

## Educação de Jovens e Adultos: Território de Manifestação de Subjetividades

Silvana de Oliveira Cortada\*

Elaine T. Dal Mas Dias\*\*

**Resumo:** O presente trabalho aborda a subjetividade nos discursos de professores da EJA referenciada na noção de sujeito da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Emprega como metodologia a coleta de depoimentos, por fornecer subsídios ao entendimento de como o docente vê a si mesmo, o outro e as relações sócio-educativas. Objetiva a identificação das singularidades que influenciam suas relações interpessoais e a condução do fazer educativo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, subjetividade, complexidade.

**Abstract:** The current work describes the subjectivity in the discourse of the EJA's teachers referenced from the Complexity Theory subject by Edgar Morin. Applying testimonials as methodology, providing knowledge subsidies of how the instructor sees itself, the others, social education relationship and the pedagogical work. Identifies the singularities that define interpersonal relationships and educational orientation, assuming that this instructor has peculiar features and personal interests that guide to this educational segment.

**Keywords:** Youth and Adult Education, subjectivity, complexity.

*“O conhecimento é, com efeito, uma viagem que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza.” Morin (apud ALMEIDA e CARVALHO, 2007)*

### Um pouco da história

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento da educação básica que tem a função de romper com as limitações impostas pelo analfabetismo ou pela semi-alfabetização, auxiliar a emancipação e a transformação da realidade, e incluir uma fração da sociedade cujas oportunidades foram, de algum modo, subtraídas.

A EJA é muito mais do que a recuperação de um tempo de escolaridade perdido. É uma subdivisão do sistema educacional que se efetiva na incerteza da aprendizagem e estabiliza-se como lugar de (re)conhecimento, de convivência e de manifestação de ambigüidades e ambivalências. Invariavelmente, é confundida com cursos noturnos dirigidos a analfabetos, como os criados no século XIX e dirigidos, apenas, aos iletrados do sexo masculino.

A Educação de Adultos (EDA) ganha importância em 1932, com a Cruzada Nacional de Educação, constituindo-se como política educacional, em meados de 1949, com um discurso pedagógico voltado para a modernização da sociedade. Na década seguinte, destaca-se o trabalho desenvolvido por Paulo Freire, por meio dos *círculos de cultura*, interrompido com o advento da repressão.

---

\*Pedagoga pela PUCSP, mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho, onde é docente do curso de Pedagogia. Pesquisadora do NIIC – Núcleo Interinstitucional de Investigação da Complexidade.

\*\*Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, e docente do curso de Psicologia e do PPGE da Universidade Nove de Julho. Pesquisadora do NIIC – Núcleo Interinstitucional de Investigação da Complexidade.

A ditadura militar, em 1964, cria o Movimento Brasileiro de alfabetização (MOBRAL), substituído pela *Fundação Educar* por curto período. A EDA fica desamparada até meados dos anos 1990, quando a responsabilidade é transferida para estados e municípios, marcando a ausência do Governo Federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de Jovens e Adultos.

A dependência da regionalidade distribuiu a intenção da educação. No município de São Paulo são retomadas as proposições freireanas, tratando a educação como um processo pelo qual as pessoas se tornam cada vez mais capazes de agir no mundo de forma crítica.

Hoje, as preocupações com a EJA, firmam-se em Encontros Nacionais (ENEJAs) e em Centros Integrados (CIEJAs), com vistas à promoção de uma ação educativa que considere as peculiaridades dos educandos. Essa movimentação provoca questionamentos e convoca estudos dirigidos à docência, ao trabalho, à carência dos alunos, ao currículo, à didática.

A provocação desencadeada por dúvidas acerca da influência da subjetividade sobre o ato educativo convocou a escuta de vivências de professores que atuam na EJA, com o propósito de compreender as motivações, os sentidos e os significados<sup>1</sup> da escolha, do desempenho e da permanência na função, e distinguir as singularidades que podem, ou não, encaminhar a essa parcela do sistema.

