de seus filhos. Portanto, escolheu ser nosso primeiro alfabetizador com o intuito de chegarmos ao “chão da escola” com o domínio das primeiras letras e, assim, nos ensinou as artes de ler, escrever e contar antes da nossa entrada na escola regular, com o ensino de conteúdos básicos que nos serviram para melhorar nossa aprendizagem.

E assim sucedeu que eu – assim como meus irmãos – tivesse a obrigação de assistir às aulas na escolinha do “professor João” que funcionava na sala de entrada da residência. As aulas, então, eram baseadas no método tradicional de ensino que priorizava a memorização de conteúdos para aplicação como, por exemplo, o uso prático da famosa cartilha *Caminho Suave*²¹.

Foi assim que as lições eram repassadas com uso de lousa artesanal, com o uso de giz de cal e do uso de um surrado pano de limpeza do pó de giz do quadro de cor “preta”. As lições do quadro deveriam ser copiadas com letra legível para posterior correção de nosso “pai-professor”.

Nesse intento, meu pai precisou utilizar de castigos físicos para vencer a rebeldia e a indolência de seus filhos com o uso de palmatória. Considero que ela se tornou instrumento tortuoso de medo, dor e revolta para todos que dolorosamente a experimentaram. Contudo, ele acreditava na sua eficácia para impor respeito e como forma de aceleração de nossa aprendizagem para ler, escrever e contar, e assim sermos, de fato, alfabetizados.

Meses depois, ele contou com os serviços da ex-professora Francisca das Chagas, conhecida como D. Francisquinha, que ministrava aulas em um galpão de madeira durante a semana, no período da tarde, em sua residência. Era o final da década de 1970, quando ocorriam as sabatinas de aritmética, às sextas-feiras, e com o emprego da temida palmatória que golpeava as mãos dos alunos vacilantes em aprender a tabuada ou dominar as quatro operações da aritmética: soma, subtração, divisão e multiplicação.

Assim foi que o processo de aprendizagem de leitura e escrita com aulas de reforço promovidas pelo meu pai serviu para dar início ao meu processo de iniciação escolar. Eu e meus irmãos, apesar dos castigos, fomos todos para a escola das séries iniciais com boa

²¹ A cartilha *Caminho Suave*, da autora paulistana Branca Alves de Lima (1911-2001) propunha método de alfabetização que passou a unir palavra e imagem. Muito utilizado no Brasil, ajudou a alfabetizar mais de 40 milhões de pessoas a partir de sua publicação em 1948. Mas que, a partir de 1996, foi excluída da lista de livros indicados aos professores para alfabetização de crianças em escolas públicas. A cartilha recebeu diversas críticas por ser seu método de forma padronizado e cheio de equívocos, entre eles: o foco no treino repetitivo de exercícios que não priorizam a reflexão da criança sobre a escrita, o uso de imagens e narrativa sem sentido e a sequencia de famílias silábicas que ignoram a aprendizagem da palavra como um todo (ANNUNCIATO, 2017)

bagagem de conteúdos, que seriam exigidos pela escola primária estatal, de modo que a escola, na próxima seção, é o foco de nosso interesse.

1.3 Lembranças da escola

Destarte, nos anos 1980, eu e meus irmãos fomos matriculados incondicionalmente na Escola de 1º grau “Santa Luzia”, localizada na Rua Ramos Ferreira, no bairro da Praça 14. De pequeno porte, a escola era popularmente conhecida como “a Santa Luzia” que, assim, atendia toda demanda escolar de crianças das primeiras séries das famílias das adjacências.

Tempos depois, no entanto, em 1984, meus pais providenciaram minha transferência para outra escola, pois o ensino de 5ª a 8ª série, do 1º grau, não era oferecido na escola “Santa Luzia”. Passei a estudar, e conseqüentemente meus irmãos mais novos, na Escola de 1º e 2º Graus “Farias Brito”, facilmente pronunciada de “Farias” ou amavelmente falada de “Farias Brito”, localizada na esquina da rua Duque de Caxias com a Santa Izabel, no bairro da Praça 14 de janeiro, perto da paróquia de S. José Operário – Centro.

Na “Farias Brito” o problema era o espaço físico da escola em meio ao crescimento da demanda de educação na região, ao mesmo tempo em que pudesse atender as necessidades do alunado com as atividades esportivas, culturais e sociais da comunidade escolar do entorno. Assim, a escola não contava com quadra poliesportiva para as práticas da educação física e eventos escolares mais significativos.

Lembro-me do pequeno pátio descoberto de cimento descolorido que servia bem às atividades cívicas que aconteciam nesse espaço que, concomitantemente, poderia se transformar em quadra improvisada de “peladas” que deixavam os pés doloridos aqueles alunos que se aventuravam chutar os secos cocos de tucumã ou outro utensílio que servisse de bola de futebol para a descontração dos adolescentes em busca de aventuras na escola.

Mas reitero as minhas experiências escolares como aluno que formaram minhas percepções sobre como a escola: o que “era” e que ela “deveria ser”. A organização escolar da “Farias Brito” era baseada em regras disciplinares que apenas serviam de controle através da punição aos “maus” alunos com a aplicação de suspensão e/ou transferência escolar.

Havia, nessa época, a vigilância de alguns “técnicos” de ensino (supervisores, orientadores, administradores, bedéis) que observavam os comportamentos dos alunos. Esses se ressentiam da ausência de um clima de diálogo entre gerações, pois havia ainda o abuso de poder na escola que, de forma autoritária, afastava ainda mais os funcionários e professores dos alunos.

Considero que muito aprendi nas aulas ministradas pelos meus professores em diversas experiências escolares, a formação de amizades sinceras com colegas e alguns docentes, enfim, todo o processo de socialização escolar que passei nesse espaço educativo da Escola “Farias Brito” que, apesar de apresentar diversas problemáticas de infraestrutura no prédio escolar, ainda era espaço possível de convivência e bem viver.

Desse modo, tive aulas com admiráveis professores/as durante o tempo que passei na “Farias Brito” como aluno²². São boas lembranças de alguns professores que me provocaram sobre o sentido da escola para as mudanças que haveria de experimentar vida afora. Entre eles, estão: o “amigo” Edilson Serpa (Ciências), o “crítico” Braz Silva (Geografia), o “carismático” Maurício Sousa (Matemática), a “rigorosa” Rossicleide Queiroz (Língua Portuguesa), o “diligente” Eike Kennedy Veiga da Silva²³ (História), a “carinhosa” Maria José (Língua Inglesa) e, claro, o “engraçado” Liberalino (Francês), entre outros tantos que ministraram aulas nessa época.

Diante disso, não é minha intenção polemizar a respeito das contribuições que a escola me proporcionou nos tempos de convivência nesse espaço, mas declaro que não foram as experiências no espaço escolar que fizeram com que eu escolhesse, de modo consciente, em ser professor. Mas ajuízo que realmente outro ambiente educativo muito contribuiu na escolha da docência como itinerário pessoal e profissional.

A esse respeito, concordamos com o sociólogo francês Bernard Lahire, que realiza estudos sobre as experiências socializadoras. Segundo ele, sem dúvida elas exercem substancial influência na formação do sujeito na interação social. Assim, ao se partir de algumas proposições teóricas de Bernard Lahire, pode-se afirmar que tanto as habilidades²⁴ quanto as características pessoais do indivíduo – os itinerários de vida de professores – são na verdade constructos possíveis a partir das relações entre os indivíduos e a sociedade.

Portanto, os “pertencimentos” em diversas instâncias socializadoras por quais passei (família, escola, meio eclesial, por exemplo) possibilitaram uma gama de habilidades e competências, pois como o próprio Lahire afirma:

²² Permaneci como estudante na Escola de 1º e 2º Graus “Farias Brito” no período de 1984 a 1993, mas para ela retornei em 2005 na função de professor de área de linguagens, aproveitando a ocasião pra contar minha história de vida aos professores e alunos do 6º ao 9º Ano do ensino fundamental do turno matutino.

²³ Professor que transmitia espírito de liderança a toda comunidade escolar, merecidamente se tornou diretor da Escola Estadual Farias Brito no início da década de 1990, e mais tarde da Escola Estadual Prof.º Antenor Sarmiento Pessoa, onde atuou atualmente como professor desde 2010.

²⁴ A partir da idade de 16 anos, depois de sofrer duas repetências escolares seguidas na antiga 7ª série do 1º Grau, como também influenciado pelo meu pai – leitor voraz de jornais e livros – é que passei a ler com mais frequência, pois havia compreendido que, por meio da prática da leitura, eu haveria de relacionar os conteúdos escolares com a própria vida pessoal e profissional, alcançando o sucesso escolar, como assim realmente aconteceu.

cada indivíduo atravessou no passado – e o faz permanentemente – múltiplos contextos sociais (universos, instituições, grupos, situações etc.); ele é o fruto (e o portador) de todas as experiências (nem sempre compatíveis, nem sempre acumulativas e, às vezes, altamente contraditórias) vividas nesses múltiplos contextos (LAHIRE, 2008, p. 376).

Percebo, portanto, que a socialização no meio eclesial exerceu forte influência sobre minha pessoa, ao ponto de ser ponto catalisador do meu interesse, mesmo ainda embrionário na época²⁵, pela docência como vida e profissão que me apoderaram de oportunidades de me desenvolver muito mais do que as experiências escolares²⁶.

Haja vista ser minha família religiosa que me encaminhou para a participação nas atividades da Igreja de São José Operário - Centro, que se distanciava a cerca de 100 metros de nossa residência. No início dos anos 1980, eu e meus irmãos começamos a frequentar as missas aos domingos, presididas pelos padres salesianos que ofereciam, logo após a celebração, o ambiente do Oratório Festivo com jogos e brincadeiras aos meninos²⁷ da comunidade.

Até hoje a Igreja de São José Operário chama a atenção por ser imponente edificação, com a marca do trabalho de engenheiros e arquitetos italianos que vieram à cidade de Manaus para auxiliar na construção do templo nos anos 1940. Essa paróquia, inicialmente por ordem da Arquidiocese de Manaus, de responsabilidade dos padres Salesianos de Dom Bosco (SDB), realizou os fundamentos para a existência do Colégio Salesiano São Domingos Sávio (CSDS), localizado ao lado da Igreja de São José Operário – Centro²⁸, no bairro da Praça 14.

Quero relembrar, portanto, as vivências educativas próprias do ambiente salesiano que, durante a minha infância, adolescência e juventude, contribuíram para a minha formação pessoal nas diversas atividades esportivas em relação ao lazer e à cultura religiosa, assim como favoreceram meus interesses no avanço dos meus estudos.

²⁵ Participei ativamente do ambiente eclesial no período de 1982 a 2002, tendo que me afastar por motivos pessoais, especialmente os cuidados familiares e a aposta no investimento da carreira docente.

²⁶ Deve-se levar em consideração que apesar da especificidade de cada uma das modalidades de educação – a família, a escola, os grupos de pares, os grupos religiosos, os meios de comunicação de massa etc. –, todos estão presentes e atuantes, ao mesmo tempo, no cotidiano coletivo, constituindo uma rede de interinfluências que, por sua vez, define o acervo cultural que compõe a vida de cada membro, e cabe à escola considerar “que boa parte de sua visão de mundo já está constituída antes de seu ingresso escolar” (GRANDE, 1995, p. 9).

²⁷ O Oratório nos anos 1980 ainda era considerado espaço de entrada para jovens do sexo. Às moças era destinado o espaço de jogos e brincadeiras no Patronato Santa Teresinha, localizado a cerca de 200 metros da Igreja de São José Operário, dirigido pelas Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), ou simplesmente irmãs salesianas.

²⁸ Como conjunto da obra salesiana, com terreno e via bem localizados no centro da cidade, a Escola Industrial Salesiana serviu para ser centro de difusão da proposta de profissionalização da juventude mais carente através de cursos técnicos como os de tornearia, marcenaria, solda, serigrafia entre outros. É o caso do meu irmão já falecido, José Maria Cavalcante, que se formou tipógrafo no curso do Oratório salesiano. Depois de formado, ele conseguiu emprego em várias gráficas comerciais no centro da capital amazonense.

O Oratório Salesiano São Domingos Sávio se transformou, a partir de então, em lugar de referência de inúmeras crianças, adolescentes e jovens. É que eles percebiam o espaço como oportunidade de diversão, educação e vivência de novas experiências, de forma que o Oratório serviria de casa que acolhe, paróquia que evangeliza e escola que prepara para a vida, como desejava Dom Bosco.

Mas, afinal, qual a origem do Oratório? Qual era sua finalidade como instrumentos de educação, evangelização e promoção humana? As respostas para essas questões se contextualizam na Europa oitocentista. O primeiro oratório que se tem notícia está relacionado ao trabalho de São Felipe Neri (1515-1595) na cidade de Roma, na Itália.

Mais tarde, Dom Bosco (1815-1888) relança a proposta educativa em época marcada pelo panorama político de formação da nação italiana em tempos de mudança. O Oratório de Dom Bosco nunca fora visto com unanimidade pelos setores sociais. Ele, como clérigo, teve que enfrentar diversos embates pelas críticas – calúnias, às vezes – pela ideia de oferecer um espaço de acolhida, educação e formação para o trabalho a tantos jovens migrantes que se deslocavam de zonas rurais sulistas da Itália para arranjar trabalho.

Na cidade de Turim, por exemplo, Dom Bosco chegou a ser chamado de protetor de pequenos “bandidos” ou por tentar formar um grupo paramilitar de crianças e adolescentes. Contudo, as propostas de Neri e Dom Bosco têm em comum a idealização dos dois sacerdotes diocesanos que planejaram a criação de espaço de promoção religiosa, social e educativa a serviço da juventude pobre e mais carente, surgindo assim, o oratório festivo.

A contribuição de Dom Bosco, entretanto, espalhou o contagiante estilo de educação salesiana em diversas partes do mundo com a colaboração incisiva dos padres, religiosos e leigos que promoveram mudanças em conceber o ensino para além da formalidade, inserindo outros modos de educar, através da introdução de jogos e brincadeiras, do acesso a uma relação de confiança entre jovens e educadores, a valorização de festas populares e de devoções religiosas.

Desse modo, a proposta educativa de Dom Bosco, através do oratório, consegue se afirmar no mundo laico. Torna-se a alternativa para a promoção humana da juventude. Diante disso, a Igreja católica se abriu à novidade: os jovens querem “vez e voz” na sociedade e na igreja. Com o tempo, a proposta educativa dos salesianos conseguiu o apoio do governo italiano que, preocupado em reduzir os índices de criminalidade juvenil, investiu na educação do projeto educativo-religioso de Dom Bosco.

O “segredo” de Dom Bosco tinha por base a formação da juventude através dos valores humanos através das vivências que geravam o desejo de participação na vida da igreja

e na sociedade. Ele mesmo defendia o seguinte princípio: “formar bons cristãos e honestos cidadãos”. O projeto religioso e educativo de Dom Bosco visava, enfim, à inclusão social da juventude, especialmente a mais pobre, diante das profundas mudanças geradas pela Revolução Industrial que grassou todo continente no final do século XXVIII (MALLER, 2018).

Dom Bosco, em seus escritos, vislumbrava o pátio oratoriano como o ambiente motivador de toda obra salesiana. Assim, no espaço do Oratório São Domingos Sávio não era diferente. O pátio era o lugar do encontro entre as pessoas que frequentavam o oratório para dialogar, partilhar de experiências e a vida cotidiana. O pátio, indubitavelmente, se tornaria o centro dos corações de crianças e jovens porque nele se poderia acolher a todos para serem verdadeiramente pessoas e protagonista de sua própria vida.

Desse modo, a presença salesiana em Manaus também acontecia no Oratório de São “Domingos Sávio”, que oferecia espaços físicos que atraíam a atenção de toda a juventude do entorno da paróquia. Para isso havia a quadra poliesportiva, o campo semioficial de futebol, os dois campinhos de futebol para as práticas esportivas de torneios de futebol para crianças e jovens aos finais de semana.

Lembro-me que nos anos 1980, quando comecei a frequentar o Oratório com meus irmãos, o pátio oratoriano era o centro da diversão para a garotada. As atratividades eram baseadas nos jogos de salão, como tênis de mesa (ping-pong), o xadrez comum, as damas e o xadrez chinês, o dominó, o arremesso de bolas de meia às latas vazias, o boliche e o esperado jogo do garrafão²⁹, este promovido com entrega de brindes para os melhores competidores pelo coordenador de jogos, o Padre Amadeo Caronni (SDB).

Sobre o memorável Padre italiano Amadeo Caronni³⁰, de comportamento discreto e ao mesmo tempo agitado, sabe-se que antes de ser religioso ele se formou em Engenharia Civil na Universidade Láurea, na cidade de Roma. Depois se tornou engenheiro formado com

²⁹ Lembro-me muito bem como era desenvolvido o “jogo do garrafão”. Ele era definido como características de jogo de “pega-pega”. Ele funcionava a partir da organização de duas fileiras frontais com números iguais de jogadores. Cada participante era denominado numericamente, e após ser chamado por um organizador com função de juiz, o jogador chamado deveria se aproximar do centro do espaço da linha divisória entre as equipes a fim de tomar o garrafão de boliche posto no centro do espaço, sem deixar que o adversário toque no corpo daquele que pega o garrafão e tenta retornar a sua fileira de origem, garantindo, assim, pontuar para sua equipe. Um jogo de estratégia, sangue frio e muita correria.

³⁰ O padre Amadeo Caronni se tornou salesiano de vanguarda pelo próprio carisma que extrapolava a visão de ser apenas mais um “padre de sacristia”. Tornou-se para muitos jovens a figura do pai, amigo e conselheiro. O oratório, enfim, era sua grande oficina de trabalho pastoral pelo contentamento ofertado aos seus jovens oratorianos nos domingos, quando terminava o expediente do oratório. Ele fora aconselhado, após descobrir problemas cardíacos nos meio dos anos 1980, a voltar à Europa para tratamento mais especializado. Na Itália não esqueceu o Brasil. Em 1995 retornou à Manaus talvez para finalizar o seu projeto de vida religiosa, cuja missão era evangelizar a Amazônia. A paróquia o homenageou com o seu nome atribuído ao centro de formação paroquial, após sua morte em 2008.

habilitação para o Ensino Tecnológico e as Ciências Matemáticas pela Universidade de Milão, Itália.

Sabe-se ainda que, por escolha própria de ser missionário, Padre Amadeo foi enviado ao Brasil para auxiliar as obras sociais desenvolvidas pela Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia (ISMA), no Norte do Brasil. Ele se destacava pela personalidade carismática que atraía a juventude ao Oratório, sendo considerado por muitos como um padre “sonhador” que realizou prodígios na vida de muitos oratorianos pela sua performance motivadora.

O Oratório São Domingos Sávio (OSDS) não era obra única da presença salesiana no meio dos jovens. Assim, ele funcionava apenas em dois dias semanais (sábados e domingos). Nos demais, o espaço era ocupado pela escola confessional que ocupava as atividades dos professores de educação física no conhecido Colégio Salesiano São Domingos Sávio (CSDS) que à época atendia apenas crianças e jovens do sexo masculino, muitos de classe média, com o ensino de 1º e 2º graus³¹ no período diurno.

Os oratorianos – assim chamados os frequentadores do Oratório São Domingos Sávio –, muitas vezes não esperavam pelo fim de semana para adentrar o espaço do Oratório. Dessa forma, a monotonia colegial era quebrada pela presença dos oratorianos para realização das “peladas” de futebol, que fazia com que, algumas vezes, houvesse a presença de alunos e oratorianos na mesma equipe futebolística, sem preconceito e exclusão.

Para tanto, as atividades deveriam ser encerradas com o toque da sirene, que fazia com que todos os presentes se dirigissem à escada central de acesso ao campo de futebol. É nesse momento que o “velho” sacerdote se transformava em exímio evangelizador em ação. Todos depois de assentados nos degraus da escada, agora deveriam ouvir a mensagem chamada de “Boa-noite” pelo Padre Amadeo Caronni.

Padre Amadeo, enfim, realizava uma breve pregação religiosa baseada na leitura diária do Evangelho, seguida de reflexões sobre a vida espiritual da formação do bom cristão e honesto cidadão, os princípios da moralidade, rezando-se orações do “Pai-nosso” e “Ave-Maria”, e dispensando a todos para casa.

³¹ Fui testemunha, como oratoriano, da extinção deste conhecido colégio salesiano, no final do ano de 1984. A Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia (ISMA), organização dos padres salesianos sediada em Manaus, foi obrigada a abrir mão dessa obra educativa devido aos altos custos para sua manutenção, havendo, por isso, um estado de comoção pela comunidade escolar. O problema foi amenizado com a transferência de muitos alunos do “Domingos Sávio” para o tradicional Colégio Dom Bosco (CDB), no centro da cidade de Manaus.

Figura 1: Padre Amadeo Caronni com o petecobol, no Oratório (1981).



Fonte: <http://blogdoanote.blogspot.com>

Consoante aos fatos, o “Oratório”, como era chamado pela comunidade em geral, assume o singular papel de acolher a todos, especialmente a juventude carente, que frequentavam seu espaço em busca de entretenimento como jogos de futebol de campo, vôlei, basquete, futebol de salão, assim como o disputado “ping-pong” ou tênis de mesa, o dinâmico espiribol³², o futebol de totó, além das Olimpíadas oratorianas³³ das quais participamos e temos boas lembranças no distante ano de 1984.

Como ambiente educativo, o oratório salesiano se tornou um espaço de formação cultural que muito contribuiu para a transformação social no acolhimento de crianças, jovens e adultos em mescla das distintas classes sociais, escolaridades e culturas e, assim, se tornou um espaço de serviço e de potencialização de “estratégias orientadas para cada indivíduo possa construir e expressar sua própria identidade cultural no marco de uma diversidade social” (SOLÉ, 2010, p. 55).

As atividades oratorianas abrangiam outros eventos como os ansiados “passeios do oratório” que eram realizados pela equipe de educadores sociais: seminaristas, jovens lideranças, formadores de grupos juvenis, catequistas e outros auxiliares envolvidos com o

³² Espiribol, às vezes grafado como espiribol, é um esporte em que um poste possui uma bola envolta por uma rede e esta por sua vez amarrada ao topo do poste por uma corda, em que jogadores adversários ou duas duplas adversárias devem enrolar a bola no seu próprio sentido antes que a dupla ou jogador adversário o faça.

³³ As Olimpíadas do Oratório Salesiano São Domingos Sávio (OSDS) se tornaram momento de festa no ano de 1984. O espírito olímpico oratoriano marcou as lembranças de crianças e jovens que, à época, participaram ativamente das gincanas, jogos e brincadeiras com direito a medalhas como premiação aos melhores destaques, entregues pelo próprio organizador, o Pe. Amadeo Caronni, que fora o grande mentor do evento.

Oratório salesiano. Os passeios eram atividades de recreação seguras em visitas a sítios e chácaras, lugares com piscinas naturais margeados por igarapés de água límpida e transparente do entorno da cidade de Manaus.

Figura 2: Fachada do Oratório São Domingos Sávio (2015)



Fonte: <http://www.blogdoanote.blogspot.com>, 2018

Enfim, posso dizer que o ambiente oratoriano era baseado em princípios da pedagogia salesiana desenvolvida por Dom Bosco, baseada na confiança e no respeito entre educador e educando. A pedagogia salesiana cultiva a caridade entre os jovens pobres, excluídos e sem perspectiva de vida. Enfim, o oratório segue o lema de se tornar realmente uma “casa que acolhe, paróquia que evangeliza e escola que educa para a vida”, segundo o discernimento do próprio Dom Bosco definidas em seu projeto de vida.

Com o passar do tempo, especialmente durante minha juventude, não pude resistir ao chamado de também oferecer minha contribuição no Oratório às crianças, adolescentes e jovens envolvidos nas atividades paroquiais, sob o cuidado dos salesianos (SDB). Assim, passei a colaborar com as atividades como as colônias de férias de crianças e adolescentes³⁴. Assim, sem perceber, minhas experiências de vida no ambiente salesiano potencializaram minha escolha de ser verdadeiramente um educador.

Dessa forma, o ambiente do Oratório salesiano contribuiu de vetor de minha formação através da cosmovisão a respeito da pessoa humana, da sociedade e dos princípios de educação e da ética cristã. E, portanto, acredito que contagiado fiquei pela ideia de ser

³⁴ O ambiente socioeducativo do Oratório contribuiu para que eu pudesse colaborar com o desenvolvimento de outras crianças que, como eu mesmo, tiveram poucas oportunidades de se divertir de forma sadia, concomitantemente, penso que o Oratório também formava líderes para a vida através das atividades esportivas, culturais e religiosas.

educador e, por causa disso, realizei o “sonho” pessoal de ser educador plenamente, a partir dos princípios educativos transmitidos por Dom Bosco³⁵ que, ainda no século XIX, elaborou propostas alcançáveis na educação da juventude.

Desde então, a minha participação em ações educativas no oratório se tornou profícua, atuando nos anos 1990 em outras funções pastorais na paróquia de São José Operário – Centro. É dessa maneira que o engajamento pastoral me comprometia cada vez mais, como aconteceu na participação na Pastoral da Juventude, a PJ³⁶, especialmente quando tomei parte do grupo “Juventude Oratoriana Unida a Deus” (JOUR).

Este grupo, o JOUR, era considerado o grupo juvenil formado de jovens voluntários provenientes do próprio Oratório salesiano. Havia uma diferença do grupo em relação aos demais grupos juvenis da paróquia, pois o JOUR atuava como grupo de apoio nas atividades do oratório, e sob a coordenação do Padre Amadeo Caronni³⁷. Os participantes do JOUR são hoje pessoas comprometidas com a sociedade, talvez pela oportunidade de atender no Oratório a cerca de quase mil crianças e jovens nos finais de semana nos anos 1980 e 1990.

