



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP*

## **EU CONTO TU CONTAS...**

### **HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EJA**

**Maria Lídia de Moraes Pinto**

Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

[lengelberg@uol.com.br](mailto:lengelberg@uol.com.br)

**Modalidade:** Relato de Experiência

**Eixo 1** - Concepções de formação de educadores(as) da EJA: matrizes epistemológicas, especificidades da modalidade, princípios ético-políticos e práticas.

#### **RESUMO**

Eu Conto Tu Contas... é uma experiência com histórias na EJA, desenvolvida inicialmente para educandos. O objetivo era verificar como a Arte de Contar Histórias poderia contribuir para os processos de aprendizagem; verificar as contribuições das histórias para verbalização das histórias pessoais; estudar a relação entre as dinâmicas propostas e a verbalização das histórias pessoais; analisar a aprendizagem dos educandos a partir da produção escrita e oral e a relação dos professores com esse aprendizado; e, por último, a partir das imagens registradas, analisar o desenvolvimento do processo corporal individual e do grupo como um todo. A metodologia da intervenção foi trabalhar com histórias na EJA na Escola Municipal Professor Reinaldo Ramos Saldanha da Gama do município de Embu das Artes. Foram 12 encontros com educadores e educandos, entre 17 e 65 anos, do Termo 3 e do Termo 4 do segundo semestre de 2010: os seis primeiros ocorreram semanalmente, sempre às segundas-feiras, e os seis últimos, diariamente, durante uma única semana. A metodologia de análise da intervenção foi feita com base nos pensamentos de Shulman para aprendizagem da docência que incluem a narrativa da experiência e a base de ensino. Os resultados das análises sugerem, de modo geral, um olhar e uma escuta mais atentos para fazeres e dizeres corriqueiros de nossas salas de aula e indicam também a participação dos educadores, não só como leitores/ouvintes da narrativa da experiência com histórias, mas como sujeitos participantes, visando a conscientização e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na EJA.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Histórias na EJA; Experiências na EJA; Caso de Ensino; Narrativas.



## INTRODUÇÃO

Eu Conto, Tu Contas é um caso típico de relato de experiência. É um trabalho feito com histórias na EJA, analisado a partir de uma intervenção que foi pensada segundo os conceitos desenvolvidos por Shulman que tem o ‘caso de ensino’, também chamado de relato de experiência, como ferramenta bastante segura para a travessia entre a teoria e a prática no processo de aprendizado da docência.

Assim, essa intervenção, feita com histórias na EJA, foi elaborada, executada, anotada, registrada e observada de forma a poder ser posteriormente narrada, mostrando elementos/ fatos/ argumentos que bem apresentassem e explicassem os caminhos adotados e o desenrolar das ações. A narrativa de toda essa experiência encontra-se detalhada em minha dissertação de mestrado: *Eu Conto, Tu Contas... Histórias para quem tem Histórias – contribuições para a aprendizagem na EJA* (MORAES-PINTO, 2012). Aqui, trechos foram elencados e ajustados para formarem um todo coerente que pudesse oferecer, de maneira sucinta, uma boa ideia do trabalho realizado.

A ideia defendida por Shulman é que a partir da experiência narrada e vivenciada por outro é possível, não adquirir uma receita de métodos, dinâmicas e fazeres pedagógicos, mas, perceber uma estrutura e um caminho que podem inspirar pensamentos, ações e propostas adequados e coerentes com aquilo que se pretende ensinar, levando em consideração a história e os saberes do sujeito docente e também de cada sujeito educando. O que se pretende, então, é autonomia dos sujeitos (também proposta por Paulo Freire), tanto de quem aprende a ensinar, como de quem aprende a aprender.

Um ‘caso’ é uma narrativa sobre uma experiência com ensino. Assim, está realmente na fronteira entre a prática e a teoria. Mas é preciso ter cuidado: “um evento pode ser descrito; um caso deve ser explicado, interpretado, questionado, dissecado e rearranjado” (SHULMAN, 1996, apud MIZUKAMI, 2004).

O estudo de ‘caso’ traz situações só possíveis a partir da combinação experiência-narrativa: as práticas podem ser sistematizadas e compreendidas; o ato de escrever torna o professor ativo de sua própria compreensão; conhecimento de eventos específicos pode



ocorrer através de documentos e descrições; um só caso pode relacionar-se a múltiplas categorias.