Este trabalho se estrutura em três momentos. O primeiro, denominado *Território e protagonistas*, delinea o campo e apresenta os personagens; o segundo, *Sujeito humano e subjetividade*, conceitua de sujeito e subjetividade ancoradas na Teoria da Complexidade; e o terceiro, *A voz dos protagonistas*, traça o caminho metodológico, as análises e a discussão dos depoimentos de sete professores que se dispuseram a descrever e narrar o vivido.

### ***Território e protagonistas***

A escola configura-se como território ao ser entendida como espaço intencional que permite aos seus membros se constituírem, tanto individual como subjetivamente, e ao dar-lhes um contorno identitário agenciado pela ação educativa. Esta, protagonizada pelo educador, supõe a facilitação da conscientização social, o exercício da razão como forma de libertação (CHAUÍ, 2001), a retirada dos véus que envolvem os mistérios do saber, a transformação do ensino em arte (SHLESENER, 2003), a democracia, a esperança e a preparação o aluno para intervir no mundo (FREIRE, 1996).

O mesmo é esperado do professor atuante na EJA. Mas, para que se faça educação como ato político, como descoberta e como caminho para a autonomia é necessário uma leitura ampliada do contexto e da existência humana, pois o exercício do ofício se faz em um palco caracterizado pela diversidade. E isto demanda um reconhecimento diferenciado dos educandos e das traduções estigmatizantes e

---

<sup>1</sup> Sentido e significado serão entendidos neste trabalho, de acordo com explicação de Severino (2001, p. 20) que entende esses conceitos, “como sinônimos, sem as distinções agregadas ao longo da história da filosofia, com especificações técnicas, como praticado pela moderna filosofia da linguagem, quando estabelecem distinções semânticas entre eles.” Afirma ainda: “O sentido articula-se com outra categoria fundamental que é a intencionalidade, relação da consciência com os objetos e situações de sua visada. O processo de intencionalização é específico da subjetividade humana e, portanto, de todas as modalidades de conhecimento. Graças à intencionalização aprendemos o ‘sentido’ das coisas e temos delas uma ‘compreensão’, uma ‘explicação’.” (ibidem)

preconceituosas, que interpretam as pessoas por conceituações desenvolvimentistas e estigmatizantes que enclausuram o ser na pressuposição e na sobre/determinação.

Tais interpretações eliminam a dúvida e a incerteza das concepções lógicas e parcializadas, e a aceitação inquestionável de verdades científicas que apostam em comportamentos e atitudes estanques para os tempos da vida: o adolescente por condutas inadequadas, o adulto pela aquiescência submissada e idoso pela desmemorização e pela infantilidade. Um olhar paralisado anula a chance de demonstração de maturidade na juventude ou de condutas consideradas extravagantes ou inconsequentes na velhice, deixando o curso dos anos carente de criatividade como fonte de crescimento. Como destaca Morin (2005)

Cada idade tem suas verdades, suas experiências, segredos. [...] Contudo, através da multiplicidade sucessiva das idades, cada um, sem perceber, carrega, presente em todas as idades, todas as idades. A infância e a adolescência não desaparecem na idade adulta, mas são recessivas; a infância reaparece nos jogos; a adolescência, nos amores e nas amizades; também o velho guarda as idades anteriores e pode facilmente voltar à adolescência e à infância. Talvez o bebê já seja um velho. (p. 85-86).

No âmbito educativo EJA, a incompreensão da heterogeneidade do alunado e de suas idiossincrasias pessoais pode ser reveladora de obstáculos ao estabelecimento de relações interpessoais harmônicas e da evolução do processo de ensinar e aprender, dado que a apreensão do cenário e de seus atores influencia e interfere no *fazer educativo*, entendido como papel mediatizador de saberes.

É necessário lembrar que a quase totalidade dos alunos da EJA habita a esfera socioeconômica da exclusão e carrega sentimentos de não pertencimento pelo afastamento escolar. Passaram por um processo de ensino pautado no instrucionismo, na transmissão disciplinar conteudista, na exigência da memorização sistemática e no saber compartimentado, proposta de ensino que pode ter colaborado para o distanciamento ou para a evasão.