E dessa forma crescia a minha admiração pelo grupo juvenil JOUR. Tornei-me amigo de quase todos os seus participantes. Observava o clima de amizade que era ainda fortalecido pelos estudos de alguns que já eram, com pouca idade, universitários³⁸ em diversos cursos na Universidade do Amazonas (UA).

Sem dúvida que a vida de alegria através do serviço no Oratório salesiano e a dedicação aos estudos dessa juventude me instigaram a ser como eles. A universidade ainda era um sonho distante para mim naquele momento, mas não impossível, como percebia nos

³⁵ Dom “Bosco (1815-1888) foi um religioso que concebeu a educação em princípios sólidos, surgindo, assim, o “Sistema preventivo” – em contraposição ao sistema punitivo vigente na educação de sua época”. Para Dom Bosco, a educação deveria recuperar o ser humano (o jovem) dos vícios e transformá-lo em uma pessoa melhor, realizada e confiante na vida por meio do humanismo otimista, sem ignorar as fraquezas humanas. Assim, sua proposta educativa era baseada no tripé: razão, religião e amor exigente (SCARAMUSSA, 1994).

³⁶ A história da Pastoral da Juventude começa pelos anos 70 ou, até, com a Ação Católica Especializada (JAC, JEC, JOC, JUC), nos anos 60. Não podemos negar que aprendemos muito da Ação Católica, da Teologia da Libertação, da Pedagogia do Oprimido. No final da década de 70 e no início dos anos 80 a Igreja vivia um período de grandes expectativas, pois [as Conferências Latino-americanas de] Medellín e Puebla trouxeram novos ares para a ação pastoral com a opção concreta pelos pobres e pelos jovens (Fonte: <http://www.pj.org.br/quem-somos/historia-da-pastoral-da-juventude>).

³⁷ JOUR foi um grupo de jovens cristãos formados por adolescentes do Oratório São Domingos Sávio, paróquia de São José Operário, Centro, na década de 1980 (período 1984 a 1990). Relembrando a nossa experiência, a primeira ideia era de um lugar com muitos jovens animados, acolhedores, que falava do evangelho e animavam o oratório e a comunidade que atuava através da promoção de gincanas, mutirões, festas, festivais, teatros, jogos, brincadeiras, campeonatos, etc. (Fonte: <http://blogdoanote.blogspot.com/2016/01/joud-jovens-oratorianos-unidos-deus.html>).

³⁸ Muitos componentes do JOUR, devido à formação familiar e às experiências desenvolvidas no Oratório, eram/foram universitários de medicina, engenharias civil e elétrica, geografia, geologia, design, administração, contabilidade, economia, direito etc. na UA.

modos atenciosos que eles demonstravam com as crianças e adolescentes, mas sempre orientados pelos ensinamentos do Padre Amadeo Caronni.

Todavia, o trabalho com os grupos de jovens precisou ser repensado, partir de 1991. No ano seguinte, tive a oportunidade de participar do Grupo de Catequese da Paróquia de São José Operário – Centro³⁹. Foram momentos de maior amadurecimento pessoal, espiritual e educativo-pastoral nas atividades formativas, religiosas, assim como o contato com pessoas de maior experiência no campo pessoal e profissional, pois algumas delas já eram casadas e formadas em nível universitário.

Devo salientar a minha transformação pessoal no trabalho pastoral-educativo desenvolvido no Grupo de Catequese, que me fez crescer nas atividades catequéticas, como o acompanhamento de dezenas de crianças e jovens da paróquia que participavam de encontros formativos em vista da participação nos sacramentos de iniciação cristã na Igreja Católica⁴⁰.

As atividades realizadas pelo Grupo de Catequese realmente desenvolveram valores que me ajudaram na compreensão acerca do relacionamento humano através do contato e do diálogo interpessoal, os estudos em grupo de temas sociais, a valorização humana através da promoção da vida e esperança para as crianças e jovens mais humildes e necessitados do trabalho pastoral-catequético.

Em relação aos estudos de ensino médio, não me sobrou outra oportunidade de estudo na Escola Estadual “Farias Brito”. Assim, estudando no turno noturno, em meados de julho/agosto de 1991, enfrentei dificuldades na 1ª série do ensino médio, pois tive que conciliar os estudos com o serviço militar obrigatório realizado na Base Aérea de Manaus (BAMN), pertencente ao antigo Ministério da Aeronáutica (MAER).

O dilema de continuar me aprimorando através dos estudos ou seguir a “certeza” da carreira militar se tornava a questão da vez. Certo era o incentivo de meu pai que me aconselhava pela opção da profissão militar. Ademais, todos os meus irmãos mais velhos já haviam prestado o serviço militar no Exército brasileiro (EB), sendo que para meu pai, eu próprio seria mais um filho a seguir a tradição do serviço patriótico ao país através da passagem pela caserna.

Nesse interim, pensava em não me alistar no exército. A saída seria a Aeronáutica militar, pois não tinha parente servido nessa Arma militar. Mesmo assim, continuava a dúvida sobre a profissão apropriada aos meus interesses. Não havia proposta de trabalho acessível

³⁹ Atualmente a paróquia foi promovida pela Arquidiocese Católica de Manaus ao título de Santuário de São José Operário, preservando a devoção e célebre novena do padroeiro São José Operário.

⁴⁰ Os sacramentos de iniciação cristã orientados aos cristãos católicos são o Batismo, a Eucaristia e a Crisma.

para que eu pudesse realizar. Na dúvida, solicitei a dispensa do serviço militar. Mas isso somente fez retardar em cerca de seis meses a convocação para participar da formação da 2ª turma de recrutas incorporadas às fileiras da Força Aérea Brasileira (FAB), na cidade de Manaus-Amazonas.

E assim aconteceu que depois de recrutado, contudo, o serviço militar não durou muito tempo. As atividades militares no Batalhão de Infantaria da Aeronáutica (BINFA), pertencente à Base Aérea de Manaus (BAMN), deixavam exausta a tropa com os estafantes treinamentos previstos de maleabilidade ou demasiada ordem unida para formação do soldado de guarda da Aeronáutica, pouco importando se em dias de chuva torrencial ou do forte sol escaldante.

A vida na caserna me causou sérios problemas de saúde. Foi assim que ainda no primeiro mês de treinamento, contraí intensa pneumonia que me impediu de realizar os exercícios físicos necessários à conclusão do curso de formação de soldado de guarda da Aeronáutica que seriam feitos em quatro meses de treinamento sob muita pressão militar. Cada vez mais eu me arrependia de prestar o serviço militar pelo falta de identificação com os valores da caserna.

O tempo internado me fez pensar a respeito do preço de ficar adoentado e ser submetido ao tratamento de saúde por três vezes no hospital militar da Base Aérea de Manaus. Devido aos problemas de saúde que me impediam de seguir na carreira militar, e após diversos exames médicos, a junta médica me comunicou de minha imediata dispensa do recrutamento. Eu estava fisicamente exausto, devendo passar uma temporada de cuidados para acelerar minha recuperação física e mental em minha casa.

Desse modo, com a saúde ainda abalada devido à doença, com o uso contínuo de medicamentos, mas a intensa vontade de retornar aos estudos no ensino médio noturno para garantir a aprovação na primeira série. Enfim, cheguei à conclusão do ensino de 2º Grau no final de 1993. A passagem na caserna com o eventual fracasso na vida militar me fez refletir que sobre as possíveis oportunidades de crescimento profissional que me auxiliasse no sustento pessoal e familiar.

Causava-me preocupação perceber que o tempo escolar do ensino médio noturno não me ofertou muitos conhecimentos, apesar dos esforços dos professores em promover um ensino com a qualidade possível. Contudo, meus planos para a vida a partir daquele instante seria me organizar para a luta em favor de vaga na universidade, que ainda era um sonho distante. Um forte questionamento pairava sobre meu futuro: e agora, o que farei?

Diante dos desafios de vida, a docência se tornaria caminho possível. Mas como realizar o sonho universitário se não havia cursado o ensino médio razoável o suficiente para ser aprovado no vestibular da Universidade do Amazonas (UA)? Qual seria meu futuro? Foram questionamentos que me causavam muita preocupação no processo de escolha vocacional.

Enfim, checou a época do meu primeiro vestibular no final de 1993. Havia, então, escolhido o curso de direito para ser advogado. Sonhava eu em ajudar outras pessoas que necessitassem das leis em seu favor, mas a intenção principal era ser professor na Faculdade de Direito (FD), da Universidade do Amazonas, mas a reprovação frustrante me deixou em situação bastante constrangedora, pois eu nem estava na universidade, nem tampouco colaborando com meus pais no sustento familiar.

Na escola noturna, destaca-se nessa época a boa amizade com o supervisor escolar, o prof. Ademar Vieira dos Santos⁴¹, que em nossas conversas informais nos espaços entre aulas, muito me estimulou a não perder de vista meus sonhos como, também, de refletir sobre a escolha acertada sobre a profissão a seguir. A partir da sensibilização promovida pela amizade com esse educador, despertou-me ainda mais o desejo de realmente ser professor, a exemplo do afável amigo Ademar Santos.

Nesse período ainda vivenciei mudanças bruscas em família. Meu pai ficou muito doente e, depois de 20 dias de internação em companhia de minha mãe, ele falecera no hospital militar, em agosto de 1994, aos 72 anos, devido às complicações de diabetes. A partir de então, minha mãe se tornou a nova chefe da família e sobre ela recaíram todas as responsabilidades de conduzir a enlutada família para momentos de maior conforto material e espiritual.

Em maio de 1994 comecei a participar de um curso preparatório do Prof. Adelson Matos. As aulas do curso pré-vestibular aconteciam no bairro da Praça 14 de janeiro, à noite. No espaço modesto e reduzido para diversos jovens, muitos de escolas particulares importantes, estudavam em busca da aprovação nos principais vestibulares de Manaus.

As mensalidades, a maior parte do tempo, foram mantidas por um amigo do grupo JOUD. Ele tentou me auxiliar em pagá-las a fim de que eu, em troca, continuasse estudando para futura aprovação no vestibular. As aulas no cursinho, bem lembro, eram baseadas na leitura de muitas apostilas de história, geografia, matemática e física.

⁴¹ A vida nos causa surpresas agradáveis e inesperadas. Tive o prazer de reencontrar o Professor Ademar Santos, em 1996. Dessa vez, ele se tornou professor substituto de Sociologia da Educação no curso de Pedagogia na Universidade do Amazonas (UA), ministrando aulas para a Turma 01, Pedagogia, turno matutino.

Devo lembrar o auxílio amoroso de minha mãe para que eu alcançasse o sucesso nos vestibulares ao ser aprovado em dois cursos superiores: Engenharia florestal (UTAM) e Pedagogia (UA). Afirmo que isso realmente sucedeu por causa do meu esforço e, principalmente, pela coragem de minha mãe que acreditou ao me incentivar com sua fé baseada em “mover montanhas”, ou melhor, de realizar os sonhos de seus filhos.

No início de 1995, ao cursar um período de Engenharia florestal me deparei que não era o sentido e profissão que gostaria de exercer realmente. Havia disciplinas que eram difíceis de entender, como química e matemática, fato que me fez abandoná-lo para evitar dissabores futuros.

Dessa forma, explico que a escolha pelo curso de Pedagogia não fora casual, pois existia em mim a convicção que o essa graduação contribuiria em meu projeto pessoal de ampliar meus saberes, de auxiliar outras pessoas a minha volta, especialmente a juventude carente de minha cidade, a vencer desafios da carreira e de acreditar em futuro melhor por meio da ciência e sapiência.

Já como aluno do curso superior de Licenciatura em Pedagogia (1995-1999) percebia-me como alguém inquieto diante das mudanças de estudar no ambiente universitário. As aulas no curso de pedagogia (FACED) me tomavam apenas o tempo do tuno matutino, sendo que adorava no espaço do Campus Universitário da Universidade do Amazonas.

Precisava, enfim, buscar novas formas de melhoria para o meu processo de autoformação ao me recolher no espaço da biblioteca setorial, onde permanecia absorto em leituras de textos na área de pedagogia/educação, mesmo após as aulas, sendo notado apenas pelos bibliotecários que tinham a maior atenção comigo.

Nesses momentos, questionava-me, por vezes, se tanto esforço na vida universitária valeria a pena. Afinal, teria feito uma escolha acertada ao escolher a licenciatura de Pedagogia? Qual seria meu futuro profissional na educação? Como me preparar de forma condizente para assumir a docência como profissão?

Por outro lado, tinha ciência da necessidade de ampliar minha bagagem cultural com os saberes necessários que ampliassem meu olhar sobre a profissão docente, de como ser um aluno de pedagogia eficiente que poderia me tornar, futuramente, um professor competente e realizado na profissão.

Nesse processo é que eu hoje percebo que buscava ser autêntico e coerente entre a teoria adquirida nas aulas e a minha prática pessoal, e desse modo acredito, assim como Menestrina (2001) que todo o professor necessita possuir conhecimentos teóricos a respeito

da profissão que irá seguir, da busca pelo conhecimento que deverá ser conjugado com a experiência de vida do profissional de ensino para a sua autorrealização docente.

Foi assim que paulatinamente busquei superar os diversos desafios na universidade, como minha aprovação, em 1996, na seleção de Monitoria na disciplina Psicologia Geral I, do Departamento de Teorias e Fundamentos (DTF/FACED), com direito a bolsa remunerada que me ajudou a me sustentar durante o curso.

Lembro-me que as primeiras atividades monitoriais foram desenvolvidas na famosa Escola de Enfermagem de Manaus (EEM), onde exerci atividade de monitor ao acompanhar no trabalho de sala de aula o desempenho da psicóloga Prof.^a Esp. Nazaré Hayashida. Por conseguinte, no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), auxiliando o professor MSc. Wagner Paiva Araújo, no curso de Serviço social.

Sem dúvida que tomei “gosto” pela pesquisa e fui selecionado, em 1997, como bolsista do Programa de Iniciação Científica – PIBIC⁴², com bolsa remunerada pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq). O projeto foi orientado pela Prof.^a Maria Almerinda, a querida Professora “Mariazinha”, que me apoio no ousado estudo que abordou os problemas de aprendizagem de crianças das séries iniciais na rede municipal de Manaus⁴³.

O trabalho de pesquisa como bolsista de Iniciação Científica foi uma experiência que fez perceber a importância da pesquisa na formação de professores e, ao mesmo tempo, em que me despertou seguramente a vocação científica e a ampliação do meu interesse sobre a cultura escolar, ao aspirar me tornar pesquisador da área de educação. Como consequência desse trabalho, a Reitoria da Universidade do Amazonas (UA) foi parceira de nosso projeto: adquirimos duas (2) passagens aéreas para participar de encontro nacional de Psicopedagogia na cidade de Curitiba, PR, em agosto de 1997.

A minha formatura universitária aconteceu, enfim, no dia 8 de maio de 1999. Eu me tornava professor após passar por tantas dificuldades. Lembro-me que a formatura aconteceu de forma singela, com diversos significados para cada um de nós, formandos, que víamos a

⁴² Os objetivos gerais do Programa de incentivo à pesquisa para alunos de graduação com direito a bolsa concedida pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica (<http://cnpq.br/pibic>).

⁴³ Este trabalho acadêmico, ainda que embrionário, tem sua relevância por ser considerado pela Prof.^a Dr. Maria Almerinda, minha ex-orientadora de PIBIC, como o primeiro trabalho em Psicopedagogia no estado do Amazonas que germinou, tempos depois, o primeiro curso de especialização em Psicopedagogia na Faculdade de Educação (FACED/UFAM).

concretização de um sonho de lutas e esperanças se realizando. Mas todos nós jovens pedagogos sabíamos: novas lutas haveriam de acontecer a partir de então.

Em torno da presença de meus familiares, especialmente minha mãe Izabel, que compreendi o feito que tinha realizado: de ser o primeiro membro de minha família em ser graduado em nível superior. Mas tenho orgulho de dizer que tenho mais dois irmãos que se tornaram também pedagogos, enquanto minha irmã se formou em comunicação social. Mas, todos nós sempre conservamos a humildade pela lembrança dos esforços de nossos antepassados.

Na escolha da habilitação técnica para o exercício da profissão de pedagogo (1999-2000), resolvi optar pela de Supervisão/Orientação escolar. O meu ideal primeiro seria o trabalho com os alunos na escola. Não valorava atuar na formação de professores em futuro próximo, revelando minhas limitações em torno do tema que, naquele momento, me faziam pensar sobre o trabalho pedagógico na escola.

Eu tinha certeza que não teria êxito no trabalho com professores. Acreditava piamente que não valeria a pena esse investimento, pois pensava que “os professores dariam muito trabalho”. Para mim, o trabalho de orientação com os professores, de modo geral, seria improdutivo.

Entretanto, sei hoje que estava enganado porque desconhecia o papel da formação de professores promovidas no Brasil. É assim que desejo, a partir do curso de Mestrado em Ensino Tecnológico (MPET), também ser formador de professores na escola de ensino básico e na universidade, pois passei a acreditar na mudança proposta pela formação inicial e continuada de professores.

É Assim que passo a relatar minhas experiências na escola básica atuando como professor em turmas de jovens e adultos em atraso escolar, assim como no papel de pedagogo escolar atuando no ensino médio, assim como a busca de sentido pessoal e profissional na Educação de jovens e Adultos.

1.4 Sou professor, e agora?

Ser professor não foi tarefa fácil, pois em 1999 realizei estreia na função temporária de professor contratado⁴⁴. As turmas eram formadas de jovens e adultos do ensino fundamental

⁴⁴ Naquela época havia a indicação do professor contratado próprio diretor da escola da rede estadual (Seduc), sem a necessidade de processo seletivo específico. Durante a vigência contratual, o docente sob “regime

com atraso na escolaridade. A Escola Estadual “Prof.^a Maria do Céu Vaz de Oliveira” estava encravada no bairro Manôa, na Zona Norte de Manaus. A carga horária das aulas noturnas compreendia cerca vinte (20) horas/aula semanais em Língua Portuguesa, Artes e Ensino Religioso, sem o Horário de Trabalho Pedagógico⁴⁵ (HTP).

As aulas aconteciam no anexo escolar que se apresentava por construção alugada pelo governo estadual, ainda em processo de finalização da obra, que servia de centro educação infantil de Igreja Evangélica da localidade. Assim, apesar das péssimas condições do local para servir de escola, evitava-se que os alunos jovens e adultos estudassem em local mais distante de suas casas.

A primeira experiência de professor foi marcante e percebi que a docência era realmente meu caminho profissional, contudo meu contrato não fora renovado no ano 2000. Desempregado e sem perspectiva de futuro próximo. Mas tive nova chance no magistério, pois necessitava/desejava prosseguir na profissão e sustentar, assim, a família que já tinha formado naquela ocasião.

O convite partiu de um “velho” conhecido, o amigo Ademar Vieira dos Santos, meu ex-professor universitário. O desafio era ministrar aulas de História de ensino fundamental, no turno noturno na Escola Estadual Mestre Otílio⁴⁶, localizada no bairro Colônia Oliveira Machado (Zona Sul). Nessa escola pude desenvolver as capacidades docentes e continuar perseverante na profissão.

Encontrei sempre o apoio em diversos colegas de profissão, confiei na Providência e encontrei segurança necessária na presença de muitas amizades que construí a partir de então, sempre com a orientação do professor Ademar Vieira dos Santos⁴⁷, que partilhava comigo as suas experiências e saberes profissionais, e eu para com ele de minhas inquietações em início da profissão docente.

Foi então que, em 2001, a Secretaria de Educação do Amazonas (Seduc-AM) ofereceu vagas para realização de pós-graduação sem ônus para os professores atuantes na sala de aula.

especial” receberia os proventos tão somente no final do 3º mês de trabalho contínuo, situação de precarização do trabalho docente no desenvolvimento de suas funções.

⁴⁵ Acompanhei, à época, os ajustes de cargas de HTP na rede estadual de ensino que somente se tornou realidade no ano de 2014, a partir da pressão de professores das escolas, da ação do sindicato profissional movida com o auxílio do Ministério Público do Estado (MPE) e de ações individuais na justiça amazonense.

⁴⁶ A escola tem como patrono Mestre Otílio, assim chamado por ser habilidoso no trabalho manual de carpintaria. Foi assim que ele prestou diversos serviços aos comunitários do bairro Colônia Oliveira Machado que não tinham condições de adquirir caixões funerários para oferecer dignidade aos seus falecidos. Mestre Otílio ainda organizava o time de futebol do bairro em torneios de futebol na cidade de Manaus nos anos 1960-1970.

⁴⁷ Com seu talento para o ensino e a pesquisa, meu professor e amigo Ademar Vieira dos Santos se tornou professor concursado na unidade da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na cidade de Coari-Amazonas.

Dessa forma, apesar de ser contratado, inscrevi-me e fui aprovado em 26º lugar das quarenta (40) vagas ofertadas para realizar a especialização em Educação Especial na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Assim, após quase dois anos e meio após o término do meu curso de graduação, tive o prazer de retornar ao lugar onde me sentia em casa: a Faculdade de Educação (FACED). Tive a felicidade de reencontrar meus dois colegas da graduação, o Professor Áureo Melo e a Pedagoga Concilia Moura, que muito contribuíram para que eu superasse mais esse desafio na formação continuada e, em contrapartida, pudesse eu também colaborar com seus estudos.

Dessa forma, o curso terminou em 2003 com o nosso bom aproveitamento, e com o ideal de realizar, finalmente, o sonho de cursar o mestrado em educação para que eu pudesse me qualificar e realizar outro sonho: ser professor universitário.

Nesse tempo, devido a transtornos diversos tive que abdicar de minhas funções de catequista. O trabalho pastoral na catequese com crianças e jovens nunca deixou de fazer parte de minhas memórias, pois foi através dele que o sentimento de amor pela docência se revelou profissionalmente, e a ele sou muito grato.

No plano pessoal, foi em 2001 ainda, que eu constituí minha família. Casei-me com Maryliani Torres Monteiro. A família de minha esposa me acolheu como filho e, com certeza, se tornou o auxílio essencial nos momentos de construção de nosso projeto familiar e de organização de minha profissão docente.

Em meados do ano de 2002 assumi mais um desafio profissional: ser gestor da escola que me acolheu há pouco tempo. Por indicação de diversos professores que comigo dividiam o trabalho pedagógico nas aulas noturnas, eu tornaria o Diretor da Escola Estadual “Mestre Otílio”. Aceitei o cargo com o cuidado de servir à escola e à comunidade do entorno, em meio a minha inexperiência na gestão escolar.

No papel de gestor escolar, os desafios foram muitos. A função me auxiliou na aquisição de novos saberes para o desempenho do trabalho administrativo e pedagógico. Mas nos pouco tempo que estive nessa função (2002-2005), desempenhei o meu papel de forma ética, pontual e na defesa do interesse público, disposto a ser cada vez mais um profissional comprometido, íntegro e competente, de respeitar meus alunos, os professores e a comunidade do entorno.

Como gestor, meu objetivo pessoal e profissional era contribuir para que a Escola Estadual Mestre Otílio⁴⁸ fosse uma referência de atendimento às crianças das séries iniciais no

⁴⁸ Escola Estadual Mestre Otílio era conhecida também pela alcunha de “o amarelão” devido à primeira cor do prédio, que afirmam os moradores, era muito fosforescente. Assim, a escola era tratada com desdém pela

turno matutino, aos adolescentes de 5^a a 8^a série do ensino fundamental no vespertino e, finalmente, aos jovens e adultos do Ensino Médio e EJA no turno noturno. As estruturas físicas da escola eram deficientes, mas não me faltava vontade de melhorá-lo cada vez mais.

A escola “Mestre Otílio” possuía pequeno porte, mas de grandes problemas estruturais devido aos quase dezoito anos de abandono poder público pela falta de reformas. Essas problemáticas prejudicavam a função dos professores, a aprendizagem dos alunos e a mobilização da comunidade em torno de um projeto educativo maior. Era imprescindível, então, que a reforma predial fosse realmente realizada para fins de melhor qualidade do ensino.

E assim o processo de busca pessoal pelas melhorias se tornara desgastante. Sem opção – e por inexperiência pessoal na função –, permanecia até 12 (doze) horas na escola por dia de trabalho, para tentar minorar os problemas estruturais, burocráticos e pedagógicos que surgiam no desenvolvimento do trabalho escolar.

A pressão profissional fez com que eu, sem tomar os cuidados necessários com a saúde, contraísse um estado de estafa que prejudicou minha saúde física e mental, a qual foi vencida com a colaboração de alguns professores engajados e de humildes pessoas da própria comunidade, e enfim, pude me recuperar, pondo a saúde em ordem, e retornei à escola.

Devido a sérios problemas, desgastei-me e pensei em desistir de ser diretor, de entregar o cargo para pessoa mais capacitado que pudesse organizar melhor a escola. Mas a equipe de professores, funcionários, pais e alunos me apoiaram em diversos momentos críticos. Havia descoberto os encantos nessa escola presentes nas pessoas simples da comunidade assim como nas crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentavam a escola e dela necessitavam para estudar, aprender e crescer na vida.

A escola carecia de melhorias nas instalações físicas e isso se tornou a prioridade maior como gestor escolar. A má conservação da estrutura física da escola – a falta de pintura, rachaduras nas paredes, forte odor, infiltrações etc. –, evidenciavam o abandono do poder estatal, pois a escola permanecera dezessete (17) anos sem as possíveis reformas prediais necessárias para que as aulas pudessem ocorrer com respeito e dignidade aos alunos, professores e comunitários do bairro Colônia Oliveira Machado.

secretaria estadual de educação, que no momento da lotação de professores, alguns funcionários da Seduc-Sede os alertavam sobre os perigos do bairro, da clientela da escola e do entorno de área “vermelha” no bairro Colônia Oliveira Machado. Outro problema era a difamação divulgada pelo nome da rua onde se localizava a escola: a “13 de maio”, homônima à outra no mesmo bairro, mas com situação caótica, à época, com mortes, tiroteios e intimidação da população na zona sul de Manaus.

