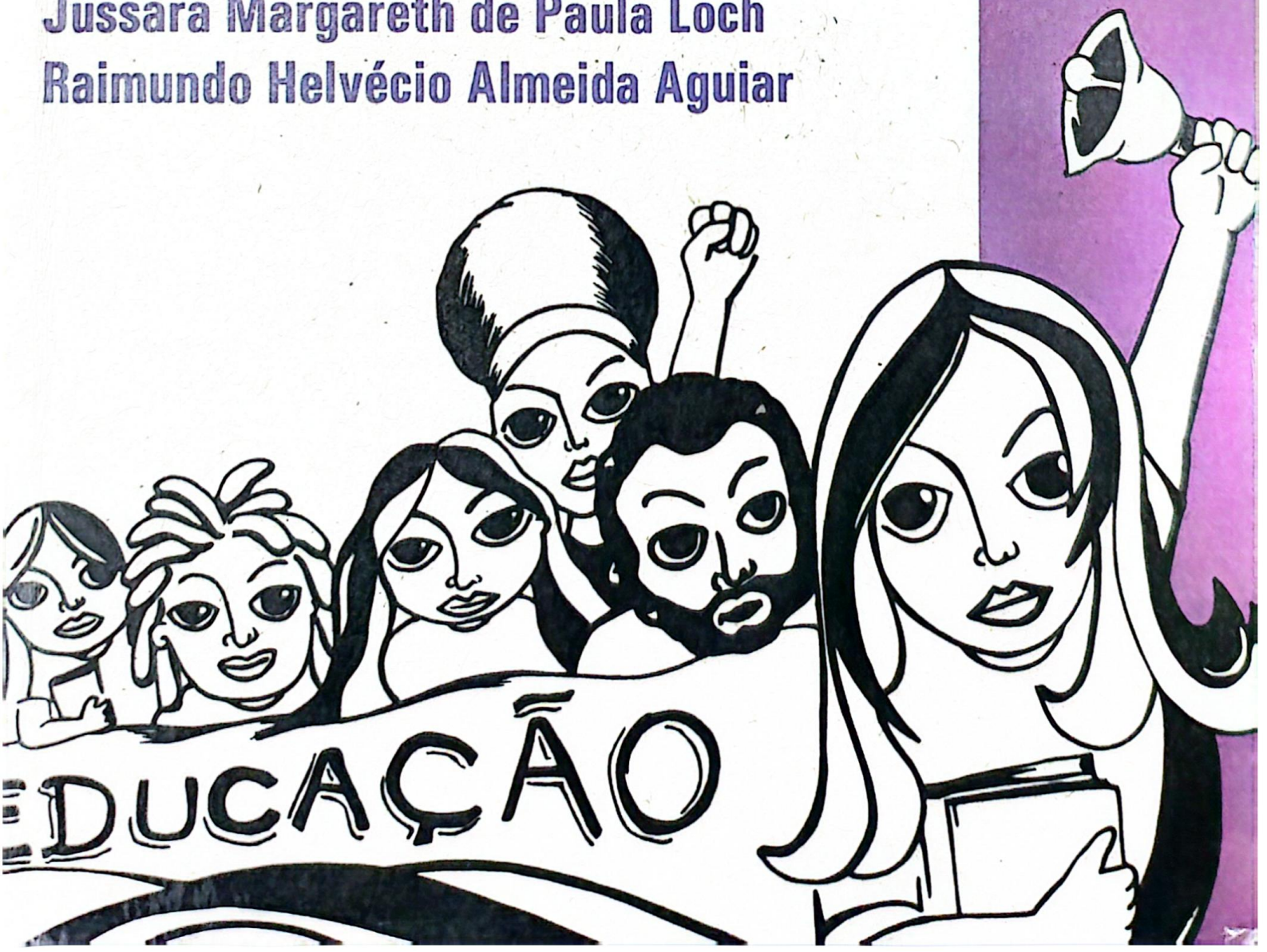
Formação de Educadores de EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Anais do 3º Seminário Nacional

Organização
Everton Ferrer de Oliveira
Jussara Margareth de Paula Loch
Raimundo Helvécio Almeida Aguiar



Formação de Educadores de EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Anais do 3º Seminário Nacional

Organização
Everton Ferrer de Oliveira
Jussara Margareth de Paula Loch
Raimundo Helvécio Almeida Aguiar

EDITORA DERIVA
www.deriva.com.br

Capa: Paulo Capra
Arte da Capa: Tharcus Aguilar - Muralha Rubro Negra
muralharubronegrabrasil.blogspot.com

Diagramação: Paulo Capra
Anna Claudia Fernandes

S471a Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos (III. : 2010 : Porto Alegre)
Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos / Organizado por Everton Ferrer de Oliveira; Jussara Margareth de Paula Loch e Raimundo Helvécio Almeida Aguiar. – Porto Alegre: Deriva, 2011.
270 p.

ISBN 9788562628221,

1. Professor. 2. Formação. 3. Educação de jovens e adúltos. 4. Currículo. 5. Políticas públicas. 6. Educação popular. 7. Escolarização. 8. Educação indígena. 9. Educação especial. Título.

CDU: 374.7

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Editora Deriva
www.deriva.com.br
deriva@deriva.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11
Jussara Margareth de Paula Loch

PAINEL 1
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 17
COORDENAÇÃO: Jussara Margareth de Paula Loch e Joilson Ventura

OS DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA NO BRASIL
Maria Margarida Machado 17

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE DOCENTE
Rosa Porcaro 33

PAINEL 2
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 43
COORDENAÇÃO: Everton Ferrer de Oliveira e Maria de Nazaré Ribeiro

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO: PRÁTICAS E CONCEPÇÕES – OS CONTRIBUTOS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO POPULAR 43
Raimundo Helvécio Almeida Aguiar

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO 49
Renato Hilário dos Reis, Leila Maria de Jesus, Maria Clarisse Vieira e Maria Luiza Pereira Angelim

PAINEL 3
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NAS IES 71
COORDENAÇÃO: Sita Mara Sant'Anna e Rosa Porcaro

QUANDO DUAS SE FAZEM UMA: DE FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA A FORMAÇÃO HUMANA 71
Jane Paiva

AS ESPECIFICIDADES NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE PROPOSTAS DE EJA 84
Leôncio José Gomes Soares

FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: AINDA UM "SILÊNCIO PERMITIDO" 99
Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Tânia Maria de Melo e Moura

PAINEL 4
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 111
COORDENAÇÃO: Raimundo Helvécio Almeida Aguiar e Eliane Dayse

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ARGENTINA EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN DE SUS EDUCADORES 111
Silvia Brusilovsky

LA INVESTIGACIÓN EN TORNO A LOS TEMAS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN ARGENTINA 131
Mónica De La Fare

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 146
Adelaide Entenza

PAINEL 5
A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 153
COORDENAÇÃO: Maria Conceição Pillón Christofoli e Leila Maria de Jesus

CRÍTICA, ESTÉTICA E PROFESSORALIZAÇÃO: UM OLHAR PARA A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA 153
Marcos Villela Pereira

BALANÇO E PERSPECTIVAS DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS 167
Maria Clara Di Pierro

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS AOS PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS 178
Denise Maria Comerlato e Dóris Maria Luzzardi Fiss

MESA 1
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA COM ÊNFASE EM TRABALHO E EDUCAÇÃO 200
COORDENAÇÃO: Laura Fonseca e Domingos Leite

RELATÓRIO DE ATIVIDADES 200
Vitor José Farias da Silva

DAS PROPOSIÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA ÀS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROEJA: UM PERCURSO 204
Neura Maria Weber Maron

A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E A (NÃO) FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 205
Jaqueline Pereira Ventura

ESPECIALIZAÇÃO PROEJA: ESPAÇO DE REFLEXÃO 206
Suely Maria Anderle

MESA 2
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO PRISIONAL 207
COORDENAÇÃO: Carmen Craidy e Elionaldo Julião

RELATÓRIO DE ATIVIDADES 207

MESA 3
A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA COM
ÊNFASE EM EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO 214
COORDENAÇÃO Eliane Dayse Pontes Furtado e Arlete Salcides

FORMAÇÃO POR PARES E ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO
DE PROFISSIONAIS DO CAMPO NO ESTADO DO CEARÁ 214
Eliane Dayse Pontes Furtado

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTRATÉGIA DE REDUÇÃO
DE DESIGUALDADES E PROMOÇÃO DE JUSTIÇA SOCIAL 215
Arlete Salcides

EJA CONTEMPORÂNEA NO CAMPO E AS AÇÕES DE ATER 216
Nelton Luis Dresch

A FORMAÇÃO PELA PRÁXIS DOS EDUCADORES DO PRONERA:
DESAFIOS NA EJA COM ASSENTADOS E ACAMPADOS DE RONDÔNIA 217
Nelbi Alves da Cruz

MESAS 4, 5 E 6
A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA COM ÊNFASE EM
EDUCAÇÃO INDÍGENA, QUILOMBOLA/GÊNERO E SEXUALIDADE
COORDENAÇÃO: Eliane Almeida Souza e Jerry Adriani da Silva 218

RELATÓRIO DE ATIVIDADES 218

PROJETO ALFABILINGUE: O POVO KAMBEBA
REESCREVENDO O FUTURO NO ESTADO DO AMAZONAS 220
Maria de Nazaré Corrêa da Silva

MESA 7
A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA
EM AMBIENTES VIRTUAIS MULTIMIDIAS E EAD 221
COORDENAÇÃO: Helena Sporleder Cortes e Everton Ferrer de Oliveira

RELATÓRIO DE ATIVIDADES 221

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 223
Everton Ferrer de Oliveira

O CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA DIVERSIDADE: SUA CONSTITUIÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA 224
Inês Soares Poggio Lêda Letro Ribeiro

MESA 8A

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA E A REORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS EM EJA 225
COORDENAÇÃO: Jussara Margareth de Paula Loch

RELATÓRIO DE ATIVIDADES 225

HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES POPULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO POPULAR DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS – PUCRS: A CONSTRUÇÃO DA UTOPIA 227
Jussara Margareth de Paula Loch

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL UM CAMINHO PARA A REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EJA 228
Maria Josefa de Menezes Almeida

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO DISTRITO FEDERAL 229
Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS E PROCESSOS EM CONSTITUIÇÃO EM SANTA CATARINA 230
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

MESA 8B

REORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS EM EJA 231
COORDENAÇÃO: Liana Borges

RELATÓRIO DE ATIVIDADES 231
Maria do Socorro Dantas da Cunha e Sandra Cardoso

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA E AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO: IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES NO AMBITO DO SESC LER PARAÍBA 238
Kézia Cortez Silva e Ana Paula dos Santos Silva

POR UM CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A SERVIÇO DA VIDA 240
Dulcinéia de Fátima Ferreira

PROJETO DE APRENDIZAGEM – EXPERIÊNCIA POSSÍVEL NA EJA 242
Esmeraci Santos do Nascimento

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA 247
Breno Louzada Castro de Oliveira , Luciléia Freisleben Lacerda e Marcus Vinícius Cardoso Podestá

POR UM CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A SERVIÇO DA VIDA 248
Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira

MESA 9

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES COM ÊNFASE NA AVALIAÇÃO EM EJA 249
COORDENAÇÃO: Sita Mara sant'anna

RELATÓRIO DE ATIVIDADES 249

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO AGREGANDO VALORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 256
Raiane Ferreira Teixeira e Raquel da Costa Santos

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DO PROJETO SESC LER: DESAFIOS EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO EM EJA 257
Rosilene Souza Almeida.

O PENSAR SOBRE A AVALIAÇÃO NA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL 258
Edna Prado

SENTIDOS DA AVALIAÇÃO NAS PERGUNTAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Sita Mara Lopes Sant'Anna 259

MESA 10

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA COM ÊNFASE NA JUVENTUDE 260
COORDENAÇÃO: Analise da Silva

RELATÓRIO DE ATIVIDADE 260

CULTURAS E IDENTIDADES JUVENIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E DESAFIOS 265
Marcos Mello

PESCANDO SABERES, CULTURA, AUTOESTIMA E ESPERANÇA: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE PESCADORES ARTESANAIS DE LAGOSTA NO CEARÁ 266
Maria das Dores Alves Souza

MESA 11

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 267
COORDENADENAÇÃO: Adriana Thoma

RELATÓRIO DE ATIVIDADES 267

DIVERSIDADE, DIFERENÇA, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: QUESTÕES DE ANÁLISE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA 269
Adriana Thoma

APRESENTAÇÃO[1]

Este livro reúne textos que integraram os painéis e mesas-temáticas no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Pessoas Jovens e Adultas – SNF – que aconteceu em Porto Alegre/RS, no período de 26 a 28 de maio de 2010, e que teve como tema "Políticas Públicas de Formação de Educadores em Educação de Jovens e Adultos". A obra retoma as discussões e debates realizados no I e II SNF, que aconteceram, respectivamente, em Belo Horizonte e em Goiânia, especialmente, os questionamentos, provocações, desàfios apontados por Arroyo, Fischer, Leôncio (2006) e Brandão (2008) e dirigidos aos participantes sobre a formação de educadores de EJA. Tais questionamentos se centraram nos cursos oferecidos pela Academia e avançaram no sentido de analisar as inovações implementadas a partir deles, inclusive incluindo no debate países da América Latina.

Um dos grandes desafios propostos já no primeiro SNF – "É possível construir projetos emancipatórios de formação de educadores de EJA que contaminem o cotidiano da educação formal, ações que possibilitem arriscar movimentos no sentido de construir, ao mesmo tempo, uma educação superior e uma EJA não uniformizada, nem gradeada? Quais os projetos pensados e os possíveis de serem organizados?" Esta problematização, assim como as idéias dela advindas, vai ao encontro do pensamento de Boaventura Santos (2009) quando ele sugere que nesta transição paradigmática múltiplos são os desafios para a viabilização de conhecimentos emergentes, o conhecimento prudente para uma vida decente para a maior parte da população e que, portanto, para construir um projeto de educação emancipatória é necessário o enfrentamento dos três conflitos de conhecimento: a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência; o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação e enfim o que considera o conflito mais amplo que, para além de ser um conflito epistemológico, é um conflito cultural - o imperialismo cultural e multiculturalismo.

Arroyo (2006), ao considerar as contribuições de Boaventura Santos, sugere a capacitação dos educadores de EJA no domínio dos conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Nesse sentido, corroborando as idéias dos autores, faz-se importante destacar que os conhecimentos construídos pelos educandos foram aprendidos em suas lutas sejam elas de que natureza for: lutas coletivas por emprego; lutas coletivas pelo direito à educação; luta coletiva pela apropriação de novos conhecimentos; luta coletiva pela melhoria de condições de vida, enfim, lutas que conferem a esses educandos o direito de

[1] Jussara Margareth de Paula Loch é graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre na área de Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente é professora titular da PUCRS.

ressignificar e organizar estes saberes à luz do conhecimento historicamente acumulado pelo homem.

Algumas ações, nesta direção, foram relatadas e debatidas neste III SNF com ênfase na aplicação de alguns conceitos básicos e caros à Educação Popular, tais como a participação e organização dos sujeitos envolvidos, o diálogo, a multiculturalidade, a solidariedade e a transformação como método e conteúdo.

A conferência de abertura do III SNF, que não consta do livro porque não foi encaminhada pelo autor, discutiu "A formação do educador de jovens e adultos: desafios e possibilidades", tendo como conferencista o professor Luiz Percival Leme Britto, que abordou algumas questões ora indicadas:

- Mudar é difícil, mas não impossível;
- O que se entende por EJA e suas tendências;
- Que distinção se quer fazer entre educador x professor;
- Desafios e possibilidades em formação de educadores de EJA.

Além desta conferência realizaram-se cinco painéis, sendo que o primeiro contou com a participação da profª. Rosa Porcaro, doutoranda da UFMG, e da profª. Dr. Maria Margarida Machado, que debateram sobre a formação do educador de jovens e adultos na perspectiva da escolarização – desafios e possibilidades.

O segundo painel discutiu a formação do educador de jovens e adultos nas práticas da educação popular para além da escolarização – desafios e possibilidades, por Raimundo Helvécio Aguiar (UFRGS) e Renato Hilário (UNB).

O terceiro painel tratou da formação inicial e continuada do educador de jovens e adultos nas IES, por Dr. Jane Paiva (RJ), Dr. Leôncio Soares (UFMG), Dr. Cida Zanetti (UFPR) e Dr. Marinaide Queiroz (UFAL).

O quarto painel "A Formação do educador de EJA em países latino- americanos: desafios e possibilidades", por Dr. Silvia Brusilovvsky (Universidade Nacional de Lujan), Dr. Monica De La Fare (Argentina), Dr. Vera Peroni (UFRGS), Dr. Adelaida Entenza – Secretaria General del ICAE en Montevideo, Uruguai.

Finalmente, o quinto painel "A pesquisa sobre a Formação de Educadores da EJA: desafios e possibilidades", contou com a participação dos Drs. Marcos Villela (PUCRS), Dóris Fiss (UFRGS), Denise Comerlato (UFRGS), Timothy Ireland (UFPB) e Maria Clara Di Pierro (USP). Dessa forma, foram ainda organizadas onze Mesas Temáticas, que se dedicaram à discussão da área, tomando como base as pesquisas realizadas pelos professores, sintetizando-a através de relatórios e de resumos. As Mesas Temáticas, bem como as respectivas coordenações foram as seguintes:

A formação de educadores de EJA em Trabalho e Educação
Laura Fonseca (UFRGS)
Domingos Leite (UFTPR)

A formação de educadores de EJA
com ênfase em Educação Prisional
Carmen Craidy (UFRGS)
Elionaldo Julião (OEI)

A formação de educadores de EJA
com ênfase em Educação do/no campo
Eliane Dayse (UFCE)
Arlete Salcides (UNIPAMPA)

A formação de educadores de EJA com ênfase em Educação Indígena,
Educação Quilombola e Educação, Gênero e Sexualidade
Eliane Almeida Souza
Jerry Adriani da Silva

A formação de educadores de EJA
com ênfase em ambientes virtuais multimídias e EaD
Helena Sporleder Cortes (PUCRS)
Everton Ferrer de Oliveira (UNIPAMPA)

A formação de educadores de EJA e a
reorganização dos currículos em EJA
Jussara Loch (PUCRS)
Liana Borges(RAAB)

A formação de educadores
com ênfase na avaliação em EJA
Sita Mara Sant'Anna (UERGS).

A formação de educadores de EJA
com ênfase na Juventude
Analise da Silva (UFMG)

A formação de educadores de EJA
com ênfase na Educação Especial
Adriana Thoma (UFRGS)

Os participantes avaliaram a realização do III SNF, em geral, de forma positiva elencando alguns destaques:

- Excelente infra-estrutura, bem organizado, agradável;
- Excelente conferencia de abertura, coral ponto forte do evento;
- A mesa 08 ficou bem organizada e o tempo bem cronometrado facilitando

assim o debate e oportunizando a participação de todos;

- Mesa 11 uma excelente palestra, riquíssima. Acolhimento caloroso da equipe organizadora e professora;
- Muito interessante a fala do Professor Timothy no painel 05;
- As discussões na mesa 8B referentes ao currículo escolar foram imprescindíveis para o entendimento dos estudos feitos na área;
- A equipe responsável pela organização do evento está de parabéns. Fomos muito bem acolhidos e a dinâmica do evento fluiu muito tranquilamente;
- A organização cumpriu com a proposta do evento;
- Conferencia de abertura provocou polemica e isso foi muito bom;
- A organização das apresentações e reflexões da mesa 02 foi coerente. O tema muito importante;
- Positiva contribuição no que diz respeito ás práticas de Educação popular 2 painel;
- Apresentação ampla conhecimento e objetividade do assunto no 1 painel;
- No 4 painel capacidade de síntese e apresentação clara e objetiva;
- Mesa 09 coordenadora dinâmica, apresentação de experiências positivas.

Os aspectos negatives apontados:

- A falta de articulação com a temática proposta na conferência de abertura;
- Infraestrutura do local e deslocamento da mesa 10;
- As mesas 04,05,06 ficaram comprometidas pela falta de apresentação de trabalhos; houve pouco tempo para a exposição de todas as temáticas;
- A equipe do portal tem que se organizar melhor para não atrasar o evento;
- No painel 04 a apresentação em Power Point dos palestrantes estrangeiros, deverá ser traduzida para melhor compreensão da exposição do conhecimento;
- Faltou um senso de organização por parte dos organizadores na mesa 03;
- Falta de dinâmica nos painéis;
- O seminário pareceu não ter foco, repetitivo, exaustão da audição e esvaziamento do diálogo;
- Os trabalhos na mesa 09 precisariam ser mais criteriosos, pois parte dos trabalhos careciam de maior consistência para pensar as questões de avaliação;

- Pouco tempo para a Professora Margarida;
- No painel 02 teve muito atraso assim atrasando todo o evento.

As sugestões apresentadas:

- Próximo seminário ser em 2 dias e 2 noites;
- Reduzir o número de apresentação em cada mesa (dois por mesa) assim possibilitando maior tempo para apresentação e discussão;
- Cuidar o atraso das aberturas das mesas;
- Tempo para momentos de experiências, metas, diretrizes;
- Solicitação dos slides de todas as apresentações no portal do RS para podemos levar para as formações continuadas na escola;
- Que as mesas temáticas tenham além de trabalhos de pesquisas, um espaço garantido de experiências ou trabalhos docentes desenvolvido na modalidade;
- Que sejam enviadas (e-mail) as propostas finalizadas do Seminário Nacional e das mesas temáticas;
- Houve uma proposta encaminhada à mesa para que se convide a profª e pesquisadora mexicana Sylvia Schemker para realizar a atividade de abertura do IV SNF com o objetivo de tratar das funções e papéis dos educadores de jovens e adultos na escolarização e para além dela e, de sua atuação em situações de desenvolvimento regional. Sugere, ainda que após sua fala sejam propostas questões para serem discutidas em grupos e o resultado deste trabalho seja retomado para reflexão junto ao plenário.

PAINEL 1

COORDENAÇÃO:

JUSSARA M. DE P. LOCH (PUCRS)
JOILSON VENTURA (C.E.E.)

- A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

OS DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA NO BRASIL[1]

Resumo

Este texto busca contribuir com os debates que se realizam no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, cujo tema central é *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Trata-se de uma reflexão mais detida aos processos de formação de educadores de jovens e adultos (EJA) no Brasil, no que concerne aos seus desafios políticos e pedagógicos. A análise dos desafios políticos se constrói a partir da avaliação das políticas públicas evidenciadas no campo da formação dos educadores de EJA, no contexto pós-Lei 9.394/96, tendo como foco de análise do finaciamento desta formação. A discussão dos desafios pedagógicos parte da crítica ao modelo "conteudista" que vem se cristalizando, contraditoriamente, nos processos formativos voltados parà educadores que atuam numa modalidade, marcada pelo discurso da educação emancipatória. Por fim, reafirma-se a necessidade intensificar as práticas formativas destes educadores, considerando como princípios deste processo o diálogo e a investigação permanente. Nesta perspectiva, a formação de educadores de EJA, assim como a formação dos educandos da EJA, passa a ser tomada como um *continuum* de aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave; Formação de Educadores de EJA. Financiamento. Diálogo. Investigação.