O retorno ao sistema educacional guarda a esperança da apropriação de um saber que induz a uma vida melhor, a assunção de um trabalho de remuneração digna, a autonomia da vida diária ou o simples resgate da escolaridade abandonada ou renunciada pelas agruras do viver.

A concepção de ensino anunciada pela complexidade propõe a ampliação do pensamento, a reflexão, o acolhimento do conflito como questão germinadora e geradora de mudanças e de intervenções no ambiente (PETRAGLIA, 2006), a consideração da capacidade individual e a desobstrução das limitações impostas por questões pessoais, sociais, culturais e/ou etárias. Por essas questões, entende-se que as expectativas discentes terão mais chances de serem alcançadas se a educação ultrapassar e substituir o reducionismo, a linearidade e a disciplinarização da ensinagem “por uma causalidade em círculo” (MORIN, 2001, p. 93), pelo estímulo à compreensão e pela organização do conhecimento em uma dinâmica intersubjetiva.

### ***Sujeito humano e subjetividade***

A noção de sujeito elaborada por Edgar Morin apresenta o indivíduo como único e múltiplo, simultaneamente. Tem no egocentrismo sua concepção medular ao situar a pessoa no centro de seu mundo, ser algo próprio do sujeito e um

prolongamento de suas necessidades (MORIN, 2006). Complementa essa formulação o princípio de inclusão, que permite e facilita o apego e a proximidade inscrevendo o *Eu* nas relações entre pares; e o princípio da exclusão, que garante a singularidade da identidade e a permanência da autorreferência como substância norteadora, apesar do avanço dos anos.

Nota-se que *Eu* é a centralidade, o próprio egocentrismo e a interioridade individual e subjetiva. E *eu* é a objetividade, a realização. *Eu* e *eu* se conjugam, confundem-se e revelam-se na inseparabilidade, permitindo ao sujeito a auto-eco-organização<sup>2</sup> e a integração consigo, com o outro e com o sistema social, diferenciando-se.

Importa assinalar que a complexidade das relações pessoais indica a impossibilidade de independência total, seja pela recursividade e dialogicidade que as une, seja pela condição sapiens/demens do humano, que se altera de acordo com as ocorrências cotidianas e as circunstâncias de subjetivação.

Entende-se subjetividade como “sistema organizador do mundo interno e do mundo externo do sujeito, construído nas relações interpessoais e por sua influência.” (ALMEIDA *et al*, 2006, p.13) e resultado de um processo intercomunicativo e vivencial que interfere nas ações do indivíduo, antagônica e complementarmente, incluindo e/ou excluindo os sujeitos com os quais se depara e convive.

Destarte, o conhecimento de particularidades do indivíduo-professor, sua maneira de trabalhar as relações interpessoais no ambiente da sala de aula, suas atitudes frente ao comportamento dos alunos, sua postura em relação ao fazer pedagógico, seus sentimentos e emoções relativos a esse contexto são elementos que auxiliam a compreensão de ser do professor da EJA.

Morin (2006) define compreensão na conjugação engendrada de três procedimentos: a compreensão objetiva, a compreensão subjetiva e a compreensão complexa. A objetiva admite a explanação, a coleta de informações acerca de atitudes, comportamentos, circunstâncias, extraindo conhecimentos das explicações que produz; a subjetiva se faz na relação entre sujeitos, na aproximação pessoa à pessoa e por intermédio da projeção/identificação ou *mimesis*, que possibilita a percepção das vivências e experiências do outro; e a complexa engloba tanto a objetividade informativa como o movimento presente no dinamismo mimético, em função de sua pluralidade dimensional. Dialogicamente, o indivíduo vive tanto para si como para o semelhante e tem sua singularidade marcada pelo antagonismo e complementaridade entre racional e afetivo, sabedoria e loucura. São as emoções do *homo demens* vivendo a dualidade entre o *homo prosaicus* e *poeticus*.