Em diversas oportunidades que tentei diálogo como os técnicos da Secretaria de Educação do Estado (Seduc-Am) ouvi a resposta de que a escola corria o risco de fechar as portas: os laudos técnicos do setor de Engenharia da Seduc diagnosticavam a gravidade da situação de emergência. Depois de longa espera, enfim aconteceu a aprovação do processo licitatório de reforma que durou dois anos, com o retorno da escola totalmente modernizada em 2007, para o atendimento da comunidade do entorno.

Os tempos mudaram e chegou ao fim minha função de diretor, pois em 2005 voltei à sala de aula e continuei atuando como professor no Ensino fundamental de 5ª a 8ª série, com quarenta (40) horas nos turnos matutino e vespertino⁴⁹. Contudo, meus objetivos profissionais agora se voltavam para a aprovação no Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, com o intuito de alcançar uma melhor qualificação e realizar o sonho de ministrar aulas no nível superior.

No entanto, apesar do esforço que fiz em diversas seleções, eu fui reprovado em quatro tentativas de seleção no mestrado em educação, na Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Devo relatar do meu desapontamento com a instituição que me formou foi muito grande, mas minha fé se fez persistente e continuei minha vida esperando que, em algum momento, pudesse ser aprovado como aluno do mestrado em educação.

Nessa luta ainda concluí as duas disciplinas que realizei como aluno especial em mestrados da Universidade Federal do Amazonas. Obtive êxito nas disciplinas de “Educação Inclusiva – Tópicos especiais” (com o Professor Dr. Aristonildo Chagas, em 2006) e “Epistemologia e Educação” (com o mentor Professor Dr. Jorge Gregório da Silva e a conhecida Prof. Dr.^a Maria Almerinda, a “Mariazinha”, em 2011). O êxito veio com a divulgação dos conceitos A (Bom/Ótimo) em ambas as disciplinas.

No campo profissional, lembro-me que durante cinco anos (2005-2009) permaneci trabalhando em escolas estaduais, ensino fundamental, nas séries finais (6º ao 9º ano), do ensino fundamental, especialmente as localizadas no Centro da cidade de Manaus. Assim, esse tempo me marcou pelo desencanto com o magistério ao ponto de pensar seriamente em abandonar por outra profissão.

⁴⁹ Em 2004, após quatro anos de espera, assumi o cargo de pedagogo do concurso público realizado pela Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc-Am).

1.5 Trilhas que me levaram à EJA

A trilha da docência representou em certos instantes da caminhada, por vezes, sentir que eu poderia, contraditoriamente, permanecer imóvel diante dos desafios ou continuar a ver as paisagens que recordam meu percurso autoformativo. A busca de significado nesse processo me fez perceber que ser professor é pensar sobre de si mesmo, a lida na profissão e a tomada de novos caminhos.

Foi assim, então, que refleti sobre meu encontro com a educação de jovens e adultos. Após uma transferência de escola de nível fundamental que trabalhei por dois anos e sem nenhum interesse de para lá retornar, recebi o convite da Prof.^a Shirley de Souza, gestora da Escola Estadual “Prof. Antenor Sarmiento Pessoa”, para atuar como docente na educação de jovens e adultos (EJA).

Contente, então, aceitei o desafio. Não havia trabalhado com a educação de jovens e adultos. As experiências de professor da área de Humanidades com as disciplinas do módulo de História, Geografia, Sociologia e Filosofia me fizeram capaz de compreender ainda mais a tarefa de ser professor na EJA, apontando-me caminhos, examinando práticas e metodologias que pudessem contribuir para a prática pedagógica.

Dessa forma, me atualizei sobre a estrutura curricular do curso de EJA oferecido na “Antenor Sarmiento”. A organização da escola oferecia diversos níveis de ensino que eram formadas com turmas de Alfabetização, de Ensino fundamental dividido em duas etapas: a Primeira etapa (1º ao 5º Ano) e a Segunda etapa (6º ao 9º Ano). O Ensino médio, por sua vez, continha apenas única etapa (1ª a 3ª série), com duração de dois anos seguidos para cada fase respectivamente⁵⁰.

As turmas escolares eram formadas com trinta (30) a quarenta e cinco (45) alunos. A média de idade dos alunos oscilava entre os 22 e 25 anos de idade. Contudo, havia alunos idosos e adolescentes – eu mesmo tive alunos com idade entre 16 e 64 anos – que frequentavam a mesma sala de aula, visto que não há motivos para a separação entre as gerações que estudam na EJA. Estes dados são indícios de que na história da educação brasileira a Educação de Jovens e Adultos não alcançou situação de relevância, sendo preterida no contexto.

⁵⁰ O projeto curricular para EJA/SEDUC promovia as aulas em forma de módulos que formavam blocos disciplinares que duravam de dois (2) a quatro (4) meses, de acordo com a carga horária disciplinar e, portanto, resultando no curso de duração de dois (2) anos consecutivos para a sua finalização.

Em relação aos aspectos socioeconômicos, poucos alunos já estavam inseridos no mercado de trabalho. Grande parte deles no setor de serviços: vendedores de lojas comerciais, atendentes de restaurantes ou lanchonetes do centro da cidade, trabalhadores da construção civil ou no serviço de segurança privada, mas pouco deles eram trabalhadores no Distrito Industrial de Manaus⁵¹.

Compreendo hoje que, no período que permaneci na “Antenor Sarmiento” (2010-2014), se tornou momento de aprendizado pessoal sobre as condições de vida, de formação para o trabalho e de novas propostas de ensino na rede regular de ensino que atendessem as necessidades dos jovens e adultos na escola. Afinal, era preciso que houvesse projetos que atendessem a todos nas dimensões da valorização do aluno que frequenta a EJA, sua condição de cidadão assim como a promoção de sua autoestima.

Dessa forma, hoje, penso que o sucesso escolar na EJA depende muito da vontade pessoal e das condições de permanência do alunado na escola. Assim, considero que a escola deva ser lugar de construção de princípios, projetos e metodologias que promovam mudanças significativas nas histórias de vida de jovens e adultos na valorização pessoal, ensino de qualidade e a necessária qualificação profissional.

A partir de 2010, novos desafios me fizeram assumir a função de pedagogo escolar no turno matutino da Escola Estadual “Ruy Araújo”, no bairro da Cachoeirinha. Foi assim que durante o dia atuei como coordenador pedagógico de ensino médio. Em minha sala de coordenação atendi prontamente aos alunos com problemas de comportamento, assim como os que sonhavam em melhorar seus estudos através de minhas orientações sobre a escolha profissional e conversas informais sobre a vida juvenil na escola, na família e na sociedade.

Mas, certamente em relação aos professores percebia que havia pouco espaço para que algum projeto formativo de educação continuada em serviço pudesse refletir sobre a prática pedagógica. Contudo, o governo federal no período de 2014 a 2015, tentou sanar essa deficiência na formação de professores de todo o Brasil, através do Pacto Nacional do Ensino Médio (PNEM).

⁵¹ Cf. CAVALCANTE FILHO, João. O uso da Pedagogia de Projetos como estratégia de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para a qualificação profissional. Revista Educitec, n. 1, ano 2016.

Figura 3: Apresentação do PNEM na Escola Estadual Ruy Araújo (2015).



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Nesse interim, como orientador de estudos do PNEM tive a oportunidade de acompanhar nove professores do ensino médio da “Ruy Araújo”, despertando, assim, o meu crescente interesse de compreender ainda mais a formação de professores na escola. Foi assim que pudemos atuar competentemente na própria escola através de encontros com professores das diferentes áreas de conhecimento para discutir a avaliação, o currículo e projetos para os contextos do ensino médio⁵².

A proposta do PNEM foi além de simples discussão dos problemas do ensino médio. A equipe formativa apresentou os resultados dos encontros, estudos e soluções aos problemas do ensino médio, em forma de evento formativo, na sala de multimeios que reuniu público formado pela Direção/Coordenação pedagógica, alunos, funcionários, professores do ensino médio.

1.6 Tecendo um Mestrado: (per)cursos acadêmicos

Como professor, sentia a necessidade de compreender ainda mais a educação de jovens e adultos (EJA), surgindo o interesse em realizar um curso de especialização nesta modalidade de ensino. Então, em 2013, passei a cursar a Especialização em Educação de Jovens e Adultos, no Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação

⁵² As orientações do PNEM eram promovidas pela equipe do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT), sob a coordenação do Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho.

Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro (IFAM/CMC).

Finalizado o curso de especialização com pleno sucesso, chegou o momento de aprofundar ainda mais os saberes necessários para atuar na educação de jovens e adultos no curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), ofertado pelo mesmo Instituto e Campus (IFAM/CMC).

Na terceira seleção, em 2015, entretanto, tivemos a percepção da importância de apresentar relevante proposta de estudo sobre o meu fazer docente. Assim, sempre na esperança de ser aprovado, apresentamos a proposta de mestrado baseada na compreensão de como se organizava a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e após cumprir com todas as formalidades da seleção, por fim, nossa aprovação foi confirmada, celebrando entre os amigos, conhecidos e familiares a conquista da tão sonhada vaga.

Meu sonho estava se realizando, pois já era possível realizar o que tanto almejava. A partir de então tive que me organizar para desenvolver o meu novo projeto de vida no mestrado. Assim foi desde a primeira disciplina do curso, que foi a *Formação de Professores para o Ensino Tecnológico*, sob a competente regência da Prof. Dr^a. Rosa Azevedo que nos despertou, Turma 2016, as primeiras noções sobre os conceitos de formação docente, saberes e tecnologias.

Ainda sobre a disciplina é mister afirmar ser ela a base do curso do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), de forma que está relacionada com a formação docente inicial e em serviço de professores, contribuindo para o reconhecimento das tendências na formação de professores, seja nas perspectivas teórico-metodológicas que tratam dos estudos sobre o professor pesquisador; o professor reflexivo; o ensino por competências e os saberes docentes na prática educativa.

Por conseguinte, a segunda e terceira disciplinas foram *Ensino e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e Aplicações de TIC no Ensino*, ministrada pela Profa. Dra. Andréa Pereira Mendonça (IFAM/MPET). Durante as atividades da disciplina, compreendemos o papel das tecnologias na ampliação dos conhecimentos escolares, como a busca pelas melhorias promovidas na aprendizagem significativa, através do reconhecimento dos processos de promoção do alunado por meio das tecnologias no ensino.

A *História da Ciência* foi a nossa quarta disciplina. Nela pudemos aprender com a Profa. Dra. Ana Cláudia (IFAM/MPET), sobre as contribuições da ciência, seus autores e obras, como Gaston Bachelard (Ruptura epistemológica da ciência moderna); Karl Popper

(Falsificacionismo científico) Thomas Kuhn (Estrutura da Revolução Científica), Bruno Latour (Investigar a Ciência). Contudo, tivemos o prazer de relacionar nosso aprendizado com as ideias do sociólogo Edgar Morin que, através de proposta baseada nos saberes necessários para a educação do futuro, tornou-nos mais sensíveis às mudanças paradigmáticas na educação no século XXI.

A disciplina *Metodologia da pesquisa* se tornou a última disciplina obrigatória do curso. Em seus aportes teóricos e metodológicos, o Prof. Dr. João Santos nos apresentou as ferramentas imprescindíveis para a construção de métodos, técnicas e a imaginação para o desenvolvimento da pesquisa científica. Na perspectiva de partilha dos saberes construídos na sala de aula, para os mestrandos foi proposta a realização de evento disciplinar que finalizasse o curso com diferentes enfoques de pesquisa baseados na 1) pesquisa-ação; 2) pesquisa fenomenológica, e em outras propostas metodológicas para a pesquisa no ensino tecnológico.

Particpei, também, da disciplina optativa *Saberes e Experiências no Ensino Tecnológico no Amazonas*, ministrada pelos Professores doutores Nilton Ponciano (IFAM/MPET) e Ana Cláudia (IFAM/MPET). A Prof. Dr.^a Ana Cláudia priorizou a organização do ensino tecnológico oferecido pelos Institutos federais (IFs), especialmente sobre as competências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

Por sua vez, o Professor Dr. Nilton Ponciano apresentou os primeiros conceitos que fundamentam a História oral e suas variantes como a História de Vida (HV) como teoria e metodologia de pesquisa que permeiam as bases do ensino tecnológico. A disciplina colaborou para que pudéssemos escolher os retratos sociológicos e outras contribuições do sociólogo francês Bernard Lahire, como caminho metodológico em nossa pesquisa.

Em setembro de 2016, ocorreu a nossa participação no Seminário de Projetos do MPET. No evento, fomos orientados pela Banca formada pelos Professores Doutores João Neto (IFAM/MPET) e Rosa Marins (IFAM/MPET) a rever pontos fundamentais no projeto com o intuito de que as fundamentações teórico-metodológicas possam servir propriamente aos interesses dos objetivos da pesquisa.

Destarte, o Exame de Qualificação ocorreu em setembro de 2017 com a Banca formada pelos Professores Doutores Amarildo Menezes Gonzaga (IFAM/MPET) e Carolina Gonçalves Brandão (UEA/UFAM). Os dois docentes manifestaram apreço pelo trabalho acadêmico, assim como contribuíram com recomendações pertinentes nos aspectos teórico-metodológicos necessários no processo da pesquisa.

Figura 4: Participação no evento no MPET (2017)



Fonte: www.ifam.edu.br/mpet, 2017.

Ainda sobre o percurso da pesquisa, realizamos a apresentação de parte de nossa pesquisa acadêmica como Comunicação oral no X Encontro Regional Norte de História Oral – (Des)Colonialidade, Memórias e Linguagens, ocorrido no Campus da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no final do mês de outubro de 2017. A proposta do artigo teve como base analítica o ser professor na Educação de Jovens e Adultos por meio de suas memórias. Destaca-se o interesse da plateia em compreender a vida dos professores da EJA através de suas narrativas.

Na busca da ressignificação de nossa pesquisa é que tentamos compreender e problematizar as contribuições de diversas instâncias sociais na minha própria trajetória, como pessoa e profissional atuante na educação de jovens e adultos. A partir da perspectiva teórica proposta pelas análises de Bernard Lahire (2004) que investiga o sujeito a partir da teoria sociológica que ele próprio define como “retratos sociológicos”.

Os “retratos”, por sua vez, são considerados representações múltiplas dos diferentes processos de socialização dos sujeitos, que implicam nas trajetórias sociais dos professores da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, as narrativas de professores se transformam em meio de mediação social que, articulados em determinados contextos, permitem compreender o retrato sociológico da educação de jovens e adultos, no CEJA Jacira Caboclo e, nesse contexto, a minha trajetória docente.

A análise microssocial proposta por Lahire (2004), permite problematizar as trajetórias sociais dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de (re)significar a modalidade por meio das suas narrativas de vida, que representam suas disposições pessoais e profissionais na docência.

Destarte, a partir das trajetórias da docência na EJA, contada por professores e professoras, vai se reconstruindo uma leitura social da EJA, por ser uma história da EJA narrada por professores que vivenciam esta modalidade de educação, que fazem esta educação, que estão no dia a dia da EJA, que sentem o cheiro da EJA.

Do ponto de vista contextual constroem-se, aqui, os primeiros fundamentos do retrato sociológico do pesquisador, sob o foco ontológico, que revela a trajetória do pesquisador nos processos socializadores que, por sua vez, se inter cruzam com os retratos sociológicos de três professores do CEJA Jacira Caboclo, como segue no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - CONSTRUINDO UMA VISÃO SOCIAL DA EJA: O RETRATO SOCIOLÓGICO DE TRÊS PROFESSORES DO CEJA JACIRA CABOCLO

2.1 Retrato docente 1: Narrativa do Professor Alexandre Dias Barbosa

Alexandre Dias Barbosa é uma pessoa simpática, com voz grave, postada e vigorosa. Desde o início do convite para a entrevista ele se mostrou interessado em dela participar. Então foram dois momentos para que ela acontecesse no local por ele escolhido: a sala de aula do anexo do Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, em Manaus, AM. Ele relatou, nos primeiros instantes, as origens familiares, a escolha profissional pela docência, a opção pelo magistério como profissão, assim como as suas próprias percepções acerca da educação de jovens e adultos (EJA).

Percebemos que, em momentos intermitentes, a sua narrativa assumiu tons de nostalgia, especialmente quando lembrou acontecimentos que são relacionados a sua família, sem, contudo, explicitar qualquer pieguice sentimental. Seus gestos, olhares e, principalmente, a voz confessam sua descendência de migrante nordestino na Amazônia.

À época da entrevista Alexandre Dias Barbosa tinha 58 anos, de cor parda, casado há 32 anos e quatro filhos. Ele é professor há 21 anos, sendo que atua acerca de 08 anos no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof.^a Jacira Caboclo, popularmente conhecido como CEJA, no turno noturno. Ele se orgulha de ser formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com bacharelado e licenciatura o que o habilita para o ensino de sociologia no ensino médio. Entre diversos assuntos trabalhados nas aulas um se destaca: a política. Ele é filiado de partido político de posicionamento centro-esquerda, de forma que já participou como candidato a vaga de suplente ao senado federal nas eleições de 2014. Atualmente, nosso entrevistado desenvolve a função de assessor parlamentar, no período diurno, na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM).

Quadro 2: Dados biográficos da trajetória pessoal e profissional do Prof. Alexandre Dias Barbosa

As origens familiares	Lembranças do tempo escolar	A escolha profissional pela docência	A atuação docente na EJA
<ul style="list-style-type: none"> • Meus pais eram descendentes das primeiras famílias nordestinas que vieram para Amazônia para lidar com o trabalho com a 	<ul style="list-style-type: none"> • Frequentei a escola pública somente a partir dos meus 16 anos de idade; • Participei como aluno do Projeto MOBREAL na 	<ul style="list-style-type: none"> • Minha escolha pela docência está ligada família, pelo exemplo de meu pai; • Sofri influências de diversas instancias 	<ul style="list-style-type: none"> • Sem muitas opções, eu aceitei a condição de trabalhar no CEJA Jacira Caboclo, mesmo desconhecendo seu funcionamento, a partir de

<p>extração de látex das seringueiras;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meus avós eram pequenos agricultores que se fixam, primeiramente, na região do Alexandre Dias Barbosa, no Estado do Amazonas; • Perdi ainda criança minha mãe, fato muito marcante em minha vida; • Minha família migrou do interior para Manaus, nos anos 1970, fato que marcou a vida familiar; • Meu pai motivou todos os filhos para que pudessem completar o nível superior, como assim sucedeu a todos meus irmãos; • Meu pai ainda insistiu para que seus filhos buscassem se qualificar para o mercado de trabalho através de diversos meios; • Joaquim Barbosa, meu pai, me transmitiu diversos valores humanos: <ol style="list-style-type: none"> 1) a valorização do diálogo como princípio ético; 2) A busca da escola como lugar de construção de saberes para “ser alguém na vida”; 3) O trabalho como princípio educativo para formação de bons e honestos trabalhadores. 	<p>cidade de Manaus, a fim de aprender a ler e escrever no ensino regular posteriormente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sofri humilhação na escola por ser analfabeto: meus colegas me deram o apelido de “MOBRAL”; • Mesmo com dificuldades na escola, eu me mantive sem reprovação meu percurso no ensino regular; • As escolas que frequentei na adolescência tinham a marca do autoritarismo, da falta de diálogo entre gerações por causa do período ditatorial no Brasil; • Aluno com boas notas, especialmente em matemática, eu ajudei colegas com dificuldades nessa disciplina; • A escola pública de minha época de estudante apresentava problemas pela falta de valorização dos professores e alunos; • Todo material didático deveria ser comprado pelos alunos, aumentando, assim a dificuldade para estudar. • Eu e meus irmãos chegamos a vender sorvete para compra de material didático, como livro; • ;A conquista do passe estudantil representou a conquista do alunado por melhores condições para estudar; • Fui aprovado na seleção do curso de eletrotécnica, na antiga Escola Técnica Federal do Amazonas, hoje IFAM. 	<p>socializadoras: a escola pública, o serviço militar no Exército, o trabalho no distrito industrial de Manaus; a universidade, o sindicato, o partido político;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A primeira experiência como docente, apesar de casual, foi-me muito significativa para me tornar realmente professor. • Desisti de ser pesquisador para, enfim, assumir a docência como profissão; • Apesar de muitos colegas da profissão assim a vir, eu não trato a docência como bico, mas meio de valorização pessoal e profissional. 	<p>2005;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considero as necessidades de aprendizagem dos alunos do ensino da EJA totalmente diferentes daquelas dos discentes do ensino regular; • Eu fico gratificado, quando encontro ex-alunos bem posicionados na universidade ou no mercado de trabalho; • Penso que a EJA promove as trocas de experiências de vida e profissão entre educador e educando. • Considero a EJA como modalidade inclusiva a todos que fracassaram, por algum motivo, na escola; • Penso que há preconceito, ignorância e desconsideração pelos assuntos que envolvem a educação de jovens e adultos; • A EJA compre seu papel de promoção de seus alunos, diferentemente de outras práticas como o Provão da Seduc, que não respeita a condição social do aluno jovem e adulto; • Reconheço a importância de Paulo Freire para a educação e, especialmente, para a EJA no Brasil; • Estou preocupado com o fim da EJA na rede estadual do Amazonas, devido às mudanças no ensino médio brasileiro.
---	--	--	--

Fonte: O autor (2018)

2.2 A família: do Nordeste à Amazônia

O Prof. Alexandre Dias Barbosa tem facilidade de narra sobre o lugar de seu nascimento que ocorreu nas terras próximas do Alexandre Dias Barbosa. A região, em plena Amazônia, tem forte presença do extrativismo florestal, é um dos seringais de grande produção gomífera da região. Seus pais são filhos de famílias que migraram da região Nordeste do Brasil a fim de buscar condições para a criação dos quatro filhos na região do Vale do Alexandre Dias Barbosa⁵³.

Com certa dose de orgulho, Alexandre Dias Barbosa relembra o passado humilde no seio familiar, desde os tempos dos avós. No tocante à família, ele relata a vida de seus pais que chegaram por volta de 1940, à região amazônica, época do segundo “boom” econômico da produção da borracha.

Naquele período, a região era vista como uma “oportunidade” de trabalho para os que aceitassem as condições degradantes da coleta do látex nas seringueiras nativas, em plena floresta amazônica.

Foi assim, então, que essa demanda por mão de obra fora suprida pela migração de famílias nordestinas, que se dirigiam para ocupar os seringais amazônicos, em contato com a as dificuldades de toda ordem.

Neste contexto, Figueiredo (2017), explica os acontecimentos migratórios que ocorreram a partir de 1870, e que se transformou em um dos maiores fenômenos de deslocamento humano ocorrido no Brasil, fazendo com que mais de 500.000 pessoas, até 1910, viessem a ocupar a região amazônica brasileira em busca de melhores condições de vida, fugindo das secas sazonais da região Nordestina, produzindo, assim, grande exército de seringueiros nordestinos na Amazônia brasileira.

Para Figueiredo,

Assolado por prolongadas secas, contendo em seu território uma enorme massa de miseráveis camponeses sem acesso à terra, o Nordeste foi o maior fornecedor de contingente humano para a extração do látex no interior da Amazônia. Estima-se que, nos primeiros 30 anos, 350 mil nordestinos tenham migrado para a região, aliciados por uma propaganda enganosa, realizada por agentes intermediários a

⁵³ O Alexandre Dias Barbosa é afluente da margem direita do rio Amazonas, com aproximadamente 3.355Km de extensão desde sua nascente peruana no Serro das Mecês, a 453 metros acima do nível do mar. O Alexandre Dias Barbosa é considerado o mais sinuoso dos rios da Amazônia e dividido em Médio, Baixo e Alto Juruá. O médio Juruá é composto por sete municípios: Guajará, Ipixuna, Envira, Eirunepé, Itamarati, Carauari e Juruá formando o vale do Juruá no Estado do Amazonas e cinco acreanos: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves e porto Valter. O Alexandre Dias Barbosa, portanto, é navegável por embarcações de médio porte, mas torna-se difícil devido a sinuosidade fluvial em que ocorre o aparecimento de praias e bancos de areia ao longo de seu curso (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007).

serviço das firmas que controlavam o comércio e o aviamento na economia da borracha (FIGUEIREDO, 2017, p. 165).

Nosso entrevistado relata emocionado sobre a morte da mãe que se tornou uma passagem em suas memórias que abalou a infância ainda marcada pelas dificuldades de viver na floresta. Dona Cristina, sua mãe, faleceu devido a problemas de saúde na vitalidade de seus 33 anos de idade. O luto pela morte da mãe, segundo ele, ocasionou problemas pessoais que marcaram sua vida: “Ela ainda jovem se tornou dona de casa e teve que abrir mão de muitas coisas da juventude para dar conta da criação dos filhos”.

A partir da perda da mãe, Alexandre Dias Barbosa começou a questionar a figura de Deus na sua história de vida. A ação divina não poupou a vida de sua mãe que foi bruscamente retirada do convívio familiar sem que houvesse uma explicação racional para isso. Dessa forma, ele passou a questionar o sentido religioso da vida e a desenvolver uma visão agnóstica do mundo, em meio à adesão de alguns de seus parentes ao pentecostalismo evangélico como prática religiosa.