Além disso, um ‘caso’ é uma forma de partilhar uma experiência que pode ser discutida e rediscutida, vista e revista por um número infinito de pessoas que podem a partir daí organizar, refletir e compreender suas próprias vivências.

As conduções e abordagens possíveis a partir dos casos são inúmeras. Um caso torna público um acontecimento e transfere o conhecimento de uma esfera particular para algo mais amplo [...]. Nós, assim, nos movemos da reflexão individual para uma reflexão mediada socialmente, da introspecção para a conversação (SHULMAN, 1996, p. 205, apud MIZUKAMI, 2004).

A partir do momento em que se iniciou a narrativa dessa experiência, aquilo que foi vivido começou a sair de suas dimensões originais, mais locais e estreitas, com propósitos mais circunscritos, para se alinhar a conceitos e fundamentos teóricos de diversos autores e a leis gerais estabelecidas.

O que era só de Sinval... ou de Valdenir... ou de Maria Ana... ou de Josenilto... começa a encontrar eco entre seus pares e no mundo. A distância entre a produção oral e a escrita de Josenilto é semelhante à de Valdenir, mas é completamente diversa da de Maria Ana que tem algo a ver com a de Cleyton; o que Adelino pensa sobre histórias é bem diferente do que Crisvam amarga em sua recordação; a percepção de Crisvam em relação à organização em roda destoa da fala de Luan, que sente-se à vontade para fazer um ‘protesto’; um professor faz um desenho para uma educanda, mas não participa das atividades, uma professora diz que já escreveu muito nessa vida e cruza os braços... e o aprendizado? Que relação um professor e outro possuem com o aprendizado?; Sinval é um educando que praticamente não fala. Como saber se aprende? Ao menos, se entende? Ele exige outra escuta. Outra percepção. Outra interação (ele nos possibilita a aprendizagem de um outro conhecimento pedagógico do conteúdo); e o que dizer das fotos do processo dos ensaios em que é difícil encontrar a que não tenha um sorriso – isso é relevante num processo de ensino? Podemos considerar os sorrisos? Em que bases teóricas encaixa o sorriso?



São situações, pessoas, contextos infinitos que aconteceram durante os encontros da intervenção que nos possibilitam investigar o humano das relações, o conhecimento do humano. São histórias que nos permitem aprender.

Como coloquei anteriormente, o caso de uma matéria é um gênero particular de caso, não o único tipo de caso. Eu estou convencido, no entanto, que por meio de experiências baseadas em casos de outros, eles devem aprender a analisar o fluxo da experiência para a estrutura dos casos. Eles devem aprender uma sintaxe, uma gramática dos casos, que oferece um conjunto de termos com os quais eles podem organizar e analisar suas compreensões da experiência. Se eles podem ver a estrutura nos casos que eles leem, eles podem começar a ver a estrutura dos casos em suas próprias experiências vividas (SHULMAN, 1996, p. 202, apud MIZUKAMI, 2004).

Se o professor aprende também através de narrativas, não será difícil entender o trabalho desenvolvido com histórias na Educação de Jovens e Adultos e que originou a presente pesquisa. Ressaltando: o processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (SHULMAN, 1986, p. 208 apud MIZUKAMI, 2004).

O Homem precisa nomear suas experiências com os outros e com o mundo, para os outros e para si mesmo. Esse nomear se dá através dos símbolos que possibilitam contar/comunicar pensamentos e sentimentos [...]. “É inegável que o pensamento simbólico e o comportamento simbólico estão entre os traços mais característicos da vida humana e que todo progresso da cultura humana está baseada nessas condições” (CASSIRER, 1994, p. 3).

É preciso que as histórias/experiências sejam contadas. É a troca entre os homens que permite o aprendizado da vida. Assim, ao mesmo tempo que o educador percebe a importância da narração e da escuta no seu processo de aprendizagem, pode verificar o mesmo aprendizado de e com seus educandos.

Quanto mais histórias forem contadas, e assim compartilhadas, menos categorias/divisões/ hierarquias teremos num determinado grupo. Todos estarão mais disponíveis para serem sujeitos-autônomos para traçarem juntos seus processos de ensino-aprendizagem. As histórias postas desnudam os homens, deixando-os com o que trazem de melhor, prontos para o conhecimento.