A interdependência entre os modos de compreensão parte do estar *complexo* e *compartilhado*, estende-se ao *envolvimento* e ao *entrelaçamento* de seus elementos e pode ser interceptado pela *incompreensão*, pela *indiferença*, pela *incompletude* e o pelo *inacabamento*. Ressalta-se que ações e desejos podem ter os caminhos desviados ou suas direções perdidas por interferência das inter-retro-ações do ambiente.

Assim sendo, julga-se possível conceber que a compreensão objetiva revela o fazer pedagógico e a maneira de agir do professor; a compreensão subjetiva facilita a identificação dos sentimentos e emoções do docente frente ao trabalho, ao aluno e às

---

<sup>2</sup> “Maneira específica dos seres humanos desenvolverem autonomia na dependência da cultura e para as sociedades que dependem do meio geo-ecológico”. In: Edgar Morin: Da necessidade de um pensamento Complexo. *Para navegar no século XXI . Tecnologias do Imaginário e Cibercultura*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Cf site: <<http://geccom.incubadora.fapesp.br/porta1/tarefas/projetos-em-multimeios-i-e-ii-puc-sp/textosuteis/pensamentocomplexo.pdf>>

relações travadas no contexto da sala de aula; e a compreensão complexa delinea o significado de ser sujeito atuante no contexto EJA.

### ***A voz dos protagonistas***

O imperativo do individualismo mostra sua fragilidade ao se oferecer ao sujeito humano a possibilidade de verbalização e de expressão. Contrariamente ao que se pressupõe, ao se oferecer uma oportunidade de comunicação, as pessoas aproveitam o momento para se pronunciarem.

As narrativas, as descrições e os relatos orais são caminhos que dão acesso à experiência de ser; são esteiras que permitem a tecibilidade de pontos interrompidos e afastados do sonhar e do viver; são “encontros do saber com o não saber, do aprofundamento com a superficialidade, da concretude com a transcendência, revelando os meandros de histórias vividas que se imbricam.” (DIAS, 2006, p. 30).

Dar voz aos professores da EJA e conhecer sua prática, seu dia-a-dia educativo e seus sentimentos acentua a importância do reconhecimento do território e das manifestações subjetivas que deles emanam. A comunicação traz a subjetividade atrelada à linguagem, que desvela e oculta, simultaneamente, as aparências, os pontos de vista, os preconceitos, as ideias, o modo de ser e de não ser.

Como afirma Paillard (in Pena-Vega e Lapierre, 2008):

Trata-se de uma experiência viva constituída de encontros não com os “pesquisados”, mas com seres ricos em particularidade outras que seu único pertencimento a uma categoria sócio-profissional. Uma entrevista não é um jogo de perguntas e respostas. São duas pessoas que se interrelacionam, cada uma delas com uma personalidade, uma história singular, uma experiência e vida. [...] (p. 40-41).

Sob tais orientações foram acolhidos depoimentos de seis professoras e um professor, com idade entre 34 e 62 anos, experiência profissional de um a dezoito anos, atuando na alfabetização (4), com adolescentes em liberdade assistida (1), com teatro (1) e com telecurso ministrando História (1).

A leitura e releitura dos depoimentos possibilitaram a identificação de dois temas: o *sujeito-professor* e o *fazer-educativo*. A divisão temática não representa, nesta análise, uma fragmentação ou compartimentação do sujeito-professor da EJA; segue um direcionamento no sentido da complexidade, que inclui a objetividade, não se despoja da linearidade, abarca a subjetividade e o movimento entre os diferentes saberes.

O tema *sujeito-professor* retrata as percepções apreendidas do contexto e o reconhecimento de todos que compartilham a mesma ambiência; os sentimentos expressos nas diferentes formas de agir e pensar, visíveis nas contradições entre o emocional e o racional, o egocentrismo e o altruísmo, a inclusão e exclusão, a autonomia e a dependência; e o sentido e o significado de pertencerem ao segmento EJA.