A vida deveria continuar e o Senhor Joaquim Barbosa, seu pai, assumiu a total responsabilidade dos destinos da família. Nesses termos, ele arrazoou que seria momento da família deixar as lembranças ruins vividas no interior amazônico. Era momento de migrar à capital Manaus em vista de novas oportunidades de trabalho na “cidade sorriso”, ainda na década de 1970.

Foi assim que os desafios familiares foram previstos pelo pai em meio ao crescimento inicial do distrito industrial na Zona Franca de Manaus (ZFM). Segundo ele, seria mais proveitoso seguir para a capital a fim de seguir a tendência de muitos interioranos que também se dirigiam à cidade grande para buscar emprego ou, ainda, garantir a aprovação no vestibular para realizar curso universitário.

A escolha docente, segundo Alexandre Dias Barbosa, aconteceu devido à influência familiar, especialmente de seu pai. Nessa época, muitos familiares almejavam projeção universitária nas profissões de advogados, médicos, engenheiros. Seu pai motivava os filhos a também galgar os muros da universidade. O método paterno, baseado no diálogo pacífico, aberto e cordial, surtiu efeito na escolha profissional de muitos de seus filhos, inclusive Alexandre Dias Barbosa.

Nesse episódio, o “Seu” Joaquim aconselhou paternalmente o filho a seguir estudos de nível superior, mesmo que Alexandre Dias Barbosa argumentasse, ao contrário, que estivesse em boas condições de empregabilidade em empresa do ramo eletroeletrônico, no distrito

industrial de Manaus. Contudo, o pai o advertiu severamente: “Pare de pensar nesse emprego, [pois o seu] futuro não é mexer com eletrônicos, não”.

De tal modo admoestado, Alexandre Dias Barbosa seguiu fidedignamente os conselhos do pai. De fato, Alexandre Dias Barbosa pediu demissão do emprego estável tão logo saiu a notícia de sua aprovação no vestibular da Universidade do Amazonas (UA). O seu nome estava na lista de aprovados no curso de Ciências sociais (Sociologia/Antropologia/Ciência política). E assim Alexandre Dias Barbosa se tornou o terceiro universitário na família, como os dois outros irmãos que cursavam Direito e Pedagogia.

Dessa forma, o exemplo paterno quis evidenciar que é possível a todos os membros da família superar os momentos de sofrimento através de atitudes simples baseadas no amor, dedicação e de valorização pessoal, que pudessem oferecer novos caminhos para cada membro da sua família: “Meu pai somente se casou novamente depois dos filhos criados e após 21 anos da morte de nossa mãe”.

Segundo Alexandre Dias Barbosa, o pai se tornou referência como educador: “Nunca observei meu pai dar uma ‘chinelada’ em nenhum de seus filhos, nem uma ‘lapada’ sequer, pois, para ele, isso não servia para educar os filhos”. O pai buscava motivar a todos os filhos sobre a importância do estudo que seria o instrumental necessário para a superação das dificuldades na cidade grande.

O perfil de liderança do pai era capaz de, nos momentos de refeição, quando todos os filhos estavam postos à mesa, ele demonstrar seu carinho, ao inquirir acerca dos saberes ensinados na escola, além de servir como pretexto para continuar se atualizando através do aprendizado dos filhos, sendo amado por todos seus familiares: “Meu pai era um cara maravilhoso”.

Neste interim, novas experiências põem à prova a família de Alexandre Dias Barbosa que passou a morar entre os bairros de São Jorge e Compensa, ainda sem energia elétrica residencial e iluminação pública, assim como as reais condições de trabalho na cidade de Manaus: “Trabalhei em uma fábrica do distrito industrial que não oferecia refeição, [sendo que] a alternativa era comer pão com refrigerante guaraná, indo do trabalho à escola sem direito a jantar e tomar banho”.

No final dos anos 1970, Alexandre Dias Barbosa é recrutado para o serviço militar na cidade de Manaus. Ao narrar a experiência na caserna, suas memórias voltam-se para seu avô que fora coronel no Exército brasileiro, servindo-lhe de exemplo pessoal. A sua passagem pela caserna o ajudou a se tornar mais responsável por suas decisões.

Apesar do incentivo da sua família, com a aspiração paterna que ele seguisse a carreira militar, Alexandre Dias Barbosa repensou sua permanência no quartel. Mesmo com as disposições pessoais para tal, ele ressentia-se de ainda não finalizar os estudos, que poderiam lhe despertar para novos desafios na vida: “Naquela época do serviço militar, por exemplo, eu não tinha o ensino fundamental”.

Alexandre Dias Barbosa se diz pessoa sem crença religiosa, pois se considera “homem da ciência”. Ele diz respeitar a crença religiosa das pessoas, apesar da religião não ser muito significativa como fundamento de sua formação ética e moral. Na atualidade, segundo ele, as pessoas confundem “igreja” com “religião”. Assim, a religião pode ser considerada uma parte da cultura produzida socialmente, um fato social⁵⁴.

Assim, ele se diz agnóstico, apesar da experiência religiosa na juventude, com objetivos “amorosos”, de autoafirmação juvenil: “Eu ia à igreja por causa do namoro com as meninas, [porque] a igreja é um lugar perfeito para namorar as meninas na minha época de jovem”.

2.3 E agora, escola?

No processo de formação escolar, Alexandre Dias Barbosa repensou a necessidade de avançar nos estudos para concluir, enfim, o ensino fundamental. Foi assim que ele retornou aos estudos para desenvolver seu projeto de vida, de alcançar as melhores posições de emprego e renda, concordando com as afirmações acertadas de seu pai: “a educação transforma as pessoas”.

Destarte, a baixa escolaridade de grande parte dos brasileiros torna-se um fenômeno social que pode ser explicado pelo abandono escolar precoce, motivado em parte pela necessidade de sustento familiar, assim como por outros fatores socioeconômicos, como as condições de baixa renda, problemas de saúde, movimentos migratórios e as péssimas condições de educação oferecida nas escolas urbanas e rurais (SILVA; COSTA, 2008).

Alexandre Dias Barbosa matriculou-se, então, nas aulas oferecidas pelo projeto de alfabetização de adultos conhecido como Movimento Brasileiro de Alfabetização, o

⁵⁴ Conceito elaborado pelo sociólogo francês Émile Durkheim, fatos sociais são maneiras coletivas de agir, pensar e sentir que são exteriores ao indivíduo. Assim, os fatos sociais exercem coerção ou pressão sobre o indivíduo, mesmo que este não perceba as influências sobre a sua consciência. São caracterizados ainda como ações gerais atuantes na sociedade, sendo comuns à maioria dos indivíduos, não se confundindo com as manifestações das consciências individuais porque formam uma realidade sui generis ou peculiar (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013).

MOBRAL⁵⁵. Enfim, a oportunidade de ser valorizado chegara com a oferta de um curso voltado para que os alunos aprendessem a ler, escrever e contar.

A proposta do MOBRAL logo se apresentou com o problema de falta de articulação com o sistema de ensino básico. Alexandre Dias Barbosa, mais uma vez, sofreu a decepção de se sentir humilhado pelos colegas de escola: “[...] Os meninos do bairro me apelidaram de Mobral de todas as formas”. O constrangimento de ser tratado como “analfabeto” não lhe impediu de concluir os estudos, mas percebe que a escola não é ainda o espaço de construção de plena cidadania para todas as pessoas.

Segundo Moura (2003), apud Yamasaky e Santos (1999, p. 9):

O MOBRAL funcionou como uma grande campanha de cunho nacionalista que objetivava oferecer legitimidade do Governo de Exceção, que havia ocupado o poder com o golpe militar de 1964. Buscava também atenuar as críticas dos setores populares e acadêmicos e atende a demanda excessiva pela escolarização de adultos, qualificando mão-de-obra com o oferecimento de uma educação mínima que atendessem os interesses da nova conjuntura nacional no final dos anos 1960 e 1970 (1999, p. 9).

No seu percurso escolar, Juruá enfrentou diversas dificuldades, mas uma ele não conseguia entender: o preconceito. Alexandre Dias Barbosa mencionou um dos jargões da educação daquele tempo, lembrando o preconceito social em relação à educação pública em Manaus: “o aluno entra na escola [pública] como ‘burro’... e de lá sai [difamado como] ladrão [sic]”.

Apesar disso, sua formação básica o faz avançar nos estudos, chegando a estudar seu 1º grau na Escola Estadual “Castelo Branco”, localizada no bairro São Jorge, em frente à vila militar do bairro. Mesmo sem se considerar aluno exemplar, ele esteve entre os primeiros lugares em conhecimentos e notas: “Eu sempre ficava entre os quatro primeiros alunos da classe, e só tirava nota 10 em Matemática”.

Na adolescência desenvolveu seus valores humanos quando teve oportunidades de ensinar voluntariamente aos demais colegas em dificuldades no aprendizado: “tive que ajudar nos estudos a minha namorada que estava de recuperação em Matemática na 8ª série, sendo que sua aprovação acabou por acontecer”.

Na escola, Alexandre Dias Barbosa percebeu sua disposição para o entendimento das humanidades: “Eu gostava de História e Geografia, de forma que eu era bom nesse campo”. A curiosidade em busca do conhecimento o tornou competente em outras ciências: “Eu era bom

⁵⁵ Em 15 de dezembro de 1967, pela Lei 5.379, foi criada a uma Fundação denominada MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com o escopo de erradicar o analfabetismo no país, de forma que proporcionasse acesso à educação continuada de adolescentes e adultos com ênfase no atendimento prioritário na faixa etária de 15 a 35 anos (CURY, 2000, apud MOURA, 2003).

em Química, Física e Biologia”. Ele se queixa da falta de investimento na merenda escolar, por exemplo, que comprometia o aprendizado dos alunos com piores condições de alimentação adequada.

Com muita motivação de estudar, ele conseguiu sucesso na antiga Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM). Realizou, então, o curso técnico de eletrotécnica. O curso se tornou a opção futura de realizar vestibular no curso de Engenharia Elétrica. O sustento da casa precisou ser reforçado com sua participação no emprego, que conseguira na empresa de energia do estado do Amazonas, a Eletronorte. Contudo, reflete que não seria bom o emprego e desiste dele antes da contratação.

Em relação ao período ditatorial no Brasil (1970-1985), Alexandre Dias Barbosa considera que a educação nos anos 1970 tentava moldar a juventude aos padrões impostos pelo regime de exceção. Naquele período, era difundida a ideia que a escola deveria ser neutra nas questões políticas. Então, eram reservadas medidas punitivas aos alunos que não rendiam na escola ou apresentavam comportamento “inadequado”, pois eles simbolizavam os atos de “rebeldia” contra o *status quo* e era preciso recorrer às “correções” através de castigos.

Alexandre Dias Barbosa relembra as transformações da escola em ambiente asséptico às discussões em torno de um projeto de promoção da participação social. Os alunos eram obrigados a “obedecer ou obedecer”. Assim, a escola era a instituição que deveria resguardar a revolução de valores, as normas estabelecidas em gabinetes e a obediência acima de quaisquer questionamentos: “Na escola era exigido do sapato à meia”.

Percebe-se na fala de Alexandre Dias Barbosa que a escola dos anos 1970 esteve sob os contextos de ser uma das instituições mais bem sucedidas na transmissão da cultura elitista e como instância de renovação, na perspectiva de promover as “mudanças” necessárias ao bom funcionamento da sociedade, mesmo sob o discurso de neutralidade científica e pedagógica ao repassar conhecimentos universais que pouco se dizem atrelados a alguma “ideologia” (GANDIN, 1988).

A escola sofria os ataques da onda conservadora que promoveu os princípios da “ordem” e “progresso” à revelia dos direitos sociais. Alexandre Dias Barbosa relembra que, apesar de toda onda repressiva, a escola promovia a valorização social através das práticas esportivas e culturais que integravam toda comunidade.

Os tempos de escola de Alexandre Dias Barbosa representaram momentos de transformação pessoal pelas amizades juvenis. Ele relata a vigilância sobre a juventude nas diversas atividades promovidas como os eventos culturais, esportivos e pedagógicos: “Tinha-

se que mostrar a carteirinha de estudante para adentrar a escola”. A escola era lugar indispensável a construção de novos sentidos de participação social.

Alexandre Dias Barbosa relata a vida dos estudantes que, nos anos 1970, passavam por diversas dificuldades para estudar. A maior delas era sempre a ausência de políticas de valorização da escola pública. Ele relata que os alunos eram obrigados a comprar seu material didático para poder, assim, estudar. Muitos deles não tinham condições econômicas para tal, fato que colaborava para a evasão e o fracasso da juventude na escola.

Dessa forma, a pobreza se apresentava como grande desafio de superação dos familiares de Alexandre Dias Barbosa, que contornavam a problemática com bastante criatividade: “Meus irmãos chegaram a vender sorvete em frente ao antigo Estádio Vivaldo Lima. Fazíamos isso para conseguir dinheiro para adquirir livros e outros materiais de estudo”.

Destarte, as raras oportunidades para incluir os estudantes na escola fizeram com surgissem movimentos estudantis que passaram a lutar pela melhoria das condições de estudo. Alexandre Dias Barbosa relembra as lutas dos estudantes secundaristas, ainda nos anos 1980, para adquirir o direito ao passe estudantil em Manaus.

Segundo ele, a luta dos estudantes não foi em vão, pois a conquista da “meia-passagem” pelos estudantes trouxe melhores condições de estudo, mesmo enfrentando as imposições da representação local do governo ditatorial: “Eu e meus irmãos participamos de diversas passeatas, mesmo tendo à frente a polícia para que conquistássemos esse direito de cidadania”.

2.3 Ser professor, eis a questão...

Segundo Alexandre Dias Barbosa, no passado havia mais respeito pela profissão de professor. Ele se diz agradecido especialmente quando relembra, com saudade, de alguns nomes de bons professores que se tornaram referências como pessoa e profissional: “Durante o 1º grau, meus professores nos diziam para ‘abrir o olho para o mundo’, para que pudéssemos evoluir de modo geral”.

Nos anos 1970, segundo Alexandre Dias Barbosa, os professores na cidade de Manaus não tinham formação profissional condizente com as competências para atuar no ensino de 1º e 2º graus. Portanto, ele informa que a desqualificação na profissão foi o principal motivo para que houvesse realmente o investimento necessário para outro patamar de formação.

Nessa época, havia muitos professores que não detinham a formação em nível universitário através dos cursos de licenciatura, pois não dispunham de oportunidades para realizar o curso universitário. Na capital – assim como no interior do estado do Amazonas – os professores em sua maioria eram habilitados pela Habilitação do Magistério pelo ensino de 2º grau segundo a Lei 5692/1971, atendendo à formação mínima para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do primeiro grau.

Por isso, Cunha (1999) salienta que o profissionalismo tem sido perseguido pelos professores em seus discursos e lutas em torno da profissionalização da docência. A docência, segundo a autora, quando vista pelo ângulo profissional, oferece uma relação com o respeito e a dignidade de todo aquele que exerce determinado ofício, com justa remuneração e controle do exercício profissional na perspectiva dos avanços para atendimento das necessidades de quem exerce a profissão docente e dela faz ofício de trabalho.

[...] Na sociedade contemporânea, as profissões liberais têm sido o parâmetro de profissão, justamente por atenderem aos atributos reconhecidos como próprio de uma profissão. O magistério, devido à sua origem ligada especialmente à catequese, ao artesanato e à maternidade e, em razão de sua majoritária condição de assalariado dependente da estrutura pública ou privada, nunca chegou a ter esse estatuto (CUNHA, 1999, p. 130).

Assim, Alexandre Dias Barbosa se envolveu nas ações sindicais que promoviam os interesses dos trabalhadores no distrito industrial de Manaus. Como ele próprio afirma: “Eu nunca quis ser professor, foi um acidente de percurso”. O tal “acidente” ao qual ele se relaciona diz respeito ao fato de substituir temporariamente um dos colegas do sindicato, também professor, que necessitava realizar uma viagem e, por isso, precisava de alguém capacitado para substituí-lo.

A docência, naquela época, para ele era realidade distante como futura profissão. Contudo, certa oportunidade lhe foi oferecida para, então, a docência ser paulatinamente assumida como uma prática reflexiva que lhe motivou ir ao encontro de si mesmo, seja pela identificação da docência que proporcionava o prazer em ensinar, aprender e ser valorizado: “Eu nunca quis ser professor, queria seguir carreira de pesquisador na área social, e apenas isso”.

A passagem de Alexandre Dias Barbosa na universidade coincidiu com o período ditatorial no Brasil (1964-1985). Segundo ele, a ditadura, através do controle social, infundiu o medo da participação, do diálogo e da reflexão acerca dos problemas sociais. A consequência disso foi o avanço de medidas de desvalorização da educação, e em especial da

educação de adultos no Brasil, como resposta social aos direitos de cidadania em vista da construção da dignidade e promoção da pessoa humana⁵⁶.

Após o término de seus estudos, o mundo do trabalho se torna caminho para o sustento familiar. Seus primeiros empregos foram no Distrito Industrial de Manaus (DI), em diversas funções técnicas, que ampliaram o olhar sobre a reprodução social, pois: “no Distrito Industrial fui técnico de engenharia de fábrica, supervisor de engenharia, produção de produtos industriais”.

O desejo por novidades fez com que Alexandre Dias Barbosa, então, escolhesse realizar vestibular para o curso de ciências sociais na Universidade do Amazonas (UA). Assim, o curso de ciências sociais contribuiu para sua busca pessoal e por respostas que ainda não havia compreendido: “Identifiquei-me muito com as ciências sociais porque sempre fui um camarada envolvido com as causas sociais”.

O sindicato foi outra oportunidade de ampliação de seu campo de experiências profissionais. O sindicalismo o fez se engajar por soluções contra a desigualdade social: “Pensei em construir um mundo melhor, queria um mundo diferente do atual onde a classe média manda e a classe pobre bate palma”.

O sindicato se tornou parte da vida de Alexandre Dias Barbosa. Era o local de novas experiências que fundamentaram a sua formação nas ciências sociais: “O sindicato foi uma grande escola para mim, mas nunca quis ser dirigente sindical”. Em seu percurso de vida e profissão, ele reconhece que a docência não era a primeira escolha, pois como ele mesmo declarou: “Pensei em seguir caminho na ciência política realizando pesquisa de opinião pública”.

Mas suas intenções mudaram quando assumiu as turmas de um colega, também sociólogo, que teve que se afastar do magistério por causa das viagens sindicais. Com o término do favor prestado, ele despertou interesse de realmente ser professor de Sociologia. Vale destacar que, segundo Alexandre Dias Barbosa, a docência lhe trouxe a transformação pessoal necessária em sua vida, pois pôde se identificar com a profissão, considerando que as aulas se transformaram em seu principal “hobby” até os dias atuais.

No seu itinerário profissional, Alexandre Dias Barbosa se diz maduro diante de crises na profissão. Ele avalia ser um profissional compromissado com a educação, exercendo a

⁵⁶ O discurso do regime militar (1964-1985) para a sociedade em geral, era que o sistema educacional democratizado seria o principal encarregado de corrigir as desigualdades sócias produzidas nos governos anteriores, pois o Estado autoritário se responsabilizou de assumir a função de mediador de conflitos na sociedade. Na esfera educacional, a oferta de cursos de EJA foi repassada para as mãos da iniciativa privada, assim como houve, à época, a propagação de exames supletivos para os 1º e 2º graus de ensino pelas secretarias de educação de estados e municípios, a fim de atender a demanda de alunos jovens e adultos (BORGES, 2007).

docência com bom grado, segundo ele: “Eu sempre quis fazer da profissão um fazer bem feito”. Por isso, ele observa que a valorização docente deve ser assunto estratégico que produza dignidade profissional através de boa remuneração para a docência.

Para Alexandre Dias Barbosa, os professores fazem parte da profissão que exige compromisso e dedicação, pois ajuíza que: “[...] o cuidado com a profissão é o grande desafio atual que move cada professor”. Alexandre Dias Barbosa compara o seu exemplo como alguém que se tornou professor por “acidente” de percurso, pois imaginava que, inevitavelmente, se tornaria cientista social, pois para isso seu o curso universitário o preparou: desenvolver pesquisas sobre a compreensão da sociedade.

Em suas lembranças, ele corrobora que a docência se transformou em profissão significativa em sua vida, mas seu percurso profissional o levou a ser realmente docente na educação básica, com breve passagem pelo ensino superior.

Dessa forma, ao assumir ser realmente um professor, Alexandre Dias Barbosa exigiu de si muitos sacrifícios profissionais, comprometendo-se ainda mais com as causas sociais, ciente de seu papel em meio às difíceis condições de trabalho dos professores na atualidade.

Assim, Alexandre Dias Barbosa se queixa em relação à falta de valorização profissional dos professores, a falta de remuneração digna que lhes dê a merecida dignidade: “Eu já tentei viver só de salário de professor, mas não obtive sucesso”. Mesmo ciente da desvalorização social da profissão de professor, Alexandre Dias Barbosa aposta na luta como meio de transformação das condições materiais: “[...] E até me engajei na luta sindical por questões de melhoria de trabalho do professor na atualidade”.

Segundo Alexandre Dias Barbosa, a valorização da profissão docente promove o sonho para construção do modelo social mais democrático, de distribuição equitativa e de oportunidade de vida e valorização do trabalho na sociedade: “O professor merece a mesma valorização do engenheiro ou do médico; pois assim os governos deveriam buscar saídas para a desvalorização docente”.

Ele se assume como um crítico da situação econômica e social do professor no estado do Amazonas. Alexandre Dias Barbosa comenta que: “No Amazonas, ser professor é receber uma gorjeta pelo que faz na educação”. E complementa ao dizer-se decepcionado pelo descompromisso, descompromisso e apatia de alguns professores com a própria prática educativa, a fim de facilitar a construção de processos de valorização docente.

Essa condição da profissão docente, narrada com preocupação pelo professor Alexandre Dias Barbosa nos remete ao pensamento de Gentili (2000), quando comenta que o

“desencanto” de ser professor, com toda sua carga nefasta, talvez possa definir os tempos que nos cabem viver.

Esse conceito tem o significado de desilusão, de perda de expectativas na mudança social, da mais arraigada decepção com as promessas da proposição do mundo mais justo e humano, que também faz parte do contexto do campo educativo e, como não poderia deixar de ser, sofre também com a invasão do desencanto. Neste fragmento do colaborador percebe-se esse “desencanto” discutido por Gentili.

A docência, segundo Alexandre Dias Barbosa, sofre o processo de desvalorização profissional, transformando o trabalho do professor em um “bico”⁵⁷, o que pode ser considerado como consequência do total descaso dos governos e da própria sociedade com a carreira do professor no Brasil. Comenta nosso colaborador: “[...] tem professor que não merece o que está ganhando, tem professor que merece ganhar dez vezes mais”.

2.4 Esperanças na EJA

Alexandre Dias Barbosa relembra como chegou a ser professor da EJA na rede estadual de ensino. Tudo começou em 2000, quando ele atuou como secretário municipal e foi obrigado a afastar-se da docência devido à aprovação da Licença por Interesse Particular (LIP).

Ao retornar às suas atividades de professor ele descobrira que havia apenas vaga de professor de Sociologia na modalidade EJA, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof.^a Jacira Caboclo, o CEJA.

Segundo ele, este desafio lhe oportunizou uma nova experiência para ensinar e aprender. Na nova função de professor da disciplina de Sociologia, ele se dedicou a compreender os saberes e experiências dos alunos jovens e adultos.

Ele diz que o trabalho na EJA condiz com a valorização desses sujeitos que retornam aos estudos após a “frustração” no percurso na escola regular, mas, que retornam necessariamente para ela, a fim de concluir seus estudos, ascender na profissão ou conseguir o primeiro emprego, no caso dos alunos mais jovens.

Segundo Alexandre Dias Barbosa, os alunos da educação de jovens e adultos apresentam diferenças perceptíveis na aprendizagem escolar quando comparados com os

⁵⁷ O “bico” pode ser definido de diversos modos, especialmente como atividade muito comum e conhecida na docência, sendo portanto, tratado de artifício ou estratégia de sobrevivência. Trata-se, portanto, de um trabalho exercido em tempo parcial com objetivo principal de obter uma recompensa monetária, por menor que seja”.

alunos do ensino regular. A EJA tem curto tempo disponível para que haja uma efetiva melhora no desempenho escolar, exigindo do professor estratégias que promovam o sucesso do alunado na EJA.

As aulas na EJA se tornam interessantes para os professores, segundo Alexandre Dias Barbosa, porque são semelhantes às oferecidas nos cursos de escolas e faculdades de nível superior: “Eu trabalho com os alunos os principais conceitos que mostrem todos os conhecimentos através da aula interativa, com dinâmicas de grupo para poder manter o pessoal interessado”.

Comenta Alexandre Dias Barbosa que as contribuições de Paulo Freire são consideradas relevantes na educação de jovens e adultos, mas ele receia que as lições do velho mestre continuem “esquecidas”, quando não são priorizados investimentos que contemplem as necessidades de alunos e professores no processo ensino-aprendizagem na EJA.

Assim, ele retrata a proposta de Paulo Freire baseada na pedagogia da libertação, isto é, a valorização da aprendizagem que deva levar em conta o contato com o outro, com a pessoa analfabeta que tem saberes da vida, que transcenda os valores que a escola tenta impor ao sujeito que busca sua inserção social através de novos significados.

Assim, Alexandre Dias Barbosa se diz satisfeito quando seus ex-alunos o encontram em alguns eventos ocasionais ou em redes sociais para agradecê-lo pelas aulas que os ajudaram a adentrarem os muros da universidade para cursar Geografia, Biologia e Pedagogia etc.

Nesse sentido, a narrativa de Alexandre Dias Barbosa corrobora com o pensamento de Tardif (2002), para quem o ato de ensinar não é ato de uma direção só, mas, ao contrário, é alguma coisa que acontece nas relações plurais. Ensinar, portanto:

[...] É saber agir com outros seres humanos que sabe que lhes ensino. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos (TARDIF, 2002, p. 13).