---

[1] Maria Margarida Machado é mestre em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Atualmente é professora adjunto da UFG

Introdução

O tema da formação de educadores que atuam na educação de jovens e adultos (EJA) está presente nos últimos doze anos, de maneira mais sistemática nos espaços acadêmicos. Basta lembrar que em 1998 se inicia na maior instituição nacional de pesquisadores em educação do país, a Anped[2], um Grupo de Estudos que buscou reunir as principais pesquisas voltadas para EJA. Este grupo de estudos, hoje já consolidado como Grupo de Trabalho 18 da Anped, debate nas reuniões anuais os vários temas de pesquisa que se relacionam a EJA, tendo em todos os anos pesquisas voltadas para a formação de educadores.

Ainda no espaço acadêmico, cabe ressaltar a presença crescente da EJA nos debates realizados nas edições anteriores de eventos nacionais tais como: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe; simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae; Congresso de Leitura do Brasil – Cole; reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Estes e tantos outros eventos estaduais e locais têm sido momentos de apresentação de pôsters, comunicações e trabalhos que revelam o que se tem feito na chamada formação inicial e continuada, seja na graduação, na pós-graduação e na extensão no campo da EJA.

Para além desta presença na agenda acadêmica, a formação de educadores de EJA também ganhou espaço na política pública induzida pelo governo federal, em especial nos últimos anos, com a criação de programas e projetos onde se prevê, entre outros itens, investimento na formação. O acesso a este investimento tem sido feito, em geral por secretarias de educação de estados e municípios, através de editais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Conforme relatórios desta autarquia disponíveis no site www.fnde.gov.br desde 1997, o governo federal tem financiado todos os anos cursos de formação de educadores de EJA.

Estas considerações anteriores nos permitem afirmar que: a formação de educadores da EJA já se constitui como uma realidade política e pedagógica no Brasil. É a formação adequada? É uma formação que chega a todos os educadores? É uma formação que se pauta pelos princípios que historicamente vem sendo defendidos pela modalidade de ensino? Que princípios políticos e pedagógicos são estes? Estas são as questões que pretendemos abordar neste debate, não com a pretensão de esgotá-las, mas com a certeza de contribuir para que façamos uma reflexão mais crítica sobre a formação que temos e a formação que desejamos para os educadores de EJA.

1. A formação de educadores de EJA enquanto desafio político

Nos dois últimos artigos em que tratei do tema da formação de educadores de jovens e adultos, um publicado em 2008 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE em 2008[3], outro publicado no boletim

---

[2] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Informações no site www.anped.org.br .

[3] MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança.

eletrônico do Programa Salto para o Futuro na série Educação so longo da Vida em 2009[4], a abordagem do desafio político da formação de educadores de EJA já se colocava. Na revista da CNTE analisei o contexto atual da educação de jovens e adultos (EJA), no que concerne à formação de professores, tomando como referência a reconceituação da EJA na última década, em especial a partir da Lei 9394/96, quando ela busca superar o seu caráter de suplência e reafirmar-se como direito e modalidade da educação básica.

O diálogo proposto no artigo de 2008, parte do novo conceito de EJA como modalidade e discute os limites ainda existentes no campo da formação inicial e continuada de professores para a EJA. A reflexão finaliza, apresentando dois movimentos importantes, que na atualidade buscam contribuir para o avanço da formação de professores para EJA como um componente de política pública: um mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA[5] e do Grupo de Trabalho 18 – Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

As reflexões apresentadas no artigo publicado em 2009, no boletim do Programa Salto para o Futuro e no próprio videotape gravado para a série Educação ao longo da Vida, também tomam como referência a reconfiguração do conceito de educação para jovens e adultos, nos últimos doze anos. Dá ênfase a questões antigas presentes no cenário educacional como: para quais alunos estão sendo formados os nossos professores? Quem são os sujeitos do processo ensino-aprendizagem? Quem são os alunos e professores da EJA? Como os professores são preparados para atuar nessa modalidade? Situa o desafio da formação de educadores de jovens e adultos, no contexto da história da educação, do preríodo das escolas normais à atual configuração das licenciaturas no país. Finaliza esta reflexão, também dando ênfase a importância dos fóruns de EJA e do GT18 da Anped enquanto espaços de discussão, de formação e fortalecimento das ações político-pedagógicas direcionadas aos profissionais da educação que atuam em EJA.

O que estes dois artigos já reafirmaram, em síntese, é que no contexto atual da EJA no Brasil há espaços efetivos de articulação entre educadores, pesqui-

---

Brasília:CNTE. Retratos da Escola, v. 2, p. 161-173, 2008.

[4] MACHADO, M. M. Políticas e práticas escolares de educação de jovens e adultos como direito à cidadania e formação de professores. Brasília: TV Escola/SEED/MEC. Programa Um Salto Para o Futuro, 2009. (Publicação Eletrônica no endereço www.tvbrasil.org.br/salto).

[5] Os fóruns de EJA constituíram-se, a partir de 1996, como espaço de encontro e mobilização dos diferentes segmentos que atuam nessa modalidade, na defesa da EJA como política pública. Atualmente, estão organizados nos 26 estados, no DF e ainda em dezenas de fóruns regionais, que podem ser conhecidos no acesso a seu portal www.forumeja.org.br .

sadores e gestores, cabendo a cada um desses profissionais conhecê-los e ocupá-los, a fim de contribuir com a discussão e proposição de novos rumos para a política da EJA, incluindo nela a formação de educadores. Todavia, dizer que os espaços para a construção da política existem e precisam ser ocupados, por si só não resolve os desafios políticos da formação de educadores, porque parte da nossa condição de "ocupação" está vinculada a um elemento chave na elaboração das políticas públicas que se chama acesso às informações.

Portanto, neste debate no XV Endipe, minha disposição ao retomar a questão política da formação de educadores de jovens e adultos, se faz no sentido de trazer mais alguns argumentos que considero relevantes, para refletirmos sobre o sentido e o significado desta política. O elemento que aqui elejo como foco é o financiamento público das ações de formação de educadores de EJA, implementado pelo governo federal e executado em sua maioria pelos estados e municípios, no período de 1997 a 2008, conforme dados disponibilizados nos relatórios do FNDE já indicados na introdução deste artigo.

Poderia abordar outro componente da política pública, mas tomo o financiamento, como um desafio para nós educadores compreendermos quão grande é nossa tarefa na desmistificação dos dados financeiros na educação e para nos desafiarmos a fazê-lo, pelo menos no que se refere ao tema deste simpósio que é a formação de educadores de EJA. Para um aprofundamento sobre a política de financiamento da educação pública do Brasil, há importantes pesquisas já realizada e artigos publicados, por exemplo, por pesquisadores como Pinto (2002 e 2009) e Davies (2006 e 2008). No nosso campo da EJA este esforço de compreender o financiamento também já se evidencia em artigos como os de Di Pierro (2000, 2001 e 2002) e Volpe (2009).

Os relatórios do FNDE dos primeiros anos analisados fazem várias referências à formação de educadores de EJA[6], como pode ser observado abaixo,

> O financiamento das ações relacionadas à educação de Jovens e adultos, realizou-se pela transferência de R$ 33,5 milhões aos governos estaduais, municipais e organizações não governamentais, concentrando-se o direcionamento dos recursos na Capacitação de Professores em efetivo exercício de suas atividades docentes nesse segmento educional e na aquisição, produção e ou impressão de material didático/pedagógico apropriado a essa modalidade de ensino [...].
>
> (Brasil, 1998, p.61)

> No Programa Educação de Jovens e Adultos - EJA foram privilegiadas ações de formação continuada de professores, aquisição e

[6] Optamos nesta análise por não abordar as despesas com formação de alfabetizadores, seja do Programa Alfabetização Solidária (Governo Fernando Henrique Cardoso) seja do Programa Brasil Alfabetizado(Governo Luiz Inácio Lula da Silva), por entender que boa parte das pessoas que atuam nestes programas não são professores efetivos das redes públicas.

> impressão de material didático para alunos. Dessa forma, os convênios firmados buscaram capacitar 50.364 professores de 61.514 escolas, beneficiando 2.093.069 alunos matriculados. O material didático foi distribuído a 1.873.602 alunos de 55.544 escolas.
>
> (Brasil, 1999, p.54)

> O Programa Educação de Jovens e Adultos foi executado por meio da aprovação de projetos gerenciados por prefeituras municipais voltados para a formação continuada de professores e material didático-pedagógico, apreciados quanto ao mérito pela SEF.
> Essas ações resultaram na capacitação de 32.670 professores de 11.060 escolas. Foram adquiridos 49.924 exemplares para atender ao alunado de 5ª a 8ª série e impressos 440.632 exemplares, beneficiando alunos de 1ª a 4ª série. Os projetos aprovados atenderam tanto às prioridades fixadas pela SEF/MEC [...].
>
> (Brasil, 2000, p.78)

> [...] As ações conveniadas para o desenvolvimento do programa foram formação continuada de professores e material didático-pedagógico, destinado ao 1º e 2º segmentos.
> Essas ações resultaram na capacitação de 12.261 professores, beneficiando 331.459 alunos. Foram adquiridos 119. 607 exemplares para atender ao alunado de 5ª a 8ª série e impressos 1.627.439 Kits, beneficiando alunos de 1ª a 4ª série, e 63.005 Kits para atendimento aos alunos de 5ª a 8ª série. Foram atendidos 274.378 alunos [...].
>
> (Brasil, 2001, p.80)

O primeiro relatório, que data de 1997, informa que maior parte do recurso destinado ao programa foi utilizada para reprodução de material, representando 56% dos gastos, sendo que 35% foram investidos em capacitação de professores. As informações dos anos de 1998 a 2002, conforme Tabela 1 em anexo, apontam para a redução deste volume de recursos, sendo que a partir do relatório de 1999, apenas as informações de capacitação e material são destacadas em todos eles. Aliás, estas duas ações parecem de certa forma indissociável, pois muitas das propostas de utilização dos recursos amarravam a compra de material didático e pedagógico, em especial coleções de livros, a estratégias de capacitação dos professores.

Em 1999 os relatórios também começam a indicar a quantidade de professores beneficiados pela ação de formação: um total de 50.364 professores (Brasil, 1999, p. 54); 32.670 professores (Brasil, 2000, p. 78); 12. 261 professores (Brasil, 2001, p. 80); 22.079 professores (Brasil, 2002, p. 87). A redução do número de professores atendidos acompanha a redução dos investimentos do governo na formação de educadores. Isto no contexto do Governo Fernando Henrique Cardoso, segundo Pinto (2002), apenas reafirma sua política de focalização no ensino fundamental de crianças,

> No que se refere ao financiamento da educação, podemos dizer que a política para o setor nos anos FHC teve como pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior "participação" da sociedade. Dentro desta lógica, aliás, em fina coerência com o pensamento neoliberal, prioriza-se, por exemplo, o ensino fundamental em detrimento do ensino superior, ou ainda, no caso do primeiro, o ensino para as crianças na faixa etária ideal, em detrimento da educação de jovens e adultos.
>
> (Pinto, 2002, p.124)

É preciso que se destaque o valor significativo de recursos investidos até 2000 em material didático e pedagógico, que em sua quase totalidade, se deu com a reprodução de um Kit de material elaborado por encomenda do Ministério da Educação, amplamente utilizado nas ações de capacitação dos professores nos anos que se seguiram. Estas publicações se situam no contexto pós 1999, de atividades denominadas pelo MEC de Programa Parâmetros em Ação para EJA. No manual de apresentação deste programa os materiais são assim apresentados:

> • A Proposta Curricular (Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental) traz indicações sobre os fundamentos político-pedagógicos dessa modalidade educativa, objetivos, conteúdos e orientações didáticas.
>
> • O Diagnosticando (alfabetização de jovens e adultos: diagnosticando necessidades de aprendizagem) oferece sugestões para verificar os conhecimentos do educando em relação à leitura, escrita e cálculo, visando subsidiar a organização de programas educativos que respondam de modo efetivo às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos.
>
> • Viver, Aprender é uma coleção de materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos elaborada com base na Proposta Curricular. Viver, aprender 1 tem três fascículos para os alunos e um guia para o educador; Viver, Aprender 2 tem dois fascículos para aluno, também acompanhados de um guia. A obra está organizada em módulos temáticos que abrangem Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza.
>
> (Brasil. MEC. SEF, 1999b, p.15)

Na apresentação do material didático do curso, consta a afirmação dos representantes do Ministério da Educação de que este material foi elaborado pelo ministério, no entanto, o MEC contratou especialistas para fazê-lo. A

Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, o Diagnosticando e a Coleção Viver, Aprender são materiais produzidos pela Ação Educativa, uma organização não-governamental de São Paulo, que atua desde a década de 1980 em assessoria e pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos. O ministério participou com o recurso financeiro para viabilizar a publicação e divulgação desses materiais, o que não lhe confere o título de seu elaborador.

As três publicações foram elaboradas em contextos diferenciados: a Proposta Curricular para o 1º Segmento (1995) foi elaborada pela Ação Educativa, em parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB) e só depois de pronta é que passou a ser co-editada pelo MEC; o Diagnosticando (1996) foi um material elaborado especificamente para atender a um pedido do MEC, que iria incorporá-lo ao Programa Educação para a Qualidade do Trabalho, para uso das empresas na identificação das necessidades básicas dos alunos jovens e adultos; a última publicação, a Coleção Viver, Aprender (1998-2000), já foi elaborado na perspectiva de viabilizar o uso da Proposta Curricular para o 1º Segmento.

A contextualização de elaboração do material em questão não aparece de forma clara nas introduções e apresentações que o próprio ministério incorpora a cada publicação. O caso específico da Coleção Viver, Aprender, que envolveu a participação ativa de professores que atuavam em EJA, assessorados pela Ação Educativa, não se fez presente no manual do Programa Parâmetros em Ação. Todavia, a Ação Educativa inclui uma nota dos elaboradores, em cada volume da Coleção Viver, Aprender, esclarecendo a relação do material com a publicação anterior: Educação de Jovens e Adultos – Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental – ao mesmo tempo em que apresenta seus co-autores:

> Diversos grupos que vêm utilizando a Proposta Curricular como uma referência em suas práticas educativas junto a jovens e adultos expressaram interesse em dispor de materiais didáticos que os apoiassem nesse sentido. Especialmente junto a grupos comunitários que atuam nas zonas Leste e Sul da cidade de São Paulo, tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho de cooperação mais próximo, oferecendo materiais didáticos que foram sendo elaborados experimentalmente e aperfeiçoados a partir das sugestões das educadoras que utilizaram-nos em suas salas de aula.
>
> (Vóvio, 1998, nota dos elaboradores)

Ainda, a nota explicativa dos elaboradores afirma o desejo de que a Coleção Viver, Aprender possa despertar muitas outras publicações, em EJA, pois a questão do material didático sempre foi uma grande reclamação entre os educadores de jovens e adultos que, em geral, só tinham acesso a material produzido para o universo infantil. Esta questão será retomada no contexto após o ano 2001 com o Programa Recomeço como veremos a seguir.

Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, o Diagnosticando e a Coleção Viver, Aprender são materiais produzidos pela Ação Educativa, uma organização não-governamental de São Paulo, que atua desde a década de 1980 em assessoria e pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos. O ministério participou com o recurso financeiro para viabilizar a publicação e divulgação desses materiais, o que não lhe confere o título de seu elaborador.

As três publicações foram elaboradas em contextos diferenciados: a Proposta Curricular para o 1º Segmento (1995) foi elaborada pela Ação Educativa, em parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB) e só depois de pronta é que passou a ser co-editada pelo MEC; o Diagnosticando (1996) foi um material elaborado especificamente para atender a um pedido do MEC, que iria incorporá-lo ao Programa Educação para a Qualidade do Trabalho, para uso das empresas na identificação das necessidades básicas dos alunos jovens e adultos; a última publicação, a Coleção Viver, Aprender (1998-2000), já foi elaborado na perspectiva de viabilizar o uso da Proposta Curricular para o 1º Segmento.

A contextualização de elaboração do material em questão não aparece de forma clara nas introduções e apresentações que o próprio ministério incorpora a cada publicação. O caso específico da Coleção Viver, Aprender, que envolveu a participação ativa de professores que atuavam em EJA, assessorados pela Ação Educativa, não se fez presente no manual do Programa Parâmetros em Ação. Todavia, a Ação Educativa inclui uma nota dos elaboradores, em cada volume da Coleção Viver, Aprender, esclarecendo a relação do material com a publicação anterior: Educação de Jovens e Adultos – Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental – ao mesmo tempo em que apresenta seus co-autores:

> Diversos grupos que vêm utilizando a Proposta Curricular como uma referência em suas práticas educativas junto a jovens e adultos expressaram interesse em dispor de materiais didáticos que os apoiassem nesse sentido. Especialmente junto a grupos comunitários que atuam nas zonas Leste e Sul da cidade de São Paulo, tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho de cooperação mais próximo, oferecendo materiais didáticos que foram sendo elaborados experimentalmente e aperfeiçoados a partir das sugestões das educadoras que utilizaram-nos em suas salas de aula.
>
> (Vóvio, 1998, nota dos elaboradores)

Ainda, a nota explicativa dos elaboradores afirma o desejo de que a Coleção Viver, Aprender possa despertar muitas outras publicações, em EJA, pois a questão do material didático sempre foi uma grande reclamação entre os educadores de jovens e adultos que, em geral, só tinham acesso a material produzido para o universo infantil. Esta questão será retomada no contexto após o ano 2001 com o Programa Recomeço como veremos a seguir.

O ano de 2001 inaugura um momento diferenciado de financiamento na EJA, pois é criado o Recomeço - Programa Supletivo[7], que passou a apoiar financeiramente estados e municípios de Indice de Desenvolvimento Humano (IDH) menor ou igual a 0, 500

> Para o exercício de 2001, a doração inicial foi da ordem de R$189.742.460, tendo sido incrementada, via crédito adicional, em mais R$ 9,0 milhões dos quais R$ 186,1 milhões foram executados, proporcionando o alcance de 1.381 municípios, com 823.842 alunos, de 22 Estados.
>
> (Brasil, 2001, p.82)

Há também um diferencial em 2001 para formação dos educadores de EJA, pois a resolução do FNDE passa a definir o mínimo de carga horária dos cursos e a indicar o conteúdo destes, quando explicita as ações financiáveis,

> Formação continuada de docentes, em efetivo exercício, que atuam nas classes presenciais de educação de jovens e adultos, com duração mínima de 80 horas, ao longo do ano, observados os conteúdos dos programas que deverão estar articulados com o trabalho desenvolvido pelo professor, para abranger as diversas áreas de conhecimento (matemática, português, estudos da sociedade e da natureza, geografia, história e ciências), as metodologias mais adequadas, a avaliação, os recursos didáticos e os temas transversais à realidade da comunidade escolar. Aquisição e/ou reprodução de material didático e pedagógico.
>
> (Ibidem, p.81-82)

O Programa Recomeço será mesmo um grande indutor de "produção" de material para EJA, tendo em vista que os interesses comerciais de muitas empresas gráficas viram neste novo filão de mercado, uma oportunidade para o ganho fácil de dinheiro público. Os relatórios dos estados e municípios que receberam os recursos do Programa Recomeço, apresentados ao FNDE, revelam empresas que se passam a denominar Editora Recomeço, oferecendo coleções de livros para EJA, que numa análise preliminar já revelam que os conteúdos não se alteram em relação aos que são utilizados pelas crianças. Isto demontra o quanto que o oportunismo comercial e a falta de uma gestão

[7] Para maiores informações sobre a criação do Programa Recomeço no contexto da política de EJA do Governo Fernando Henrique Cardoso, acesse MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: MACHADO, Maria Margarida (Org). Educação de Jovens e Adultos. Brasília, INEP/Em Aberto: v. 22, nº 82, nov. 2009. p.17-39 Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto.

pública séria sobre o uso dos recursos disponíveis para EJA, podem inviabilizar uma ação mais eficiente de capacitação de professores e, ao mesmo tempo, não contribuir para que de fato materiais de qualidade cheguem até ás mãos dos alunos da EJA.

Os dados financeiros de execução do Programa Recomeço aparecem no relatório de 2002, todavia não há uma explicitação na tabela sobre como os recursos foram aplicados, como demonstrado na Tabela 1 em anexo. Portanto, a partir deste ano já não há como avaliar quanto dos recursos destinados a EJA foram gastos especificamente na formação dos professores.

> Em 2002, a dotação foi de R$ 307.139.000,00 e foram executados, R$ 305.880.979,12 proporcionando o atendimento a 1.504 municípios, beneficiando 1.219.659 alunos, de 21 estados [...].
>
> (Brasil, 2002, p.88)

O ano de 2003 inaugura outra forma de apresentação da execução físico financeira do orçamento federal, no que concerne á formação dos educadores de EJA, já denominando de formação continuada de professores de jovens e adultos aquela destinada "[...] à formação continuada de profissionais em funções docentes, mediante propostas pedagógicas com duração de, no mínimo, 80 horas e, no máximo, 120 horas anuais por professor." (Brasil, 2003, p. 70). Os dados deste mesmo relatório mostram que a ação de formação continuada utilizará recursos na ordem de R$ 6.210.930,00 (seis milhões, duzentos e dez mil e novecentos e trinta reais) e a de material didático e pedagógico na ordem de R$ 6.000.000,00 (seis milhões de reais).

O Programa Recomeço passa a ser denominado Fazendo Escola e suas ações financiáveis não se alteram.

> Em 2003, este programa foi executado pela ação orçamentária "Garantia do Padrão Mínimo de Qualidade para o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos", destinada às ações de formação continuada de docentes, aquisição de livro didático ou módulo e/ou impressão de material didático, contratação temporária de docentes, aquisição de gêneros alimentícios e remuneração dos profissionais do magistério do quadro permanente que atuam nas classes presenciais de Educação de Jovens e Adultos.
> Foi disponibilizado para este programa o valor de R$ 321.023.297,00, sendo executados R$ 298.325.423,83. Foram beneficiados com estas ações 1.549.004 alunos de 1.880 municípios do País.
>
> (Brasil, 2003, p.71)

A partir dos relatórios de 2004 as ações de financiamento de formação continuada de professores e de produção/ aquisição de material didático-pedagógica são incorporadas ao Programa Fazendo Escola que se universaliza até 2005,

cobrindo todas as matrículas em EJA do país, não fazendo mais distinção entre estados e municípios, mas mantendo um aporte financeiro maior para os estados e municípios mais pobres das regiões Nordeste e Norte do país. O relatório de 2005 não retoma a série histórica do investimento na formação continuada de professores, mas esta ação já aparece em destaque na apresentação do relatório, no que se relaciona especificamente a EJA

> Para apoiar e ampliar o atendimento de jovens e adultos nos sistemas públicos de ensino fundamental, o governo vem desenvolvendo a ação *Apoio à ampliação da oferta de vagas do ensino fundamental a jovens e adultos*, conhecida como Programa Fazendo Escola. O programa, além de oferecer a ampliação de vagas ao cidadão que não teve oportunidade de acesso ou permanência nesse nível de ensino na idade escolar própria (dos sete aos quatorze anos), propicia aos estados e aos municípios condições de fornecer formação continuada para professores da educação de jovens e adultos, visando à melhoria da qualidade educacional.
>
> (Brasil, 2005, p.109)

A partir deste contexto o que podemos acessar na Tabela 2 em anexo são os recursos destinados ao Programa Fazendo Escola numa demonstração do número de alunos beneficiados, de municípios atingidos e o total de recursos. Os dados demonstram um crescimento do número de municípios beneficiados pelo Programa, o aumento gradual do investimento financeiro, que só se alterará a partir de 2007.