O *fazer educativo*, por sua vez, considera a forma como cada professor compreende e conduz o seu trabalho pedagógico em sala de aula, os meios encontrados para atender ou não as necessidades educativas dos alunos, e o quanto isso pode refletir em eficácia no ensinar.

A partir desses norteadores foram analisadas as verbalizações dos depoentes, aqui identificados por nomes fictícios. Observa-se que serão destacados trechos dos depoimentos, como fontes ilustrativas.

As narrativas apontam, por um lado, certo assistencialismo que endossa a ideia de que o aluno desse segmento é dependente da EJA e do professor para conquistar autonomia na vida cotidiana e na sociedade; e, por outro, a intenção de facilitar a independência do discente por meio da criação de situações de aprendizagem inovadoras, pelo empenho na alfabetização ou mesmo pelo exercício da exposição verbal na sala de aula. As atitudes dos educadores fundam-se na necessidade do aluno sentir-se capaz de tomar suas próprias decisões, de ter autonomia para auto-administrar-se, como se depreende dos dizeres da professora Carla:

- *“O trabalho com os alunos da EJA tem que ser com afetividade, paciência, doação envolvimento, solidariedade, muito diálogo. Eles têm que acreditar na capacidade de aprender”.*

- *“[...] Porque são pessoas carentes, inseguras, descrentes da sua capacidade e participação social [...]”*

Ou de Fátima:

- *“Como é difícil lidar com o outro! Eu ia para casa muitas vezes e não conseguia dormir. Pensava o que eu ia fazer com aquele aluno. Então eu tinha que quebrar barreiras. Eu sabia que o afeto era meu grande aliado, então o aluno tinha que confiar em mim, para ele acreditar que ele era capaz [...]”.*

- *“[...] Se eu conseguir mexer com vocês, passar esperança, passar uma motivação para que vocês tenham uma vida melhor, eu estou realizada.*

As falas destacadas marcam tanto as sensações como as incoerências que o contato diário com a diferença desencadeia, mostram a dimensão complexa da educação de jovens, adultos e idosos, e a imbricação encadeada do *fazer educativo* com a individualidade do *sujeito-professor*.

Morin (2002, p. 300) ressalta que “a identidade constitui uma espécie de circuito indissolúvel entre similitude/inclusão e diferença/exclusão”. Esse entendimento direciona a compreensão de como se estabelecem as preferências nas relações interpessoais, clareando a ideia de movimento interdependente que permite aproximação e distanciamento no convívio, e presentificando o processo *mimético* que permite a projeção/identificação. Como declara Silvia:

*“[...] eu tenho mais privilégio de trabalhar mais com adultos. Ano passado eu tive assim uma experiência maravilhosa. Um aluno meu tinha 65 anos, deu trombose, passou praticamente 12 meses sem frequentar as aulas e voltou. Ele teve um problema de surdez, mas ele não desistiu. Meu Deus! Eu achava aquilo lindo! Sabe? Cada dia ele tinha uma experiência pra contar [...]”.*

Almeida *et al* (2006, p. 14) ao pontuarem que “a subjetividade permite obstruir o desenvolvimento e o crescimento pessoal e impede ou resgata lembranças do passado que se mostram e interferem no presente”, conduzem a compreensão de que o

resgate de situações vividas podem auxiliar o sujeito-professor da EJA a externar um dos prováveis motivos da escolha profissional, quando deixam transparecer a alteridade como uma característica peculiar. Assim, como declara Fátima:

*-“Aquela história mexeu muito comigo. Eu me sentia no lugar de minha mãe e não queria que aquilo acontecesse com ninguém.”*

*- “[...] as pessoas deveriam entrar mais na pele do sujeito, entrar mais no mundo do outro e trazer esse outro para o mundo [...]”.*

A preocupação com a condição social e pessoal dos alunos da EJA e a representação de que são indivíduos desvalorizados pela sociedade e pela própria educação parecem ser questões relevantes para os professores, que deixam transparecer esperança e desesperança no ato educativo. Nas palavras de Morin (2006, p. 199), “Dizer que se tem esperança é afirmar que existem muitas razões para desesperar. [...] A esperança do possível é gerada sobre o impossível.”. Desse modo, Carlos pondera:

*“O aluno pode ler e escrever, mas se ele não entender, enquanto indivíduo, quais são as suas forças e fazer disso um instrumento para que ele consiga o mínimo de defesa em uma sociedade injusta, em uma sociedade que não consegue enxergá-lo enquanto indivíduo, não sei se a EJA serve para alguma coisa!”*

E Beatriz:

*“[...] nós educadores também nos sentimos desanimados quando vemos que o sistema que eles vivem não acredita em uma recuperação. Você sabe o sistema não fala a mesma linguagem que nós educadores falamos [...]”.*

O espaço escolar, como se constata, é particularmente facilitador de manifestações subjetivas. A solidariedade, o afeto, a identificação do indivíduo carente e inseguro que necessita de atenção e cuidado, a rejeição, a desconsideração são observáveis no contato entre professor e aluno. É um lugar que toma forma devido aos sujeitos que nele interagem e na maneira como estabelecem essa interação. Nos dizeres de Petraglia (2001, p. 73), “a construção da identidade da escola, passa primeiramente pela construção individual de seus membros”.

O território EJA se sobressai no sistema educacional por agregar distintas idades e, devido a isto, suscitar diferentes reações, como demonstrações de intensa afetividade<sup>3</sup>, assemelhadas as que ocorrem na Educação Infantil, ou de temor como o distanciamento diante de jovens em conflito com a lei. Todavia, não está descartada a hipótese de que esse tratamento advém de uma característica espontânea do indivíduo e atribuída a qualquer situação e pessoa com as quais se vê envolvido emocionalmente. Como deixa explícito Fátima:

*“Quando vejo aquelas senhorinhas de setenta e poucos anos passando batom, com aquela roupinha bonitinha para entrar na aula eu falo: Quero ser igual a elas. E o jovenzinho quando chega*

---

<sup>3</sup> por exemplo, o tratamento do alunos pelo diminutivo *inho*; cf. Houaiss (2001): *inho* é um sufixo diminutivo, derivado do sufixo *inu* (latino vulgar), com desdobramento típico da língua portuguesa e empregada como sinônimo de afetividade.

*lá com toda esperança, vendo que a educação tem jeito, aquilo me realiza.”*

E Regina:

*“[...] é através da educação que a vida desses jovens poderá ser mudada. Nós educadores sabemos disso, porque compartilhamos dessa relação. Nós conseguimos enxergar os aspectos positivos dessa relação com o aprendizado, com a educação, porque sabemos que educar é fazer crescer e que para educar é preciso sentir primeiro”.*

Revelando-se como *sujeitos*, os professores explicitam que o *fazer educativo* gera realização pessoal e profissional. Subjetivamente exprimem o *eros*<sup>4</sup> que Morin (2001) traz à baila ao explicar a missão do ensino. Pensa-se que esse prazer está vinculado à responsabilidade, ao compromisso na realização do trabalho pedagógico e no prazer pelo ensino. Encontra-se na reunião dos discursos, o intercâmbio da satisfação da ação e da possibilidade de inclusão. Ora pela demonstração de ser o trabalho pedagógico sua fonte de realização, ora pela possibilidade de colaboração, ora pela realização que o sucesso do educando produz. Não se desconsidera, entretanto, que esses discursos ocultem os *complexos imaginários*, que sinalizam questões de ordem psicológica dos seus protagonistas. Como diz Silvia:

*“Para mim só me faz bem, só me faz bem! Lidar com o ser humano, aquele ser humano que às vezes está muito pra baixo, e quando a gente vê que ele cresce. Nossa! Eu fico muito satisfeita com isso. Meu prêmio é ver a pessoa crescer, conseguir ler e escrever”*

E Carla:

*“Até hoje, ex-alunos meus me procuram, os que estão em outras escolas quando precisam de ajuda para alguma matéria para trabalhos eu faço com maior prazer.”*