Alexandre Dias Barbosa confirma que a educação de jovens e adultos enfrenta problemas diversos, especialmente pela falta de investimentos governamentais na modalidade que tem a razão de existir como lugar de inclusão social daqueles que retornam a estudar, a fim de completar os estudos: “É valorizar as pessoas que já criaram seus filhos com dificuldades, [pois] a EJA é para o porteiro, o vigia, o motorista de ônibus”.

Segundo o nosso colaborador, a política educacional não prioriza as necessidades dos alunos jovens e adultos que buscam a oportunidade de crescimento profissional, contudo, a

educação na modalidade EJA consegue alcançar alguns resultados positivos diante de situação tão precária, e afirma que: “A EJA é uma oportunidade, uma porta da esperança para quem deseja estudar, não podendo ser extinta no estado do Amazonas”.

Em relação ao futuro da modalidade, Alexandre Dias Barbosa se diz preocupado com os ataques à EJA, o que pode provocar o fim dessa incompreendida modalidade. Ele diz, ainda, que planeja sua aposentadoria, a qual se aproxima nos próximos anos, se ressentido de que trabalha em três turnos diários, o que não lhe permite alternativa de engajamento na luta pela melhoria da educação.

Apesar disso, vê com preocupação a nova reforma do ensino médio proposta pelo atual governo⁵⁸, a qual pondera eliminar disciplinas do currículo da educação básica, como a sociologia, e acredita no papel social da escola como *locus* de formação, informação e transformação do conhecimento.

Alexandre Dias Barbosa acredita que a sua história de vida o faz perceber que se tornou vencedor pelo acirrado processo de apartação social que experienciou, vencendo as barreiras para estudar e finalizar o curso superior em meio às dificuldades econômicas.

Segundo ele, a educação de jovens e adultos é uma possibilidade de “vencer na vida”, conforme seu próprio exemplo, a vida é prova de que o futuro depende, em grande medida, da oferta de oportunidades para que as pessoas possam enfrentar as demandas sociais com maior possibilidade de vitórias.

Alexandre Dias Barbosa é um otimista nato, acredita ser possível superar os problemas sociais brasileiros, especialmente aqueles que envolvem a infância e a adolescência, afiança o papel da educação e, conseqüentemente, da educação de jovens e adultos, no combate de todo tipo de violência que tolhe a liberdade dos cidadãos, assim como dos alunos da EJA. E, assim, finalizou a entrevista propagando toda sua esperança de que a felicidade possa ser um bem social de todos.

2.2.1 Retrato docente 2: Narrativa do professor José Hadad Neto

O nosso segundo entrevistado foi o professor José Hadad Neto. Ele tem 52 anos de idade, desquitado, de cor parda. Docente há 27 anos, ele tem um destaque especial por sua postura como professor, sendo modesto, pouco acanhado ao falar de si. Ele deixa livremente

⁵⁸ Em referência à Medida Provisória nº 748/2016 que fora sancionada em fevereiro de 2017 pelo presidente da República Michel Temer (2016-2018) que impôs mudanças ao ensino médio brasileiro, como exclusões de disciplinas, abertura para profissionais sem licenciatura dar aulas e implementação geral do ensino integral foram os temas mais polêmicos.

transparecer um semblante extenuado, talvez pela longa jornada de trabalho diária, misturada com o olhar introspectivo, a voz ponderada e rouca. Mas curioso pela nossa entrevista. Ele é filho de pai de origem libanesa, que fora vendedor em regatão nos rios, beiradões e comunidades distantes na Amazônia. A mãe era professora primária que o motivou a ser docente. Ele se sente orgulhoso de ser pai de jovem “especial” que o lhe premiou com o primeiro neto. Muito reservado em seu comportamento, pessoa de poucos amigos, apesar de acessível a todos, mas sua maior preocupação é equilibrar o orçamento familiar com seus ganhos em três turnos escolares. Contudo, seu lazer consiste em visitar o sítio, que lhe revigora do estresse do tempo de trabalho semanal.

Quadro 3 – Dados biográficos da trajetória pessoal e profissional do Prof. José Hadad

As origens familiares	Lembranças do tempo escolar	A escolha profissional pela docência	A atuação docente na EJA
<ul style="list-style-type: none"> • Minhas origens familiares estão ligadas à descendência libanesa de meu pai que, por sua vez, remete aos primeiros imigrantes libaneses que chegaram à região amazônica no início do século XX; • O meu pai valorizava mais a prática que a reflexão, pois se dizia pessoa realizada apesar dos poucos estudos, e desejava que, como seu único filho, herdasse também o interesse pelo comércio itinerante nos rios amazônicos; • Minha mãe, por outro lado, talvez por ser professora primária, valorizava o ensino, investindo para que seu filho escolhesse outro campo profissional, como se tornar professor; • Na adolescência, enfim, vir estudar em Manaus a fim de aprofundar os estudos e, claro, preocupar-me com a minha escolha profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instalado em Manaus, eu estudei no Colégio Salesiano São Domingos Sávio, lugar aprazível que despertou meus valores religiosos; • No Colégio Domingos Sávio passei a me identificar com a proposta educativa dos padres salesianos que me fizeram compreender melhor a minha vida pessoal, ao ponto de pensar em ser também sacerdote salesiano; • Após o ensino de 1º Grau, eu estudei em outras escolas da capital, como a Escola Estadual Aparecida, o Instituto de Educação do Amazonas (IEA), realizando, nessa última escola, a minha base para formação de magistério. • Na escola, eu quase nunca chamava a atenção dos meus colegas que me percebiam como pessoa tímida, mas dotado de vivíssima inteligência. • Enfim, a vida escolar em Manaus foi território 	<ul style="list-style-type: none"> • O meu desejo pela docência tem aspectos na minha família, especialmente na pessoa de minha mãe, assim como nos professores nas escolas nas quais estudei, pela seriedade, competência e compromisso do trabalho pedagógico; • O humanismo e a religiosidade promovidos no Colégio Salesiano São Domingos Sávio, assim como a formação pedagógica do Instituto de Educação do Amazonas (IEA) tiveram fortes influências em minha formação nos aspectos de minha vida pessoal e profissional; • Para mim, a docência é aquela profissão que mais se aproximou do que eu queria exercer como trabalho, assim como as ações que pudesse fazer pelo meu próximo; • Vejo a docência como uma ação política que busca a transformação social. Não acredito em 	<ul style="list-style-type: none"> • Percebo que os alunos da EJA são pessoas em busca do resgate pessoal e profissional devido ao abandono dos estudos no passado, com mazelas na própria formação escolar, pressionado pela inserção no mercado de trabalho; • Os alunos da EJA têm saberes da vida social que são ignorados pela escola. Os professores, portanto, devem utilizá-los e integrá-los à aprendizagem escolar; • Acho importante curso de formação em serviço ou especialização em EJA para ampliação de saberes docentes, a fim de compreender o aluno da EJA e, dessa forma, não trata-lo como aluno do ensino regular; • Critico a falta de organização da secretaria de educação em deixar de debater com os professores da modalidade, que a transformou no mesmo modelo do ensino regular; • A falta de

<ul style="list-style-type: none"> • A vida em Manaus foi de difícil aprendizado. E foi pior quando meu pai se separou de minha mãe, questão que marcou profundamente a minha família, especialmente a mim mesmo. . 	<p>de lutas e conquistas no desenvolvimento de minha pessoa, mas que me transformaram em pessoa que tentou se realizar através da profissão docente.</p>	<p>grandes mudanças, mas na ação consciente do ser humano;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não estou arrependido da escolha profissional que fiz, mas decepcionado pela falta de políticas públicas que atentam as necessidades da população, assim como as dos professores. • Sou apaixonado pela filosofia e seu ensino nas escolas de ensino médio na cidade de Manaus; • A docência, ao ministrar filosofia, me despertou para a minha própria valorização profissional; 	<p>investimentos dos governos federal e estadual faz com que a EJA seja tratada como ensino de segunda categoria, isto é, sem qualidade e respeito pelos alunos e professores;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considero a EJA um projeto ousado, promotor de vida e esperança no ensino para jovens e adultos, com o direito desses ao ensino universitário; • A falta de projetos educacionais desvaloriza o ensino do CEJA Jacira Caboclo, despertando o interesse maior pelo “Provão da Seduc” e, em consequência, a EJA poderá ser eliminada inteiramente do ensino público amazonense.
--	--	--	---

Fonte: O autor (2018).

2.2.2 As origens: a vida sobre as águas

No início de nossa entrevista, José Hadad nos conta sobre suas origens centradas nos esforços dos pais em oferecer melhores condições de vida aos filhos. Enquanto seu pai exercia a profissão de comerciante em regatão, no barco chamado “Apolo XI”, o qual servia ao mesmo tempo de moradia e lugar de vendas de produtos naturais da flora e fauna amazônica.

É assim que José Hadad revela as viagens pelos lugares mais em distantes em visita às comunidades, vilas e beiradões do Alexandre Dias Barbosa: “Vivíamos em um barco espaçoso, de vendas. Meu pai negociava alimentos em geral, borracha, tecidos, peles de animais e, especialmente, produtos eletroeletrônicos comprados na Zona Franca de Manaus”.

Nas longas viagens de negócios, a família permanecia quase que totalmente isolada no barco comercial. A mãe de José Hadad conheceu o marido ainda na cidade de Manaus. Depois de casados, ela o acompanhou nas tarefas cotidianas do regatão pelos rios amazônicos. O tempo a fez refletir sobre as implicações da vida sobre as águas, a relação ao seu trabalho sazonal de professora nas curtas visitas às comunidades ribeirinhas e o futuro para os filhos.

Dona Raimunda, sua mãe, aspirava melhores oportunidades para os filhos ao dizer que o futuro estava longe da vida itinerante sobre as águas. Confiando na própria intuição, a mãe

de José Hadad planeja tornar o filho um professor. Para isso, ela o convence a participar de algumas atividades escolares: “Ela me acompanhava nas minhas tarefas escolares e me pedia para preparar aulas para serem apresentadas a ela e, assim, fez-me interessar pelas ciências humanas”.

Com pouco estudo na vida, o pai Eduardo Hadad era de temperamento áspero com os empregados que trabalhavam consigo no barco. Mas, ao mesmo tempo, se tornava dócil na relação com seus filhos. Ele agia com justiça com todos. Detentor de grande habilidade para os negócios chegou a ser bem posicionado na sociedade manauara, pois fora um dos fundadores eméritos do Atlético Rio Negro Clube, que se destacava à época como espaço de festas que atraíam a atenção dos manauaras nos anos 1960.

Dona Raimunda, por sua vez, era a dona do lar que se preocupava com a educação da prole. Ela era uma exímia professora de Língua Portuguesa, Francês e Inglês, cobrava dos filhos a pronúncia correta das palavras, da busca pelo melhor comportamento possível, como lhes orientava bastante no intuito de educá-los para a vida.

Havia divergência entre os pais sobre os caminhos para a estabilidade familiar devido à vida no regatão, em especial, sobre o futuro de José Hadad. Seu pai dizia que fora criado sem a necessidade de estudo escolar e conseguiu os bens que a família ora desfrutava. Assim, completava sua ideia sobre a experiência adquirida na vida de trabalho, no intuito do sustento de si, da esposa e de toda a família, com seus parcos conhecimentos matemáticos, os quais lhes serviam para compra e venda de produtos comerciais.

O pai almejava que seus bens pudessem ser herdados por algum filho, no intuito de continuar os negócios comerciais por ele. Contudo, José Hadad, não estava interessado na condução das atividades comerciais deixadas pelo pai. Segundo José Hadad, ele gostava desde a tenra idade, influenciado pela mãe – uma professora primária –, de ser professor como ela.

Os negócios da família prosperavam e precisavam ser ampliados para o interior amazonense e outros estados. Porém, viajar pela Amazônia exigia grandes sacrifícios de toda família, além dos perigos iminentes que cada viagem representava.

José Hadad relata o risco de morte que passou quando criança foi salvo de um afogamento: “Recordo que, quando criança, caí da prancha do barco, caí no rio, e meu pai me puxou, salvando minha vida”.

A vida familiar sofreu densas mudanças quando ocorreu a passagem da vida do barco para a terra firme, motivado pelo declínio da atividade comercial do regatão que, a partir dos anos 1970, começou a sofrer a concorrência de diversas outras formas de comércio regional,

assim como o crescimento da atividade comercial através de inúmeros regatões que se multiplicam na região amazônica.

Segundo José Hadad, o declínio da atuação do regatão na região amazônica sofreu o inevitável desgaste devido ao crescimento socioeconômico de cidades interioranas. Elas começam a experimentar o processo de maior desenvolvimento econômico que as fez dispensar os serviços dos donos de regatão, passando a ter acesso irrestrito aos produtos comerciais necessários para a dinâmica da vida econômica desses municípios.

2.2.3 A vida no asfalto de Manaus

Com o encerramento das atividades de regatão, os pais de José Hadad planejaram vir a Manaus para reconstruir a vida familiar na capital. O pai, especialmente, passou ser dono de loja comercial, mas a nova vida trouxe dificuldades à família ocasionando a separação conjugal do casal, o que afetou a todos pelo afastamento do pai da família.

Nos estudos, José Hadad se tornou estudante do colégio salesiano São Domingos Sávio, dirigido pelos padres da mesma congregação. O ambiente trouxe-lhe novos horizontes de autovalorização pessoal, sendo que assim os salesianos se tornaram referência para a construção de valores morais, religiosos e de sentido de vida.

José Hadad despertou para o desejo de se tornar sacerdote, mas outros motivos pesaram para que ele não seguisse a vida religiosa. As experiências no colégio salesiano, segundo ele, foram essenciais para despertar o interesse pelos valores humanos como: o amor-próprio, o autoconhecimento e a valorização profissional. “Devia me considerar pessoa importante, de valor, escolher uma profissão por vocação, por amor ao que se faz”. Os ensinamentos religiosos o transformam em pessoa que valorizou os princípios éticos e cristãos: amor, respeito e compaixão com o próximo.

Ao término do ensino de 1º Grau, José Hadad foi transferido do Colégio Salesiano. A sua vida escolar passaria pela Escola Estadual Aparecida, na zona Centro-Oeste de Manaus. Ele ainda cursou no Instituto de Educação do Amazonas, o IEA, quando da formação para o magistério. Na escola, José Hadad se comportava timidamente a fim de passar despercebido pelos colegas, mas se destacava pela vivíssima inteligência.

O adolescente José Hadad era tímido, mas perseverante na realização dos deveres escolares. Assim, diuturnamente, vencida as dificuldades alcançando bons resultados na escola: “tinha problemas de entender matemática, dificuldades na escrita, mas, principalmente em

matemática, como toda área de ciências exatas, mas gostava de História e de Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B.)⁵⁹”.

Portanto, José Hadad consegue avançar nos estudos de 1º Grau graças ao seu esforço pessoal, o incentivo escolar repassado pelos religiosos salesianos, sobressaindo-se como aluno com excelente conduta, assim como se sobressaindo como líder de classe estudantil e se interessando pela vida política, pois pretendia abraçar a carreira político-partidária por acreditar na boa retórica e persuasão.

2.2.4 Desafio: tornar-se pessoa pela docência

Atualmente, José Hadad reconhece que na educação escolar ainda há muitos professores autoritários, como na época que fora estudante: “Existem professores que acreditam que os alunos devem temer o professor, pois quanto maior o temor maior será o respeito, [...] mas eu acredito que seja mais pelo respeito e pela educação que você, como professor, exige o mesmo de seus alunos”.

Ele observa, também, que o contexto do ensino atual é marcado por muitos desafios que colocam o professor na crise do ensino: “Os alunos [de hoje] não têm respeito pelo professor, pois o professor está explicando um assunto e o aluno está conversando no celular, imponho-me, às vezes, e depois eu explico porque tomo atitudes um pouco ríspidas”.

José Hadad acastela o modelo de professor humanista na educação. Para ele, esse perfil de professor promove o desenvolvimento pessoal do educando: “O modelo de professor não deve se restringir ao de transmissor de conteúdos, pois acredito na figura do professor amigo que possa ajudar o aluno a se autodesenvolver, porque acredito no professor companheiro, que se preocupa com os alunos”.

Contudo, José Hadad percebe as contradições no sistema educacional que transformou o professor em mero repassador de informações por meio de aulas expositivas, utilizando apenas o quadro-negro e o giz. Nesse sentido, ele faz severas críticas aos que fazem da profissão a renda extra de seus salários: “Noto hoje em dia pessoa fazendo da nossa profissão um bico qualquer, será isso que é certo?”.

Ele, atualmente, tem se sentido fragilizado pelas diversas complicações de saúde, fato que o impede de ser mais assíduo ao trabalho nas escolas públicas onde trabalha. Ele sabe,

⁵⁹ Relembro que a disciplina Organização Social e Política do Brasil fazia parte do currículo imposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5692/71) no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), a fim de desenvolver os valores cívicos, como o amor pela pátria pelo corpo escolar, sendo questionada e apresentada novas propostas para sua reinserção nos tempos modernos por alguns setores da sociedade brasileira.

também, que suas “faltas” ao trabalho atrapalham sua autopercepção como sendo um “bom professor”, de modo que não consegue atender as necessidades de aprendizagem do alunado: “Eu sei que o aluno está ali na sala de aula porque precisa [de mim], sei que sou professor”.

Nessa direção, a pesquisa desenvolvida por Codo (1999) citado por Martins (2007) sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação no Brasil pode nos auxiliar a compreender a experiência do sentimento de desânimo, de apatia e de despersonalização que se abate sobre os profissionais que têm como função o cuidado com outras pessoas (entre os quais se incluem os professores), a manifestação da síndrome de Burnout⁶⁰.

José Hadad percebe que o seu trabalho contribui para a formação dos seus educandos, vejamos: “Para mim, o verdadeiro educador é o professor que está preocupado não somente em passar conteúdo. O docente deve perceber se a aula foi bem compreendida, se ela foi satisfatória, quero que o aluno entenda o que eu estou ensinando. Se o professor não se preocupar com isso, então, o resultado são as notas vermelhas”.

A escolha pela docência se deve principalmente, segundo José Hadad, à vida familiar: “Lembro-me que ainda criança gostava de ensaiar, indo pra frente da sala de aula para falar em público. Então, a docência como profissão foi aquela que mais se aproximou do que eu queria exercer como trabalho”. Tentando explicar através da linguagem religiosa, ele afirma que optara pela docência como dom divino.

O magistério, segundo José Hadad, se mostra como profissão diferenciada de outras, pois nela reside a humanidade, a compaixão: “[Percebo] que a docência, como profissão, foi aquela que mais se aproximou do que eu queria exercer como trabalho, [...] é a profissão que mais mostra que você pode fazer pelo próximo é o magistério”.

Em certa parte da entrevista, ele cantarolou pequenos versos da música *Ideologia*, do poeta Cazuza que, para ele, faz-lhe lembrar das promessas de novos tempos que foram anunciadas em meados dos 1980, de esperanças por um Brasil melhor para todos, apesar da realidade social permeada de tantas desigualdades sociais.

Contudo, para José Hadad, os brasileiros vivenciam o pesadelo de decepções no panorama político-social brasileiro, que frustrou a concretização do projeto gestado com a

⁶⁰A síndrome de Burnout é uma síndrome surgida nas relações de trabalho, que se origina da discrepância de percepção individual entre esforço e consequência em fatores individuais, organizacionais e sociais. Assim, o Burnout apresenta três componentes básicos que podem estar associados ou não às dificuldades de saúde dos trabalhadores em geral: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho (CODO, 1999 apud Martins, 2007).

abertura política dos anos 1980, em torno da maior autonomia de decisão do povo brasileiro em viver com respeito e dignidade.

É relevante lembrar que as ideias de José Hadad têm a ver com a instauração do que a literatura educacional da época trouxe para o debate em torno do papel do professor e a discussão sobre as relações entre competência técnica⁶¹ do educador, para que alcançasse realmente o compromisso político e pudesse, assim, contribuir com a possível transformação da escola e da sociedade através do conhecimento competente (PEREIRA, 2000).

Sobre a crise no ensino, José Hadad lembrou as greves de diversas categorias de trabalhadores que, através da organização sindical dos anos 1980, buscavam a valorização dos trabalhadores no contexto de mudanças pós-ditadura. Ele ainda critica a falta de preocupação governamental, que desprezou a classe docente e causou grande mal à educação brasileira: “Contudo, entra governo, sai governo e a situação da profissão docente continua a mesma, com os professores sendo pagos com salários aviltantes”.

A falta de investimento em educação no Brasil, segundo José Hadad, promove o subdesenvolvimento social em comparação aos países europeus, que investiram em educação pública de qualidade, combateram o analfabetismo de grande parte de suas populações e transformaram a vida das pessoas por meio da educação, como é o caso da Suécia, que ele cita como tendo menos de 10% da população analfabeta.

O professor José Hadad teceu críticas sobre a situação social brasileira atual em razão da falta de atendimento das necessidades da população mais carente, se não vejamos: “Percebo pessoas vivendo em lugares insalubres, sem nenhuma condição de sobrevivência, sem atendimento nos hospitais, sem saúde preventiva, sem profissionais competentes para o atendimento básico”.

A leitura social no momento atual realizada por José Hadad não separa a dimensão política da dimensão técnica do trabalho docente pela mediação da perspectiva ética na educação. Assim, concordamos com Rios (2001) quando alega que é preciso pensar que o educador competente não deixa de também ser um educador comprometido com a construção de valores que constroem toda sociedade democrática e justa, no qual saber e poder tenham equivalência e possam contribuir com novas relações baseadas na solidariedade – e não de dominação – entre os homens e mulheres.

⁶¹ Por competência técnica se admitia o domínio adequado de saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno, integrando as questões em torno da relação teoria e prática como também o preparo técnico para ensinar, a organização da escola e os resultados de sua ação, e por fim, uma compreensão mais ampla das relações entre escola e sociedade (MELLO, 1982, apud PEREIRA, 2000).

José Hadad se considera decepcionado com a situação penosa que ele, como professor, passa atualmente, mas diz otimista com o seu fazer docente: “Em nenhum momento deixei que isso influenciasse meu trabalho cotidiano, sem querer abandonar a profissão, [pois] estamos há onze anos sem ter uma melhoria salarial. O governo somente promete, os governantes são verdadeiros enganadores, pois para eles não é significativo amenizar a situação do professor”.

Importante observar que José Hadad exerce o ofício de professor de História há vários anos, na rede municipal de Manaus, mas, passou a valorizar o seu trabalho como docente a partir do seu exercício na docência de Filosofia: “A disciplina de Filosofia faz os alunos saírem do lugar-comum, pois eles não estão acostumados a pensar. Quando a gente ensina que a filosofia contribui muito para a aprendizagem, eles percebem o valor da filosofia, eles se apaixonam por ela, como eu também”.

2.2.5 O ensino na EJA: entre o passado e o futuro

José Hadad observa que os alunos da EJA são pessoas em busca de um resgate pessoal e profissional devido a uma gama de problemas sociais e pessoais, como a necessidade de inserção no mundo do trabalho. Ele considera ser possível que a vida dos alunos, com o retorno à sala de aula, passe por uma ressignificação pessoal e profissional.

Seguindo esse raciocínio, a educação de jovens e adultos (EJA) se torna uma ferramenta de conquista da cidadania, pois ela auxilia na valoração de experiências do alunado na escola. Desse modo, a EJA é palco da reelaboração de saberes constitutivos para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e que qualifica para o mundo do trabalho (SILVA; COSTA, 2008).

Ele está ciente que os alunos têm saberes que são advindos da vida social, como os aspectos profissionais, religiosos, familiares etc., os quais a escola ignora e desvaloriza e que poderiam ser utilizados para desenvolver uma aprendizagem que possa alavancar ainda mais os conhecimentos escolares dos alunos e, assim, possibilitar a dinâmica de uma escola significativa para os alunos da EJA.

A Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, a SEDUC-AM, é a entidade governamental responsável pelas políticas educacionais de atendimento ao público jovem e adulto, através do oferecimento de cursos voltados ao ensino de alfabetização, séries iniciais, ensino fundamental e ensino médio nas escolas da rede estadual de ensino.

Nesse sentido, segundo ele, a SEDUC-AM ainda não valoriza as contribuições dos professores para o desenvolvimento de outro ensino para a modalidade, através da participação ativa dos docentes na elaboração de projetos, currículos e outras prioridades de construção da EJA no Amazonas⁶².

A complexidade da atuação dos professores na EJA necessita que eles sejam respeitados, porque, caso contrário, eles não serão capazes de ser coerentes entre o que falam e a prática pedagógica⁶³, de forma que José Hadad assim se posiciona: “[Penso] que foi uma agressão aos professores essa atitude da Seduc de modificar o curso sem a nossa opinião. Não sei quem criou esse novo projeto para a modalidade”.

Ainda segundo José Hadad, no Anexo do CEJA Jacira Caboclo, que funciona no prédio do Colégio Brasileiro “Pedro Silvestre”, ainda há mais problemas que revelam a preterição da EJA em relação a outras modalidades de ensino, conspirando para que ela se torne em ensino sem o devido reconhecimento. Destarte, ele cita a negação de acesso dos docentes e alunado da EJA do turno noturno aos laboratórios, auditório e biblioteca, sendo utilizadas apenas as salas de aula como espaço educativo.

José Hadad manifesta a necessidade de maiores investimentos do governo estadual, que consigam contemplar melhores condições de trabalho docente, assim como a valorização profissional dos docentes que atuam na modalidade, na perspectiva de superação dos preconceitos e discriminações sociais contra os educandos e educandas da EJA⁶⁴.