A partir de 2007 os recursos do Programa Fazendo Escola passam a compor a parcela de contribuição da União para o montante dos recursos do Fundeb[8]. Por isso os relatórios registram uma queda significativa no recurso de apoio a ampliação das matrículas em EJA. No próprio relatório do FNDE isto aparece justificado,

> Nos três anos iniciais do PPA 2004-2006, a ação contou com dotações, na média anual, de cerca de R$ 336 milhões. Em 2007 foram alocados recursos no valor de apenas R$ 92,2 milhões. A principal razão desta redução está no advento da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pos-

[8] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. O Fundeb incorpora a matrícula da EJA na contabilização dos recursos, o que resulta na extinção do Fazendo Escola, pois a compreensão do governo federal é que esta participação já representa o apoio aos sistemas estaduais e municipais na manutenção e ampliação das matrículas de jovens e adultos.

> to que as matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos entraram no cômputo para a repartição dos recursos do referido Fundo. Portanto, as atividades da ação foram alcançadas pelo Fundeb, visto que ele se destina ao financiamento da educação básica, contemplando, entre outros aspectos, todos os níveis da educação básica (infantil, fundamental e médio) e suas modalidades (regular, especial e de jovens e adultos).
>
> (Brasil, 2007, p.105)

Ainda no contexto de 2007 surge no relatório do FNDE uma nova ação voltada para EJA, denominada apoio a iniciativas para melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos. Sua descrição prevê "Apoio à implementação de projetos e assistência técnico-financeira na operacionalização de projetos voltados para a capacitação de professores, gestores e profissionais da educação, produção e distribuição de materiais didáticos impressos e audiovisuais [...]" (Brasil, 2008, p. 106). Do recurso empenhado no valor de R$ 3.637.185,99 (três milhões, seiscentos e trinta e sete mil, cento e oitenta e cinco reais e noventa e nove centavos), destinado a ações de EJA no campo, no sistema prisional e na viabilização de material didático, não se tem clareza do montante aplicado em formação de educadores.

Um balanço destes dados acessados no período de 1997 a 2008 reafimam a dificuldade de compreender o que representa o esforço do governo federal na formação de educadores de jovens e adultos, no que concernem aos impactos de longo prazo. O período 1997 a 2002 revela a redução dos investimentos nesta área, o que se explica pela política implementada por aquele governo. O período pós 2003 revela o aumento de recursos aplicados na modalidade como um todo, todavia não registra especificamente o que destes investimentos foi aplicado na formação dos educadores de EJA.

Outra questão que preocupa, num balanço do financiamento da formação de educadores de EJA, é que a maioria das ações financiadas pelo governo federal nesta modalidade concentra-se nos cursos de formação continuada com duração máxima de 120 horas e são exclusivas para os professores que atuam no Ensino Fundamental de EJA. Isto quando o Censo Escolar do Inep, em 2006, já revelava que 75% dos docentes desta modalidade já possuem educação superior, portanto demandam formação em nível de pós-graduação. Este percentual sobe para 82% se for lidar com os dados dos docentes que só atuam no Ensino Fundamental de EJA.

Nesta linha da pós-graduação há duas iniciativas que vem sendo colocadas em prática no atual governo, pelo MEC, mas infelizmente os dados de alcance e cobertura não se encontram disponíveis em domínio público, são: as especializações em EJA integrada a Educação profissional, financiadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; e as especializações da Rede da Diversidade e Cidadania com foco em EJA, financiadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Estes dados do Inep (2006) apontam outro desafio, o de ampliar as funções docentes na EJA, pois, do total de 2.143.430 funções docentes da educação

básica, as funções docentes na EJA representam apenas 13%. Há, sem dúvida, muitos jovens e adultos que não estão nas classes de EJA nem em lugar nenhum da escola. Isso, por si só, sinalizaria a necessidade de mais professores serem contratados, o que se esperava que ocorresse com a entrada das matrículas da EJA no Fundeb, mas os dados do Censo Escolar de 2008 e 2009 têm apontado para uma situação inversa.

2. Um desafio pedagógico da formação de educadores de jovens e adultos

Sem esgotar o desafio político do financiamento da formação de educadores de EJA, estas últimas questões levantadas nos colocam diante do quadro de maiores investimentos na modalidade de ensino, todavia uma redução do número de alunos, em especial no ensino fundamental, nível que foi priorizado os investimentos em formação de educadores de EJA nos últimos anos. O que está contecendo? Um percentual alto de professores graduados (82%) atende aos alunos da EJA no nível fundamental, mas muitos ainda alegam não ter recebido nenhuma formação específica para atuar na modalidade. É necessário, portanto, que se reconheça que aquele esforço descrito anteriormente está longe de representar uma cobertura nacional mínima em oferta de formação continuada de educadores de EJA.

Por outro lado, o que se pode dizer, enquanto desafio pedagógico, frente àqueles que já passaram por inúmeras formações para educadores de EJA e ainda afirmam que não estão prontos? Talvez a primeira questão a destacarmos ém relação aos desafios pedagógicos seja mesmo o da nossa incapacidade ou impossibilidade de estarmos prontos. Não é possível imaginar a fronteira de chegada da formação do educador de jovens e adultos, se considerar que esta modalidade lida com sujeitos diversos, em condições histórico-sociais diversas e, portanto, em condições diversas de produção de saberes.

O desafio pedagógico de reconhecimento da nossa intransponível incompletude é por demais contraditório com a lógica "acadêmica", que nos vende uma falsa idéia de verdade que pode ser apanhada e aprisionada numa capacitação, num treinamento, ou como ainda infelizmente muitos costumam chamar, numa "reciclagem". Ou ainda mais equivocado, os inúmeros pacotes de soluções prontas a serem digeridas em cursos rápidos, como receituários práticos. Para nos debruçarmos sobre as contradiações destes pensamentos em relação à formação de educadores de jovens e adultos, faz necessário que sejam os retomados princípios básicos que orientam históricamente esta modalidade.

A EJA vem de uma tradição histórica de educação popular (Brandão, 2008) que a constituiu a partir de dois princípios básicos: o diálogo e a investigação. Estas perspectivas são fundantes, por exemplo, quando retomamos o pensamento de Freire (1987), que além do "saber de experiência feito" que acumulou com sua trajetória de vida e dedicação em pensar a educação como um ato político e emancipatório, ainda nos desafia com a proposta de formação como uma ação coletiva,

> [...] Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão. (Freire, 1987, p. 52). [...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (Ibidem, p. 68). [...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de Apara B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.
>
> (Freire, 1987, p.84)

Estes quatro elementos destacados acima, os princípios do diálogo e da investigação, a perspectiva coletiva e emancipatória do processo de formação de educadores de jovens e adultos são referência para pensar os cursos que estão em andamento e os cursos que ainda estão por ser ofertados, seja na formação inicial ou na formação continada. Portanto, o desafio que propomos nesse debate no XV Endipe é de nos debruçarmos sobre as inúmeras ações que sabemos existir, que foram financiadas pelos recursos públicos, que afirmam formar docentes para EJA.

Avaliar o quanto tais iniciativas de formação de educadores de jovens e adultos se pautam por estratégias metodológicas que garantam a voz dos sujeitos, ou seguem priorizando o acúmulo de "conteúdos" prescritos. O quanto os cursos de formação inicial e continuada se pautam pela investigação, pela "pedagogia da pergunta", mais do que pela conformação. Que mecanismos revelam nestes cursos a perspectiva coletiva de produção do ser, do saber e do fazer. Por fim, para onde esta formação leva o sujeito deste processo? Há uma perspectiva de mudança da sua condição? Há uma transformação no percurso?

3. O desafio de não concluir

As indagações e reflexões aqui abordadas, frente aos desafios políticos e pedagógicos da formação dos educadores de jovens e adultos, nos colocam diante da necessidade de não dar por conclusivo o pensamento expresso, nem no que concerne à interpretação sobre os dados do financiamento das ações de formação, nem no que se referem à avaliação do significado pedagógica dos cursos de formação implementados pelas redes estaduais e municipais, com os recursos federais.

O aspecto do financiamento da formação se tornará, nos próximos anos, ainda mais complexo, tendo em vista que na prestação de contas dos recursos no Fundeb, não há uma determinação de que as despesas sejam informadas por níveis ou modalidades, muito menos por ação em sepadado. O aspecto de efetividade da ação pedagógica da formação dos educadores de EJA, pautada nos princípios históricos da educação popular, está na contramão do estabelecido pela lógica individualista e competitiva da sociedade atual, que longe de ser a sociedade do conhecimento, vem se constituindo como sociedade da negação do saber. O que nos resta, sobretudo se entendermos que assim como os educandos da EJA, nós educadores também aprendemos ao longo da vida, é reconhecer como sabiamente fez Freire, em muitas de suas que não é possível superar a ingenuidade, o senso comum, sem 'assumi-los', ninguém chega lá partindo de lá, mas daqui. É neste

aqui, nos desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA, que somos chamados a enfrentá-los e superá-los.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, C. R. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008 (p. 17-56).

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Relatório de Atividades – 1997. Brasília: FNDE, fev de 1998. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em: jan. 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 1998. Brasília: FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 1999. Brasília: FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2000. Brasília: FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2001. Brasília: FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2002. Brasília: FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2003. Brasília: FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2004. Brasília: FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2005. Brasília: FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2006. Brasília: FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2007. Brasília: FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2008. Brasília: FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades->. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros em Ação Para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 1999b.

DAVIES, N. . Fundos para o financiamento da educação: solução ou remendo? *Caderno de Debates*, São Paulo - SP, v. 2, p. 23-29, 2006.

_____. *Fundeb*: a redenção da educação básica?. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. v. 1.

DI PIERRO, M. C. *O financiamento público da educação básica de jovens e adultos*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/sessosespeciais/mariaclaradipierro.doc>. Acesso em: fev. 2010.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educ. Pesqui.*, vol. 27, nº 2, São Paulo, jul.-dez. 2001.

_____. *O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999*. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1806t.PDF>. Acesso em: nov. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar 2006*, Brasília: o Instituto, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo>. Acesso em: fev. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários á prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

PINTO, J.M.R. *Financiamento da educação no Brasil*: Um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 108-135. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. O financiamento da educação no governo Lula. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, p. 323-340, 2009.

VOLPE, G.C.M. *Financiamento da EJA*: desvendando o baú de pandora. 2009. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/?q=node/271>. Acesso em: fev. 2010.

VÓVIO, C. (coord.). *Viver, Aprender*. São Paulo: Ação Educativa/MEC, 1998.

ANEXOS

Ano	Equipamento	Capacitação	Material	Outros	Total (R$)
1997	32.631	12.052.685	19.192.928	2.682.928	33.999.348
1998	202.172	9.790.880	16.219,959	5.627.050	31.840.061
1999	-	-	-	-	29.979.702
2000	-	5.863.826	5.317.643	-	11.181.469
2001	-	4.258.074	5.812.010	-	10.070.085
2002	-	6.769.005	6.244.003	2.967.277	15.980.286

Tabela 1. Educação de Jovens e Adultos – Execução Físico-Financeira 1997-2002. Fonte: FNDE/ DIRPE- SAPE e SIAFI.

Ano	Alunos beneficia-dos	Municípios atingidos	Total (R$)*
2003	1,55milhões	2.015	387 milhões
2004	2,28 milhões	2.280	390 milhões
2005	1,56milhões	3.361	448 milhoes
2006	1,79 milhões	4.305	412 milhões
2007	400.000 mil	1.120	90,8 milhões

Tabela 2. Fazendo Escola - Execução Físico-Financeira – 2004-2007. Fonte: FNDE/DIRPE. *Valores empenhados

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE DOCENTE[1]

Resumo

Este texto tem como objetivo apresentar uma discussão sobre a construção da identidade docente do educador de jovens e adultos, abordando os desafios que se interpõem na construção da identidade docente destes, diante das contingências do cenário educacional da atualidade. Esse trabalho foi construído com base nos estudos que vêm sendo desenvolvidos nos últimos três anos, em meu curso de doutorado, onde investigo exatamente sobre essa temática.

Como resultados parciais da pesquisa que vem sendo desenvolvida nesse período, identificamos que: a mudança dos educadores em sua prática docente se dá pela presença constante da criatividade em seu trabalho, na ausência de recursos de ensino específicos para um trabalho com educandos de uma realidade diferenciada. Nesse sentido, estes educadores constroem um conhecimento específico, uma didática diferenciada, que respeita e considera a especificidade de seus educandos. Em sua formação, portanto, eles têm vivenciado momentos de reflexão sobre as práticas educativas, a construção e o compartilhar de saberes e a construção dos artefatos culturais do ser professor. Ao se tornar professores da EJA, reencontram a possibilidade da pesquisa e se tornam leitores de diversos tipos de textos, assinando revistas e descobrindo os caminhos formativos da internet. Assim, as interações e o diálogo, dentro e fora da sala de aula, norteiam a construção do currículo, pela valorização do processo de construção do conhecimento e das relações com os alunos.

Essa formação se dá, então, principalmente pelo desafio constante que eles têm todos os dias, o que vai gerando neles a coragem de seguir em frente. Esses educadores têm sido, assim, profissionais comprometidos com seu trabalho, que buscam, apesar da carência de recursos, desenvolver um trabalho de qualidade, aprimorando-o a cada dia, pela pesquisa, pelo estudo, pela discussão com seus pares e por todo meio possível de crescimento profissional.

Palavras-chave: Formação. Educadores. EJA. Identidade docente

1. Uma contextualização da temática: problemas, questões e base teórica

A educação de jovens e adultos tem se expandido no país, merecendo maior atenção dos órgãos governamentais. Porém, apesar dessa expansão, essa área de ensino ainda tem sido ocupada por professores sem uma formação específica, com formação inicial adquirida em curso de licenciatura, ou mesmo sem nenhuma

[1] Rosa Porcaro é graduada em pedagogia e mestre em extensão rural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atualmente, cursa doutorado em educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e é professora titula da UFV.

formação superior, se voltando para esta área por questões circunstanciais. Essa situação acaba acarretando fragilidade na prática cotidiana destes profissionais, que são obrigados a desenvolver o trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistente na área específica da EJA.

André (2002), com base na análise de artigos de periódicos nacionais, dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 90, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor da EJA. Da mesma forma, Garrido (2006) faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002 e Diniz-Pereira (2006) confirma em relação ao período de 2000 a 2005.

Soares e Simões (2005), num estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos, constatam que a maioria desses trabalham sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, onde não há preocupação com o campo específico da EJA, o que leva os educadores a vivenciar precárias condições de profissionalização e de remuneração, sendo esse o principal problema para uma inserção profissional específica dos educadores.

Na visão dos autores, mesmo que a EJA esteja alcançando crescente visibilidade no campo de pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho e a formação inicial ofertada pela universidade não é valorizada no momento da inserção profissional, não havendo uma relação estreita entre formação acadêmica e campo de atuação.

Assim, embora a EJA esteja se desenvolvendo em todas as regiões, existe ainda uma realidade que exige atenção do governo e de todos os que se envolvem com a EJA. Entre essas questões, se encontra a referente à formação dos educadores de jovens e adultos, pois não existe ainda um processo de formação sistemático do educador de jovens e adultos e esta formação vem se dando de uma maneira espontânea, "nas fronteiras", como afirmou Arroyo (2006), em Conferência, no Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, Machado (2001), num estudo sobre a produção científica ocorrida no período de 1986 e 1998, na área da EJA, constata que a vida profissional do docente não possibilita seu aperfeiçoamento por meio de estudos ou cursos e que, quando de alguma forma existe esse aperfeiçoamento, a formação recebida é insuficiente e inadequada para atender às demandas.

Segundo ela, há uma fragilidade na formação desse professor, que acaba por ter que aprender junto com os alunos, sentindo grande dificuldade para colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendidos pela EJA. A autora ainda aponta treinamentos esporádicos, cursos aligeirados e programas de alfabetização sem continuidade garantida como *"instrumentos de desserviço à EJA"*, por criarem expectativas que não serão correspondidas, frustrando alunos e professores.

Diniz-Pereira e Fonseca (2001) apontam como aspecto importante na constituição da identidade profissional do educador a especificidade dos alunos, se crianças, adolescentes ou adultos, bem como a situação sócio-cultural destes e, ainda,

suas histórias de vida. Os autores ainda afirmam que, em alguns casos, a ausência de identificação entre sujeitos e instituições dificulta a inserção destes no trabalho, embora em outros momentos possam desencadear um esforço de transformação da prática. Ainda segundo estes, as relações estabelecidas entre sujeitos e instituições escolares são importantes na construção da identidade profissional docente.

Para estes, as experiências das etapas iniciais da carreira têm grande impacto nesse processo de construção identitária, por se tratarem de um momento de indefinição e conflito para o educador. Porém, segundo os autores, o modo como esses elementos serão redefinidos nos diferentes espaços e ambientes institucionais relaciona-se às referências experenciais dos sujeitos e à maneira como tais referências contribuem para a constituição dessas características identitárias nos profissionais.

Nesse sentido, torna-se fundamental, hoje, a discussão sobre a identidade profissional docente dos educadores de jovens e adultos, no que se refere à forma como esta vem sendo construída na formação inicial e na formação contínua deste educador, considerando-se as políticas públicas voltadas para esta formação. A proposta do presente trabalho é, portanto, a de desenvolver uma discussão sobre a formação dos educadores de jovens e adultos no Brasil, abordando os desafios que se interpõem na construção da identidade docente destes educadores diante das contingências do cenário educacional da atualidade.

Especificamente, pretende-se:

- Caracterizar o perfil do educador de jovens e adultos, configurando a profissionalidade docente que surge diante do contexto educacional da atualidade;
- Analisar a inserção profissional do educador de jovens e adultos na realidade específica da EJA, avaliando a forma como tem se dado essa formação diante da complexidade diferencial desta modalidade de ensino;
- Avaliar os desafios e as possibilidades que têm permeado o campo da formação destes educadores, analisando os processos multidimensionais que têm constituído os sujeitos em educadores, a partir dessa inserção profissional.

2. A compreensão da formação do educador de jovens e adultos por meio de suas histórias de vida

Nossa intenção, no desenvolvimento desse estudo, é a de desenvolver uma compreensão ao mesmo tempo ampla e profunda do objeto enfocado. Para realizar essa abordagem de caráter mais amplo, optamos por fazer uma análise em nível nacional e, para realizar essa abordagem mais profunda, optamos pelo desenvolvimento de uma análise das características identitárias dos educadores da EJA, por meio da análise das histórias de vida destes.

Citado por Bueno (2002, p.22), Dominicé afirma que, na história de vida, "já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da edu-

cação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação." Assim, Bueno (2002, p.23) explica que "essa concepção implica que se examine, de um lado, a história de vida e de formação intelectual dos professores em seus vários aspectos e fases e, de outro, em considerar que tanto os professores como os futuros mestres são os agentes principais desse processo."

A discussão aqui apresentada, portanto, tem como base os estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidos no doutorado. Encontro-me, no momento, em fase de escrita da tese, já de posse dos dados e da análise destes. A pesquisa foi feita com educadores de jovens e adultos de todo o país, representativamente, tendo sido aplicado um questionário a 27 educadores, sendo um de cada Estado, e tendo sido ouvidas pessoalmente as histórias de vida de oito destes, com foco na construção da identidade docente destes e nos desafios enfrentados por estes nesse processo.

Os educadores que foram investigados apresentam um tempo de atuação na EJA bem diverso, girando entre 2 e 22 anos, e têm uma formação também muito diversificada, apresentando a maioria uma formação nos seguintes cursos de Licenciaturas: Pedagogia (5), História (7), Letras (4), Matemática (2), Filosofia (2), Educação Física (1), Geografia(1), Biologia(1), Comunicação Social (2). Esses educadores atuam nas diversas séries, tanto do primeiro e do segundo segmento do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio.

Quando questionados quanto à razão da opção pelo trabalho na área da educação de jovens e adultos, os sujeitos apontam:

- A possibilidade pedagógica de ajudar pessoas, fazendo algo de bom por pessoas que, por algum motivo, não tiveram oportunidade de estudar em tempo hábil;
- O fato de terem sido estudantes da EJA ou de terem tido pais que não tiveram acesso aos estudos com a idade correta;
- A comodidade do horário, que permite um vínculo com outro trabalho no horário diurno ou a possibilidade de dar continuidade aos estudos durante o dia;
- A possibilidade de realizar um trabalho diferenciado, a partir da construção coletiva de uma proposta de EJA, pela potencialidade dessa modalidade.

Ao analisar relatos de alguns educadores de jovens e adultos sobre sua trajetória profissional, pudemos levantar algumas questões, que podem favorecer a compreensão sobre a configuração da profissionalidade docente destes educadores, diante do contexto educacional da EJA. Pudemos verificar, pelas falas destes educadores, que alguns deles começaram a trabalhar com EJA em programas de alfabetização do governo (como ALFASOL, PRONERA, Brasil Alfabetizado), enquanto outros começaram como educadores em turmas de EJA do sistema regular de ensino. Porém, a maioria destes não iniciou sua carreira docente como educadores de EJA,

mas sim como educadores do ensino regular, atuando em turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, a maioria passou por um curso de licenciatura, ou outro curso de graduação, se não antes de iniciar seu trabalho como docente na EJA, pelo menos durante essa atuação, formando-se na graduação concomitantemente ao desenvolvimento de sua prática docente.

Outra característica dos educadores da EJA é a variedade de empregos que ocupam antes de se dedicarem à atuação docente, se envolvendo com a área da educação contingencialmente, e não como opção primeira de suas vidas. Além disso, podemos verificar que muitos deles voltam-se para esta área de atuação pelo comprometimento com questões sociais e políticas, pela necessidade de ser útil à sociedade, ou de ser coerente com suas lutas ideológicas, sindicais, etc.

Em muitos dos depoimentos, os educadores relatam sobre o surgimento de sua vocação para o magistério, que geralmente é despertada na infância, pelas brincadeiras vivenciadas com simulações de situações de sala de aula. Devido a isso, o que se contata, é que inicialmente, nas primeiras experiências em sala de aula, esses educadores acabam por reproduzir as práticas educativas vivenciadas na infância. Porém, com o tempo, pela vivência do cotidiano escolar, pela convivência com seus alunos, enfim, pela formação que vai sendo construída na prática docente destes, vão ocorrendo, gradualmente, descobertas de uma forma diferente de atuação.