## **2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

### **2.1. Histórico**

Em 2005, comecei a contar histórias na Educação de Jovens e Adultos (EJA), através da Secretaria de Educação do Município de Diadema. Esse trabalho não era de fácil compreensão e as pessoas tentavam ‘escapar’. Enquanto aguardava o horário para iniciar com as turmas, em conversas informais no pátio das diversas escolas, era comum a pergunta: “Que que a senhora veio fazer aqui?” E minha resposta: “eu vim contar histórias.” Invariavelmente, eu ouvia: “Ah... veio contar historinha?!” Pronunciava um quase inaudível: “É” (e pensava na palavra história ter ido para o diminutivo – Historinha!! Eu sempre contei histórias.)

Logo a notícia se espalhava e muitos tentavam ir embora. As diretoras/ diretores fechavam, então, os portões para deter o movimento dos educandos. Queriam ajudar, mas isso representava um mau começo. Iriam escutar as histórias (historinhas) à força! Não combinava. Era ‘anti-produtivo’, ‘anti-pedagógico’, ‘anti-quase-tudo’, mas era assim que funcionava.

Detidos, imaginem como não me recebiam em suas salas de aula?! Me fuzilavam com seus olhares, claro. E eu ainda pedia ajuda para remanejar carteiras e cadeiras, de modo a fazer uma grande roda. Enfim... eu ficava diante de uma plateia pouco ou nada acolhedora.

Era preciso sorrir. Não havia outra coisa a fazer. Mas eles permaneciam impassíveis. Explicava o que já sabiam e que era a razão de seu ‘descontentamento’, que iria contar histórias. E...nesse momento, uma vez, cheguei a escutar: “a senhora vai desculpá, mas nós estamos aqui pra aprender a ler e a escrever.”

Quer dizer, eu estava no lugar errado, na hora errada... eu era a pessoa errada. Estava tudo errado! E, contra todas as expectativas, e creio que, contra tudo e todos, eu começava.

A primeira história, o mito grego da Aracne, era recebida sem que mexessem um só músculo da face. Mas, em seguida, eu contava um caso do Rolando Boldrin que era a grande virada. Eram fígados de tal maneira que todos os ‘rancores’ se desfaziam. O que vinha na sequência não decepcionava e ficavam cada vez mais envolvidos. Na última história, estavam completamente entregues aos seus imaginários e recordações. Terminávamos com uma



descontraída conversa sobre o que já tinham ouvido e que lugar as histórias ocupavam em suas vidas.

Aquela experiência, ocorrida num curto espaço de tempo, os tinha tocado de alguma forma significativa.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a fazemos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, apud LAROSSA, 2002).

E Larossa ainda pode nos ajudar a compreender melhor o que se passa: “essa experiência não acontece no sentido de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre coisas, quando se está informado” (LAROSSA, 2002, p.22) Isso acontece num outro nível, mas que atinge estruturas mais profundas e modificadoras.

Na grande maioria das vezes, as coisas aconteciam assim: resistência e uma boa dose de irritação para se transformar em entrega e satisfação. Comecei a gostar dessa distância inicial que se criava, porque sempre o jogo virava e então íamos todos juntos. Agora, por livre e espontânea vontade, as historinhas se transformavam em HISTÓRIA. Era bom ver essa mudança.

Não foi incomum, as pessoas me procurarem ao final das histórias para pedir desculpas pela forma como me haviam recebido. Mas, desde o primeiro instante em que tive que lidar com essas questões, quis entender o que provocava esse tipo de reação, o que estava na raiz disso, nunca tomei como algo pessoal. Esse espírito de investigação me fez ver o quanto há de ruído numa comunicação educador/educando, por isso creio que iniciei um processo de escuta bastante cuidadoso, não ouvindo apenas o que era dito, mas também todo o contexto, a expressão de seus corpos e também de seus silêncios.



A partir do 2º ano, 2006, os encontros tornaram-se também regulares. As escolas podiam escolher a linguagem que gostariam de trabalhar ao longo do ano inteiro. Era preciso ir além das histórias que eu contava. Resolvi, então, escutar o que tinham para contar e comecei a criar dinâmicas que pudessem tornar o ambiente propício e acolhedor para isso.

Acompanhar as turmas durante o ano todo foi desenhando uma maneira de se trabalhar histórias com a EJA, que não tinha uma receita, mas mostrava um caminho, que deveria ser adaptado segundo as características da cada grupo.

Quando o projeto da prefeitura terminou, 2008, tive vontade de de alguma forma dar continuidade a esse trabalho. De imediato, não sabia exatamente o que poderia fazer, mas em 2010, iniciei no mestrado de Educação, Arte e História da Cultura e fui entender um pouco mais do que havia vivido. Na verdade, sem saber, estava iniciando minha narrativa em relação ao processo com histórias na EJA para compreender minha experiência.