Ele observa a relevância da educação de jovens e adultos como projeto ousado, promotor de avanços na vida pessoal, profissional e social de centenas de alunos que ela atende: “Alguns alunos até passaram na universidade, se formaram e estão no mercado de trabalho”.

Como professor, ele se ressentido da falta de oportunidades de cursos de formação continuada em serviço: “Acho importante um curso de formação em serviço ou curso de especialização em EJA... [Penso] que você não pode tratar o aluno da EJA como aluno do

⁶² Nóvoa (2002) sinaliza para a necessidade de a formação docente ultrapassar os conteúdos e se ocupe também da dimensão do saber relacionado às práticas sociais de diversos grupos que compõem a escola pública. A formação docente deverá propor a renovação de modelos formativos que promovam a autonomia e ações dos próprios docentes na esfera política, nos debates curriculares, sociais e culturais que se tornam dilemas enfrentados pelos professores nos atuais contextos, e que preze pela realização de um trabalho continuado junto às comunidades que estão no entorno da escola.

⁶³ A transformação da educação deve começar com a organização da luta dos professores em defesa de seus direitos norteada pela dignidade e o entendimento de que é momento importante, como verdadeira efetivação da prática ética, sem que seja algo que aconteça de fora da atividade docente, mas algo de dela faz parte, sem separar a pessoa e profissionalidade do professor (FREIRE, 1996).

⁶⁴ Freire nos ensina que uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação é, de um lado, a recusa dos educadores em transformar a atividade docente em bico, e de outro, a rejeição à prática aféti de sermos tratados como “tios e tias” (FREIRE, 1996, p. 75)

ensino regular; e enquanto professor, reprovar o aluno pelo fato de que ele não sabe ler, não sabe escrever, [pois] o aluno que se matriculou na EJA trouxe as mazelas de sua formação deficiente”.

O professor na EJA, segundo ele, deverá valorizar as diferenças etárias, culturais e sociais na sala de aula. Desse modo, os alunos constroem diversos conhecimentos na prática cotidiana⁶⁵, no tempo de transcorrido longe da escola: “O professor de alunos jovens e adultos deve ser exigente, mas, cuidadoso com as condições de aprendizagem, devendo deixar os alunos seguirem em frente, incentivando-os, motivando-os, porque é muito ruim o professor reprovar as turmas”.

Sobre o futuro da educação de jovens e adultos, José Hadad se diz pessimista, vejamos: “Eu não vejo futuro para a EJA no Brasil porque estão transformando a EJA em ensino regular, o governo tenta acabar com qualquer proposta de EJA como projeto de educação de jovens e adultos”.

Ele teme o crescimento da evasão escolar – especialmente no ensino noturno –, assim como o oferecimento de uma formação aligeirada através da obrigação do alunado concluir seus estudos por meio do “Provão da Seduc”, como é popularmente conhecido o exame supletivo baseado na concepção de competências e competências⁶⁶.

Sobre os planos futuros, José Hadad se diz ansioso, pois o período de aposentaria deverá vir nos anos vindouros, o que muito lhe alegra. Ele se percebe realizado por considerar a sua missão quase preenchida pelo tempo que atuou como professor: “Eu tive que fazer a minha contribuição, mas como ser humano eu já fiz! Como docente e não sei se eu iria suportar dar aula em um novo projeto de EJA, por isso não tenho muitas expectativas”.

José Hadad, enfim, se considera profissional comprometido com a educação de jovens e adultos. Ele acredita que a EJA tem condições de criar novas condições de aprendizado e sucesso do seu alunado. A valorização dos professores deve se tornar prioridade nas ações para a modalidade.

⁶⁵ O educador Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 33) reafirma ser impossível desenvolver um processo de pesquisa com nossos educandos e educandas, se não reconhecermos os seus saberes anteriormente feitos, as suas histórias de vida, suas trajetórias, de forma que todo saber deve ser compartilhadamente situado, sem que o educador opte por considerar saberes de maior ou menor valor, mas saberes diferenciados pela prática coletiva, situados pelos contextos sociais de compreensão da realidade.

⁶⁶ O Sistema Eletrônico de Avaliação – A avaliação ou prova supletiva eletrônica, mediada por computador e baseada nos serviços da Internet, é um programa que visa oferecer aos Jovens e Adultos a regularização funcional e/ou escolar, a fim de proporcionar-lhes uma melhor qualidade de vida, através da Prova Supletiva Eletrônica em nível de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio para jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização (<http://www.educacao.am.gov.br/servicos/provao-eletronico/>).

2.3.1 Retrato docente 3: Narrativa da Prof.^a Graziela Guerra dos Santos

Graziela Guerra dos Santos – ou Grazy, como gosta de ser chamada – está no auge dos cinquenta anos de idade. Ela é casada e não tem filhos, mas, diz não se ressentir desse fato em sua vida pessoal. De cor branca, média estatura, ela é professora no ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino, em duas escolas das redes municipal e estadual. No CEJA Jacira Caboclo, ela ministra aulas de arte no turno noturno. De modo descontraído, ela nos recebeu na sala de aula para a realização da entrevista. Destaque para sua voz suave e melodiosa como se fosse uma cantora de ópera. A sua família abandonou o Rio de Janeiro, passando a viver em Manaus devido ao envolvimento do pai, oficial do Exército, que quase arriscou a carreira militar para se inserir no movimento de educação popular idealizado por Paulo Freire.

Quadro 4 - Dados biográficos da trajetória pessoal e profissional da Prof.^a Graziela Guerra dos Santos

As origens familiares	Lembranças do tempo escolar	A escolha profissional pela docência	A atuação docente na EJA
<ul style="list-style-type: none"> • Meus antepassados são oriundos do processo de miscigenação, com raízes europeias, indígenas e negras; • Meu pai era oficial do Exército brasileiro, com grande interesse pelas questões sociais, como a educação, democracia e novas ideias sobre o Brasil; • Minha mãe se alfabetizou de forma autodidata por causa das poucas oportunidades de estudo que teve na infância; • Nasci no início do regime militar no Brasil, período em que a Ditadura perseguiu todos aqueles que tinham ideias progressistas, como meu pai que, por manter amigos suspeitos, foi injustamente preso, julgado pela opinião alheia e passou pela reforma compulsória; • Meu pai manteve 	<ul style="list-style-type: none"> • Frequentei a escola evangélica que detinha boa qualidade de ensino em relação às escolas públicas na cidade de Manaus; • As escolas tinham o ensino tradicional como maneira de repassar os conteúdos escolares, com poucas opções de ensino, assim como havia a aplicação de castigos aos alunos indisciplinados; • Com o intuito de realizar o curso superior no Rio de Janeiro, passei a conviver com as freiras dominicanas na cidade fluminense; • Apesar de parte da família ser protestante, decidi assumir a fé católica; • O interesse pela música fez-me aprender a tocar harmônico na capela do pensionato das freiras dominicanas; • Formei-me em Artes na UFRJ, mas retornei à 	<ul style="list-style-type: none"> • Minha escolha pela docência está ligada à minha família, especialmente pelo exemplo de meu pai, como militar que não apoiou o golpe de 1964, defendendo a bandeira da educação como promotora de vida e dignidade do povo brasileiro; • Sou graduada em licenciatura em Artes, com especialização e mestrado em educação que me ajudaram a me perceber educadora em mais de 25 anos de experiência; • Atualmente sinto-me insegura devido à condição docente no Brasil, marcada pela desvalorização profissional, baixos salários e mal-estar docente; • Os poucos salários da profissão geraram problemas para minha 	<ul style="list-style-type: none"> • Sou encantada com a educação de jovens e adultos, a EJA, pois é a oportunidade do retorno aos estudos de pessoas em busca de estudos para ingressar no mercado de trabalho como também alcançar os estudos superiores; • Acredito que o CEJA Jacira Caboclo cumpre seu papel de inclusão social ao trabalhar com a autoestima dos alunos para que alcancem o sucesso através da EJA; • Fico preocupada com a possível extinção dos projetos de EJA no Brasil, por uma educação que não atenda às necessidades dos alunos jovens e adultos; • Eu defendo a educação continuada dos professores de EJA no espaço escolar, pois é nesse lugar que acontecem o trabalho e a reflexão docente;

<p>amizade pessoal com Paulo Freire, e com ele desenvolveu alguns projetos sociais em educação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meu pai foi um incentivador do Movimento de Alfabetização brasileira, o MOBRAL, projeto audacioso pela Ditadura que se apossou de algumas ideias freirianas para alfabetizar grande parte do povo brasileiro; • Com o recrudescimento do regime ditatorial, meus pais optaram pela vida sossegada de Manaus, deixando a vida conturbada no Rio de Janeiro. 	<p>Manaus a fim de ajudar a família e continuar a estudar, como fiz nos cursos de especialização e no mestrado em educação na UFAM;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tentei seguir os conselhos de meu pai para que, caso fosse realmente professora, assumisse uma posição de profissional competente, compromissada e realizada na profissão. 	<p>condição financeira com o mção4 endividamento bancário com o aumento das contas para quitar meus débitos que compromete o orçamento familiar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu considero que ser professor nos dias atuais se tornou ato heroico devido a tantos problemas na educação; • Eu acredito, assim como Paulo Freire, na humanização do aluno na EJA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Meu marido fez uma viagem á Europa em busca de melhores condições de trabalho. Penso que futuramente posso aproveitar minha descendência para buscar melhores condições de vida na Itália ou Portugal; • A docência se transformou, para alguns docentes, em decepção que levou à síndrome do pânico e depressão; • Contudo, eu gosto do que faço na EJA, mesmo aos trancos e barrancos.
---	--	---	--

Fonte: O autor (2018).

2.3.2 Laços de família: lições do pai educador

Em suas narrativas, a professora Graziela Guerra comentou acerca das origens familiares, as quais remontam à migração dos avós que vieram da Europa para morar no Brasil. Ela mencionou as raízes indígenas e negras como legado do processo de miscigenação da família, mas, no meio da conversa ela se lembrou da procedência nordestina.

Graziela Guerra assevera que, entre os motivos da mudança regional, os problemas econômicos e as condições climáticas do Nordeste brasileiro foram determinantes: “Meu avô paterno possuía um seringal em Cruzeiro do Sul, no estado do Acre. Minha mãe era pernambucana que chegou ao Amazonas depois de viver na região de Porto Velho”. A migração familiar, segundo ela, provocou a fragmentação familiar pelo Sudeste e Sul do Brasil.

A pessoa do pai, segundo a entrevistada, foi destaque na sua família. O Sr. João Raimundo dos Santos se formou na faculdade de enfermagem. Ascendeu no Exército brasileiro desde soldado até se tornar oficial de carreira. Por outro lado, a mãe, no exercício de dona de casa, não teve oportunidades de estudo como o marido. Por conta disso a mãe se

inseriu nas nuances do saber pelas portas da leitura e escrita, autoformando-se no intento na função social do ambiente familiar.

Ela narra os fatos em volta de seu nascimento. Naquela época, o poder estava nas mãos dos militares, devido ao golpe Civil-Militar de 1964. Assim, o seu pai era visto com desconfiança por parte da oficialidade do próprio Exército, que investigou todos os seus contatos com pessoas suspeitas de conluio com o Comunismo e, portanto, pondo em risco os valores do bem-estar coletivo e da segurança nacional.

Nos anos 1960, o Rio de Janeiro se tornara o lugar de articulação de grupos políticos de todas as estirpes, os quais debatiam os grandes temas nacionais como o crescimento econômico brasileiro, a corrupção, a desigualdade social etc. Nesse contexto, o Sr. João Raimundo dos Santos conheceu o educador Paulo Reglus Freire (1921-1997), que desde então passou a ser seu amigo, especialmente nos debates sobre educação e sociedade no Brasil.

Segundo Graziela Guerra, a amizade com pessoas de “esquerda” reverberou nos quartéis do exército. Os comandantes militares passaram a considera-lo suspeito de conluio com comunistas. Por isso fora acusado de insubordinação e de conduta em desajuste com os padrões da caserna como mau exemplo para o resto da tropa.

No mesmo período, Paulo Freire – assim como outros intelectuais brasileiros – passaram a ser acusado de “comunista” por causa da difusão de suas ideias no campo educacional. A insatisfação no alto comando do Exército resultou na prisão do Sr. João Raimundo dos Santos. Foi então que após Julgado sob a lei militar, ele foi condenado a pena de um ano de detenção em unidade militar.

Graziela Guerra lembra como era fraterna a relação de amizade do pai com o educador Paulo Freire. O encontro dos dois em meio à agitação cultural em busca de melhoria das condições do povo brasileiro através da educação trouxe problemas para ambos.

A mãe de Graziela, a Sônia Guerra dos Santos, a princípio receou da relação de amizade “perigosa” para os tempos de intolerância. Ela chegou a confidenciar ao marido a sua ojeriza pela pessoa de Paulo Freire, como pessoa de péssima reputação, um “comunista” barbudo e malquisto.

Sobre Paulo Freire, sabe-se que ele foi:

[...] um dos mais importantes e influentes escritores sobre teoria e prática da educação crítica do século XX e continua tendo grande influência nos dias de hoje. Nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921. Ficou internacionalmente conhecido como educador de adultos no início de sua carreira. [...] Seu foco na educação nas lutas dos oprimidos foi caracterizado por uma rara combinação. Seus comprometimentos políticos e perspectivas radicais aliavam-se a uma personalidade

humilde, uma poderosa atitude ética e impressionante coerência intelectual (APPLE; GANDIN; HYPOLITO, in: PALMER, 2007, p. 162).

Os avisos da esposa, contudo, não surtiram efeito e os laços de amizade entre o educador e o militar resultaram na detenção do pai de Graziela Guerra. Na cadeia, quando interrogado, ele passou a sofrer as incompreensões de parte de colegas de farda que o consideravam “traidor” da Pátria, tornando sua situação de permanência quase que insustentável. A solução encontrada a sua transferência compulsória para a reserva militar (aposentadoria). Enquanto Paulo Freire foi detido para investigação e exilado no Chile⁶⁷.

Segundo a entrevistada, o pai se tornaria idealista pela promoção da educação a todos os brasileiros a fim de alcançar uma sociedade melhor. Ao participar dos movimentos de promoção da educação na sociedade, ele se engajou na luta e passou a fazer parte do quadro de professores, intelectuais, militantes da causa e outros colaboradores que ajudaram a criar o programa governamental chamado de Movimento de Alfabetização Brasileira, popularmente conhecido como MOBRAL, na cidade do Rio de Janeiro.

A sede dessa organização governamental, que se tornaria grande centro de distribuição de livros sobre a alfabetização de adultos, funcionou em uma casa cedida pelo pai de Graziela Guerra sem fins lucrativos e, com o tempo, passou a ser local de encontro de lideranças e de formação de pessoal qualificado para propagar os fundamentos sobre alfabetização de adultos em todo Brasil.

O João Raimundo dos Santos ainda tinha grande apreço, segundo a entrevistada, pelo excelente material pedagógico produzido no MOBRAL. Ele se serviu do mesmo material para promover o processo de alfabetização dos próprios filhos. Nessa arte, a partir do exemplo do pai, Graziela Guerra passa a admirar a educação como promotora de transformações sobre si mesma, fato que marcou sua futura escolha pela docência.

Contudo, o pai não gostou da opção profissional da filha. Certa vez, chegou a admoestá-la sobre as possíveis implicações do ser professor ou professora no Brasil. Ele preferia que a filha seguisse outra profissão, como a medicina. Na concepção paterna, a docência no Brasil sofre real desvalorização dos governos, com elevados sacrifícios para quem se torna profissional do ensino pelos poucos salários e, especialmente, as mínimas chances de ascensão social na carreira.

⁶⁷ Durante seu tempo no exílio, Paulo Freire desenvolveu programas de alfabetização no Chile que migraram para outras partes do mundo, como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné- Bissau, Nicarágua, entre outros lugares. Foi consultor da Unesco, prestou serviços ao Conselho Mundial das Igrejas em Genebra e foi professor visitante na Universidade Harvard, recebendo inúmeros títulos universitários pela causa à educação (APPLE; GANDIN; HYPOLITO, in: PALMER, 2007).

É nesse contexto, portanto, caracterizado pelas oposições familiares na escolha profissional que Graziela Guerra se impõe como pessoa através do franco diálogo e consegue convencer os seus familiares do papel de ser professora de forma consciente como opção vida e profissão.

2.3.3 A escola: Temporada em Manaus

Com o recrudescimento do regime ditatorial, a família resolveu partir do Rio de Janeiro. A cidade de Manaus se torna a opção pela sua pacificidade e distância dos grandes centros do poder. Na cidade “sorriso” ela viverá sua infância como boa aluna nas escolas evangélicas – adventista e batista – que estudou. As escolas confessionais rivalizam com o ensino público na capital amazonense.

As escolas confessionais apresentavam um ensino que, às vezes, utilizava-se de castigos físicos com fins de disciplinar os adolescentes taxados de “indisciplinados”. Os problemas da idade não eram levados em conta. As punições aconteciam de forma autocrática, quando o professor ou outro agente responsável pela disciplina impunha a cópia de frases soltas de estilos “moralizantes” que deveriam ser registradas no caderno de exercícios dos alunos.

Assim, os primeiros anos pouco tinham a oferecer aos alunos. Exceto os festejos juninos que marcavam o calendário escolar. Havia ainda os esporádicos aniversários que reuniam toda os adolescentes e as brincadeiras pueris entre os colegas. Assim foi que Graziela Guerra começou a perceber que o ensino precisava de mudanças para se tornar realmente atraente ao alunado.

Dessa forma, depois de finalizar o 2º Grau, Graziela Guerra retorna ao Rio de Janeiro e passou a morar no pensionato das freiras dominicanas, no bairro de Botafogo, na capital fluminense. Ela projeta estudar e ascender ao ensino superior, ao mesmo tempo em que adotou a fé católica com o despertar pela música sacra quando aprende a tocar harmônico nas celebrações litúrgicas na capela do pensionato.

Graziela Guerra, com o apoio do pai, fez graduação na área do magistério, no curso de Artes, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mas, logo depois, ela teve que retornar a Manaus para amparar a família devido à morte do pai. Na capital “sorriso”, ela fez especialização na área de ensino. O mestrado em educação se tornou sua maior conquista profissional. Enfim, ela atribuiu seu sucesso profissional aos conselhos do seu pai que a

orientou para – caso fosse professora realmente – ela representasse com decoro e reputação o nome da família através do compromisso e da realização na profissão docente.

2.3.4 Decisões: para onde vai a docência?

A partir de 2000, Graziela Guerra se torna aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ela acredita que houve um crescimento na carreira acadêmica ao se tornar mestra em educação em seus mais de vinte e cinco anos de experiência como professora na educação básica, inclusive tendo atuado no ensino superior na cidade de Manaus.

A entrevistada trabalha em duas escolas nas redes municipal e estadual no período diurno, completando seu orçamento de professora com o ensino de artes na educação de jovens e adultos, no período noturno do CEJA Jacira Caboclo. Ela assegura que ganhou ainda mais experiência na docência de nível superior como professora na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Escola Batista Superior do Amazonas (ESBAM), assim como no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Contudo, com o passar do tempo, Graziela Guerra se diz insegura no atual contexto social devido às complexas condições da docência no Brasil: “Hoje tenho sérios problemas na questão financeira por não ter condições de pagar as contas mensais. [...] O que me desmotiva é o salário de professor”. Assim, ela confessa sua decepção – e forte crise de sentido – em ser professora diante de múltiplos desafios pessoais e profissionais.

Apesar disso, Graziela Guerra mantém a intenção de iniciar o seu curso de doutoramento para, assim, melhorar ainda mais sua qualificação pessoal e profissional. Ela se preocupa com a baixa remuneração docente que atingiu a vida pessoal. O desencanto lhe fez lembrar-se dos conselhos transmitidos pelo pai sobre a desvalorização profissional dos professores que impera no contexto de falta de políticas públicas de educação⁶⁸.

Graziela Guerra cita o desprestígio da profissão como consequência das políticas educacionais de poucos salários ao professor no Brasil quase se tornando ato heroico de quem deseja ser professor. Ela ressalta a decepção em relação a isso, mas não se considera pessoa

⁶⁸ O conceito de políticas públicas é recente, e seu entendimento tem diferentes interpretações vinculadas às ciências sociais, políticas, econômicas e as da administração pública que auxiliam a compreender a política pública no cotidiano da população como acontece no acesso (ou não) aos direitos do cidadão à saúde, educação, moradia, segurança pública etc. Assim, resumidamente podemos afirmar que política pública é uma ação do governo – em conjunto com as instituições da sociedade e os indivíduos – que “precisam estar articulados para que os direitos sejam garantidos por lei seja de fato os direitos de todos, não só de alguns” (SILVA, 2019, p. 14).

arrependida pela escolha que realizou. Mas ela arrazoou sobre a necessidade dos filhos de seguir os conselhos dos pais, mesmo com certo desgosto por opinião contrária.

Diante dos dilemas da profissão, Graziela Guerra diz buscar auxílio no sentido da religiosidade. Assim, através da religião ela conseguiu repensar seus valores morais e éticos para que evitasse abandonar a profissão docente. Segundo ela, isso a ajudou a alcançar melhores resultados diante dos problemas na vida profissional. Segundo ela, a educação tem o poder de humanizar, diz ela, parafraseando Paulo Freire.

Os múltiplos problemas do sistema educacional têm contribuído, segundo Graziela Guerra, para a desesperança do educador. A contradição em que se encontra a docência a faz pensar no maior compromisso de todos pela educação, com o respeito e a dignidade necessários ao professor.

2.3.5 Professora de EJA: o que é isso?

Graziela Guerra se diz encantada pela educação de jovens e adultos, nas origens que relembram o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, ainda nos anos 1970. Por isso, ela concebe a EJA como ocasião propícia para o retorno aos estudos da pessoa que busca ingressar no mercado de trabalho ou alcançar os estudos superiores e, novamente, tornar-se pessoa com cidadania e direito à participação social.

Assim, o Anexo do CEJA Jacira Caboclo está no processo de inclusão social na cidade de Manaus. Ainda, segundo ela, a EJA trabalha com a autoestima dos alunos, de forma que os professores estejam preparados para compreender as mudanças múltiplas, que fazem com que os sujeitos jovens e adultos alcancem o sucesso escolar, através de significativas experiências na escola de EJA.

Graziela Guerra se diz preocupada com a possível extinção da oferta de projetos que contemplem a educação de jovens e adultos no Brasil: “Quando eu era criança, ainda na década de 1970, meu pai comentava que o Brasil é um país de analfabetos, que somente tinham a opção de serem atendidos no projeto MOBRAL naquela época”.

A entrevistada revela sua crença na valorização da docência através de uma formação dos professores na educação de jovens e adultos que compreenda as necessidades psicossociais do alunado da EJA: “[...] Aquele aluno já é massacrado durante o dia de trabalho e tem ainda que enfrentar o tempo de estudo à noite. [...] Você está dando aula para um adulto sofrido, que tem uma história de vida que eu acho que a psicologia poderia ajudar”.

Graziela Guerra coloca nas suas palavras uma reflexão que reverbera em Arroyo (2017), quando afirma que os jovens e adultos estão, após seu retorno à escola pela oportunidade da EJA, a procura de vencer o extermínio da juventude pelo motivo de serem pobres, negros, oprimidos das periferias e nas penitenciárias, de resistir ao desemprego, aos trabalhos e espaço precarizados desumanizantes e de pobreza extrema que os conduz a retroalimentar as estatísticas de abandono e fracasso escolar.

Nessa direção, Furtado (2009, p. 73) assim define que o fracasso escolar:

[...] durante muito tempo, e ainda tem sido, ideologicamente utilizado como desigualdade social, como expressão de reprovação, da não apropriação dos conhecimentos sistematizados pela escola por parte dos alunos, daqueles/as que não conseguem aprender a ler em um ano, da ineficiência pedagógica..., entre outras questões que culpam o meio social, trazendo em si o discurso de que a origem social é a responsável exclusivamente pelo não-sucesso dos/as alunos/as.

Contudo, para o sociólogo Bernard Charlot (2000) citado por Furtado (2009), não existe fracasso escolar, e sim, alunos em situação de fracasso, que vivenciam situações que contribuem para o seu insucesso escolar. Assim, ele assevera que devemos analisar esses alunos, essas histórias de vida, com minúcias nos contextos sociais de cada aluno e com o intuito da escola compreender as formas pelas quais os alunos foram conduzidos ao insucesso escolar.

Segundo a entrevistada, será através da formação docente os professores poderão compreender melhor as problemáticas de seus alunos da EJA: “Porque eles precisaram trabalhar desde cedo na vida, e não foi malandragem, não... São alunos que foram massacrados muitas vezes pela sociedade, o que afetou a parte emocional”.

Graziela Guerra sugere que para se pensar em uma imagem que represente os alunos que frequentam as escolas da EJA deve-se levar em consideração sua condição social, as injustiças sociais para com este público e, assim, acreditar que a retomada dos estudos pelos jovens trabalhadores é a oferta de novas possibilidades ao direito a uma vida cidadã.

Ela vai além e observa que o papel do pedagogo no que se refere à formação continuada dos professores para a modalidade da educação de jovens e adultos deveria ser reestruturada, no sentido de ser o elo entre a formação dos docentes, os saberes dos trabalhadores alunos e a visão de uma prática docente transformadora.

Graziela Guerra explana seus planos futuros mesmo demonstrando seus temores em relação à sua pessoa e profissão. Um sentimento de ceticismo toma conta de sua opinião a respeito da sua preocupação com viagem do marido para a Europa, em busca de novas oportunidades de trabalho. Há ainda os dilemas com a situação da docência no Brasil que a

fez comentar: “Estou pensando em aproveitar minha descendência italiana e portuguesa e ir embora do país, não estou conseguindo fazer planos nesse momento”.