Essa mudança dos educadores em sua prática docente se dá, também, muito pela presença constante da criatividade em seu trabalho, visto que, na ausência de recursos de ensino específicos para um trabalho com educandos de uma realidade diferenciada, estes educadores constroem um conhecimento específico, uma didática diferenciada, que respeita e considera a especificidade de seus educandos.

Em alguns relatos, os educadores reforçam que sua opção pela atividade docente na EJA se deve muito à sua participação em projetos de extensão nas universidades, como educadores de jovens e adultos, o que acaba por despertar nestes o amor pela profissão e o comprometimento com a área de ensino. Além disso, afirmam que ter começado a dar aulas durante o curso de graduação contribuiu significativamente para a sua formação, pois permitiu a estes que aliassem teoria e prática, prática e pesquisa, dando um sentido para as aprendizagens e se constituindo professores no trabalho cotidiano, pela formação continuada e permanente que se deu nessa época.

Em sua formação, os educadores relatam que têm vivenciado momentos de reflexão sobre as práticas educativas, a construção e o compartilhar de saberes, enfim, a construção dos artefatos culturais do ser professor. Afirmam que, ao se tornar professores da EJA, reencontraram a possibilidade da pesquisa e se tornaram leitores de diversos tipos de textos, assinando revistas e descobrindo os caminhos formativos da internet. Afirmam, por fim, que as interações e o diálogo, dentro e fora da sala de aula, junto ao corpo docente da instituição, norteiam a construção do currículo, pela valorização do processo de construção do conhecimento e das relações com os alunos.

Freire (1995) fundamenta essa situação, quando afirma que a formação permanente das educadoras implica a reflexão crítica sobre a prática, se fundando

exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente.

Segundo os educadores, isso ocorre devido ao desenvolvimento de uma relação de confiança e de amizade dentro da escola, onde procuram estabelecer um diálogo entre teoria e prática, rompendo as estruturas convencionais de produção de conhecimento que têm dicotomizado o fazer e o pensar. Por fim, afirmam que sua formação, enquanto educador de jovens e adultos, tem se dado principalmente pelo desafio constante que têm todos os dias, já que estes desafios acabam gerando a coragem de seguir em frente.

Como educadores da EJA, esses profissionais enfrentam uma realidade muito diversa da realidade enfrentada pelos professores do ensino regular, visto que a EJA não tem recebido o mesmo tratamento das outras modalidades do ensino. Ao serem questionados sobre as dificuldades que estes enfrentam enquanto educadores da EJA, trazem respostas que refletem o descaso dos governantes em relação à EJA, não criando uma política específica para esse público, e o tratamento inadequado que têm recebido na maioria das escolas, pela ausência de um projeto específico para a EJA nestas.

Dentre as respostas obtidas a esse questionamento, encontramos a denúncia da falta de uma política específica para a EJA, ou de políticas públicas de auxílio ao estudante da EJA, ou mesmo de políticas de formação específica e continuada para os professores desta modalidade de ensino. Também entre as respostas, podemos encontrar a afirmação de uma falta de apoio pedagógico por parte dos setores administrativos das escolas ou de um projeto que respeite as especificidades da EJA, traduzida essa realidade na ausência de um ambiente adequado ao processo de ensino. Essa situação gera, segundo os educadores, a escassez de material didático e de recursos didáticos para o trabalho específico com a EJA e a falta de flexibilidade de horários de funcionamento das aulas, o que dificulta a participação dos educandos adultos, visto que estes são trabalhadores e necessitam, por isso, de uma compreensão diferenciada de sua realidade.

Além disso, os educadores reclamam da falta de um espaço para a discussão de uma proposta pedagógica própria para esse público, que tem especificidades, necessitando tratamento diferenciado. Isso se dá, segundo eles, talvez pela ausência de um coordenador pedagógico com formação na área de EJA, para discutir dúvidas, dificuldades e ao mesmo tempo um auxilio pedagógico direcionado a EJA.

No que se refere ao processo ensino aprendizagem, os educadores apontam duas dificuldades próprias de turmas de EJA, que é a presença de um público heterogêneo na sala de aula e a entrada de uma grande parcela de jovens nas turmas, o que tem, segundo eles, dificultado o planejamento e o desenvolvimento das aulas. Além disso, outros fatores são identificados, como a baixa auto-estima, o cansaço e os problemas de saúde dos educandos mais idosos, que acabam por gerar bloqueios na aprendizagem destes.

3. Considerações Finais: a formação que se dá pelo processo de ação-reflexão-ação

Os educadores de EJA têm como forte característica a garra diante de todas as dificuldades que encontram, tornando-as desafios e buscando, a cada dia, alternativas que venham a minimizar esses problemas. Dentre estas, encontram-se a adequação de temas que sejam significativos para esses educandos e a seleção de textos adequados a essa diversidade, transformando o conhecimento acumulado por estes ao longo da vida, em conhecimento científico, trazendo o cotidiano de cada um para a sala.

Além disso, os cursos de pós graduação, a formação continuada oferecida pelas SME's e SRE's, a busca de bibliografia referente à área, a participação em reuniões, encontros, palestras, seminários, congressos, Fóruns, ENEJAs, a utilização de jornais, revistas e internet como fontes de pesquisa, todos esses são recursos buscados pelos educadores da EJA como recursos formativos, no sentido de suplantar a carência de uma formação mais sistematizada.

Ainda, no sentido de minimizar as dificuldades, os educadores buscam compreender e considerar as especificidades dos alunos do ponto de vista cultural, cognitivo, psicológico, social e econômico, fazendo um trabalho integrado entre as disciplinas, através do planejamento coletivo, adaptando materiais para não deixar de realizar as atividades propostas, preparando o próprio material a partir da realidade observada e pelos interesses em comum dos estudantes e buscando inovar com a utilização de recursos áudio visuais, poesias, materiais concretos e atividades de entretenimento.

Alguns dos recursos mais buscados pelos educadores da EJA são: fazer registros em todas as semanas e fazer retomadas para resgatar, de maneira rápida, o que foi visto anteriormente; desenvolver aulas mais dinâmicas, onde o aluno se envolva bastante, sem muito espaço para a sonolência; exercitar a memória dos alunos através do resgate das aulas anteriores e da realização de dinâmicas próprias para exercitar a memória, realizar atividades diferenciadas e atividades em grupo, onde cada educando vai usar suas habilidades para ajudar o outro a enfrentar suas dificuldades.

Outra forma de trabalho apresentada pelos educadores foi a de realizar aulas que estabeleçam relação entre o conteúdo e as suas vivencias, saindo da abstração e partindo para as experiências, o que motiva os alunos. A busca, por esses educadores, é no sentido de usar a criatividade para transformar cada aula em momentos de prazer, usando os mais variados tipos de dinâmica - histórias, lendas, oficinas de leitura, textos curtos para leituras e reescritas. Nesse sentido, utilizam a TV para discutir temas atuais e de interesse dos alunos, usando os mesmos temas sobre valores que a televisão usa, não da maneira deturpada como esta nos apresenta, mas conduzindo os educandos a uma leitura crítica do que vêem, como as novelas, programas de auditório, entre outros.

Os educadores apontaram como essencial ao seu trabalho, a troca de experiências com os outros educadores, num trabalho de parceria, através do desenvolvimento do diálogo com o coletivo da escola e de tentativas peda-

gógicas desenvolvidas por esse coletivo. A idéia é a de se desenvolver, entre eles, oficinas com discussões sobre o conteúdo que os alunos estarão estudando, aproveitando esses momentos para inserirem aspectos mais atualizados dessa prática educativa.

Os educadores apontam também, como recursos importantes no enfrentamento das dificuldades próprias da EJA: a utilização da internet como ferramenta que acrescenta variedade ao trabalho do educador, a busca de informações em pesquisas produzidas nas faculdades, nas publicações (livros, revistas, jornais), com amigos educadores do Brasil, a partir da rede de fóruns e na construção coletiva com os alunos.

O que se percebe é que o educador de jovens e adultos tem sido um profissional comprometido com seu trabalho, responsável, batalhador, que busca, apesar da carência de recursos, desenvolver um trabalho de qualidade, aprimorando-o a cada dia, pela pesquisa, pelo estudo, pela discussão com seus pares, enfim, buscando todo meio possível e imaginável de crescimento profissional.

Diante da realidade que se apresenta em nosso país, podemos constatar que o educador de jovens e adultos tem sido obrigado a desenvolver sua prática pedagógica sem uma formação específica, formando-se para esse trabalho a cada dia, com a própria prática, no cotidiano escolar, buscando alternativas de formação nas leituras individuais, nos cursos aligeirados, oferecidos pelas SME´s, nas participações em congressos, simpósios, fóruns de EJA, etc. Com essa vivência, ele vai se formando, tornando-se competente na docência assumida, fazendo-se educador no "chão da escola".

Isso é explicado por Freire, quando argumenta que

> o homem chega ao saber por um ato total, de reflexão e de ação e é essa inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que o leva à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. Nesse sentido, educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento.
>
> Freire (1987, p.54-56)

É o que nos mostram os estudos desenvolvidos até aqui: a formação do educador de jovens e adultos ocorrendo no cotidiano, pela prática e pela reflexão que se dá sobre essa prática, acarretando a transformação desta e, consequentemente, a transformação do profissional, pelo seu crescimento enquanto tal.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M.E.D.A.(org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). *Série Estado do Conhecimento*, n. 6, Brasília, MEC/INEP/COMPED, 2002.

BUENO, B.O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan-jun 2002.

DEBERT, G. G. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. 2 ed. In: CARDOSO, R. (org.). *Aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1986.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos*: Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). Belo Horizonte, 2006. Trabalho apresentado em Mesa Redonda do Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos.

GARRIDO, E. Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). *Série Estado do Conhecimento*, n. 10, Brasília, MEC/INEP, 2006.

SOARES, L.J.G. e SIMÕES, F.M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

MACHADO, M. M. Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos. In: Verbena Moreira S. S. Lisita; Adão José Peixoto. (Org.). *Formação de Professores - políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, v. , p. 43-58.

DINIZ-PEREIRA, J.E. e FONSECA, M.C.F.R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 1-28, 2001.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

PAINEL 2

COORDENAÇÃO:

EVERTON FERRER DE OLIVEIRA (UNIPAMPA)
MARIA DE NAZARÉ RIBEIRO (UEA)

- A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO: PRÁTICAS E CONCEPÇÕES – OS CONTRIBUTOS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO POPULAR[1]

Falar-se em educação para além da escolarização, seja ela de adultos, jovens e crianças, implica em se falar em escolarização. Uma não porescinde da outra. Ao contrário, completam-se e dão sentido àquilo que se pode nomear como pedagogia da liberdade ou pedagogia do cotidiano, tomando como base os conceitos da educação popular.

A popularização do ensino, em caráter democrático, iniciou-se com a independência dos países latinos, onde até então a educação era voltada às elites. Havia a necessidade de estender o direito de aprender às camadas populares, às etnias subjugadas.

A escola pública surgiu, então, como a esperança de igualar estas necessidades com uma educação pedagogicamente igual e socialmente igualitária, gratuita e em muitas nações obrigatórias.

No Brasil, o movimento de cultura popular surgiu como reivindicação opondo-se à cultura que servia apenas aos interesses da classe dominante, a partir de projetos oficiais, particulares, eclesiásticos, estudantis, cuja pratica centrava-se na cultura popular, onde a educação era apenas um momento.

Enquanto filosofia da educação, a educação popular busca a transformação do social onde o conhecimento é elaborado pelas próprias camadas populares.

[1] Raimundo Helvécio Almeida Aguiar é graduado em pedagogia e mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, é professor associado da UFRGS. Texto base da Palestra apresentada no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 27 de maio de 2010.

É, portanto uma prática pedagógica com implicações políticas e uma prática política com implicações pedagógicas.

É militância no sentido lato. É trabalhar-se a partir da cultura popular para aportar oconhecimento sistematizado e voltar dele à cultura popular e à realidade para a necessária transformação social.

A educação de adultos ou de jovens e adultos é uma forma de cultura popular onde o educador deve propor situações de debate num pensamento criado conjuntamente, numa dinâmica de grupos, reeducando o indivíduo, levando-o a exercer seu papel de membro ativo da sociedade à qual pertence.

Em 1980, Pierre Dominicé declara em Lisboa[2] que a Educação de Adultos poderia trazer perspectivas facilitadoras da transformação da Escola atual. Não procurando seguir aqui os traços deste impacto em Portugal, apenas levantaremos pistas que ajudem a elucidar a contribuição da Educação de Adultos no campo da Educação Permanente, enquadrando-a nas especificidades da nossa sociedade.

Paulo Freire, em sua teoria de educação, leva o indivíduo a recriar sua cultura, refletindo sobre elà e seu significado. O indivíduo deve aprender a ler-e-escrever não só as palavras, mas a vida, estabelecendo relações com seu meio, conhecendo-o, transformando-o. E, nesse sentido, cria outro mundo: o mundo da cultura criando sua própria existência, sendo o sujeito da história.

No entanto, a cultura popular não se dá apenas pela "escolarização". É articulada, também, por grupos populares no momento em que trocam experiências sociais, políticas e culturais, por exemplo: clube de mães, centros sociais, etc., formas básicas de educação, seja em situações de trabalho, na vida familiar ou na comunidade.

A interpretação da linguagem popular é essencial para o bom andamento do processo. A fala didática do educador, com formas gramaticais corretas, intimida e, até limita, a manifestação do indivíduo, – não que seja necessário falar errado! – é importante que o educador conheça a realidade de seu aluno, extraindo "termos-chave" para trabalho em classe, diminuindo a distância entre educador e educando.

Atualmente, é incentivada a participação popular na mudança social, porém sua trajetória é bastante instável, atravessando momentos de atividade para esbarrar numa interrupção forçada, quando o trabalho perde suas características de cunho educativo ou quando o programa e a prática pedagógica utilizados se opõem, apresentando metas desiguais, senão opostas, deslocando-se do ponto de vista social e político do trabalho.

Mudanças de regimes políticos, raramente são indiferentes à educação popular – não significando que realmente percebem o valor essencial dessa educação – e, exceto em regimes autoritários onde a exclusão das classes populares, das relações de poder de Estado e de classe é fatal.

Então, inserida no processo educativo encontramos uma dimensão cultural e, inevitavelmente, um discurso político de classes, sendo elas dominantes

[2] Entrevista concedida ao *Jornal da Educação*.

ou dominadas. É necessário, portanto a conscientização dos objetivos desta educação, onde nada é gratuito ou puramente educacional.

O processo de educação cultural deve ter claro que os verdadeiros agentes de mudança são as massas populares, que devem ocupar e organizar seu papel dentro desta transformação. Dentro desse contexto, resta ao educador colocar-se à serviço desta tarefa, possibilitando a interligação entre teoria e prática exercidas por esses grupos populares.

Diz Arroyo que a

> [...] penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos.
>
> (Arroyo, 2006, p.22)

Num trabalho de Salgado, realizado em Portugal, foi possível obter a informação de que em atividades com a educação de adultos "optou-se por dar prioridade às atividades que unissem toda a coletividade em função de um objetivo comum, devendo fornecer-se um apoio à organização popular, lá onde ela aparecia, mesmo se os seus objetivos não eram, na origem, de ordem educativa". Por trás desta opção está subjacente ainda outra ideia:

> em vez de nos preocuparmos com o que faltava a estas populações (a cultura literária ou escrita), queríamos partir do que elas tinham em abundância, mesmo (e sobretudo?) nas regiões ditas "mais atrasadas": a cultura popular, o saber dizer, o saber fazer [...]. *A escrita estaria, portanto, na aldeia ao serviço da cultura existente nestas regiões.*
>
> (Melo e Benavente, 1978)

No momento em que o educador perceber que o homem a educar, é o sujeito de sua própria educação, seu trabalho consistira em favorecer condições, para que este homem possa desenvolver-se dentro de um contexto crítico e criativo, provocando e intensificando estas condições de maneira a levá-lo a um conhecimento mais intenso de sua realidade, a uma necessária releitura de seu mundo.

A aprendizagem de adultos possui peculiaridades, visto que o educando adulto possui uma história de vida que necessita ser considerada. O educando adulto é um trabalhador trabalhado e o educador de adultos é também um trabalhador e tem que assumir-se como tal. Como produtor de ideias e de coisas. O conhecimento em Educação de Jovens e Adultos é resultante dessa produção "educando – educador" como seres aprendentes e ensinantes, capazes de juntos buscarem a transformação da realidade.

O grande dilema e o grande problema da prática da Educação de Adultos é o processo de infantilização do adulto, através de práticas e de textos e/ou

atividades que são próprias para crianças e, por ineficiência e/ou incompetência nossa, fazemos a mesma coisa com o adulto. O educador de adultos precisa converter-se e convencer-se de sua função social, enquanto membro de uma classe, senão por origem pelo menos por opção política e por compromisso histórico.

Educar para a cidadania é educar a partir da pedagogia do cotidiano, ou seja, a partir das práticas sociais e pedagógicas ou sócio-pedagógicas que se dão no dia-a-dia das pessoas: no trabalho, em casa, no transporte coletivo, etc., onde ocorre o processo de aprender e de ensinar como parte integrante das relações sociais. É preciso, ainda, entender e enxergar o ser humano, seja ele criança, jovem ou adulto, como centro inevitável de toda e qualquer relação social. Educar na cidadania seria mais interessante do que "educar para a cidadania". Educar na cidadania é partir da realidade do sujeito para compreender o conhecimento universal sistematizado ou partir dele (conhecimento universal sistematizado) para objetivar e compreender a realidade do social, do político, do econômico e, fundamentalmente do cultural, pois é ele (o cultural) o determinante básico da educação escolar.

Nesse sentido, considerar as diferentes culturas é essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica que pretenda a transformação das realidades. E este é o sentido da educação, seu fim último, sua necessária utopia.

Para mim, ensinar e aprender são co-princípios da educação escolar e da educação em geral. O verdadeiro "letramento" é, para mim, repito, este "que fazer" pedagógico.

De fato, é necessária a preparação específica para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, esta não é a última condição. É necessário também buscar aportes fora da academia, ou seja, em atividades daquilo que chamam de educação continuada ou "permanente". Claro, isto não substitui a formação específica, mas possibilita entender a realidade e enxergá-la com outros olhos: os olhos da realidade, da prática. A interação com o mundo é importante. Dizia o velho Freire: antes de ler a palavra é preciso ler o mundo. Isto, para mim, é essencial na educação do educador que é diferente de formação.

Entretanto, o educador precisa e carece sair de dentro da escola, mas a saída da Escola – embora com a Escola – parece hoje se torna vetor determinante, criando o distanciamento necessário à evidência dos seus mecanismos de funcionamento e ao esclarecimento das representações sociais que os sustentam. Situando-se no campo teórico da Educação Permanente, Paul Lengrand dizia em 1976, em Hamburgo, que o desenvolvimento educativo não se pode restringir ao quadro profissional dos professores "porque estes nunca saíram das Escolas".

Sabe-se que ao se fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema, é possível entender que permanece a demanda de produção de conhecimento sobre a área temática da Educação de Jovens e Adultos. Para Arroyo (2006), o campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história, entretanto não é ainda um campo consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas.

Ao se analisar o insucesso escolar de crianças de meios populares, é possível verificar-se que a sua base de sustentação decorre dos mesmos ve-

tores do insucesso das campanhas e planos de alfabetização de adultos: o modo como a Escola desvaloriza e menospreza os meios populares – nenhuma cultura se pode desenvolver se não se sentir em superioridade (Strauss, 1979) – conduz à dificuldade de criar interações pedagógicas entre sistemas culturais letrados e iletrados.

As experiências inovadoras referidas, a animação sócio-educativa, a Educação de Adultos numa perspectiva de Educação Permanente e, mais especificamente, a Educação Popular parecem decorrer desta dupla perspectiva. A distanciação que a Educação Popular cria perante o sistema formal de Ensino pode ajudar a elucidar os seus mecanismos de reprodução ou a fundamentar pistas de sucesso alternativas.

Os grandes campos oferecidos à Sociologia da Educação parecem ser, para além dos colocados por outros domínios sociais e políticos – funções que se atribuem à Educação –, as de elucidação sociológica dos bloqueios e potencialidades do sistema educativo e a identificação fundamentada das capacidades mobilizadas pelas experiências alternativas ao sistema.

As grandes contribuições desta perspectiva decorreriam da convergência na preocupação de caracterizar a sociedade portuguesa, situando-a num quadro das relações mundiais, e da capacidade teórica de intervir no debate atual de transformação do sistema Educativo e da Educação para o desenvolvimento.

Além disso, o fato de se tomarem as práticas alternativas como objeto de estudo já seria valorizá-las, intervir no seu incremento. Se, para além disso, se der voz aos que a não têm, buscando-lhes os contributos da efetiva inovação no campo educativo, à transformação em intervenção social do que até então seria apenas resistência ao sistema, procura de bem-estar com a consciência profissional, opção ideológico/militante.

É igualmente abrir a discussão. Trazer, pelas mãos das Ciências Sociais, novos contributos, outros olhares sobre o quotidiano do ensinar e do aprender.

Quase sempre o sistema educativo continua a ser pensado em uma lógica e estrutura interna que nem sempre tem facilidade de se abrir para a pluralidade de indicadores que vem da sociedade e dos próprios alunos jovens e adultos.

Desse modo. É possível concordar com Arroyo (2006), quando o afirma que a juventude e a vida adulta constituem um tempo de marcas de socialização e de sociabilidade, de formação e intervenção. Assim, esses "tempos de vida" do jovem e do adulto devem ser tratados como "tempo de direito" que culmina na urgência de elaboração e implementação de políticas públicas dirigidas à garantia da pluralidade de direitos e ao reconhecimento do protagonismo de jovens e adultos, pouco ou não escolarizados, na sociedade.

Necessário se faz inverter a equação de que a educação da classe dominante passa a ser a educação do opressor e da classe dominada, a do oprimido, lembrando Paulo Freire. Assim, a educação da burguesia faz com que a burguesia aproprie-se do saber, o mais possível, pois dessa forma ela (a burguesia) poderá e deverá usá-lo (o saber) para preservar os seus interesses e os seus privilégios.

É necessário, pois lembrar Antonio Cícero, quando afirma

> [...] de que educação o senhor fala [...] se é educação de escola é a mesma, só que a sua (de Brandão) lhe fez e a minha, tô aqui [...] Educação de escola é a mesma, só que a minha foi de dois ou três anos, nem isso [...] com professora daqui, mas de lá, porque o saberzinho dela é de lá (da cidade) [...] com livro novo, caderno, tudo [...] aqui todo mundo manda filho p'ra escola, mas às vezes eu fico pensando que p'ros pobres a escola ensina o mundo como ele não é [...].
> (Sousa, 1982, p.7-10)

Às políticas de formação de educadores seja em nível inicial ou continuada de vem levar em consideração esses aspectos para a qualificação de docentes comprometidos com a transformação da prática pedagógica, da prática social, buscando instituir uma sociedade menos desigual e mais humana.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L.; SOARES, L. (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-50.