Como não tinha material, exceto a experiência vivida, minha orientadora disse para realizar o trabalho uma vez mais, em outro local, agora com registros escritos, vídeos e fotografias.

Procurei, então, a prefeitura de Embu das Artes, município próximo da cidade de São Paulo. Depois de enviar um projeto e realizar reuniões com a secretaria de educação e posteriormente com professores e diretores da escola para onde haviam me direcionado, comecei a intervenção.

## ***2.2. Metodologia da Intervenção***

Foram 12 encontros com educadores e educandos, entre 17 e 65 anos, do Termo 3 e do Termo 4 da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Professor Reinaldo Ramos Saldanha da Gama, do segundo semestre de 2010: os seis primeiros ocorreram semanalmente, sempre às segundas-feiras, e os seis últimos, diariamente, durante uma única semana. A redução do tempo de trabalho (em Diadema acontecia durante o ano todo) exigia cuidados para que pontos importantes não ficassem de fora, mas também trazia a possibilidade de algo mais sintético e enxuto, conservando sua essência para uma melhor análise.



### **2.3. Objetivos**

O objetivo primeiro era perceber como a Arte de Contar histórias poderia contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Depois, verificar as contribuições das histórias para verbalização das histórias pessoais; estudar a relação entre as dinâmicas propostas e a verbalização das histórias pessoais; analisar a aprendizagem dos educandos a partir da produção escrita e oral e a relação dos professores com esse aprendizado; e, por último, a partir das imagens registradas, analisar o desenvolvimento do processo corporal individual e do grupo como um todo.

### **2.4. Intervenção**

Todos os encontros foram preenchidos com histórias. Como já havia experimentado em Diadema, aqui também eu iniciei contando histórias. No encontro seguinte, a palavra foi passada a eles, que narravam como as histórias haviam aparecido em suas vidas: a mãe ou avó que contavam, um tio, um vizinho... e aí engatavam em algumas lembranças de causos e lendas. O real e a ficção aqui se misturam de tal forma que não é possível saber onde uma termina e a outra começa. As dinâmicas dos encontros seguintes são as mais variadas. As histórias acontecem a partir de objetos trazidos por eles, de leituras diversas e também da música. Querem falar, mas querem escutar também. Vai se configurando uma identidade do grupo e de orientação do trabalho, que surge a partir das próprias dinâmicas propostas em torno das histórias. Disso, tira-se o material para ser trabalhado no momento final para apresentação do que se viveu e reviveu durante os encontros.

### **2.5. Resultados**

Quanto aos resultados, como o trabalho está aqui exposto também como um ‘caso’ de ensino, a ideia é narrá-los mostrando a metodologia de análise, próprias da autora(no caso, eu), de modo que possam oferecer subsídios para que cada leitor também estabeleça suas próprias pontes e significados, de acordo com as suas histórias/experiências.

Métodos de casos, assim, se tornam estratégias para ajudar professores a ‘agrupar’ suas experiências em unidades que podem se tornar o foco para prática reflexiva (SHULMAN, 1996apud MIZUKAMI, 2004).

Shulman, além do ‘caso de ensino’, apresenta algumas categorias onde agrupou o que considera como conhecimento essenciais para a compreensão, o exercício e o desenvolvimento do ofício de ensinar: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento



## FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

### *V Seminário Nacional*

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP*

pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Todos se inter-relacionam, constituindo aquilo que chamou de base de conhecimento para o ensino. E é também a partir dessa base que discorreremos sobre nosso ‘caso’.

Assim, na primeira parte são abordados temas que encerram vários aspectos do conhecimento pedagógico geral e também do conhecimento pedagógico do conteúdo: ‘professores e educandos’ está relacionado a processos de ensinar e aprender, mas não deixa de trazer questões de concepções e pré-concepções que norteiam essa relação; ‘ideias em relação ao ato de contar histórias’ como o nome sugere, envolve concepções e pré-concepções de educandos e professores, mas possui relação com processos de ensinar e aprender; ‘a organização do espaço escolar’, pode-se dizer, está dentro de conhecimentos de conteúdos educacionais envolvendo sala de aula; ‘produção oral e escrita’ inclui processos cognitivos e desenvolvimentais de como os educandos aprendem; e ‘um caso especial – Sinval’ está ligado a conhecimentos das características dos educandos num contexto específico, por exemplo.