Contudo, segundo Graziela Guerra, a profissão de professora lhe oportunizou uma visão crítica da realidade social, inclusive sobre o próprio trabalho docente que, segundo ela, transformou-se em desilusão: “Conheço colegas de profissão que são levados, por conta disso [desvalorização profissional], para o pânico, a depressão”.

A esse respeito, Esteve (1991) apud Martins (2007) define que o despreparo do professor diante de aceleradas mudanças do mundo atual tem gerado o que se denomina de “mal-estar docente”. Esse é o resultado de inúmeros fatores que revelam a pressão sofrida pelos professores em tentar responder às novas demandas de suas funções que gera, por sua vez, uma crise de identidade que traz prejuízos à saúde física e emocional através de sintomas, como aqueles vinculados ao “stress”, ansiedade, sentimentos de autoculpabilização (pelo insucesso no ensino), reações neuróticas, depressões entre outros.

Apesar dos problemas vividos na vida pessoal, ela não continua acreditando na carreira que escolheu, pois ainda é um prazer continuar sendo professora: “Eu gosto do que faço mesmo aos “trancos e barrancos” (risos). Talvez eu continue a fazer aquilo que atualmente faço na EJA por mais algum tempo”.

Ao finalizar seu depoimento, Graziela Guerra afirmou-se como professora comprometida com a docência, mesmo vivendo em torno de um círculo de problemas pessoais, profissionais e institucionais que desafiam sua vida. Contudo, ela entende que encontrou sentido na profissão quando adentrou na educação de jovens e adultos para, assim, tenazmente continuar se redescobrimdo, a partir da valoração como pessoa e profissional na vida e no trabalho.

Enfim, no próximo capítulo será tratada da proposta de produto educacional para formação de professores da educação de jovens e adultos no Amazonas, na perspectiva de oferecer alternativas para a formação continuada de professores no espaço da escola, a partir das mudanças sociais, políticas e tecnológicas.

CAPÍTULO 3 - PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NO AMAZONAS

O termo Formação de professores é um conceito polissêmico⁶⁹ que faz com que muitos autores defendam distintas concepções e interpretações sobre o tema em questão, em busca de novos caminhos para o melhor desempenho profissional dos futuros professores – formação inicial – e dos docentes que já atuam no campo educativo como professores na educação básica em geral (BENACHIO, 2011).

Nesta parte da dissertação, não tratamos da formação de professores em geral, tampouco da formação inicial, embora considerada como elemento singular da qual se origina a maioria das problemáticas e desafios da formação continuada, mas, precisamos nosso olhar sobre a formação continuada de professores, que também é complexa em seus conceitos e práticas diversas⁷⁰.

Dessa forma, acreditamos que a formação continuada de professores deve considerar as mudanças geradas pelas transformações sociais que atingem irrestritamente as práticas escolares. Tal formação, a partir disso, se vislumbra como proposta de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos docentes, permitindo um trabalho colaborativo que auxilie na transformação da prática.

Assim, diante das discussões sobre a formação continuada de professores, em linhas gerais, apresentamos o que dizem alguns autores sobre o atual processo de formação continuada, a começar pela reflexão acerca das práticas pedagógicas que revelam a postura docente.

Baseado em Oliveira (2013), acredita-se que os professores devam repensar a sua formação consubstanciada em leituras básicas para a formação de professor, assim como busquem a produção de novos saberes por meio de pesquisas, pois para essa pesquisadora os professores devem fazer:

[...] uma tentativa de sair um pouco da rotina de “dador de aulas” para buscar um aprimoramento profissional, a começar por mais leituras, realização de pesquisas para a produção de novos saberes, participar de seminários/congressos, com apresentação de trabalhos. A Nossa sugestão é que o professor da educação básica façam registros, que sejam preferencialmente resultantes das atividades realizadas

⁶⁹ Formação de professores é, portanto, um termo que abrange todas as fases da formação, como original processo de aprender a ser professor, tanto os que se preparam – formação inicial – como os que já estão como professores nas escolas e outras instituições de ensino (BENACHIO, 2011).

⁷⁰ Segundo Benachio (2011), apud Garcia (1999), foram utilizados como conceitos equivalentes para designar os processos formativos de professores: formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, capacitação, aperfeiçoamento, aprofundamento e educação permanente ou formação continuada.

em sala de aula, e fundamentadas nos aportes teóricos que possam dar maior consistência a sua prática docente. (OLIVEIRA, 2013, p. 34).

Imbernón (2010) também comenta que a formação continuada de professores deve estar associada ao contexto social e, portanto, muito além do contexto escolar, numa visão macro de escola, pois:

[...] na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimentos pedagógicos, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microtextos sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional (IMBÉRNON, 2010, p. 55).

As mudanças provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos, ainda no século XX, têm questionado o papel da escola enquanto instituição voltada para o ensino. Assim, os docentes se viram obrigados a rever sua prática e propor novas formas de ensinar, em consequência, vir a receber formação para esses novos desafios que se tornaram imprescindíveis no atual contexto da educação⁷¹.

Diante disso, a realidade da capacitação em serviço ou formação continuada, ainda esbarra na ausência de investimentos em políticas educacionais voltadas para a formação em serviço desse profissional, como se pode observar pelo distanciamento entre os projetos para a educação propostos pelo Estado e as problemáticas dos contextos escolares⁷².

As discussões sobre a formação docente no contexto da educação brasileira é antiga e, ao mesmo tempo, atual. Antiga, pois, ao observarmos a História educacional brasileira sempre houve o questionamento sobre as maneiras como são formados nossos professores nas universidades e outras instituições formadoras no Brasil. E atual porque, nas últimas décadas, a formação docente tem se apresentado como centro de reflexões sobre diversos assuntos que envolvem os contextos escolares, como a qualidade do ensino e, também, a ampliação do

⁷¹ As novas competências profissionais requeridas na formação de professores são múltiplas no contexto das mudanças científicas e tecnológicas que moldam a docência. Assim, são elencadas aquelas competências atreladas ao processamento da informação, capacidade de geração de saber pedagógico nas escolas, capacidade de gerar pesquisa-ação, análise e reflexão crítica dos professores sobre o que se faz na escola, capacidades reflexivas para interpretar, compreender e refletir sobre o ensino nos contextos social e comunitário, trabalhar com seus pares em torno de projetos comuns, realizar diagnósticos em alunos com dificuldades de aprendizagem, tomar decisões sobre o currículo escolar, pedagogia de projetos e avaliações escolares “dentre muitas outras capacidades que antes não eram necessárias na profissão docente e que, hoje em dia, tornam-se imprescindíveis” (IMBÉRNON, 2015, p. 79).

⁷² Elencamos algumas problemáticas recorrentes no cotidiano escolar: desprezo da profissão, sobrecarga de horas/aula, salários irrisórios, instalações precárias das escolas, e pouco (ou inexistente) investimento na aquisição de equipamentos e materiais didáticos, e a não participação de professores em cursos de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

universo sociocultural daqueles que ensinam, dadas as necessidades culturais e tecnológicas da sociedade (PLACCO; SILVA, 2000).

No Brasil, a formação continuada em serviço surgiu (sistemizada) na década de 1970, quando a educação vê-se obrigada a responder às mudanças geradas pelo desenvolvimento socioeconômico, buscando atualizar-se, pois:

[...] Dessa data em diante, de maneira geral, a partir de treinamento, reciclagem ou educação permanente, foram sendo realizados trabalhos com a função de preparar os professores para as mudanças que estavam sendo implantadas pelo sistema educacional brasileiro ou para consolidar mudanças estruturais, buscando a atualização do professor (BENACHIO, 2011, p. 38).

No entanto, tais reflexões levaram a alguns questionamentos sobre a temática, tais como: o que é formação? Formar em relação a quê? Quais dimensões deve-se formar os professores? Quais as dimensões podem ser fundamentais para formar professores na atualidade⁷³? Enfim, a formação de professores atualmente debate em torno de fundamentos que compreendam a pessoa do professor e sua profissionalidade.

Atualmente, há um maior entendimento sobre a atualização⁷⁴ dos professores na dimensão dos conhecimentos técnicos científicos à sua área. Outrossim, a rapidez com que ocorrem as mudanças na sociedade solicita que os saberes dos professores não se fixem apenas em uma área de conhecimento, mas se articule com outros saberes e práticas pedagógicas, criando formas de vencer as fronteiras impostas pelas áreas disciplinares⁷⁵ por meio da inter⁷⁶ e/ou transdisciplinaridade⁷⁷.

Embasados nesta proposta, acredita-se que a formação continuada de professores não deva se restringir a cursos e/ou treinamentos, é importante que se idealize a formação continuada⁷⁸ como um processo em construção/reconstrução dos saberes dos professores, e

⁷³ Placco e Silva (2000) privilegiam as dimensões necessárias para formar professores na atualidade, a saber: a técnico-científica, a formação continuada, o trabalho coletivo e da construção coletiva do trabalho pedagógico, os saberes para ensinar, a crítico-reflexiva e a avaliativa.

⁷⁴ “no sentido de renovar comportamentos ou criar novos comportamentos ao nível da evolução das sociedades humanas, quer num contexto técnico específico, quer em relação ao contexto cultural mais geral”.

⁷⁵ A disciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto por uma única disciplina que, sob o prisma disciplinar, trata o objeto em estudo num único e mesmo nível da realidade (OLIVEIRA, 2013).

⁷⁶ Esse conceito de interdisciplinaridade é complexo, pois epistemologicamente ainda não existe um consenso para se definir com precisão o que é interdisciplinaridade. Segundo Oliveira (2013), apud Fazenda (1993, p. 9), pesquisadora de estudos interdisciplinares no Brasil há mais de trinta anos: “uma atitude interdisciplinar é uma decorrência natural da própria origem do ato de conhecer; necessário se faz um plano mais concreto, sua formalização, assim sendo, pode-se dizer que necessita da integração das disciplinas para sua efetivação”.

⁷⁷ A transdisciplinaridade, complementar à abordagem disciplinar, não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as perpassa, articulando as disciplinas entre si, fazendo emergir uma nova concepção da realidade (OLIVEIRA, 2013).

⁷⁸ Ao termo “formação continuada de professores” subjaz a percepção de “incompletude” dos professores. Este profissional vai se construindo num processo dialético, entrelaçando os conceitos de teoria e prática baseado na

que favoreça a apropriação de novos conhecimentos e novas práticas que se operam no espaço e contextos da escola. (PLACCO; SILVA, 2000).

A formação continuada se faz necessária diante do quadro de mudanças que esta profissão enfrenta atualmente. A docência se tornou uma profissão que reflete sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores, que vão além dos aspectos puramente “técnicos” e “objetivos” do ensino. (IMBÉRNON, 2015).

Ao estudar a formação de professores, Tardif (2010) também observa que esta não deve ser vista como uma formação para operário fabril, pois, o docente vive uma especificidade na sua profissão, uma vez que no contexto escolar a prática docente está imbuída dos saberes dos professores, os quais reforçam a sua profissionalização.

Segundo Tardif (2010), os saberes docentes são os referenciais a serem trabalhados na formação de professores, pois não há professor desvinculado da sua temporalidade histórica, ou seja, o que não faz sentido ontológico para o professor, não é considerado na sua existência, é pura perfumaria.

Para Tardif (2010), só o que fez parte da sua experiência de vida, o que o marcou de alguma maneira é refletido no saber/fazer do professor, e pensar uma formação continuada de professores é considerar a sua experiência de vida, a sua singularidade histórica. Assim, os saberes docentes estão subdivididos em: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes experienciais.

Sobre os saberes, sabe-se que:

Os estudos de Tardif apontam como características, para análise do saber docente, considerar o trabalho do professor, a diversidade, a temporalidade, a experiência, o conhecimento humano e a formação docente. [...] Portanto, são adquiridos por convivência com a família, no ambiente da vida cotidiana, na escola, nos sistemas de ensino, nos livros, com os demais professores, na sua própria sala de aula. Constituem a história de vida, da formação e da prática profissional (ROMANOWSKI, 2006, p. 61).

E os saberes para a formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos? Qual o sentido de formar professores para atuar nessa modalidade? A educação de jovens e adultos (EJA) sofre incompreensões no seu percurso histórico, em se tratando de educação construída para, primeiramente, alfabetizar o povo simples e excluído da escola formal que retoma seus estudos na idade adulta como legítimo direito de cidadania.

Destarte, a formação continuada de professores para atuação na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), no Brasil, é considerada como um desafio de proporção

reflexão sobre a prática pedagógica. Assim, o conceito de formação também é contínua por causa das mudanças no ambiente educacional, devendo o saber ser revisto e ampliado sempre, em um processo de reconstrução de saberes (BENACHIO, 2011).

considerável, uma vez que há variadas funções atribuídas à modalidade⁷⁹, há a necessidade de interlocução com outras áreas e campos que também atuam com jovens, adultos e idosos, como também correlacionar os inúmeros espaços que a EJA vem ocupando nos últimos anos⁸⁰ (JEFFREY; CAMARGO, 2015).

É diante desse cenário que urge compreender as singularidades, necessidades e contextos dos diversos agentes desta modalidade, considerando professores e alunos como pessoas constituídas de suas histórias de vida no processo de humanização, de aprendizagem escolar e de construção coletiva do saber.

Nesse contexto, o professor deveria ser visto como um profissional que participa da emancipação das pessoas, pois “o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (IMBERNÓN, 2006, p. 27).

Uma ação educativa de sucesso na EJA no contexto escolar precisará da colaboração de todos os envolvidos no processo de construção de projetos de inclusão para jovens na escola, respeitando suas singularidades com a oferta de uma educação que atenda as necessidades dos agentes desta modalidade.

Contudo, para que essa proposta se consolide é necessário que a escola organize espaços de discussão coletiva e de conhecimento do seu projeto pedagógico, seja em processos de formação continuada de professores, seja em outras propostas de construção do saber coletivamente.

Dessa forma, no intuito de contribuir para o processo formativo de professores para Educação de Jovens e Adultos que atuam com turmas na educação básica de níveis de ensino fundamental e médio, de modo que possam ressignificar a sua prática pedagógica ao perceber as necessidades de aprendizagem de seus alunos, é que elaboramos as Oficinas Pedagógicas para professores da EJA, constituídas por cinco eixos de articulação: integração, comunicação, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e avaliação, totalizando 5 (cinco) Oficinas pedagógicas.

Cada eixo norteou-se pelas especificidades formativas, sendo que as Oficinas poderão desenvolver-se no espaço escolar com a organização de um coordenador e/ou equipe

⁷⁹O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 define que modalidade EJA atenda aos seguintes propósitos: a) garantir o direito negado à escolarização (função reparadora); b) garantir a inserção em novos espaços sociais, a partir da formação (função equalizadora); e c) capacitar para o mundo do trabalho e as experiências do mundo social, cultural e econômico (função permanente/qualificadora).

⁸⁰A EJA tem um vasto campo de atuação, seja em espaços escolares ou não escolares, tais como a educação profissional, educação popular, educação do campo, educação nas prisões, educação quilombola e educação indígena (JEFFREY; CAMARGO, 2015).

coordenadora. Assim, ao longo de cada Oficina, propomos um processo de revisão de conceitos, a (re)construção de novas ideias, a percepção de autoformação em serviço e o conhecimento da constituição de “si” e da profissão, através da ampliação da visão docente sobre o ensino, a aprendizagem e os sujeitos da EJA.

Dessa forma, apresentamos a seguir a estrutura da proposta de um Curso de formação continuada em serviço que se baseia nas contribuições de oficinas pedagógicas com dinâmicas de grupo para a formação de professores da educação de jovens e adultos (EJA).

3.1 Nome do Curso: Oficinas pedagógicas com dinâmicas de grupo para formação de professores de EJA.

Área: Educação

Forma de Oferta: Curso de formação continuada em serviço para os professores na forma de oficinas pedagógicas com dinâmicas de grupo para professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Jacira Caboclo.

3.2 Justificativa

Este projeto de Oficinas Pedagógicas voltado para a formação de professores da educação de jovens e adultos (EJA) surge como proposta de produto e consequência de nossa pesquisa sobre formação de professores da educação de jovens e adultos, do Curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), do Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro (IFAM/CMC).

Nos últimos anos é evidente o crescimento dos debates acerca da educação de jovens e adultos (EJA) em nosso país, com a intenção de buscar alternativas que propiciem aos alunos desta modalidade de ensino uma aprendizagem significativa, que venha a contribuir com o atendimento às especificidades, necessidades e expectativas dos educandos (FRANCO, 2010).

Desse modo, a formação continuada no espaço escolar deverá levar em conta o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos docentes, permitindo um trabalho colaborativo que auxilie na transformação das práticas pedagógicas.

A formação continuada em serviço é aqui entendida como toda atividade oferecida na escola que tem como objetivo preparar os professores/as para novas tarefas através de uma

reflexão acerca do trabalho pedagógico, de uma nova visão sobre a escola, o ensino e a aprendizagem (CAMPOS; ARAGÃO, 2012).

É possível, assim, que os professores, através da interação e troca de saberes com seus pares, possam transformar a escola em espaço de formação docente. Desse modo, o educador Paulo Freire nos ensina que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e se forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo e alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um ao outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

Nesse contexto, o aprendizado do docente deve pautar-se na integração com a realidade em que ele se insere, articulando com a ideia de que o professor não deva trabalhar de forma isolada, individualista e, principalmente, sem uma visão sistêmica da escola e seus sujeitos (professores, funcionários, pais, alunos e comunitários).

Assim, sugerimos uma formação continuada de professores que tenha como pressuposto a necessidade de considerar o conhecimento prévio do aluno como um elemento que possa contribuir para a superação das experiências passadas de fracasso e/ou exclusão (GADOTTI, 2006).

Nesse sentido, nossa proposta de produto educacional se apresenta no formato de Oficinas Pedagógicas, que se transformam em instrumentos que poderão despertar o interesse dos professores que exercem seu trabalho na educação de jovens e adultos em ressignificar a sua prática pedagógica.

3.3 Histórico da Instituição

As oficinas pedagógicas com dinâmicas de grupo para a formação de professores da EJA acontecem no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof.^a Jacira Caboclo (CEJA), sendo uma instituição criada a partir da promulgação do Decreto de Lei n. 22.949, de 20 de setembro de 2002. Assim, o CEJA Jacira Caboclo localiza-se à Av. Constantino Nery, ao lado do Terminal 1, em um imóvel alugado pelo governo do estado, a fim de ampliar a demanda exponencialmente ampliada de estudantes.

Os cursos ofertados no CEJA Jacira Caboclo atendem aos alunos que deixaram de concluir os seus estudos no Ensino médio devido a fatores socioeconômicos, como: necessidade de trabalho, constituição de vida familiar, questões penais com a justiça, entre

outras. Assim, o são atendidos jovens – a partir dos 18 anos –, adultos e pessoas da terceira idade.

Na cidade de Manaus, a partir de 2018, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) passaram a oferecer novo formato curricular com ensino presencial para jovens e adultos que ainda não concluíram os níveis de ensino fundamental e médio. Assim, os alunos assistem a cinco (5) tempos de aula de cinquenta (50) minutos cada, em cinco (5) dias da semana (segunda a sexta-feira), de modo que possam conciliar os ritmos de trabalho e estudos na educação básica nos três turnos ofertados.

Ressalta-se que o CEJA Jacira Caboclo divide seu atendimento ao público da EJA com outro prédio que serve de “anexo” escolar, o Colégio Pedro Silvestre, conhecido popularmente como “Colégio Brasileiro”, localizado à Rua 10 de julho, no Centro da cidade de Manaus, AM.

3.4 Objetivos das Oficinas propostas

Geral:

Contribuir na formação continuada de professores em serviço através de ações pedagógicas que desenvolvam as bases motivacionais da compreensão de “si” e da profissão, através da integração grupal de professores da educação de jovens e adultos (EJA).

Específicos:

(1) Desenvolver uma proposta de formação continuada em serviço com professores da modalidade educação de jovens e adultos (EJA), na intencionalidade de dialogar com a valoração profissional;

(2) Utilizar as oficinas de dinâmicas de grupo na formação continuada de professores como instrumento de maior valoração dos professores em escolas estaduais, municipais e federais que oferecem o atendimento à educação de jovens e adultos (EJA);

(3) Promover a formação continuada de professores levando em conta o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos docentes, permitindo um trabalho colaborativo que auxilie na reflexão das práticas pedagógicas..

3.5 Público Alvo

Professores atuantes nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS/SEDUC), escolas de educação de jovens e adultos na rede estadual (SEDUC) e municipal (SEMED), e

Programas de Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

3.6 Concepção das Oficinas

A Oficina é uma maneira criativa de motivar os professores da EJA em torno de um processo de conhecimento, autoformação e desenvolvimento de habilidades no contexto escolar. Assim, ao participar das Oficinas, os professores terão a oportunidade de vivenciar uma experiência de construção de novos sentidos para suas vidas e a profissão docente.

A palavra oficina, por sua vez, nos remete a ideia do local em que se produz, se cria, se conserta. Assim, o trabalho realizado através das Oficinas pretende ser um instrumento de desenvolvimento de cada pessoa em interação com a criatividade, a racionalidade/afetividade e a integração das pessoas e/ou grupos com diferenças de opiniões a respeito de algum tema suscitado nas discussões (OLIVEIRA; MEIRELES, 2012).

A esse respeito, concordamos com Candau (2011) quando afirma que “as Oficinas consideram a pessoa humana como um organismo inteligente, em plena e permanente interação com o meio natural e social. Sua inteligência se desenvolve na prática dentro desse meio e é um instrumento na resolução de problemas, integrando a reflexão com a ação.” (CANDAU, 2011, p. 105).

As atividades, dessa forma, são propostas através das Oficinas fundamentadas nas técnicas de dinâmicas de grupo, uma vez que oportuniza o professor de ver, julgar e modificar a sua trajetória profissional, através da reflexão sobre as concepções pessoais, valorização profissional e o fazer cotidiano.

As Oficinas são instrumentos pedagógicos e, portanto, fundamentadas na prática com o intuito de refletir acerca da formação continuada em serviço de professores, daí a importância da introdução de dinâmicas de grupo na estruturação das Oficinas.

As dinâmicas de grupo, por sua vez, servem para “dar vida”, encanto e entusiasmo ao encontro formativo, tornando o processo de formação mais simples e claro, facilitando a sua retenção pela experiência pessoal, promovendo a participação dos indivíduos e/ou grupos nos cursos, palestras ou reuniões.

Mas, quais as raízes da dinâmica de grupo? Como essas técnicas podem ser eficazmente utilizadas como recursos pedagógicos no processo ensino-aprendizagem? Quais são as relações que os sujeitos estabelecem, a partir dos sentidos baseados nas experiências

pessoal e profissional, e que suscitam reflexões sobre as práticas docentes a partir das dinâmicas de grupo?

O termo conhecido como **dinâmica de grupo**⁸¹ foi cunhado nos Estados Unidos, no final dos anos 1930, mas ganhou projeção mundial com os estudos de Kurt Lewin⁸² nos anos 1940. Desse modo, a dinâmica de grupo constitui um campo de pesquisa voltado para o estudo da natureza do grupo baseado em leis que regem seu desenvolvimento e relações entre indivíduo-grupo, grupo-grupo e grupo-instituições que permitiram, enfim, que “a vida do grupo fosse trazida para o laboratório e submetida a experimentação controlada” (MINICUCCI, 2002, p. 11).

Considerado o fundador da teoria dos pequenos grupos e pesquisa-ação em psicologia social, Kurt Lewin contribuiu para os estudos na área ao criar o **Research Center on Group Dynamics no Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.)**, em 1945, desenvolvendo pesquisas sobre aspectos psicológicos envolvidos na mudança social – através das forças que impulsionam ou resistem à mudança – nos pequenos grupos formados para estudos sobre o tema (MALHIOT, 1991, apud AFONSO, 2006).

Assim, Kurt Lewin considerava o grupo como um campo de forças, cuja dinâmica resulta na interação dos componentes de um campo – ou espaço psicossocial, pois o grupo é o resultado não apenas da individualidade pessoal dos participantes, mas um conjunto de relações, em constante movimento, e que podem auxiliar a compreender as ações assim como a estruturação do grupo nos contextos sociais em geral (LEWIN, 1988; MAILHIOT, 1991, apud AFONSO, 2006).

Desde então, as dinâmicas de grupo se tornaram um ramo de conhecimento ou uma especialização intelectual que se interessa pelo comportamento humano individual ou presente nas relações sociais. As dinâmicas de grupo, assim, proporcionaram aprendizagens pela experiência vivencial (autoconhecimento), como na interpessoal (percepção do outro) e exerceu, primeiramente, grande influência sobre quatro profissões, como o serviço social, a psicoterapia de grupo, a educação e administração de empresas (MIRANDA, 2000).

Oliveira e Meireles (2012) reforçam que no campo pessoal as dinâmicas resgatam as experiências que foram vividas na infância e servem como meios para a quebra da

⁸¹ Segundo K. Lewin, a característica essencial, definidora de grupo, é a interdependência de seus membros, a contemporaneidade de eventos, e não a semelhança de seus elementos (MINICUCCI, 2002).

⁸² K. Lewin nasceu na Prússia em 1890. Ele observou atentamente, como judeu, as transformações de uma Europa onde o antissemitismo crescia assustadoramente, fazendo com que emigrasse em 1933 para os Estados Unidos, onde morreu em 1947, sendo que sua contribuição acadêmica fosse retomada em diversas áreas do conhecimento (AFONSO, 2006).

“seriedade”, desconfiança ou outra dificuldade de comunicação/interação que o grupo enfrenta, fazendo com que as pessoas necessitem umas das outras.