BENAVENTE, A. *et al. Objectivos, situações e práticas da educação de adultos em Portugal*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação de Adultos, 1979.

LENGRAND, P. *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizontes, 1971

LEVI-STRAUSS, C. *Mito e Significado*. Lisboa: Edições 70, 1979.

SALGADO, L. O outro lado da educação: para além do instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, 29, fev. 1990, 105-119.

SOUSA, A.C. de. Prefácio. In: BRANDÃO, C.R. (org.). *A questão política da educação popular*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.7-10.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO[1] *

Inclinemo-nos, pois sob o sopro que dilata os nossos corações para as ansiedades e alegrias de "tudo tentar e tudo descobrir." (...) O espírito de pesquisa e de conquista é a alma permanente da Evolução.
Chardin, 2006, p. 246

RESUMO

Este texto traz uma contribuição ao debate sobre a formação de educadores de jovens e adultos na educação popular, com base nas experiências que se desenvolveram no Distrito Federal e Entorno de Goiás desde a década de 1980, por meio da participação conjunta Movimentos Populares e Universidade de Brasília. O texto traz inicialmente o depoimento de quatro profissionais/militantes da área da educação popular de jovens e adultos que tiveram e têm a oportunidade de vivenciar tais experiências. Faz-se, em seguida, uma análise da educação popular no contexto da realidade brasileira, apontando alguns desafios e perspectivas. Desenvolve-se um breve histórico das iniciativas desenvolvidas, no âmbito de movimentos populares e da Universidade de Brasília, analisando suas repercussões na construção da escola pública de EJA-DF. A última parte do texto busca sintetiza e apresenta lições e aprendizados advindos dessa construção coletiva, em nível da formação de educadores populares de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação popular. Formação de educadores populares. Educação de jovens e adultos. Movimentos sociais.

1. Para iniciar nossa conversa

A formação do educador popular é um tema recorrente no campo da educação de jovens e adultos. Diversos autores já se debruçaram sobre essa temática abordando questões como o perfil desse educador, os desafios e atribuições do

---

[1] Renato Hilário dos Reis é doutor em educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Erlando da Silva Rêses é educador popular, doutor em sociologia e professor da FE/UnB. Leila Maria de Jesus é educadora popular, mestre em educação e professora da Secretaria de Estado e Educação do Governo do Distrito Federal (SEE/GDF). Maria Clarisse Vieira é doutora em educação e professora da FE/UnB. Maria de Lourdes Pereira dos Santos é educadora popular, graduada em pedagogia e professora da SEE-GDF. Maria Luiza Pereira Angelim é mestre em educação e professora da FE/UnB. Maria Madalena Tôrres é educadora popular, mestre em educação e professora da SEE-GDF.

*Entorno diz respeito às cidades do estado de Goiás que fazem fronteira ou são adjacentes a Brasília - Distrito Federal

seu fazer pedagógico e outras. Apesar da riqueza presente nesses trabalhos, ainda permanecem muitas indagações acerca de quem é esse educador, qual sua formação e os desafios que a ele se impõem na contemporaneidade.

Este texto busca trazer mais uma contribuição a esse debate. Para isso, em sua própria constituição já traz um traço importante da educação popular: o princípio da construção coletiva. Escrito coletivamente por educadores populares e professores que possuem distintas trajetórias, experiências e inserções no campo da educação de jovens e adultos, ele busca trazer as vozes, experiências e o percurso coletivo da formação de educadores populares no Distrito Federal e Entorno.

O texto foi organizado da seguinte maneira: inicialmente traz o depoimento de quatro educadores populares na sua integralidade, escolhidos dentre tantos outros, A idéia de trazer tais depoimentos justifica-se pela necessidade de compreender, com base em tais trajetórias, quais os elementos que constituem a formação desse educador. O leitor irá encontrar nas páginas que se seguem sujeitos cujas trajetórias de vida e profissionais foram marcadas pela participação na educação popular de jovens e adultos de camadas populares. As opções pessoais, as práticas políticas e pedagógicas de que participaram estão registradas em forma de depoimentos, os quais constituem uma fonte rica de reflexão sobre os processos de formação do educador popular na contemporaneidade. Em seguida, realiza-se uma análise da educação popular no contexto da realidade brasileira, apontando alguns desafios e perspectivas. Com o objetivo de compreender como tais experiências se enraizaram no Distrito Federal e Entorno realiza-se um breve histórico das iniciativas desenvolvidas, no âmbito de Movimentos Populares e da Universidade de Brasília e quais suas repercussões na construção da escola pública de EJA. A última parte do texto busca sintetizar algumas lições e aprendizados advindos dessa experiência.

2. Vida e formação: trajetórias de educadores populares no DF e entorno

Nessa parte do texto, trazemos os depoimentos integrais de quatro educadores populares do Distrito Federal e Entorno. Para subsidiar a escrita do texto de cada educador foram elaboradas as seguintes questões-chave, respondidas por cada um (a):

- O que essencialmente mantém o seu compromisso de fidelidade à classe trabalhadora, ou, em outras palavras, o que de mais profundo em você, não permitiu que você rompesse com a classe, e buscasse a ascensão social via modelo burguês capitalista?
- O que mantém, afinal, você, comprometido (a) com a conquista da superação do fator trabalho sobre o fator capital?

Ao invés de recortar os textos, optamos por trazê-los em sua integralidade, respeitando os estilos de escrita e a maneira de se expressar de cada um. Trazer as vozes desses sujeitos em sua integralidade significa recuperar outro princípio caro à educação popular: o respeito ao "saber de experiência feito" (Camões, 1571, apud Arraes, 2010). Esse saber tem como pressuposto que, independente do grau de escolaridade, todo ser humano tem um saber adquirido ao longo da vida, que precisa ser reconhecido e valorizado. Tal saber, carregando a inconclusão que lhe é própria, precisa também ser tensionado e superado, num processo que é dinâmico e que não termina para aqueles que se consideram sujeitos de sua história. Trazer tais depoimentos em sua integralidade, também permite ao leitor situar-se como autor/intérprete de tais depoimentos, realizando suas próprias leituras e inferências dos lugares e instâncias de formação desse educador popular na contemporaneidade. Eis os depoimentos:

2.1. Depoimento de **Erlando da Silva Rêses**

... Metade de mim é a lembrança do que fui, a outra metade não sei...
Oswaldo Montenegro

Sou mais um migrante nordestino, do interior do Ceará, Município de Caucaia. A minha família (pai, mãe e três filhos) saiu daquela cidade em 1976, época em que eu tinha 05 anos de idade, com destino à "Terra Prometida" (Brasília). Logo, a família aumentou para 06 filhos e morávamos em casa cedida por um tio no mesmo lote em que ele morava. Em 1978, minha mãe consegue empregar-se numa empresa pública de limpeza e conservação, que anos mais tarde passa a integrar o quadro de pessoal do Serviço de Limpeza Urbana (SLU)-Governo do Distrito Federal (GDF). Ela, que é iletrada, assumiu o serviço de varrição e posteriormente de copeira. Meu pai é paraplégico e locomove-se por meio de muletas, contraiu paralisia infantil em tenra idade por falta da vacina de Poliomielite. Por conta dessa condição física ele conseguiu em 1984 a aposentadoria por invalidez pelo INPS (hoje INSS). Ele chegou a desempenhar a profissão de sapateiro e artesão, como trabalhador autônomo, e a prestar serviços de manutenção e segurança de um chafariz público no município de Caucaia-CE.

Em 1984 a família conseguiu adquirir um lote no Entorno Sul do DF, cidade de Pedregal-GO, hoje município de Novo Gama-GO. Região que, à época, era desprovida de serviços básicos de infra-estrutura. Com a desagregação da família e a separação de corpos dos meus pais, parte da prole ainda mora no Município do Novo Gama e a outra mora em cidades do DF.

Despertei para a atuação em movimentos sociais com 18 anos de idade com o ingresso no movimento jovem da Igreja Católica e, paralelamente, no Serviço Paz e Justiça – SERPAJ/BRASIL. Organização Não-Governamental (ONG) de

alcance transnacional, sem fins lucrativos, que se caracterizava pelos princípios da Não-Violência, da Educação para a Paz e da promoção para os Direitos Humanos.

O senso de responsabilidade comunitária adquiriu uma ampla proporção. O movimento jovem desenvolvia atividades que despertavam o senso crítico, a integração juvenil e o lazer, numa região que era desprovida de oportunidades de espaços culturais e de coesão social. A atuação no SERPAJ era mais coordenada, contínua e efetiva. Esta entidade transnacional tinha diversas linhas de ação, que era definida conforme a realidade social local. No núcleo existente no Pedregal, as intervenções sociais eram pontuais e/ou contínuas. Dentre as atividades contínuas cito a Alfabetização de Jovens e Adultos, segundo os princípios teórico-metodológicos de Paulo Freire. No desenvolvimento deste trabalho passei progressivamente a assumir os papéis de observador de turmas, coordenador, supervisor e ministrante de cursos de Alfabetização para as prefeituras de Luziânia, Cidade Ocidental e Valparaíso, todas no Entorno Sul de Brasília, Estado de Goiás. Praticamente, todas as atividades desenvolvidas pelo núcleo do SERPAJ/Pedregal recebiam o apoio técnico do Núcleo de Extensão da UnB e/ou a assessoria pedagógica da FE/MTC. Ainda atuei no Partido dos Trabalhadores (PT) no Município de Novo Gama, aonde cheguei a assumir o cargo de Secretário-Geral e concorrer a uma vaga de vereador no pleito de 2008.

Começo a trabalhar aos 16 anos numa empresa de construção civil para prestar serviços de almoxarifado (controle do patrimônio), no ano de 1987. À época, minha mãe como provedora do lar, sentiu-se impelida a me exigir que trabalhasse para garantir o compartilhamento do sustento da família. Logo, passei a fazer estágio supervisionado numa empresa de manutenção de máquina copiadora, em função do curso técnico em eletrônica que cursava no Ensino Médio. A própria escolha de um curso profissionalizante foi significativo em minha carreira profissional, pois vivenciei no período a atração que cursos como este exerciam em parcela da população pauperizada que buscava no estudo uma forma de ascensão social. Depois deste estágio fui empregado em duas empresas de telecomunicações para desempenhar a função de técnico em telefonia, durante 06 anos de minha vida.

Em 1994 ingressei no Serviço Público Federal, em exercício de cargo administrativo no Ministério da Educação (MEC). Em 1999 me desligo deste órgão para exercer o cargo de professor de Sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde permaneci até outubro de 2009.

Percebia que o estudo e a ampliação do capital cultural poderiam gerar melhorias nas condições de vida de toda minha família. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam mais desprotegidos contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Minha militância no movimento social foi decisiva para a escolha do curso na Universidade. Consegui ingressar no curso de Ciências Sociais, em

1993. No mesmo período, exerci atividade de Extensão no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos e coordenei turmas de alfabetização dos servidores técnico-administrativos da Fundação Universidade de Brasília (UnB). Após o interregno de quatro anos e meio concluí o Bacharelado em Sociologia e a Licenciatura em Ciências Sociais.

Considero-me uma pessoa sempre movida por um espírito de responsabilidade social, primeiro por conta da minha origem e situação de classe, segundo por conta do reconhecimento da importância da participação social e popular numa sociedade com extrema desigualdade social e terceiro por uma obrigação moral de dar um retorno social a quem investiu em minha formação até o momento, ou seja, uma universidade pública e gratuita, custeada com investimentos da sociedade.

Ingresso no Mestrado em 2001 e após um ano e dez meses defendo a dissertação na área da Sociologia da Educação. Em 2004, ingressei no doutorado de Sociologia da UnB e desenvolvi um projeto sobre Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil, na linha da Sociologia do Trabalho e da Educação. Evidencio que é do meu perfil acadêmico procurar a diversidade do tão fascinante conhecimento sociológico pela escolha de diferentes linhas de pesquisa desde a graduação.

Em outubro de 2009 conquisto uma vaga, via concurso público, de professor universitário (adjunto) na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Neste momento, retorno num outro nível de formação e de capital cultural, para as atividades com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como situar a trajetória familiar, político-social, profissional e acadêmica com a posição de classe?

Manter-se aliado ao compromisso com a classe trabalhadora mesmo que a ascensão social tenha advindo do modelo capitalista é reconhecer a sua origem de classe, mesmo a despeito de não situar-se mais nela. Esse reconhecimento não se produz por si. Ele é também parte do compromisso assumido com outras pessoas na CON-vivência da construção de mecanismos de superação das condições degradantes da vida. O compromisso de ESTAR COM (junto, unido no sentimento de companheirismo) é fundamental para a partilha de uma trajetória humana, com responsabilidade social e integrado a um mundo de possibilidades de transformação, seja no espaço micro ou macrossocial.

A formação acadêmica e o lugar de fala (academia, por exemplo) não podem ser fatores de "distorção" ou fuga dessa posição de classe. O desafio da tentação de um desvio é grande, persuasivo e alimentado por uma rede de elementos suficientes que caracterizam a tendência do modelo capitalista: individualismo, busca incessante pelo dinheiro e todas as formas de lucro, vantagem, prestígio, mérito e concorrência.

(Depoimento em maio de 2010)

2.2. Depoimento de **Leila Maria de Jesus**

O princípio é só o começo. Acredito que ninguém por si só aprende/apreende ser isto ou aquilo. O sujeito é meio do que ele vive e do meio em que vive.

Então, eu cresci aprendendo com meu avô o tempo de plantar e colher. A observar e respeitar o tempo do pequi, que tinha na frente do quintal. Respeitar a lagarta que comia as folhas da mandioqueira, e a perseguir a trilha das formigas durante a noite para encontrar o "ninho" do inimigo número um.

Então, lição um: Respeitar o tempo das coisas.

Respeitar os mais velhos, sempre. Respeitar não a idade, mas a sua história vivida. Abaixar a cabeça - que não é humilhar-se – e render-se à sabedoria da linha do tempo.

Lição dois: história de vida como valorização.

Lutar sempre, cansar talvez, render-se em alguns momentos, mas desistir nunca. Desistir na minha infância significava morrer de fome. Desistir na adolescência era entregar os pontos e não ter futuro. Desistir quando adulta é abandonar os sonhos.

Lição três: Lutar e lutar para não parar de lutar.

Quando chego ao Paranoá compreendo que ali também estão as lições: respeitar o tempo, a história vivida e lutar sempre.

Chego ao Paranoá com 13 anos, encontro uma comunidade que não descansa de ser coletivo. A fixação dos/nos sonhos daquele povo é algo admirável aos olhos de quem acredita na força da organização e no poder da luta. E como sonho que se sonha junto é realidade, a fixação chega pelas mãos daqueles (as) moradores (as) que acreditam no poder de conquista por meio da luta-ação coletiva.

Lição quatro: sonho que se sonha junto é realidade.

Não é a luta que faz a vitória, mas a força que cada um deposita nesta luta que a torna vitoriosa.

E é neste percurso, entre saberes e fazeres, que venho me constituindo trabalhadora-educadora-trabalhadora. Nestas quatro lições me encontro trabalhadora-educadora-pesquisadora-trabalhadora, com opção de vida pela classe pertencente que sou: trabalhadora.

O que me motiva a estar/continuar na caminhada e na opção pela classe trabalhadora é acreditar que tem jeito, que pode ser diferente. É acreditar que a luta não é em vão, que as conquistas sempre chegam e em saber que não estamos sós.

O meu compromisso com a classe trabalhadora é uma opção de vida, é o compromisso com aqueles (as) que já passaram e com os que estão chegando. Continuar na caminhada, porque o caminho é árduo e os operários são poucos, é continuar o percurso da minha própria formação enquanto educadora-pesquisadora-trabalhadora.

Esta posição de campo é a opção da construção de uma história diferente, minha, sua e nossa. Não tem preço, porque a dimensão disto é a amorosidade humana, pertencente a cada um de nós naturalmente.

É o compromisso que aprendi a ter com a dignidade da vida do ser vivente,

que ultrapassa qualquer valor material.

É acreditar que a força coletiva do trabalho não tem valor financeiro, mas sim valor moral, amoroso, ético, espiritual e, sobretudo, humano no compromisso com a vida terrena.

(Depoimento em maio de 2010)

2.3. Depoimento de **Maria de Lourdes Pereira dos Santos**

Bom, para compreender a minha resposta é preciso conhecer um pouco da minha história, minha mãe era lavadeira, e meu pai trabalhava na roça, quando eu tinha mais ou menos cinco anos ele veio para Brasília, como todos que queriam melhorar a sua condição de vida, só que não mais voltou, minha mãe ficou com 9 filhos para criar, ela mal desenhava o nome, criou todos, nenhum morreu de fome, e nenhum virou "bandido". Eu cresci em meio a muita luta, e muita dignidade, buscando sobreviver, dia após dia. Eu aprendi cedo, a compartilhar a dividir o que tinha com todos. O espírito guerreiro da minha mãe ficou sempre gravado em minha mente, não precisava que ela falasse nada, nós íamos conduzindo as nossas vidas sem mendigar, mas lutando.

O compromisso que tenho, surgiu quando fui tendo oportunidade de conviver com outros grupos, percebi que a luta de minha mãe, não era só dela era de milhares de mulheres e homens neste país.

O espírito de coletividade, de cooperação e superação dos problemas, fica com certeza melhor para se resolver, quando estamos em grupo. O meu "pacto" em melhorar a minha condição de vida e a do outro é algo que vem das minhas "entranhas", ser solidária com o grupo a qual pertenço faz parte da minha vida, vivenciar os problemas, me fez mais forte e compromissada.

"Não da pra ser feliz sozinha, você tem que levar o outro também a ser feliz".

Consegui estudar, e adquirir conhecimentos que muitos da minha classe não tiveram a oportunidade, por isto tenho que ter consciência em colocar este aprendizado a serviço do coletivo.

O que me mantém fiel à causa, e a satisfação de poder colaborar com a mudança de classe de um povo tão aguerrido como o nosso. Ao longo da minha caminhada, tive várias propostas para deixar o grupo em que faço parte para ter vantagens individuais e rápidas, este tipo de proposta não faz a minha cabeça, porque os meus valores e os meus compromissos não permitem.

Estar envolvida com a classe trabalhadora, com o grupo da EJA, seja no movimento popular ou na Secretaria de Educação, não é só trabalho, é compromisso com a vida.

Penso que o capitalismo, separa as pessoas, desumaniza, e as tornam fúteis, fazendo com que concentrem os seus esforços em futilidades e em conquistas individuais e passageiras.

Quero que o mundo seja mais solidário, quero uma sociedade mais solidária, com trabalho, escola, moradia e cultura para todos. Porque não dizer, queremos apenas sermos felizes.

Abraços solidários!!!

(Depoimento em maio de 2010)

2.4. Depoimento de **Maria Madalena Torres**

O que me mantém nesse compromisso é a própria origem da minha vida. Meu pai era lavrador e minha mãe cuidava da casa e plantava a rocinha ao redor de nossa casa. Desde muito pequena tinha uma doença na pele, o que motivou minha família a deixar a vida no campo e vir para a cidade. Quando chegamos em Brasília, eu tinha 09 (nove) anos e cresci vendo meu pai sair de madrugada para o trabalho na construção civil e com muita dificuldade participando de movimentos reivindicatórios, para melhoria de suas condições de trabalho e aumento da renda, para o sustento de nossa família.

Anos mais tarde, tornei-me alfabetizadora numa experiência de educação popular freireana. Aí comecei a entender os movimentos que meu pai participava em seu trabalho, quando discutíamos as palavras geradoras no Círculo de Cultura. Anos depois, fui aprovada no concurso público para professora do ensino fundamental e descobri que na história da categoria de professor da Secretaria de Estado de Educação do DF, todas as conquistas que tivemos, foram fruto da luta de muitos no movimento sindical. Compreendi que se meu salário era baixo, pior seria se companheiros não tivessem lutado até o limite, ou seja, até a demissão de alguns de nossos líderes, no governo militar. O tempo foi passando e com muita peleja, como dizia meus alfabetizandos, estudei até concluir um mestrado em educação. Depois desse acontecimento, vieram as "provocações", incentivos e convites para deixar a rede pública e ir trabalhar na rede privada, porém nada disso me importava muito, pois as experiências são muito diferentes. Por mais desastrosos que sejam alguns de nossos gestores, na rede pública, não resta dúvidas, nem estes conseguem frear a nossa liberdade de pensamento, de questionamento, de criação de projetos e de cultura. Nesse sentido, não dá para trocar esses princípios, pela insegurança na vida profissional, servindo, ainda, como "instrumentos", para o fortalecimento da riqueza dos patrões.

(Depoimento em maio de 2010)

3. Situando a educação popular no contexto da realidade brasileira: desafios e perspectivas

Em artigo intitulado "A educação popular 40 anos depois", Brandão (2002) analisa como a educação popular se atualiza em diferentes práticas e concepções educativas na contemporaneidade. Ao contrário de algumas análises que a consideram um fenômeno datado e localizado em um passado remoto, Brandão argumenta que a educação popular persiste como alicerçe de variadas experiências. Para ele, "um trabalho de educação de jovens e adultos, com um claro e assumido perfil de educação popular em seus pressupostos e em suas práticas didáticas continua sendo realizado por um número bastante grande de entidades e de pessoas, de Norte a Sul do Brasil" (2002, p. 155).

Em sua concepção, a educação popular possui uma história longa, densa e bastante diversificada, na qual os acontecimentos dos anos 1960 constituem, por enquanto, o seu momento mais notável[2]. A educação popular foi e continua sendo uma seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação que tem como foco o compromisso "de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos de classes populares compreendido não como beneficiários tardios de um 'serviço', mas como protagonistas emergentes de um 'processo'" (Ibidem, p. 142).

Além de fundamentar a identidade de diferentes organizações e movimentos sociais em todo país, na década de 1980 com o MST, CUT, Diretas Já, Constituinte, início dos Mova's, o ideário da educação popular ressurge de maneira crescente e diferenciada em programas de políticas educacionais de vários municípios e até de alguns estados da federação com governos populares. Na década de 1990, com a luta em defesa da educação pública, CONED's, LDB, FUNDEF/FUNDEB, V CONFINTEA/início dos Fóruns de EJA esse ideário da educação popular torna-se referência significativa na implementação de uma política pública assentada na atualização das propostas originais da educação popular, em experiências como a Escola Cidadã, de Porto Alegre, (RS); a Escola Plural, de Belo Horizonte-MG; a Escola Candanga, no Distrito Federal; a Escola sem Fronteiras, em

---

[2] Embora os anos 1960 constituam um dos períodos mais notáveis da história da educação popular, Carlos Rodrigues Brandão (2002) afirma que esse tipo de educação é anterior àquela época, sendo algo ainda presente na atualidade da educação entre nós. Ele identifica quatro momentos em que uma alternativa de projeto cultural, por meio da educação, toma o rosto identitário da educação popular. Primeiro, a experiência da Escola Moderna desenvolvida por trabalhadores anarquistas nas primeiras décadas do século XX; o segundo ocorre nos anos 1920, quando surgem e se ramificam pelo País alguns movimentos dirigidos à democratização da educação, consubstanciados nas lutas pela escola pública e pelo fim da hegemonia católica na educação. O terceiro, representado pelos movimentos de cultura e educação popular dos anos 1960, teve Freire como um dos principais expoentes e os MCPs (Movimentos de Cultura Popular) como agência prioritária de criação de idéias e de realização de experiências. O quarto momento é considerado herdeiro direto do terceiro, mas também incorpora os momentos anteriores.