Na segunda parte, quando ocorreram os ensaios, os temas observados foram: ‘aposta no sucesso’; ‘o gosto pela palavra’; ‘sorriso’ como elemento muito presente no processo; ‘professores e educandos juntos’ e ‘união e conhecimento’. Aqui o conhecimento parece ser mais diretamente o pedagógico geral, porque trata de aspectos que perpassam o processo de ensinar e aprender, embora não sejam tão evidentes. Mas dizem respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo porque é também a partir das observações do pedagógico geral que temos condições de estruturar e criar melhor o primeiro. São conhecimentos que se inter-relacionam o tempo todo.

Os resultados das análises sugerem, de modo geral, um olhar e uma escuta mais atentos para fazeres e dizeres corriqueiros de nossas salas de aula e indicam também a participação dos educadores, não só como leitores/ouvintes da narrativa da experiência com histórias, mas como sujeitos dela, participantes ativos, visando a conscientização e o desenvolvimento de todo processo de ensino-aprendizagem na modalidade EJA(Educação de Jovens e Adultos).



## **2.6. Textos Complementares**

Abaixo, estão trechos extraídos na íntegra de minha dissertação para que se compreenda um pouco mais o caminho que foi trilhado em busca de um olhar mais atento às diversas situações de fazeres e dizeres corriqueiros de nossas salas de aula.

### **2.6.1. Organização do Espaço Escolar**

O formato em círculo sem carteiras para que pudessem se apoiar e se ‘proteger’, teve visível repercussão em seus corpos. Ou não se desvencilhavam de seus materiais e bolsas. Ou traziam seus braços cruzados. Ao que parece, precisavam por algo no lugar das carteiras, como anteparo, entre ‘mim’ e o outro.

Afinal, esse novo formato parecia desnudar, deixava de interpor dezenas de objetos, cabeças e corpos no caminho para chegar ao ‘conhecimento’ (a disposição tradicional das cadeiras e carteiras coloca todos voltados para uma única pessoa, aquela que detém o conhecimento). E, assim, o ‘conhecimento’ não estava mais onde sempre esteve, ali na frente, distante, depois de todos os obstáculos que se tinha que galgar. Estava do lado direito, do lado esquerdo, à frente, estava dentro (da roda e de cada um). Era estranho!

Além de uma nova disposição, o lugar também era outro. Estavam em uma sala diferente da qual costumavam assistir às outras aulas e ainda juntos com outras turmas. E isso reverberava em cada um.

Um rapaz conseguiu nomear a este estranhamento: ‘Vai ser sempre isso?’ Respondi que sim e logo em seguida perguntei: ‘Mas isso o quê?’ E ele, rapidamente: ‘Essa rodinha da alegria!’ (E as pessoas riem)

E a roda já começava a fazer efeito. O que contavam essas palavras ditas pelo rapaz? O que queriam dizer estas palavras ‘rodinha da alegria’? Queriam dizer que isso era uma roda sim, mas então por que chama-la de ‘rodinha’? Há alguma coisa dentro dele-rapaz que a estranhou tanto, que para fazer cabê-la (dentro dele/dentro do seu pensamento) era preciso diminuí-la. ‘Rodinha’ cabia.

E ‘da alegria’? Alegria podia estar relacionada com histórias, com imaginário e talvez com aprendizado, mesmo. Mas, neste caso, parecia que alegria e aprendizado se juntavam



numa contramão, em vias diferentes e opostas. Era a nossa cultura que traz arraigada a enorme distância entre estas duas coisas. O aprendizado deve ser árduo, duro, e a alegria... bem, a alegria é o prazer. Assim, provavelmente, existia aí uma insinuação de que os encontros seriam um espaço-tempo em que estaríamos folgando, ao invés de nos dedicarmos séria e retamente ao ‘aprendizado’.

### ***2.6.2. Depoimentos de Educadores e Educandos***

(Esse trabalho foi pensado originalmente para educandos da EJA, mas os resultados das análises nos sugerem que a participação também dos educadores, não só como leitores/ouvintes da narrativa dessa experiência, mas como sujeitos dela, participantes ativos da sua prática, pode contribuir de maneira significativa para o repensar e o refazer dos processos de ensino aprendizagem dessa modalidade.)