Esses autores ainda consideram que as dinâmicas não podem ser transformadas em meras brincadeiras. Deve-se, portanto, compreender a utilização das dinâmicas em contextos de oficinas pedagógicas, pois permite que seja despertado o interesse do grupo pelos assuntos tratados nas reuniões triviais que deixar de levar em conta os interesses pessoais e interpessoais dos participantes.

Grosso modo, acredita-se que as oficinas de dinâmicas de grupo proporcione a reflexão sobre a prática pedagógica, especialmente nos contextos em que acontece a formação continuada em serviço, e que a singularização da sua história de vida é perspectivada como um retrato sociológico da educação em que estes atuam.

3.7 Carga horária

Nossa proposta de formação prever um curso baseado em cinco (5) oficinas pedagógicas, com a duração de três (3) horas para a realização de cada encontro, perfazendo um total de 15 horas de duração.

3.8 Período e Periodicidade

As oficinas pedagógicas terão a duração de cinco (5) encontros, consecutivos ou não, a critério da coordenação das oficinas em cada escola. A sugestão das oficinas acontecerem na “semana pedagógica” surge como outra sugestão, devido planejamento do calendário escolar das secretarias estadual e municipal de educação (SEDUC/SEMED). Abaixo segue uma sugestão de programação para as oficinas.

3.9 Relato da 5ª Oficina Pedagógica

As dinâmicas são portadoras de experiências que valorizam as vivências das pessoas, que ao serem refletidas e partilhadas gestam um aprendizado pessoal e grupal em torno de variadas questões, como: o autoconhecimento como ser único e social; o exercício de escuta e acolhida do outro como ser diferente; o desenvolvimento da consciência crítica; tomada de decisão de modo consciente e crítico; sistematização de conteúdos, sentimentos e experiências; a construção coletiva do saber, dentre outras (SANTOS, 1997).

Desse modo, considerando que a última oficina representa a conclusão dos trabalhos e

validação das oficinas anteriores, apresentamos um relato analítico acerca da 5ª oficina pedagógica, intitulada “Conhecendo-me para conhecer os outros”. Contudo, informações sobre as outras dinâmicas também poderão ser tratadas neste relato, uma vez que as oficinas se entrelaçam.

Dessa forma, o oficinairo, Professor João Cavalcante Filho – pedagogo escolar no turno noturno do CEJA Jacira Caboclo, Anexo Colégio Brasileiro Pedro Silvestre – exerceu o papel de coordenador/mediador do evento (oficineiro).

A Oficina contou com 73,6% dos docentes atuantes nesta escola. Eles receberam o Roteiro de desenvolvimento da oficina, o qual previa 03 (três) horas de duração. Assim, a oficina começou com a breve motivação sobre quem é a pessoa do professor que busca se (re)conhecer no trabalho cotidiano na educação de jovens e adultos (EJA).

E, em seguida, o oficinairo João Cavalcante Filho deu início às atividades com a organização da primeira dinâmica de grupo denominada “Duplinhas rotativas”. Esta técnica se presta com eficiência para criar em curto tempo um clima de comunicação e integração grupal, sobretudo na fase inicial de uma reunião (ANDREOLA, 2000).

Como esperado o objetivo da dinâmica⁸³ se tornou o espaço de abertura para a acolhida, entrosamento e descontração entre os participantes através da mobilização de interesses comuns aos participantes como a necessidade de comunicação, de interação, de relacionamento que leve ao trabalho coletivo, de sinergia e produtividade. Assim, a discussão principal da conversa em “duplinhas” se centrou na temática de **ser professor** a partir da escolha da docência como profissão.

A segunda dinâmica, “Cantata de professores”, baseou-se na cantoria de músicas populares que promoveram um olhar sobre si, a partir da habilidade de cantar em conjunto músicas que marcaram a história da música popular brasileira, gerando muita descontração. A dinâmica promoveu um degelo⁸⁴ na expectativa dos participantes que acreditaram, a princípio, que participariam de alguma formação baseada no estilo monólogo.

A seguir, a terceira dinâmica de grupo foi, sem dúvida, o ápice do encontro. A partir da dinâmica de grupo **Cartões da vida**, os participantes buscaram se **reconhecer na pessoa do outro**. A dinâmica consistia em que cada participante, após receber um cartão de

⁸³ K. Lewin afirma que os fenômenos de grupo são irreduzíveis e não podem ser explicados à luz da psicologia individual. Assim, esse autor afirma ainda que toda dinâmica de grupo é resultante das interações no interior de um espaço psicossocial que são geradoras de tensões, conflitos, repulsas, atrações, trocas, comunicações, pressões, coerções etc. (MINICUCCI, 2000).

⁸⁴ Termo da psicologia de grupo e de metodologia, que designa um período de desinibição, de abertura das barreiras defensivas, de aparecimento da espontaneidade, de interestimulação e de participação (MINICUCCI, 2000).

mensagens motivadoras, deveria escrever uma mensagem positiva sobre si mesmo no verso deste, na forma de um bilhete.

Após o tempo ofertado para que todos escrevam uma mensagem no verso do cartão, a dinâmica se desenvolve com o oficinairo informando que a mensagem não era para si, mas, que deveria ser lida por cada participante, em voz alta, e oferecida para outro participante da dinâmica, que continuaria a realizar a entrega do seu cartão, de modo que todos tenham realizado o mesmo ato de entrega.

Ao final da oficina de dinâmica de grupo houve uma avaliação oral sobre as dinâmicas de grupo realizadas. O oficinairo João Cavalcante Filho organizou uma plenária em que todos foram convidados a relatar suas impressões através das seguintes questões: *1) O que mais importante me marcou na oficina? 2) O que aprendi com a minha participação nas dinâmicas? 3) Por que o processo de cooperação grupal me ajuda a me sentir mais valorizado? 4) Qual o meu valor enquanto pessoa e profissional?*

Um dos participantes afirmou que: “a oficina aconteceu de forma positiva, uma vez que ela fez com que os colegas de trabalho se comunicassem, considerando que, muitas vezes, mesmo convivendo no espaço de trabalho, os colegas deixam de se conhecer melhor, através do diálogo, por causa da correria do trabalho cotidiano”.

Outro participante disse que “a oficina não foi cansativa, ao contrário, ela foi prazerosa devido ao tempo que passou rápido, sem a necessidade de se observar o relógio ou celular [como sinal de cansaço ou apatia]”.

Deve-se, enfim, salientar que não houve nenhuma crítica dos participantes sobre a realização da oficina, a não ser a percepção de que o tempo da oficina deveria ser prolongado pela agradável aceitação de todos os participante. Contudo, de forma positiva, houve muitas solicitações para que outros momentos fossem criados para a socialização de ideias, experiências e troca de experiências.

A organização das oficinas pedagógicas seguirá, portanto, um roteiro de programação, apresentado logo abaixo.

EIXOS TEMÁTICOS DAS OFICINAS	TEMÁTICA TRATADA	OBJETIVOS	DINÂMICA APLICADA	AValiaÇÃO	C.H.
1ª Oficina Eixo Temático: Integração.	O sentido de “si” e de conhecer o outro...	✓ Motivar um conhecimento inicial, para que os/as professores/as com a intenção de que aprendam o nome dos demais participantes da oficina.	✓ Conversa de roda	✓ Questões para reflexão: o que foi bom na nossa oficina? O que não funcionou nela? O que poderia ser feito diferente na próxima vez?	2 HORAS
2ª Oficina Eixo Temático: comunicação	✓ Compartilhando histórias de vida de professores.	✓ Proporcionar momento de reflexão sobre a vida pessoal e profissional de professores através de uma comunicação profunda.	✓ Dentro e fora	Todos os subgrupos falam sobre a experiência como um todo, evitando-se de não conversar sobre as manifestações pessoais realizadas no grupo.	2 HORAS
3ª Oficina Eixo Temático: Desenvolvimento pessoal	✓ Os caminhos da docência: vitórias e desilusões.	✓ Compartilhar novos olhares sobre a vida e profissão de professores através de um processo de autoconhecimento pessoal e grupal.	✓ A Estrela de Cinco Pontas	✓ Em grupos um pouco maiores, durante 20 minutos se analisa o exercício realizado e os frutos colhidos.	2 HORAS
4ª Oficina Eixo Temático: Desenvolvimento profissional	Traçando que eu serei no futuro?	✓ Produção de novos sentidos sobre a pessoa e a profissão docente no cotidiano escolar.	✓ O Que Queremos Ser	✓ Relato oral sobre as discussões nos grupos de trabalho.	2 HORAS
5ª Oficina Eixo Temático: Avaliação	✓ Novos contextos de vida de professor(a)	✓ Avaliar o grupo de professores que já tem agora um maior tempo de convivência para escolher seus itinerários que formam, (con)formam e (trans)formam os contextos escolares.	✓ Diálogos na escola: situações cotidianas.	✓ A partir das discussões em torno da “Ficha de Avaliação”, responder a algumas questões de como vencer as dificuldades no cotidiano.	2 HORAS

Fonte: O autor (2018)

PARA NÃO CONCLUIR...

A realização desta pesquisa visou à compreensão sobre os processos de formação dos professores da educação de jovens e adultos (EJA), o que implicou em aceitar vários desafios a partir do “ser” professor. O primeiro deles, o sentido do trabalho pedagógico nas interações entre a modalidade e a vida pessoal e profissional, nos contextos da construção do retrato sociológico de uma instituição: o Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof.^a Jacira Caboclo – Anexo Colégio Brasileiro.

Enquanto pesquisador, esse enfoque nos exigiu o esforço de compreender a docência através da superação de situações que consideram o professor como um técnico “transmissor” de saberes produzidos por outrem, desconsiderando os processos formativos e a crença no potencial de sua subjetividade e potencialidade em relação com a escola e a sociedade em geral.

Por outro lado, o desafio se alinhava com a minha visão pessoal de considerar o protagonismo do professor da EJA, através da ampliação de olhares sobre o trabalho pedagógico, de modo a questionar todo (pré)conceito conferido aos professores da educação de jovens e adultos e, através de suas narrativas que contemplassem a visão sobre a pessoa do professor, houvesse a maior compreensão sobre os processos de formação com a modalidade.

Assim, de modo a verificar a plausibilidade de tais ideias, esta pesquisa optou por analisar as narrativas de quatro professores da rede estadual de Manaus-Amazonas, que atuam na educação de jovens e adultos. Nesse sentido, a abordagem da pesquisa que mais se aproximou de nossas concepções teórico-metodológicas foi a adotada por Bernard Lahire (2004) por meio da construção dos retratos sociológicos.

Segundo Lahire (2004), este tipo de pesquisa tem o interesse de estudar os mesmos indivíduos em diversos contextos de ação, de modo a realizar um registro das ações dos sujeitos em diferentes universos de pertencimento e registrar certas singularidades no percurso de vida nas instâncias sociais e históricas. (LAHIRE, 2004).

Para esse autor o dispositivo metodológico se torna, portanto, instrumento inédito na produção de novos conhecimentos, utilizando, para isso, de entrevistas longas sobre “diferentes domínios de atividades ou distintas dimensões da vida social, com os mesmos entrevistados.” (LAHIRE, 2004, p. 20).

Em face da abordagem metodológica adotada, ou seja, na perspectiva de construir um “retrato sociológico” do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Jacira Caboclo”, a partir do referencial teórico-metodológico de Lahire (2004), a pesquisa se pautou, também, em

compreender as ações/reações dos docentes, através de suas narrativas, analisando em quais contextos os professores em questão se constituíram dessa ou daquela maneira em sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Deste modo, os objetivos que cursamos na pesquisa foram os de, a partir da construção do “retrato sociológico” do CEJA Jacira Caboclo, apreender como se configuram as narrativas de professores nos diferentes processos de socialização no percurso pessoal e profissional, entre eles, aqueles vinculados às origens familiares, a escolha pela profissão docente, a profissionalidade no ensino básico e os contextos de atuação na EJA.

Como resultado da pesquisa, entendemos que os professores João Cavalcante Filho, Alexandre Dias Barbosa, José Hadad Neto e Graziela Guerra dos Santos, ao longo do percurso profissional docente construíram e se constituíram, a partir de idiossincrasias que compreendem as múltiplas experiências de vida e trabalho, as quais, mesmo sendo distintas, aproximam-nos do trabalho desenvolvido no CEJA Jacira Caboclo, pois acreditamos que “o professor é uma pessoa e uma parte da pessoa é o professor” (NIAS, apud NÓVOA, 1992).

As disposições dos sujeitos desta pesquisa revelam, portanto, características comuns entre eles: o comprometimento social no exercício da profissão; o papel de protagonistas no exercício da docência e, especialmente, na educação de jovens e adultos; a crença pessoal no potencial da formação continuada para melhoria da atuação profissional e, neste contexto, a compreensão da função social da escola no atendimento das necessidades dos jovens e adultos que são trabalhadores e necessitam de espaço apropriado para concluir a formação cidadã para o trabalho no CEJA Jacira Caboclo.

Outra consideração resultante deste trabalho é que a partir das vivências destes professores foi possível concluir que a formação docente em serviço sofre diversos reveses, tais como: a ausência de qualquer oferta de cursos de formação *Strictu sensu* (mestrado e doutorado); a formação aligeirada e fragmentada através de cursos pouco significativos aos contextos dos professores; a imposição de uma formação realizada fora do espaço escolar e, algumas vezes, imposta aleatoriamente aos professores pelos organismos de educação etc.

Acredita-se que os professores são aqueles que conduzem o cotidiano da educação, apesar de todos os problemas e das insuficiências na sua formação, tanto inicial como continuada. Acredita-se ainda que nada mais importante, neste contexto, do que acreditar que os docentes devam participar ativamente da formulação e implantação de políticas de formação revelando, assim, o que sabem/não sabem, desejam ou desprezam, querem ou não querem, o que necessitam ou dispensam, contribuindo com o que têm a dizer, com o que fazem, o que pensam e representam no trabalho pedagógico.

Por sua vez, o retrato docente do CEJA Jacira Caboclo revela poucas diferenças ao contexto de ausência – e mesmo abandono estatal – de políticas educacionais de formação continuada que atenda às necessidades dos professores/as – uma responsabilidade das secretarias de educação municipais e estadual de ensino – com o intuito de valorar os saberes e práticas dos professores da EJA em seu ciclo de vida, formação e conhecimentos pessoais e profissionais no atendimento de jovens e adultos.

Às secretarias cumpre-se a função ética e moral de investimento profissional e a valorização do professor através da formação continuada em serviço, de modo que se imprime a urgência de que realmente os professores modelem os processos de formação, a partir do reconhecimento das trajetórias de vida, formação e valorização dos saberes para atuar com estudantes jovens, adolescentes e adultos.

Nesse sentido, tivemos a necessidade de “ouvir” os relatos docentes para compreender uma parte interior do ofício de professor, na tentativa de recuperar a maior riqueza que os professores possuem: a esperança e a paixão de ensinar enquanto prática ainda possível de reconstruir “retratos quebrados” na educação, e especial, na educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria. **Oficinas em dinâmicas de grupo: um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

ANDREOLA, Balduino. **Dinâmica De Grupo – Jogo da vida e Didática do Futuro**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANNUNCIATO, Pedro. Está na hora de arquivar este livro – A cartilha Caminho Suave ajudou a alfabetizar milhões de pessoas. Mas seu método, padronizado e cheio de equívocos, não é uma boa saída. NOVA ESCOLA Edição 300, 13 de Março de 2017.

Apple Michael, GANDIN, Luís Armando; MOREIRA, Álvaro. Paulo Freire, 1921-97. In: PALMER, Joy. **50 Grandes educadores modernos – de Piaget a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2007.

ARAÚJO, Silvia (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Scipione, 2013.

ARAÚJO, Wagner. **Práticas pedagógicas no meio rural**. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004.

ARAÚJO, Júlio César; ARAÚJO, Jordeanes. **Simbolismo e imaginário: um olhar sobre a cultura do Vale do Juruá**. Manaus: Ed. Valer, 2007.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: VÓVIO, Cláudia; IRELAND, Timothy. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO/MEC, 2008.

BARBOSA, Evandro. **Uma viagem pelo Alto Solimões**. Manaus: Edições Muiraquitã, 2008.

BARBOT, Janine. Conduzir uma entrevista de face a face. In: PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BARREIROS, Bruno Costa. **Sociologia e Psicologia: disposição social como via de convergência**. Revista de Psicologia social. Belo Horizonte, v. 29, 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 21 nov. 2018.

BENACHIO, Marly. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo: Paulinas, 2011.

BEY, Gustavo. A evasão no Curso Técnico em Vendas do CEJA Alternativo na Modalidade PROEJA, no Município de Juína/MT. In: MARRA, Walkir (Org.). **Especialização em Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA**. Cuiabá: IFMT, 2013.

BORGES, Heloísa. Políticas educacionais centradas na educação de jovens e adultos. In: BORGES, Heloísa. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil**. Manaus: CEFET-AM/BK Editora, 2007.

BRANDÃO, Carlos. **O educador: vida e morte**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.

CAMPOS, Patrícia; ARAGÃO, Ana. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

CANDAU, Vera. **Magistério: construção cotidiana**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, Jeane. O ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos: uma intervenção pedagógica. In: OLIVEIRA, Maria. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma; CUNHA, Maria Isabel. **Desmitificando a profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1999.

DANTAS, Tânia. Experiências formativas de educadores em EJA: memórias e narrativas autobiográficas. In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia. **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Vozes, 2015.

DYNA, Onivaldo. **Dinâmicas em fichas (Vol. 1)**. São Paulo: Centro de Capacitação da Juventude – CCJ, 2000.

FIGUEIREDO, Agnaldo. **Tópicos de História do Amazonas**. Manaus: Grafisa, 2017.

FONSECA, Selva. **Ser professor no Brasil: História Oral de Vida**. São Paulo: Papirus, 1997.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professoras?** São Paulo: Autêntica, 2003.

FRANCO, Francisco. O coordenador pedagógico e a educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, G. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FURTADO, Quézia. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização.** João Pessoa: UFPB Editora, 2009.

GANDIN, Danilo. **Escola e Transformação social.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia: A educação no labirinto dos novos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GODOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 11ª ed. São Paulo: Cortez/IPF, 2010.

GRANDE, Maria; SERBINO, Raquel. **A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural.** São Paulo: Unesp Editorial, 1995.

IMBÉRNON, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernardete (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: Unesp Editora, 2015.

JEFFREY, Débora; CAMARGO, Poliana. Formação de professores para a educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades. In: PARENTE; Cláudia; VALLE, Luiza, MATTOS, Maria (Orgs.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas.** Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA JUNIOR, Paulo; MASSI, Luciana. **Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação.** Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, setembro de 2015. Acesso em 21 nov. 2018.

MALLER, Vivian. **Arquidiocese de Belém implanta oratórios festivos.** Brasília: Boletim Salesiano Brasil, Nº 02, Ano 68, março de 2018.

MARTINS, Lígia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007.

MENESTRINA, Tatiana; MENESTRINA, Elói. **Autorrealização e qualidade docente.** 2ª ed. Porto Alegre: Edições Est, 2001.

MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de grupo: Teorias e Sistemas.** São Paulo: Atlas, 2000.

MIRANDA, Simão de. **Oficinas de dinâmicas de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários II.** Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, Ana Alcídia. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação.** Manaus: Edua, 2000.

MOURA, Maria. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educante, 2003.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei que és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Ivani; MEIRELES, Mário. **Oficinas e dinâmicas**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PEREIRA, Júlio. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. São Paulo: Autêntica, 2000.

PINHEIRO, Maria; CALDAS, Edla. Políticas públicas e direito à educação: a educação de jovens e adultos no sistema estadual de ensino do Amazonas. In: PINHEIRO, Maria; FALCÃO, Nádia (Orgs.). **Políticas públicas, Educação básica e Desafios Amazônicos**. Manaus: EDUA, 2016.

PLACCO, Vera Maria; SILVA, Silvia Helena. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ROMANOWSKI, Joana. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibipex, 2006.

SANTOS, Maria. **Recriando experiências: técnicas e dinâmicas para grupos**. São Paulo: Paulus, 1997. L

SCARAMUSSA, Tarcísio. **O sistema preventivo de Dom Bosco – Roteiros de iniciação**. Belo Horizonte: Ciesap, 1994.

SETTON, Maria. Bernard Lahire: a multiplicidade das condições de socialização e a cultura escolar. In: REGO, Teresa (Org.). **Educação, escola e desigualdade**. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Luís. Campanha da Fraternidade 2019. In: **Revisa Vida pastoral**. São Paulo: Paulus, Ano 60, n. 326, março/abril, 2019.

SILVA, Raimundo; COSTA, Lucinete. Construindo cidadania na educação de jovens e adultos. In: GHEDIN, Evandro. **O voo da borboleta: interfaces entre educação do campo e educação de jovens e adultos**. Manaus: Edições UEA, 2008.

SOLÉ, Maria. Os pátios escolares: tempos e espaços de jogos sadios e de saudável convivência intercultural. In: OLIVEIRA, Vera; SOLÉ, Maria; FORTUNA, Tânia. **Brincar com o outro – Caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

Roteiro da Entrevista de Professores(as) da EJA

Informações gerais

Nome:

Idade

Escolarização:

Formação acadêmica:

Tempo de docência:

Trajatória familiar:

- ✓ Lembranças da vida familiar: origens da família...
- ✓ Escolarização dos pais, profissão dos pais...
- ✓ Infância, adolescência, juventude, idade adulta,
- ✓ Local de moradia da família...
- ✓ Momentos marcantes, dificuldades...
- ✓ Papel da religiosidade na vida familiar...
- ✓ Os pais e a forma de criação dos filhos...
- ✓ Relação escola e família...

Lembranças do tempo escolar

- ✓ Em qual(is) escola(s) estudou...
- ✓ Quais foram as facilidades e dificuldades do tempo de estudo na escola...
- ✓ Quais professores marcaram sua passagem pela escola...
- ✓ Situação como aluno...
- ✓ Aulas disciplinares que mais gostava...
- ✓ Como era a rotina escola: uniforme, merenda, provas (avaliações), possíveis castigos, festas na escola, como era a convivência com outros colegas, a participação da família na escola...
- ✓ Comparação entre a escola da infância/juventude com a atual realidade escolar...

Escolha profissional

- ✓ Motivos da escolha da profissão de professor...
- ✓ Como concebe a frase “o professor é um sujeito que permanece na escola”...
- ✓ Concepção do ser professor no Brasil atual... Valorização profissional

Sendo Professor de EJA

- ✓ Há quanto tempo ministra aulas na EJA...
- ✓ De que forma chegou a se tornar professor da modalidade EJA...
- ✓ Qual foi o seu “estranhamento” quando se compara a EJA ao ensino regular de ensino...
- ✓ Como foram suas maiores dificuldades no início de seu trabalho com turmas de EJA...
- ✓ Quais as maiores realizações no trabalho no trabalho com jovens e adultos...
- ✓ Como vê atualmente a EJA na escola...
- ✓ Sobre a sua percepção sobre a importância da EJA no atual contexto brasileiro...
- ✓ A formação continuada/em serviço: proposta de mudança?
- ✓ Quais os planos profissionais para o presente e o futuro na EJA...
- ✓

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa intitulada **Narrativas de Professores da Educação de Jovens e Adultos: Retrato do CEJA Jacira Caboclo**, dos pesquisadores João da Costa Cavalcante Filho, Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Amazonas (IFAM/Campus Manaus Centro), com o objetivo de ouvir a sua história de vida como pessoa e profissional da educação, a fim compreender de que modo e em que situações vão sendo **construídos o retrato sociológico do CEJA Jacira Caboclo, a partir dos fundamentos da abordagem do sociólogo francês Bernard Lahire**. A sua participação é importante porque irá possibilitar momentos de reflexões sobre o ser pessoa e profissional atuante em instituição escolar voltada ao atendimento estudantes formados de jovens e adultos (EJA). Se alguma parte não estiver clara, o (a) Sr. (a) pode perguntar que o pesquisador responsável explicará. O instrumento de coleta das narrativas da pesquisa será o Relato Oral e envolverá sua participação numa narrativa individual e numa entrevista individual que cada participante da pesquisa estará narrando, discutindo aspectos da vida pessoal e profissional que influenciaram suas trajetórias de vida. Informamos ao (à) Sr. (a) que o encontro individual será fotografado e/ou gravado. Se o (a) Sr. (a) escolher não participar, sua vontade será respeitada e não implicará em impedimento nenhum no seu trabalho ou em qualquer avaliação relacionada ao seu tipo de trabalho. O (a) Sr. (a) fique ciente, ainda, de que pode mudar de ideia mais tarde e deixar de participar até mesmo se concordou no início. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não ganhará nada. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, pelos telefones (92) 3621-6732 (Secretaria do Mestrado) e pelo endereço do IFAM: Av. Av. Sete de Setembro, 1975 - Centro, Manaus - AM, 69020-120, Manaus, Amazonas.

Sim, fui informado sobre os procedimentos da pesquisa pelo pesquisador, e entendi a sua explicação. Por isso, eu concordo plenamente em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nenhum pagamento por isso, e que posso deixar de participar da pesquisa quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, para ratificar minha disposição de colaboração.

Assinatura do participante

Manaus, ____/____/____

Pesquisadora Responsável

Manaus, ____/____/____

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ Pessoa maior de 18 anos

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, Eu, _____

portador(a) de cédula de identidade nº _____,
CPF Nº _____, autorizo expressamente a utilização
da minha imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e
filmagens decorrentes da minha participação no projeto do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas do Amazonas, a seguir
discriminado:

Programa: _____
Título do projeto: _____
Pesquisador (es): _____
Orientador: _____

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação áudio-visual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

O aluno fica autorizado a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

Manaus, ____ de _____ de 2018.

Assinatura