Blumenau (SC) e tantas outras que possuem em comum a proposição de uma política de educação pública de governos populares marcada pela preocupação em ofertar a escolarização como direito de todos.

Para Giovanetti (2005), a presença dessas diversas experiências representa um elemento positivo na revitalização das heranças da educação popular no âmbito da EJA. Esta última passa a ser desafiada pela educação popular no tocante à sua vocação de proporcionar a vivência de um direito historicamente negado às camadas populares brasileiras: o direito à educação. Esse direito é compreendido não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, pela ampliação do número de vagas; mas, sobretudo, pela sua permanência em uma escola de gestão democrática que garanta um processo educativo de qualidade, de modo a favorecer a efetivação desse direito.

Mas é impossível falar de educação popular, sem fazer referência a Paulo Freire, um dos principais fundadores dessa concepção educativa. Assim diz ele:

> No Brasil e em outras áreas da América Latina, a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que vem transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A Educação de Adultos é melhor percebida quando situamos hoje como Educação Popular (...) O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência cientifica dos educadores e das educadoras. Umas destas exigências tem a ver com a compreensão critica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível que educadoras e educadores pensem apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos, trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos. Nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da educação popular.
>
> (Freire, 2000, p. 15-16)

A posição de Freire sobre educação Popular deixa claro que esta não pode se restringir ao cumprimento de programas, planos de cursos, planos de disciplinas, elaborados à revelia dos educandos numa concepção bancária e autoritária da educação. Segundo ele, os educadores e grupos populares compreenderam que Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de reflexão sobre a militância, ou seja, de refletir a sua capacidade de se mobilizar em direção a objetivos próprios. Nessa visão, o ato educativo compreendido como ato político, não se deixa aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes.

> Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. Nesse sentido, a Educação Popular de corte progressista, democrática, superando o que chamei, na "Pedagogia do Oprimido", "educação bancária", tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso, mesmo se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador.
>
> (Freire, 2000, p.16)

A crescente consolidação do regime democrático na sociedade brasileira, ainda hegemonicamente capitalista, expressa-se no tensionamento político do exercício de autonomia dos movimentos sociais populares e sindicais, na construção dos governos populares em busca de políticas públicas de Estado na educação, principalmente, na década de 2000 com o governo Lula, a partir de 2003. Neste período, a educação popular se RE-conhece como povo brasileiro, fundamentalmente, de origem indígena, afro-descendente ou afro-brasileira, portuguesa e de tudo o mais de imigrantes, que para aqui vieram e compõem o contingente que requer, não só afirmação da sua identidade, como também, a afirmação de uma compreensão de Brasil, bastante diverso. Entretanto, a diversidade de sujeitos de saberes "transformada em desigualdade tem assumido um duro papel para a cidadania em toda a história brasileira. Considerada a sociedade de classes, hierárquica e autoritária que constituiu a nação, há exigência de políticas de Estado para superar a desigualdade engendrada pelo sistema capitalista."[3] É neste contexto que o movimento popular é desafiado na tensão em afirmar sua natureza libertadora, sua autonomia, seu compromisso com a auto-determinação como povo brasileiro, onde a diversidade garanta a unidade sem separatividade, e em participar sem cooptações de representações do poder legislativo e programas do poder executivo. Eis o desafio da educação popular exigente de inteligência (inter-*legere*=ler por dentro) política criativa para compreender e transformar em prol de um novo projeto de sociedade sustentável, conhecendo a dinâmica do movimento popular e a lógica política em prol de novo Estado a serviço desta nova sociedade HUMANA.

Historicamente, na América Latina e particularmente no Brasil a Educação Popular surgiu como contraponto à educação formal, à medida que esta em sua hegemonia inculca valores e sentimentos em uma sociedade dominada hegemonicamente pelo modo de produção capitalista. A educação popular integra as organizações superestruturais da sociedade capitalista, que tem uma posição de classe definida em sua origem: a das classes trabalhadoras. Segundo Brandão (2002), a educação popular compreende os seus sujeitos como atores ativos de um tipo de trabalho ao redor do ensinar-e-aprender. Ela concebe seus sujeitos como pessoas hu-

[3] Para um maior aprofundamento consultar: BRASIL. MEC. SECAD. Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA. Brasil: Educação e aprendizagem de jovens e adultos ao longo da vida" Brasília, mai. 2008.

manas, e como atores sociais, cujos direitos à participação nos processos de decisão sobre as suas vidas e da sociedade em que vivem, ultrapassam o âmbito da escola. Assume, portanto, o desafio da formação integral, crítica e criativa dos educandos, de modo que o ensinar a ler as palavras seja precedido da leitura do mundo.

Por isso, ao tratar do assunto, formação de educadores em educação popular, é preciso mergulhar nas condições de contradição que permeiam as classes trabalhadoras. Ao viver a realidade do Distrito Federal e Entorno, com a experiência de alfabetizações de jovens e adultos em Ceilândia, Paranoá e Novo Gama-GO, desde meados da década de 80, no século XX, podemos trabalhar algumas recorrências que emergem dessas experiências vividas ao longo de mais de 20 anos.

4. Formação de Educadores na Educação Popular: o caso DF e Entorno

Historicamente, as iniciativas de educação popular, e dentro dela a educação de jovens e adultos no Distrito Federal acompanham a construção de Brasília, quando milhares de trabalhadores brasileiros não-alfabetizados, oriundos em sua maioria da região Nordeste, aqui chegam para construir a capital do Brasil. Desde sua criação, por meio de uma proposta universitária inovadora, a Universidade de Brasília (UnB) vem participando de forma ativa dessa construção, estando presente na experiência-piloto do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, conduzida pessoalmente por Paulo Freire em algumas cidades do DF, em 1963.

Com o golpe militar-civil de 1964 e a violenta repressão empreendida pelos governos da ditadura militar, tais experiências acabaram por desaparecer ou desestruturar-se. A partir de 1968, a alfabetização de adultos passa a ser conduzida pelo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que é substituído, em 1985, pela Fundação EDUCAR, extinta em 1990.

Dando continuidade aos movimentos de resistência da década de 60/70 e a redemocratização da sociedade brasileira (década de 80) houve a ampliação das práticas pedagógicas de educação popular. Experiências realizadas pela sociedade civil baseadas nos pressupostos da educação popular ganharam visibilidade, influenciando programas desenvolvidos em comunidades e na rede pública de ensino. Com o retorno do educador Paulo Freire ao Brasil e a efervescência de suas idéias e concepções acerca da Educação de Jovens e Adultos, o Distrito Federal retoma as bases educativas das experiências brasileiras vividas no início dos anos de 1960.

No contexto da luta pela autonomia política do DF eclodem experiências de alfabetização e educação popular em diversas cidades do DF. Em 1985, a direção eleita do Complexo Escolar "A" e da Escola Normal de Ceilândia reuniu a comunidade, inclusive escolar, que propôs a Alfabetização de Jovens e Adultos, escolhendo o chamado "método" Paulo Freire, entre outras reivindicações. Com a orientação pedagógica de mestrandos da Universidade de Brasília - UnB/Faculdade de Educação – FE e envolvimento de normalistas como estagiárias foi possível responder à comunidade, iniciando a alfabetização de jovens e adultos, com apoio da Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF/Núcleo de Tec-

nologia Educacional - NUTEL e Fundação Pró-Memória do Ministério da Cultura. Os resultados obtidos permitiram influenciar no processo coletivo de formulação da nova Proposta Curricular da FEDF, aprovada pelo Conselho de Educação do DF, identificada como experiência piloto em Ceilândia e indicada para ser expandida à periferia urbana no Paranoá e para a área rural na Vargem Bonita.

Em 1986, a Universidade de Brasília - UnB/Decanato de Extensão – DEX fortalece o campo da educação de jovens e adultos com o desenvolvimento de iniciativas de alfabetização no Paranoá, inicialmente por iniciativa da Associação de Moradores do Paranoá, e posteriormente, em 1987 com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP. Segundo Reis (2000) a trajetória do Projeto Paranoá acompanha a própria constituição da história de Brasília e sua relação com o fenômeno do êxodo rural. Forçados por questões econômicas, sobretudo pela ausência da reforma agrária, milhares de migrantes deixam suas terras de origem à procura de maiores e melhores condições de vida. A necessidade de moradia os leva a desenvolver uma ação coletiva que atendesse às suas necessidades de existência e sobrevivência. Nesse movimento de luta e ocupação da terra, ocorrem vários enfrentamentos com o braço repressivo do poder executivo do Distrito Federal, que, usando seu aparato repressivo-coercitivo e persuasivo, tenta convencê-los a abandonar o Paranoá e aceitar sua transferência para locais distantes do Plano Piloto[4].

Ainda em sua tese de doutorado, Reis (2000) nos informa que no conjunto de relações, caracterizadas pela contradição entre o negar a vida (Estado) e o afirmar a vida (Moradores), resultou uma grande organização e mobilização dos moradores do Paranoá para suprir os bens de serviços necessários à sua existência e sobrevivência: água, energia elétrica, transporte, alimentação, educação, entre outros. Esse processo de mobilização surge da ação de um grupo de jovens católicos que, no desdobramento de sua ação-reflexão-ação religiosa, se engajam num movimento comunitário, também denominado Grupo Pró-Melhoria do Paranoá. Organizado e mobilizado, esse grupo pressiona o Estado, alcançando várias melhorias e, principalmente, o decreto de fixação definitiva do Paranoá. Nesse movimento de construção da história, a alfabetização de jovens e adultos se colocava como necessária ao fortalecimento da luta coletiva. É quando esses grupos recorrem à Universidade de Brasília e buscam nessa instituição o apoio necessário aos seus objetivos: ler, escrever e calcular e, simultaneamente, buscar soluções para os problemas do Paranoá e, posteriormente, do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP[5] (Ibidem, 2000).

---

[4] A cidade do Paranoá fica próxima à barragem Paranoá, que separa o Lago sul e Lago Norte, locais nos quais residem as pessoas com maior poder aquisitivo do Distrito Federal. É importante frisar que, historicamente, houve uma tendência em Brasília a transferir as populações mais pobres para regiões mais distantes do Plano Piloto. Um exemplo marcante é a cidade de Ceilândia. Esta cidade, cuja sigla CEI significa Campanha de Erradicação de Invasões, foi construída originariamente para receber os moradores das chamadas ocupações (invasões) do Plano Piloto.

[5] Organização criada pelo mesmo grupo de jovens que havia constituído o Grupo Pró-Melhoria do Paranoá.

Nesse mesmo período, em 1988, por meio de parceria com a Fundação Projeto Rondon, a Universidade de Brasília/DEX firmou Convênio com a Fundação Educar, resultando na mobilização de jovens estudantes como alfabetizadores de Ceilândia que alfabetizaram 1.182 pessoas, através do Centro de Educação Paulo Freire (CEPAFRE). Neste ano, jovens comprometidos com a alfabetização de jovens e adultos e estimulados por professores e assistentes sociais criam o Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho – CEPACS, que, à semelhança do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP, já existente, dedica-se à causa da alfabetização de jovens e adultos. Por sua vez, jovens do Serviço Nacional de Justiça e Não-Violência – SERPAJ/Brasil – dos Núcleos do Gama e Pedregal (Distrito de Luziânia-GO emancipado como município de Novo Gama-GO, em 1996), em contato com a experiência de Ceilândia desde 1987, iniciaram a alfabetização de jovens e adultos nessas duas regiões. Neste momento, destaca-se a inserção da ação alfabetizadora de jovens e adultos na região do Entorno do Distrito Federal, nomeadamente no Estado de Goiás.

O GTPA-Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos nasce nesse contexto, em 1989, como espaço político de exercício de parcerias com autonomia, e, sem dispor de estruturas formais e mesmo infra-estrutura, se obrigou à prática da cooperação permanente para viabilizar as ações em prol da Alfabetização de Jovens e Adultos no Distrito Federal e Entorno e reivindicações políticas[6]. Em seu espectro de formação há a participação de: movimentos sociais, organizações populares e sindicais, universidades, sistema "S", Governo do Distrito Federal (GDF), ONGs, estudantes e professores, sendo gerido por uma coordenação colegiada de 11 membros com uma representação de cada um dos segmentos citados.

Ao longo de sua trajetória, o GTPA-Fórumeja-DF já avançou em muitas conquistas no âmbito das políticas públicas de EJA no DF.7 Nesse percurso, o GTPA- Fórum EJA-DF ampliou a sua área de abrangência, servindo de referência na gestão político-pedagógica da ação alfabetizadora em 17 municípios de diferentes estados brasileiros. Durante o IX Encontro distri-

[6] Informação disponível em <http://forumeja.org.br/df/historico>.

[7] Dentre as conquistas, destacamos a aprovação de emenda popular na Lei Orgânica do DF - Art. 225 e Art.45 das Disposições transitórias, criação do FUNALFA, gestão participativa - Fórum do Programa Permanente de Alfabetização do DF-1995/98, apoio à iniciativa do GDF de promoção da conferência de Paulo Freire na instalação do Fórum de Ceilândia - 30/08/96, emenda parlamentar no orçamento 1999/2000; membro observador na Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania-CPNAC/1990, Projeto Alfabetização e Cidadania das Universidades Públicas/1990, gestão participativa do Programa Alfabetização-2000 da Universidade de Brasília, incluindo a parceria com o Programa Alfabetização Solidária 1997/2002 e Telecom/2002. A partir de 2003, o GTPA-Fórum EJA-DF passa também a executar o Programa Brasil Alfabetizado do governo federal. Em 2009, integra a Comissão da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e, em 2010, integra como um dos 21 membros do Conselho Comunitário da Universidade de Brasília-UnB.

tal de educação de jovens e adultos, realizado em 07 de dezembro de 2002, o GTPA/DF foi credenciado como Fórum legítimo de Educação Básica de Jovens e Adultos do Distrito Federal, junto aos demais 18 Fóruns Estaduais já criados, com o objetivo de integrar-se efetivamente à luta regional e nacional. Em 2005, o GTPA-Fórum EJA/DF coordenou, sob o princípio da construção coletiva, a organização do 5º. Encontro Nacional do MOVA-Brasil e o VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos realizados no DF/Luziânia-GO, com apoio do MEC, UNESCO, UNDIME, governo do DF e outros, implementando nacionalmente o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (www.forumeja.com.br). Na atualidade, o GTPA-Fórum EJA/DF segue como movimento ativo nas ações e programas desenvolvidos em âmbito distrital, regional, nacional e internacional.

5. Formação de educadores em educação popular em DF e Entorno (1985-2010): lições e aprendizados

Tendo como referência os depoimentos dos educadores populares e a práxis nesses quase 26 anos de educação popular no Distrito Federal e seu Entorno, podemos sinalizar, com as seguintes lições e aprendizados adquiridos:

- Educação Popular é uma forma de desenvolvimento da espécie humana, em espiral, e não um ato estritamente de aprendizagem de um conteúdo pedagógico. O Ser Humano como produção histórica (mão, cérebro, linguagem, consciência), constituição física, emocional, mental e espiritual nasce junto e simultaneamente como corpo-mente, matéria-espírito, não tendo sentido as polaridades e separações estabelecidas na/da cultura ocidental. Ou seja, o Ser Humano é um Ser em complexificação crescente e está sempre em movimento como defende Engels:

> [...] Também o homem surge em virtude da diferenciação e não só como indivíduo - desenvolvendo a partir de um simples óvulo até formar o organismo mais complexo produzido pela natureza - mas, também no sentido histórico. Quando, depois de uma luta de milênios, a mão por fim se diferenciou dos pés e se chegou a atitude ereta, o homem tornou-se diferente do macaco e ficou assentada a base para o desenvolvimento da linguagem articulada e para o poderoso desenvolvimento do cérebro, que desde então abriu um abismo infranqueável entre o homem e o macaco. A especialização da mão implica o aparecimento da ferramenta (grifo do autor), e esta implica atividade especificamente humana, a ação recíproca transformadora do homem sobre a natureza, a produção. Também os animais têm ferramentas [...] Unicamente o homem conseguiu imprimir seu selo à natureza [...] a tal ponto que os resultados de sua atividade só podem desaparecer com a extinção geral do globo terrestre. E, isso, foi conseguido pelo homem valendo-se, antes de tudo, da mão (grifo do

> autor). [...] Contudo, paralelamente às mãos, foi desenvolvendo-se, passo a passo, o cérebro; ia surgindo a consciência, primeiro das condições necessárias para obter certos resultados práticos úteis; depois, sobre essa base, nasceu entre os povos que se achavam numa situação mais vantajosa a compreensão das leis da natureza que determinam os referidos resultados úteis [...] Ao mesmo tempo que se desenvolvia rapidamente o conhecimento das leis da natureza, aumentavam os meios de ação recíproca sobre ela. Com o homem, ingressamos na historia (grifo do autor). [...] Os homens, ao contrário, à medida que se afastam mais dos animais no sentido estrito da palavra, em maior grau fazem eles próprios sua história.
>
> (Engels, s/d)

Teilhard de Chardin[8] fortalece a perspectiva engeliana, ao afirmar que:

> Se o ser de que o saiu o Homem não tivesse sido bípede, suas mãos não se teriam achado livres a tempo para eximir as maxilas de sua função apreensora, e, por conseguinte, a espessa faixa de músculos maxilares que apertava o crânio não se teria relaxado. Foi graças à bipedia liberando as mãos que o cérebro pode se avolumar: e foi graças a ela, ao mesmo tempo, que os olhos, acercando-se um do outro sobre a face reduzida, pude se por a convergir e a fixar o que as mãos apreendiam, aproximavam e em todos os sentidos apresentavam: o próprio gesto exteriorizado da reflexão. No caso da ontogênese humana, nós podemos passar por alto o problema de saber em que momento se pode dizer que o recém nascido acede à inteligência, torna-se pensante: série continua de estados que se sucedem num mesmo indivíduo, desde o óvulo até o adulto.
>
> (Chardin, 2006, p.189-190)

- A Educação Popular é um fenômeno de grupo. Na educação popular, o desenvolvimento do trabalho coletivo é fundamental e essencial. Sabemos que nas constelações cada estrela brilha na intensidade máxima de sua energia e assim que os vários brilhos juntam-se acontece o impacto da beleza do conjunto em sinergia, que é a constelação.

---

[8] O Chardin (1881-1955) aqui citado é uma base de referência que inspira a educação popular no Brasil de motivação inicial religiosa. Paulo Freire em sua última entrevista em 17/04/97 afirma que: "Quanto mais eu li Marx e... Tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva pra continuar camarada de Cristo. Então as leituras que eu fiz Marx, de alongamentos que eu fiz de Marx, não... Não... É, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundaneidade à procura de Cristo na transcendentalidade." Disponível em: <http://forumeja.org.br/ultima entrevista.paulofreire>. Acesso em 09 jan. 2010, citado em (Arraes, 2010, p.31).

Na educação popular, a experiência vem nos mostrando que o brilho de cada ser humano deve ser o brilho de todos e o brilho de todos o de cada um. No trabalho coletivo (grupo) pode-se exercer a crítica e a autocrítica. Cada ser humano empurra o outro para frente e todos se empurram mutuamente. É aqui uma das contribuições maiores da educação popular. O Ser Humano se desenvolve no trabalho coletivo, em equipe.

Na história da espécie humana, o ser humano só se desenvolve e desenvolveu à medida que enfrentou as dificuldades que antepunham e antepõem à sua existência e sobrevivência. Nossos ancestrais aprenderam a trabalhar em equipe, não porque, fizeram um curso "motivador e conscientizador" da importância do trabalho coletivo, do trabalho em equipe. Aprenderam ou aprendem a trabalhar em equipe, à medida que se não o fizessem, morreriam.

Modernamente, essa condição continua sendo colocada ao ser humano, muito desatento de que é um ser planetário-cósmico, e que o que fizer de predatório e depredatório à natureza, estará fazendo a si mesmo, que também é natureza, colocando em risco a própria espécie. Tudo ameaça e pode ameaçar a sobrevivência, manutenção, perpetuação, pode até levar à extinção da espécie humana.

Além disso, outro fator que coloca em choque a espécie é a perda da necessidade ontológica que temos um do outro. Nascemos da junção de dois (masculino e feminino). A espécie humana se desenvolve nas relações sociais de totalidade em que tudo é natureza e como tal está numa teia de relações, em que tocar ou alterar um ponto, você toca ou altera todo o conjunto. Quando estamos em um processo formador em educação popular, essa relação com o todo está presente ou deve estar presente, para que educadores/educandos e educandos/educadores podem e devem se perceber como cidadãos planetários e não apenas de uma certa e determinada localidade.

- A Educação Popular é um ato político de aprendizagem e desenvolvimento de uma competência reivindicativa de melhoria de vida dentro das condições postas pelo modo de produção capitalista ou uma competência de influência decisória ou competência de um exercício direto do poder no sentido de fazer valer os interesses das trabalhadoras e trabalhadores contra o fator capital. O poder aqui entendido na perspectiva da micro física do poder de Foucault (1995) e não somente no ordenamento jurídico-repressivo-persuativo do Estado.

  Aqui, a educação popular alia a democracia representativa do voto com a democracia participativa nos/dos movimentos populares, sindicais e partidários com manifestações políticas (marchas, atos, comícios, mídias ditas alternativas), assim como no poder legislativo (mandatos, emenda popular, ação popular, plebiscito, eleições, audiência pública), poder executivo

(conselhos deliberativos e consultivos, orçamento participativo, ouvidorias), poder judiciário (tribunal popular, defensoria pública). É, pois, um instrumento de mobilização e organização dos trabalhadores no sentido de superar sua condição de exploração pelo fator capital e desenvolver uma ideologia e um contra-poder à ideologia e poder capitalistas.

- A Educação Popular é produção de conhecimento e não exclusivamente apropriação de conhecimento. Produção de Conhecimento dirigida à solução de problemas e situações de vida dos educandos. Nesse sentido, ela não pode se ater a um mero ativismo ou mera teorização. Ela tem que ser práxica. Expressar a relação dialética prática-teoria e teoria-prática.

  Por isso, é tão difícil desenvolver educação popular com a participação de várias instituições, que, de maneira geral, sempre querem enquadrar a educação popular dentro do modelo da instituição. Daí, ela não ser feita para atender pareceres/normas/leis/currículos, mas, produzir pareceres/normas/leis/currículos constantemente mudados e mutáveis. Ela não começou nem pode ser refém de governos ou do próprio Estado. Se assim acontecer, corre-se sempre o risco de eliminar o que a Educação Popular tem de mais singular e que lhe dá sentido de existir: ser um movimento de subversão e transformação dialética do estabelecido.