Lurdes(educanda) – O que eu achei muito legal mesmo?! Dos alunos participa, igual ele falou, de se reunir, se conhecer e se divertir junto. Mas o que fechou, mesmo, de verdade, **é os professores participando com a gente.** (4º dia de ensaio)

Josi(educadora) – Confesso que foi uma experiência que eu nunca tinha passado. **Estar junto de professores e de alunos, trabalhando juntos.** Preciso até refletir enquanto professora, que a gente fica receoso em implantar um projeto, ousar fazer algo assim desse jeito, reunir coisas... (último dia)

Herman(educador) – E aí conseguimos... não foram todos os alunos, faltaram alguns que poderiam ter feito parte, que talvez pudessem compreender a função da gente aqui professor aqui na escola. **E com essa coisa de fazer professor e aluno, tarem fazendo juntos, da mesma forma, no mesmo patamar...** eu achei que ficou uma coisa muito bacana. Eu acho que muitos alunos vão sair daqui com uma coisa diferente do que pensava do professor e o professor também vai sair com uma coisa diferente do que pensava do aluno. (último dia)

Sebastiana – Eu sou professora já há 26 anos e sempre levei com aluno. Nunca deixei a sala de aula. Mas esse foi, assim, o melhor momento que eu já vivi. (4º dia de ensaio)



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As mudanças de cenários e contextos das relações humanas nas últimas décadas vêm exigindo da educação uma constante reformulação e, portanto, uma importante reflexão sobre seu papel no mundo de hoje. O sujeito que deve ajudar a formar é outro. A forma de se trabalhar o conhecimento também é outra. Tudo deve ser revisto e questionado, novos modelos devem ser experimentados e analisados. Não existe uma demanda específica (por isso a dificuldade), de tais e tais conhecimentos, habilidades e atitudes, muito mais do que isso é preciso ajudar a constituir um ser humano desperto para sua vontade e capacidade de sempre aprender (diferente do interessado em sempre acumular informações e dados) e consciente para escolher quais serão seus aprendizados durante a vida. Isso depende necessariamente dos professores que apresentarão os diversos saberes para os indivíduos em formação. Os profissionais do ensino precisam ter, então, uma base de conhecimentos que os possibilite construir a mesma ideia dentro de si, de que o aprendizado da docência também se dará dia-a-dia, ao longo de toda sua existência.

Se esta é a preocupação com o docente de um modo geral, o desafio se coloca ainda maior quando se trabalha com a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Essa dificuldade pode ser bem observada e entendida através do histórico da EJA, que nos revela o quão precária ainda se encontra esta modalidade.

As políticas públicas em relação à Educação de Jovens e Adultos operam dentro de um mecanismo de urgência e quantidade. Como existe uma dívida social com aqueles que não puderam estudar no tempo 'certo', utiliza-se isso como desculpa e o que se faz é algo mais rápido para não perder mais tempo. Essa mentalidade, no entanto, faz com que se cometa o mesmo erro. Normalmente, com uma abordagem utilitária e superficial, as pessoas saem com uma alfabetização sofrível que, logo, se mostra ineficaz. Isso, quando não desistem antes e engrossam as estatísticas de evasão.

Independente da disciplina a ser trabalhada é preciso que se conheça cada sujeito da EJA, que se saibam suas histórias. É preciso criar contextos de escuta para que todos contem e que possamos compreender o que é dito: seja através da palavra, do gesto, de uma expressão ou mesmo nas entrelinhas.



Eu Conto Tu Contas... expõe a necessidade de uma teoria da alfabetização crítica que precisa desenvolver práticas pedagógicas nas quais, na luta por compreender a vida de cada um, que reafirme e aprofunde a necessidade de os professores e os alunos recuperarem suas próprias vozes, de modo que possam tornar a contar suas próprias histórias e, ao fazê-lo, “conferir e criticar a história que lhes contam em comparação com a que viveram” (GIROUX, 1990, P. 10).

## REFERÊNCIAS

BOLDRIN, Rolando. *Contando Causos*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o Homem. Uma introdução a uma filosofia da Cultura Humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. *Alfabetização e a pedagogia do empowerment político*. Oxford. Ohio. – Universidade de Miami. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LARROSA, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, no. 19, p. 20-28.

MIZUKAMI, M.G.N. *Aprendizagem da docência: conhecimento específico e práticas pedagógicas*. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.). *A Formação do Professor que Ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 213-231.

\_\_\_\_\_. (2004) *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman*. *Revista Educação*.

MORAES-PINTO, M. Lidia de. *Eu Conto, Tu Contas... Histórias para quem tem História – contribuições para a aprendizagem na EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.