No conjunto dos depoimentos é unânime a preocupação com o rompimento dos modelos tradicionais de ensino. É marcante também a visão de escola como sítio propício à transformação, como alega Beatriz:

*“[...] Se eu, como professora, não consigo integrar esse aluno à escola e não consigo mudar o seu olhar para ela, nós duas sabemos que a escola não valerá de nada.”*

E Carlos:

*“[...] Mas no meu caso, os alunos precisavam romper com esse modelo de sala de aula, de professor e aluno. Eu tinha que conduzi-los de uma forma natural, sem que houvesse imposição para isso. No lugar de copiar uma lição eles aprendiam a falar, e com o tempo eles foram adquirindo confiança neles mesmos, em mim e no grupo [...]*

---

<sup>4</sup> “O *eros* permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante.” (MORIN, 2001, p.102).

Dar voz ao professor, conhecer suas particularidades, suas emoções, prazeres, angústias e frustrações constituídas na relação professor-aluno e no contexto sócioeducativo, conduz a um novo olhar sobre o sujeito- professor da EJA.

Os colaboradores aqui apresentados são únicos e singulares e cada um é parte constituinte de um grupo. Diferenciam-se entre si e ao mesmo tempo apresentam semelhanças que se complementam, revelando sentidos e significados angariados nesse segmento.

A preocupação com a prática demonstra que a formação acadêmica recebida não os fez melhores ou piores profissionais, mas evidencia a importância da ultrapassagem de barreiras em busca de ações pedagógicas condizentes com as necessidades dos alunos.

Os professores se manifestaram como sujeitos na abstração de suas histórias de vida, nas verdades objetivas interiorizadas como realidades subjetivas e como marcas identitárias, levando à conclusão de que a solidariedade, o altruísmo e a afetividade são suas características singulares.

Um fator impactante para a atuação na EJA se presentifica na necessidade altruísta de ajudar. Mesmo sendo esse um território de diversidade e um ambiente facilitador para projeção e identificação, as peculiaridades salientadas parecem estar *tatuadas* nesses professores.

As peculiaridades elencadas somadas à liberdade que o segmento proporciona para o exercício do ato de ensinar favorecem a visualização de evolução do aprendiz e reafirmam o sentido e o significado de *ser* sujeito e professor da EJA.

A hipótese inicial deste estudo se sustentava na falta de alternativa de trabalho e no pré-julgamento e pré-avaliação do alunado. Contrariamente, os discursos desvelaram um saber pouco explorado: a escolha objetiva e consciente do segmento e o prazer em ser professor da EJA. Os educadores iluminaram com vigor o fazer educativo e com intensidade as particularidades pessoais que os constituem, colocando à vista as trilhas que encaminham a transformação da realidade pela introdução de novos saberes e pela inserção ao mundo letrado.

## Referências

- ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I.(orgs). **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.
- ALMEIDA, M. da C.; CARVALHO, E. de A. (orgs.). **Edgar Morin**. Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.
- CHAUÍ, M. In BENCINI, R. 10 motivos para se professor. **Revista Nova Escola** ed.146, out. 2001.
- DIAS, E. T. D. M. **Adolescência: entre o passado e o futuro a experiência**. Taubaté: Cabral, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 - Coleção Leitura.
- MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita**. Tradução E. Jacobina. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O Método 6. Ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O Método 2. A vida da vida**. Tradução de Marina Lobo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002
- \_\_\_\_\_. **O Método 5. A humanidade da humanidade. A identidade humana**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PAILLARD, B. A sociologia do presente. In PENA-VEJA, A; LAPIERRE, N. **Edgar Morin em foco**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PETRAGLIA, I. **Edgar Morin**. Educação e a Complexidade do ser e do saber. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SCHLESNER, A. H. **A arte de ensinar e a função do professor**. 2003. Disponível em <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol04/10/art01.htm>

Recebido para publicação em 14-11-09; aceito em 21-11-09