- Na educação popular, a alfabetização e a escolarização não são e não podem ser vistas como exclusivamente transmissão e apropriação de conhecimento. A educanda e o educando podem querer muito português, matemática, geografia, história, informática. Mas, ficar só na apropriação do conhecimento como forma de ascensão social (obtendo emprego ou melhorando no emprego) é uma forma insuficiente e imprópria da contribuição da educação popular a uma perspectiva de classe, libertadora-emancipadora. Não é recomendável e não se pode cair no investimento de dinheiro, tempo, pessoas e energia, para depois fortalecer o capitalismo com "recursos humanos" qualificados pela educação popular. O trabalho da educação popular tem uma opção de classe definida: superar o fator capital pelo fator trabalho.

  Isto significa que o sujeito educando ou educador na educação popular não pode ética e moralmente se aproveitar desta, para simples e exclusivamente "subir na vida", dentro do modelo de sociedade capitalista de consumo e usufruto de bens materiais. Em nossa experiência também não são poucos, os que estão mantendo historicamente o seu compromisso de classe e continuam com suas contradições próprias e que são inerentes a cada ser humano, a buscar a superação do trabalho sobre o capital, como é evidenciado nos depoimentos que iniciam esse texto. Mas. também não são poucos os educadores que esqueceram historicamente de seu compromisso com a classe dominada e que hoje são intelectuais orgânicos da classe dominante.

- Na formação de profissionais da educação (professores-pedagogos-pesquisadores) é fundamental que o currículo tenha previsibilidade práxica, supe-

rando a lógica hegemonicamente conceitual-cognitiva, imperativa em nível de ensino fundamental, médio e superior. Isso significa que o modelo de currículo centrado em disciplinas pode e deve ser modificado, superando o modelo clássico positivista que tem como eixo um conjunto de disciplinas justapostas e que não dialogam entre si, para um modelo, que poderia partir do que (Reis, 2000) denomina de Situações-Problemas- Desafio: necessidades políticas, econômicas, financeiras, sociais, culturais e afetivas e outras, que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelo conjunto de moradores de um determinado local ou conjunto de local, como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza nacional/mundial.

À medida que esses problemas são debatidos e eleitos pode-se escolher os problemas mais prementes e que estejam dentro do universo de possibilidade de solução da população organizada, da universidade e outras organizações da sociedade civil, como sindicatos, partidos, igrejas, clubes de lazer, mídias e assim sucessivamente.

A Situação-Problema-Desafio dá margem ao enfoque de uma articulação entre as várias linguagens (matemática, história, geografia, ciências, informática, língua materna, entre outras), para solucionar o problema e poderia fazer avançar para uma abordagem transdisciplinar do problema escolhido ou dos problemas escolhidos.

No caso das instituições de ensino superior, que trabalham com currículos formatados a priori, é imprescindível a superação do currículo tradicional pelo currículo-vida. E vida em movimento. Nesse sentido, pode-se analisar a experiência do atual currículo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, embora se deva ressalvar seu caráter disciplinar e de ainda não se constituir um currículo de formação específica de um educador popular.

Não obstante, não no seu todo, mas em parte, esse currículo tem a influência dos trabalhos de Educação Popular, nascidos da iniciativa de organizações populares do Paranoá e Ceilândia-DF, Novo Gama-GO, entre outros, desde 1985. O currículo atual (2010) é aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão (CEPE) da Universidade de Brasília, desde o segundo semestre de 2003.[9]

Doravante, todo estudante deve passar por um conjunto de projetos que vai do 1 ao 5. No Projeto 1, ele conhece a Universidade de Brasília. No Projeto 2, ele conhece a organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia e as várias alternativas em níveis dos projetos. No projeto 3, fases 1, 2, 3, projeto 4, fase 1 e 2, pode inserir-se em iniciativas de educação popular, em que a base de atuação é a pesquisa-ação. Ou seja, o processo formativo (ensino), a produção de conhecimento (pesquisa) tem a parti-

[9] Reunião de 07/11/2003 e Resolução nº 062/2003 de 11/11/2003 do CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão da Universidade de Brasília.

cipação da população organizada e é trabalhada, levando-se em conta os interesses população organizada e os interesses da Universidade.

Aqui, entra em ação uma pedagogia do diálogo (Paulo Freire) ou uma dialogia dialética (Bakhtin) em que há um aprendizado mútuo na diferença e entre diferentes. O diálogo entre o conhecimento e a práxis historicamente acumulada das pessoas da população e o conhecimento e a práxis historicamente acumulada das pessoas da universidade, gerando uma resultante dialética, uma soma algébrica dos avanços e recuos obtidos.

- Na educação popular, parte-se da premissa que tanto os educadores, como os educandos são trabalhadores, no mais amplo sentido da palavra. Aqui, rompe-se com a perspectiva de uma visão do trabalho como mero emprego e passa a ser entendido como produção social da vida (Marx e Engels) e entende-se que o trabalho é mais importante do que o capital, porque, o trabalho é atividade criadora por excelência, e dentro desse universo criativo, produz o próprio capital como trabalho acumulado.

  Fica aqui o convite à continuidade dessa construção coletiva chamando à reflexão outros educadores populares, à medida que esse é um texto aberto a contribuições que hão de emergir com o III Seminário Nacional sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos.

Referências bibliográficas

ANGELIM, M.L.P. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In SOARES, L. (org). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autentica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006, pp.259-279.

ARRAES, J.D. *Reflexões de um Grupo de Pedagogos e Pedagogas sobre a Educação Libertadora em suas Vivências Formativas e Práticas Profissionais*. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRANDÃO, C.R. A educação popular 40 anos depois. In: *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARDIN, P.T. de. *O Fenômeno Humano*. São Paulo: Cultrix, 2006.

ENGELS, F. Introdução à Dialética da Natureza. In: Engels, F. Marx, K. *Obras Escolhidas*. v. II. São Paulo: Alfa Omega, s/d. p.244-266.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões in: GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez/IPF,2000.

GIOVANETTI, M.A.C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular in: SOARES *et ali* (orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

JESUS, L.M. de. *A repercussão da atuação de educadoras/educadores populares na escola pública do Paranoá-DF*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília. 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. 3 v. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

REIS, R.H. dos. *A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 2000.

RÊSES, E. da S. *De Vocação para Profissão*: Organização Sindical Docente e Identidade Social do Professor. Tese de Doutorado. Brasília: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, 2008.

TORRES, M.M. *O cinema – a língua escrita da realidade – na alfabetização de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

VIEIRA, M.C. *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. Tese de Doutorado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PAINEL 3

COORDENAÇÃO:

SITA MARA SANT'ANNA (UERGS)
ROSA PORCARO (UFV)

• A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NAS IES

QUANDO DUAS SE FAZEM UMA: DE FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA A FORMAÇÃO HUMANA[1]

Resumo

O texto tensiona a formação inicial e continuada (funções do ensino/pesquisa e da extensão/pesquisa) com o lugar instituído da pesquisa e da extensão nas universidades, como fundamento epistemológico das construções possíveis dos currículos de pedagogia voltados à formação de educadores. Reflexiona sobre a realidade das reformulações por que passou o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ em defesa da formação de um professor e pedagogo, que incluiu desde 1991 a formação do educador de EJA, expandida nas reformulações seguintes, e a experiência singular vivida de formação continuada, em redes públicas do estado e de muitos lugares do país. A defesa e manutenção do bacharelado na última reformulação, em contraposição à concepção simplista de que as Diretrizes definiam a formação pela via da licenciatura, resulta da decisão de não privilegiar uma dimensão da Pedagogia em detrimento das demais, sobretudo em vista das profundas alterações por que passou e certamente ainda passará a sociedade e a cultura em futuro próximo. *Pari passu* com o ensino/pesquisa, fundantes na formação inicial, caminham projetos de extensão/pesquisa, cujo foco está posto sobre projetos de formação continuada de professores, estes compreendidos como possíveis *inéditos viáveis* que possibilitam dialogar teoricamente com as práticas vivenciadas por sujeitos professores, reflexionando sobre a natureza e as características das experiências vividas, com vista a compreender percursos, apreensões e sentidos para essas experiências. O lugar da educação

---

[1] Jane Paiva é graduada em pedagogia pelo Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal e em ciências biológicas pela Fundação Técnico Educacional Souza Marques, mestre e doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

para jovens e adultos não apenas tem sido reservado, na formação dos educadores, para a escola mas, também, como realidade, em múltiplos espaços que educam nas sociedades contemporâneas, e nos quais cabe a ação qualificada de um pedagogo, que pode ser acolhido sempre que as exigências de processos em que se aprendem sejam organizados em prol da formação e do desenvolvimento humanos. O texto, como obra aberta, tem o propósito de possibilitar aos leitores dialogar com as ideias que movem a autora.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação continuada. Curso de pedagogia. Inédito viável. Formação humana.

1. Acercando-me do tema

No I Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA (SNF) fui palestrante e trouxe para a reflexão o desenho do curso de pedagogia da UERJ, a partir das inflexões que sofreu na mudança de currículo que desde 1991 formava professores de EJA. Uma nova mudança foi realizada, em 2003, sem perder o foco desta formação, mas expandindo-a, e garantindo a autonomia universitária pública para manter o bacharelado e a licenciatura concomitantes, não reduzindo o curso de Pedagogia a um escolão de formação de professores apenas.

No II SNF, em 2008, em Goiás, acompanhei as discussões e encaminhamentos com preocupação, por verificar a abordagem tênue do tema focal, em disputa com questões mais amplas da EJA. Era tempo de preparação à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), e os pensamentos, apropriados pelas inúmeras discussões em espaços metodologicamente organizados para isso, conduziam o foco como uma grande angular que ampliava o campo de visão, em detrimento da especificidade do tema.

Em outros espaços defendi nossa concepção de formação continuada[2], traçando uma aproximação entre o *inédito viável* de Paulo Freire e o caminho que seguíamos na relação que estabelecemos com professores de EJA na prática pedagógica.

Neste III SNF quero tensionar a formação inicial e continuada (funções do ensino/pesquisa e da extensão/pesquisa) com o lugar instituído da pesquisa e da extensão em nossas universidades, como fundamento epistemológico das construções possíveis dos currículos de pedagogia e dos projetos de formação voltados à *formação humana* de educadores.

Empreender este caminho é um acercamento, como anunciei, dado que estarei reflexionando sobre uma realidade da UERJ, Faculdade de Educação (o Curso de Pedagogia) e a experiência singular que temos vivido de formação continuada, em redes públicas do estado e de muitos lugares do país. Diria que estarei "pensando em voz alta", com o propósito de possibilitar aos leitores dia-

[2] Refiro-me a *nossa* visão de formação continuada, entendendo que esta não vem se fazendo sozinha, mas junto às equipes com as quais temos desenvolvido projetos, e junto a professores – sujeitos da prática pedagógica – que nos orientam quanto aos aspectos a privilegiar nos momentos de formação, possibilitando-nos a compreensão das questões cotidianas, e a problematização coletiva em grupos de formação.

logar com as ideias que me movem, inspirada, metodologicamente, no mesmo movimento que Paulo Freire narrava em relação à fecundação que realizou antes da escrita da pedagogia do oprimido.

Este texto, portanto, é uma obra aberta, calcada nas experiências já vividas que me impulsionam, sempre, e inquietantemente, para fazer e desfazer, começar/recomeçar, pelo direito de aventurar-me por novos caminhos, revisitando antigos e reinaugurando possibilidades.

2. Tensionamentos e concepções em disputa no ensino de graduação para a pedagogia

Para discutir este item, apoiar-me-ei fortemente na argumentação construída no documento base da reformulação curricular empreendida, do qual participei intensamente, tanto nas discussões quanto na redação desses argumentos.

Cursos de Pedagogia caracterizam o que se denomina de formação inicial. Esta formação, na educação superior, pressupõe a atividade de ensino, indissociadamente da pesquisa e da extensão, que lhe dão robustez e confirmação teórica. Pensar a formação inicial do educador para além da condição de "aulas teóricas" tem sido o desafio dos cursos de Pedagogia, embora desconheça, até então, algum modelo bem sucedido de fazer a formação ancorada na experiência[3]. Formulações desses cursos trabalham com a concepção de experiência, porque tomada como exigência de estágios supervisionados sem que, entretanto, preexistam como elementos organizadores da concepção curricular. Poucos cursos vão além desta formulação, e os que o fazem, como o da Faculdade de Educação da UERJ, "capengam" nos fazeres, na apreensão dos significados, nas transformações exigíveis do que é formar educadores. Uma diagonal integradora da licenciatura e do bacharelado no curso de Pedagogia, ocupada pelo componente curricular *Pesquisa e práticas pedagógicas* não tem sido eficiente para travar nem o diálogo entre os dois campos de formação, nem para imprimir a dimensão da experiência ao currículo mas, assim pensada, sustentar uma concepção de curso que, em tese, traz elementos substantivos e fundamentais para pensar a formação inicial como formação humana, antes de pensá-la como formação profissional.

Após a homologação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2006, e consequente publicação em D.O.U., decidiu-se, na UERJ, pela revisão da proposta de 2003, apesar de saber que esta já se ancorava nas discussões que culminaram, em grande parte, com a aprovação do CNE. Já se passavam alguns anos, a prática demonstrava a necessidade de reajustes, era hora de fazê-los.

Devo relembrar que o Curso de Pedagogia da UERJ/Faculdade de Educação – e mais 14 outros no país[4] – foi organizado voltando-se para a formação do educador

[3] Experiência, segundo Larrosa (2002) é o que nos acontece, o que nos passa, o que nos toca, assumida, como concepção, nesse trabalho.

[4] Este dado é apropriado de estudo promovido pela equipe coordenada pelo Prof. Dr. Leôncio

de EJA (embora não somente), desde 1991. Ou seja, havia um acúmulo conceitual, questões da prática e experiências que recomendavam revisionamento constante.

Datado de 2003, o currículo então em vigor no Curso de Pedagogia resultara de um longo processo de discussões e deliberações que, iniciado em 2001, reuniu professores e alunos da Faculdade de Educação. Adotada há mais de uma década, a proposta anterior tinha em paralelo um outro curso cuja origem destinava-se a atender como público professores da rede municipal do Rio de Janeiro, e já demonstrava sinais evidentes de descompasso com os anseios da área e os desafios da sociedade, como também com a legislação promulgada durante o período, que incluía a LDBEN, instituindo a formação em nível superior dos professores da educação básica/anos iniciais. Na proposta de 1991 a centralidade do curso se apoiava na formação do professor, reservando-se para a pós-graduação a formação dos "especialistas", caros à década de 1970, que prevaleceram nas formações dos cursos de Pedagogia. O projeto de 2003 manteve a centralidade na formação do professor, embora com mudanças de concepção e de filosofia da formação.

O processo de elaboração coletiva das novas bases curriculares para o Curso de Pedagogia coincidiu com um período fértil de debates e mobilização de entidades profissionais, sindicatos e associações, que conduziram a dois tipos de posicionamentos: (a) por um lado, a afirmação de novas exigências para a formação dos profissionais de educação básica, convergindo para a homologação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, que instituiu *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*; (b) por outro lado, o reconhecimento da existência e da rápida transformação das múltiplas instâncias da vida social em que o trabalho de formação humana também se realiza, a requerer atenção específica por parte dos cursos de formação do pedagogo. Os dois enfoques encontravam, ambos, assento na proposta adotada pela Faculdade de Educação em 2003: o projeto pedagógico, ao assumir os variados campos de atuação do Pedagogo, constatava a amplitude da formação humana, concedendo à docência seu verdadeiro sentido e valor; assim, proclamava implicitamente que, sem a ancoragem na prática docente, a área da formação perde-se em uma multiplicidade de atividades que dificilmente encontrarão sua identidade comum; e que, sem a perspectiva da formação humana, a docência acaba por reduzir-se à simples instrução ou ao mero treinamento.

A modernidade desenvolveu, pela primeira vez na história ocidental, instituições específicas para a formação comum, reconhecendo o caráter eminentemente político que a educação desempenha nas sociedades, abandonado desde a antiguidade, em proveito de modelos centrados na concepção religiosa e naturalística da formação humana. O advento da escola pública, encarregada da formação universal dos cidadãos, engendrou as condições para que as diferentes iniciativas educacionais, públicas ou privadas, passassem a ter na docência seu principal modelo. É possível que a ação legislativa, tanto quanto o prestígio atingido das redes públicas de ensino organizadas para as massas tenham sido responsáveis pelo quase monopólio que o magistério

---

Soares, da Faculdade de Educação da UFMG.

passou a exercer na época moderna. Mas a complexificação das sociedades e as profundas alterações por que passou a repartição das iniciativas pública e privada nos diferentes países, como no Brasil, conduziram a uma transformação que não pode ser ignorada. Se a prática educativa se reduzir inteiramente à docência, ignorando a vertiginosa diversificação das demandas e a notável ampliação de meios, recursos e finalidades formativos, representará um lastimável retrocesso na formação do pedagogo.

Mais do que em qualquer outro momento, a formação humana é o campo de atuação da educação, envolvendo o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, com a oferta de escolarização básica para indivíduos de todas as idades (em atendimento ao direito à educação proclamado pelo art. 208 da Constituição Federal); a qualificação e aperfeiçoamento profissionais; e também a ação específica no âmbito dos movimentos sociais, da vida cultural mais ampla, da participação política, enfim, de todo e qualquer tipo de atividade que tenha como finalidade a reflexão e a ação visando à instituição de novos modos de ser para os humanos e novas formas de coexistência entre eles, fazendo valer a concepção cara ao mundo contemporâneo do *aprender por toda a vida*.

O destaque ao papel político que desempenha a educação e sua participação na construção das sociedades – e não a forma escolar que recebeu na modernidade, ainda que se acredite que esta deva guardar a centralidade historicamente concedida –, não justifica a exclusividade da escola em se tratando de formação, sem qualificar a formação que se volte para o conjunto de práticas educativas, sempre de natureza política e social; nem que se tenha outra designação além do termo de "não escolares", para todas as atividades que não se encaixam no modelo historicamente instituído.

Examinada a Resolução CNE/CP nº 1, observa-se que, além do estabelecimento das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, o documento legal revaloriza o exercício do ensinar, consagrando a formação de professores para exercer funções de magistério ao Curso de licenciatura em Pedagogia:

> [...] na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
>
> (Art. 4, repetido integralmente no art. 9)

A Resolução também extingue as habilitações até então existentes, que atendiam não somente a essa formação, mas às diversas áreas de atuação e formas de organização das atividades relativas à formação humana (Art. 10), mas não menciona os cursos de bacharelado em vigor, apenas regulando a licenciatura, o que conduziu à interpretação de que era intenção dos legisladores extinguir o bacharelado em Pedagogia – tese que não encontra apoio formal em nenhum dos artigos ou incisos do documento.

A decisão de reconhecer oficialmente a relevância da docência na ação educativa e no exercício dos diferentes processos pedagógicos é não somente

acertada, como especialmente desejável: ao fazê-lo, elimina-se o vício indevidamente introduzido na formação do Pedagogo pela separação formal das atribuições de deliberação, direção e controle daquelas relativas ao exercício regular da prática docente. Mais do que superar, pela formulação, a dicotomia professor x especialista, introduzia-se a possibilidade de retificar outros desvios, igualmente devidos ao tecnicismo das propostas anteriores, e mormente a tendência de assumir a habilidade de manipular um conjunto de técnicas e métodos como o melhor recurso na formação de profissionais para a prática educativa, em vez da sólida formação para o exercício da atividade teórica. Essa correção de desvios relativos à dissociação das tarefas que compõem a atividade docente não pode, de nenhum modo, dar-se pela redução da prática educativa mais ampla, na sociedade, a essa única atividade.

A dicotomia entre deliberação e ação, tanto quanto o tecnicismo que imperaram, durante algumas décadas, na educação brasileira são resultantes diretos da histórica desvalorização das exigências teóricas e reflexivas no campo da educação. São essas exigências que, nesse campo como talvez em nenhum outro, se apresentam como os melhores argumentos em favor da prática que o legislador pretende valorizar. No que concerne à educação, a teoria não pode vir dissociada da prática, porque só existe em razão dela. À medida que, para ultrapassar o tecnicismo corrente, se afirme que a formação do docente envolve o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de teorização ancorada no exercício da prática, além da aquisição de instrumentos metodológicos e de conhecimentos específicos, torna-se quase redundância concluir que a formação em licenciatura não pode vir separada da formação típica do bacharelado, no caso do Curso de Pedagogia.

Não são dois cursos diferentes, mas a especificidade da formação do educador, na licenciatura e no bacharelado responde pela exigência de indissociabilidade entre teoria e prática. A manutenção do bacharelado resulta da decisão de não privilegiar uma dimensão da Pedagogia em detrimento das demais, sobretudo em vista das profundas alterações por que passou e certamente ainda passará a sociedade e a cultura em futuro próximo. Confrontadas as exigências da Resolução para a área com aquelas definidas para as demais licenciaturas, o que se verifica é a existência de uma formação paralela, típica do bacharelado. Não se pode, por isso mesmo, negar aos estudantes de Pedagogia o direito à isonomia em relação às demais formações.

Ademais, a autonomia acadêmica das universidades públicas não é concessão unilateral, ou um privilégio sem encargos, mas a oportunidade de contribuir criativa e consistentemente para enfrentar os desafios da sociedade. Ao deliberar pela manutenção do grau de bacharel em Pedagogia, a Faculdade de Educação previne as dificuldades e impedimentos que os egressos de Pedagogia encontrarão em sua futura atuação profissional, mas assegura igualmente agora e no futuro a formação de quadros que enfrentem com inventividade, espírito crítico e excelência os desafios que a realidade prática não cessa de impor, convocando os humanos a serem mais do que executores, seres de criação e de deliberação.

A nova reformulação do Curso não acarretou, por tudo isso, mudanças muito profundas, nem na concepção do projeto pedagógico de 2003, nem na estru-

tura curricular então implantada, permanecendo a formação do *pedagogo para atuar nas instituições e nos movimentos sociais* organicamente articulada à *formação para a docência*. Do mesmo modo, a formação do pedagogo para atuar segundo a perspectiva de atenção à diversidade de sujeitos, como pensada pela presente reformulação, exigiu adotar o enfoque da educação inclusiva, este um dos desafios atuais da educação: a construção de uma escola e de uma sociedade inclusivas, que garantam o atendimento à diversidade humana.

Para tanto, indispensável se faz o desenvolvimento de pesquisas e práticas que contribuam para a instituição de exigências de qualidade no atendimento educacional, em constante articulação com a sociedade, com suas práticas sociais, tanto quanto com o sistema de ensino em suas diferentes etapas e modalidades. Esses requerimentos visam à garantia da qualificação e da participação de educadores e de educandos no patrimônio de conquistas técnico-científicas e culturais, incluindo-se o domínio dos complexos processos de produção da existência no mundo do trabalho. A formação para a pesquisa permeia, pois, todo o curso, não constituindo formação profissional específica, mas ênfase que, materializando-se no cotidiano da formação pela participação efetiva dos alunos na produção do conhecimento na Universidade e fora dela, culmina com a elaboração de monografia de final de curso.

São finalidades do Curso de Pedagogia, portanto, a formação de profissionais para atuação: na docência dos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos, na perspectiva da educação inclusiva; nas atividades específicas de educação infantil em organizações governamentais ou não governamentais; nas atividades de docência, pesquisa e prática pedagógica em cursos de formação inicial e continuada de professores; em tarefas de organização e desenvolvimento de projetos e experiências pedagógicas em escolas, assim como em instituições públicas e privadas e em movimentos sociais.

Como se observa, o lugar da educação para jovens e adultos não apenas tem sido reservado, na formação dos educadores, para a escola mas, também, como realidade, em múltiplos espaços que educam nas sociedades contemporâneas, e nos quais cabe a ação qualificada de um pedagogo: em instituições de qualquer natureza, sejam públicas ou privadas, governamentais ou não governamentais, autarquias ou empresas, em setores de formação de recursos humanos, em associações civis, sindicatos, museus, hospitais, centros culturais, movimentos sociais organizados ou emergentes. Enfim, a lista não se esgota, mas pensa-se que se pode acolher um educador sempre que as exigências de processos em que se aprendem sejam organizados em prol da formação e do desenvolvimento humanos.

3. Tensionamentos da formação continuada: nossos *inéditos viáveis*

Pari passu com o ensino/pesquisa, caminham projetos de extensão/pesquisa, cujo foco, para efeito deste artigo, ponho sobre os projetos de formação

continuada de professores. Estes são compreendidos como todos aqueles que, sequentes a momentos de formação inicial, possibilitam dialogar teoricamente com as práticas já vivenciadas por sujeitos professores, reflexionando sobre a natureza e as características das experiências vividas, com vista a compreender percursos, apreensões e sentidos para essas experiências. Estes projetos, como sabido, não têm o destaque de projetos de pesquisa, embora sua importância, nos tempos atuais, especialmente, esteja produzindo disputas entre pesquisadores, pelos estímulos à formação continuada que o campo da EJA tem recebido.

Quando voltada a profissionais de EJA e denominada de formação continuada, essa intervenção pedagógica impõe explicitação. A expressão traz em seu interior uma postura crítica a termos como: treinamento, capacitação, reciclagem, todos assentados em paradigmas de que o conhecimento se produz de fora para dentro, por transmissão, controlada, dosada e selecionada por aqueles que supostamente conhecem as necessidades dos formandos. Frequentemente, por isso, se baseiam em propostas previamente elaboradas, apresentadas aos professores para que as "implementem" em suas salas de aula, realizando "novas" práticas pedagógicas.

Diferentemente dessas concepções, a formação continuada produzida com professores, em percursos que serão discutidos nesse texto, visa a possibilitar aos sujeitos professores de EJA, integrantes de redes municipais, a tematização e a problematização das práticas nesta modalidade de ensino, alterando e reformulando as próprias práticas.

Nos projetos de formação, então, encontros pedagógicos proporcionam a cursistas e formadores o espaçotempo em que o saber da prática é tematizado pelo coletivo – cujos integrantes, em regra geral não vivenciam cotidianamente experiências de troca – produzindo redes de conhecimentos que ampliam e reorientam concepções e práticas cotidianas.

Como fundamento desses projetos, parte-se da concepção de que a formação inclui, além do saber técnico, próprio do campo profissional em que professores atuam, a vivência cultural e as demais redes de saberes de que os sujeitos participam, em diálogo permanente com as práticas pedagógicas, fortalecendo a perspectiva, de há muito afastada da educação, de que não se faz educação sem cultura, ou seja, que a cultura é o campo fértil em que a educação se dá. Produções culturais se entendidas como formas cotidianas de pensar o mundo e organizar a existência revelam sujeitos da criação, da inventividade, da possibilidade.

Por esta concepção, sujeitos professores e sujeitos formadores interagem e se constituem como autores autônomos de suas atuações profissionais, compreendendo e ampliando o conceito de educação de jovens e adultos para a realidade contemporânea, contribuindo para a (re)formulação dos projetos pedagógicos da área e para a consolidação de políticas públicas que possam garantir o direito constitucional de todos à educação.

Outra concepção que fundamenta os projetos é a de que professores são, também eles, sujeitos jovens e adultos em processos de *aprender por toda a vida*, tanto pela ideia de inacabamento de homens e mulheres, quanto no sentido que a Declaração de Hamburgo (1997) confirmou, que o Marco de Ação de Belém

(2009) reafirmou e que o Parecer CNE nº. 11/2000 ressaltou como função qualificadora. Observe-se:

> A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. [...] A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas.
>
> (Declaração de Hamburgo, 1997, item 2).

> O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, "do berço ao túmulo", é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento.
>
> (Marco de Belém, 2009, item 7).

> Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o *próprio sentido da EJA* [grifo meu]. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.
>
> (Parecer CNE n. 11/2000, p.11).

Um terceiro fundamento diz respeito à perspectiva de direito à educação de todos os sujeitos, perspectiva essa ainda não incorporada, em uma sociedade excludente como a que se vive, como de todos, apassivados diante das inúmeras, explícitas e sutis formas de exclusão que afastam grandes contingentes populacionais de variados tipos de direito, assumindo a condição subalternizada e a culpa pelo não direito, como um "defeito" da própria responsabilidade (Paiva, 2008). A essa perspectiva do direito, o discurso atual da educação propõe a noção de inclusão, ampliando os sentidos e abrigando todos os tipos e formas de ser diferente que justifica(va)m o apartamento social e os lugares inquestionáveis para os desfavorecidos de toda sorte.

Desse modo, qualquer proposta de formação continuada de professores não prescinde da autonomia docente que possibilita as experiências prévias dos sujeitos, vivenciadas no cotidiano das escolas de EJA e forjadas no diálogo com jovens e adultos, eles também sujeitos de processos formativos e de aprendizagens formais e não formais.

Como as possibilidades daí advindas são múltiplas, conduzem a formação continuada, necessariamente, para um *quefazer* diverso, jamais formatado *a prio-*

ri, mas produzido junto aos sujeitos que participam do processo de formação, levando em conta os sentidos sobre o que é ser professor de EJA, o que é intervir pedagogicamente, o que é ser aluno de EJA e para quê educar jovens e adultos. Isto significa pensar processos de formação continuada que se negociam com professores, à medida que se revelam necessidades, dificuldades, interesses sobre o campo e práticas pedagógicas – nossos *percebidos-destacados* –, constituindo percursos únicos, singulares, jamais repetíveis, sempre inéditos. A educação, assim pensada, é "um *quefazer* permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade" (Freire, 1983, p.83).

3.1. Percebidos-destacados nos processos de formação continuada: inéditos viáveis

O conceito de *inédito viável*, em Paulo Freire (1983) tem favorecido o reflexionamento sobre as possibilidades dos sujeitos quando passam a superar *situações limites* que constituem freios, barreiras, obstáculos na vida pessoal e social. Quando os sujeitos percebem, destacando, aspectos da realidade que os oprimem, Freire considera que esses passam a constituir temas problema a serem enfrentados, superando a aceitação dócil e passiva do que está posto, para assumir outra postura decidida, por meio de um *ato limite*, frente ao mundo.

Tomar a categoria de *percebido destacado* para o movimento que sujeitos professores precisam fazer para emergirem de suas realidades de trabalho com consciência sobre o que significam, tem sido uma estratégia metodológica para descodificar o mundo e mobilizá-los para descobrirem os *inéditos viáveis* de suas práticas pedagógicas transformadas e transformadoras.

Nos movimentos de *querer, refletir* e *agir*, Paulo Freire apresenta a proposição metodológica em que se encontram articuladas, complexamente, três dimensões do conhecimento necessárias à construção do *inédito viável*: a *dimensão política*, a *dimensão epistemológica* e a *dimensão estética*.

> A reflexão em torno desses três movimentos auxilia a vislumbrar a possibilidade de construir o inédito-viável como um modo de superação dos condicionamentos históricos que o tornam momentaneamente inviável. Acreditar na potencialidade do ato de sonhar coletivamente, nessa perspectiva, significa compreender a importância da rigorosidade metódica para, ao perceber os temas contidos nas situações-limites, tomá-los como objeto de estudo e reflexão, podendo perceber também que "além dessas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado"
>
> (Freire, 1979, p.30)

O caminho de transformar impossíveis – as *situações limites* – em possíveis, por *atos limites* exige, sempre, perceber aspectos da realidade antes não destacados, para chegar aos *inéditos viáveis*.

Nas formações de professores realizadas, tem sido possível verificar como essas redes de conhecimentos emergentes atravessam as fronteiras dos níveis de formação/titularidades; os tempos de magistério; a experiência anterior com a EJA; as práticas pedagógicas, para se fazerem novas e complexas formas de compreender e apreender da realidade da educação de jovens e adultos, em trançados desiguais, diferenciados, heterogêneos, mas ricos da diversidade dos saberes, produzindo mosaicos que se conectam, unem-se, dão-se nós, transpõem fios e se enredam em uma trama sempre renovável. Pela formação de professores, então, os projetos se propõem a revirar/pesquisar/esgarçar as práticas desenvolvidas; escavar em torno de conceitos estabelecidos, revolvendo os solos em que se esparramam os trançados dos saberes. Como ele, professores de EJA, em redes, lançam raízes e fecundam o solo da educação de jovens e adultos com seus saberes, suas práticas, suas (re)descobertas. Exatamente como Freire (1983) imaginou o processo dialético do ensinar-aprender-ensinar: ação investigatória sobre o mundo tomado a si, para transformá-lo.

Essa ação investigatória, entretanto, exige o que o autor denominou de testemunho, aqui traduzido pela capacidade de, fazendo emergir sua própria prática, gerar confiança quanto às suas reais e concretas intenções, ao pronunciá-la, se a palavra coincide com os atos. "Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo" (Freire,1983, p.96).

Freitas destaca a especificidade existente, ao discutir as perspectivas da categoria testemunho na formação de professores, quando considera como se dão os processos de conhecimento:

> [...] Especialmente, no âmbito da formação de professores, no que se refere a sua contribuição para o fortalecimento do potencial emancipatório que reside nas relações ensinar-aprender-pesquisar. Trata-se de considerar o testemunho de sua própria experiência em teorizar a prática e destacar o modo como propõe que a pesquisa associe-se ao ensino para realizá-lo como ação transformadora.
>
> (Freitas, 2005, p.2)

Muitas motivações levam professores a processos de formação continuada, entre elas algumas que, de ordem pragmática, tornam-se suspeitas, se olhadas sem continuidade. Dessas motivações surgem, freireanamente, os temas geradores capazes de constituir os conteúdos programáticos dos cursos. Muitos professores, ao assumi-las, acabam por confessarem-se apaixonados pela EJA e reconhecidos, novamente, pelos alunos, como profissionais de valor, o que faz com que a autoestima seja recuperada. Mas também se confessam "perdidos", "isolados", desconhecendo por inteiro concepções, formulações e possibilidades da área, o que vem ao encontro de uma proposta de formação continuada.

A prática de formação desenvolvida nos últimos anos é inequívoca em afirmar que não se pode chegar aos professores com idéias "salvacionistas", "dos que sabem

o que devem saber professores de jovens e adultos". E justamente é esse o desafio – a *situação limite* – para formadores, posta entre a denúncia e o anúncio: propor e fazer a formação continuada como um caminho de fazer com, mediando saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas que os professores desenvolvem, repertório e patrimônio concreto, a partir do qual é possível fazê-los pensar a EJA e para ela propor mudanças. Nesta tensão entre denúncia e anúncio gesta-se a luta pelas condições sociais necessárias para realização dos sonhos possíveis, já que o critério "da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não-individual" (Freire, 1983, p.99). O *inédito-viável* não ocorre ao acaso, e se produz coletivamente, a partir da vivência crítica do sonho almejado, com o horizonte na superação das *situações limites* que impedem sua concretização.

4. Quando duas se fazem uma: de formação inicial continuada a formação humana

Continua-se, como se pode imaginar, seguindo as raízes da formação – tensamente imbricadas na pesquisa, no ensino e na extensão especialmente pelo fato de a assumirmos como formação humana –, que se esparramaram, agora com maior profundidade, em uma rede mais ampla e consolidada. As escavações, portanto, devem aumentar, trazendo cada vez mais revelações, ansiedades, expectativas... e muita esperança. Mas não traz conclusões, acabamentos, apenas inacabamentos. As interações entre formação e formadores, em momentos iniciais ou continuados são, no entanto, responsáveis por reforçar essa aposta no poder de transformar a realidade da educação de jovens e adultos, quando se produzem, em conjunto, ricas produções e situações de mútuo aprendizado, em que relações democráticas são cultivadas e em que o poder circula, sem o risco de se sentir ameaçado, porque se subverte – como fundamento da igualdade – a hierarquia de saberes, de lugares, de institucionalidades postas.

Se as práticas educativas da sociedade exigem formações diferenciadas e lugares diversos de fazê-las, cabe às universidades acompanhar os movimentos que o mundo e sujeitos jovens e adultos fazem em busca de conhecimento, na aventura da formação humana.

O desafio de construir processos de formação para educadores de EJA tem significado a possibilidade de concretizar ideias emancipatórias forjadas durante anos de trajetória nesse campo – os *inéditos viáveis* –, e de estimular não só a luta por espaços legais, institucionais, em que os projetos políticos de atendimento da EJA pela escola se façam como direito, mas também se faça direito o *aprender por toda a vida*, para homens e mulheres, fortalecendo educadores para intervir na realidade social, educativa e pedagógica, de forma qualificada, consciente e significativa, como requer toda formação humana.

Referências bibliográficas

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

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 5/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, dez. 2005

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, A.L.S. de. *Pedagogia do inédito-viável*: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. Comunicação. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22 setembro 2005. Disponível em: <http://www.centropaulofreire.org.br>. Acesso em: 23 abr. 2007.

LARROSA, Jo. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Rio de Janeiro: ANPEd, jan./fev./mar./abr. 2002. p. 20-28.

PAIVA, J. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP *et alii*, 2008.

UERJ. *Reformulação do Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2009. (mimeo).

UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: Unesco: MEC, abr. 2010.

_____. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 5/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, dez. 2005

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, A.L.S. de. *Pedagogia do inédito-viável*: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. Comunicação. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22 setembro 2005. Disponível em: <http://www.centropaulofreire.org.br>. Acesso em: 23 abr. 2007.

LARROSA, Jo. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Rio de Janeiro: ANPEd, jan./fev./mar./abr. 2002. p. 20-28.

PAIVA, J. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP *et alii*, 2008.

UERJ. *Reformulação do Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2009. (mimeo).

UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: Unesco: MEC, abr. 2010.

_____. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul 1997.

AS ESPECIFICIDADES NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE PROPOSTAS DE EJA[1]

Introdução

Vivemos um momento em que a EJA vem sendo configurada e segundo Arroyo "se partirmos da hipótese de que o perfil do educador desses sujeitos se estruturará a partir dessa configuração" (2006), precisamos então pensar, pesquisar e refletir sobre as propostas de formação desses educadores. Este texto traz resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo realizada sobre as especificidades da educação de jovens e adultos. Os estudos e as pesquisas sobre a área apontam para a fase de transição que a EJA atravessa. Depois de um longo período em que *a União progressivamente abandonou as atividades dedicadas à educação de jovens e adultos analfabetos* (Beisiegel, 1997), fora das prioridades das ações políticas (Di Pierro, 2004) o movimento em torno da EJA vem recuperando lugar inscrevendo-a nas pautas das políticas públicas. Para Haddad (2007), esse período tem significado avanços na maneira de pensar e de fazer o que evidencia sinais de uma nova forma de fazer EJA:

> Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo.
>
> (Haddad, 2007, p.15)

O tema das especificidades na educação de jovens e adultos é muito amplo, pesquisadores, educadores e educandos da EJA reconhecem que esta modalidade de educação tem suas peculiaridades (Arroyo, 2006 e Soare, 2007). Em referência feita por Ribeiro (1999) sobre análise realizada por Oliveira (1998) foi evidenciada a falta de formação específica para educadores de EJA:

> Num universo de 198 trabalhos catalogados como parte deste estudo, Oliveira (1998) identificou 23 cuja temática contempla a formação e a prática docente, verificando que a grande maioria identifica a falta de formação especifica dos educadores como um dos principais entraves das experiências educativas.
>
> (Ribeiro, 1999, p.185)

---

[1] Leôncio José Gomes Soares é graduado em letras e mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutor em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é professor associado da UFMG e pesquisador do CNPq e da FAPEMIG.

Em pesquisa anterior na qual estudamos as habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia do Brasil, procuramos compreender como acontecia a formação inicial desses educadores, abordando questões sobre a inserção profissional e a avaliação dos egressos sobre o curso, suas contribuições e limites, tendo como referência o trabalho com a EJA. (Soares, 2007, 2008).

No processo de escuta dos entrevistados eram recorrentes as falas sobre a existência de uma *especificidade* na EJA que indicava a necessidade de uma formação própria para seus educadores. A análise desses relatos remeteu-nos à pergunta: afinal que *especificidades* são essas recorrentemente mencionadas? Como caracterizá-las? Como defini-las? Essas interrogações é que nos instigaram a abordar na pesquisa atual as *especificidades* na formação do educador de jovens e adultos. Como nos alerta Ribeiro (1999) da importância de realizar estudos voltados para a produção e sistematização de conhecimentos que contribuam para a formação dos educadores de EJA:

> Considerando que a insuficiência da formação dos professores já foi suficientemente reiterada nos estudos acadêmicos, seria oportuno que esses estudos passassem a se concentrar mais na produção e na sistematização de conhecimentos que contribuíam no plano teórico para constituição deste campo pedagógico e, consequentemente, para formação de seus educadores.
>
> (Ribeiro, 1999, p.190)

Nesse sentido é que procuramos conhecer como a formação acontece por meio das atividades de extensão universitária, formação continuada e especialização, para que caminhássemos na identificação de suas peculiaridades.

O percurso inicial para localização das propostas foi a consulta ao banco de dados do MEC/INEP, dos participantes do GT de EJA da ANPEd, dos presentes ao I e ao II Seminário de Formação do Educador de Jovens e Adultos, da relação dos ENEJA's de 2005, 2006, 2007 e 2008 e ao Portal dos Fóruns para mapear a existência de propostas de EJA. De posse dos contatos solicitamos documentos às instituições tais como projetos, relatórios ou ementas das atividades desenvolvidas. O processo foi moroso, pois nem sempre obtivemos uma resposta rápida dos professores ou pesquisadores.

A análise inicial dos materiais recebidos das instituições revelou pouca clareza das ações o que nos levou a restabelecer e manter contatos em busca de mais informações e detalhamento das mesmas. Além do estudo e análise dos projetos recebidos procuramos por registros e publicações que apresentassem relatos de atuação e/ou formação de educadores de jovens e adultos.

De um total de 63 instituições em que identificamos a existência de alguma atividade de EJA, obtivemos informações de 18 por meio de materiais que variavam entre relatórios, projetos escritos para a Pró-reitoria de Extensão e descrição de atividades, caracterizando as ações na área de Educação de Jovens e Adultos. Esses projetos estavam distribuídos nas cinco regiões geográficas do país da

seguinte forma: região sudeste com 23 projetos, nordeste com 18, sul com 13, região norte com 5 projetos e por fim centro-oeste com 4 projetos.

Identificamos uma diversidade de atividades relacionadas à EJA como projetos e programas ora de alfabetização, ora de escolarização de jovens e adultos. Ademais, foram encontrados cursos de formação de educadores por meio de extensão, da formação continuada e de especialização em EJA. Em algumas instituições, o processo de formação do educador se dá vinculado à prática desenvolvida nos projetos. Algumas ações são identificadas como iniciativas da própria universidade, outras vezes são promovidas a partir de parcerias com as instâncias governamentais. Como iniciativa própria encontra-se a oferta de disciplinas obrigatórias ou optativas nos cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas. Muitas dessas iniciativas estão associadas ao surgimento de grupos ou núcleos de educação de jovens e adultos que, entre outras iniciativas, organizam ações em que são ofertados cursos de formação, elaboram materiais para a EJA, realizam avaliações e socializam estudos e pesquisas.

Também, em análise inicial, percebe-se que entre as IES pesquisadas, a maioria tem atividades de EJA ora demandadas por municípios, ora por governos estaduais, ora por programas de iniciativas do governo federal. Perante a diversidade de projetos vislumbrou-se a possibilidade de conhecer alguns in loco. Como indicadores de critérios para seleção das observações de campo consideramos o tempo de existência da proposta, o histórico e a tradição, e o impacto na área. Interessava-nos ainda encontrar projetos de formação elaborados a partir da experiência das propostas, valorizando espaços que possuíam continuidade e regularidade, considerando o número de educadores e educandos nas atividades e sua relevância para a comunidade envolvida. O tempo de existência foi considerado como aspecto importante na seleção dos espaços a serem analisados por acreditarmos que os projetos com maior longevidade poderiam ter acumulado mais experiência e estruturado melhor à proposta de formação de seus educadores.

Outro critério utilizado foi identificar iniciativas em diferentes regiões do país para que houvesse uma análise mais panorâmica evitando a restrição em algumas regiões. Consideramos também a experiência de produção de material didático próprio, partindo do pressuposto de que essa prática afeta diretamente a formação dos educadores e se relaciona com a abordagem de aspectos que são característicos do público e do trabalho com a EJA.

Selecionamos inicialmente três propostas para realizar observação de campo: o Projeto Escola Zé Peão na UFPB, o Projeto Paranoá na UnB e o PROEF na UFMG. Posteriormente, também foi selecionado o CMET Paulo Freire – Centro Municipal de Educação do Trabalhador do município de Porto Alegre.

No período em que estivemos nas instituições buscamos coletar dados sobre a formação dos educadores e realizar entrevistas com coordenadores e educadores, além de conhecer seus espaços de formação e suas atividades. As entrevistas possibilitaram perceber, na perspectiva dos sujeitos, as contribuições e os limites da formação quando se referiam à prática com educandos da EJA.

O contato direto com os projetos por meio da observação dos espaços, das conversas com educadores, acompanhamento de reuniões de formação e de aulas ministradas, permitiu-nos perceber motivações, emoções, sentidos e significados atribuídos pelos educadores sobre o trabalho com a EJA, o que ainda não havia sido identificado nos contatos anteriores.

1. A EJA tem especificidades! E a formação dos educadores?

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infra-estrutura que acolha a realidade deste público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos.

Com a pesquisa que deu origem a este artigo, buscamos identificar o que é específico da formação dos educadores de jovens e adultos. Por isto, ao analisar as propostas procuramos encontrar o que de específico da EJA está presente em seus projetos. Uma fala recorrente dos educadores e coordenadores entrevistados se referia às características da formação dos educadores no que diz respeito às necessidades, desejos e limites dos educandos.

> [...] Então essa formação desse modo que agente faz, também conscientizadora, problematizadora, dando muita ênfase ao perfil do educando, e de educador é que agente precisa ser pra dar resposta à necessidade desse educando. Que não é só de escolarização né, esse é o desejo maior deles, mas é uma serie de outras coisas que precisam ser dado conta né, do medo, da insegurança, da baixa alto estima né, de... da ignorância, e muitas vezes aquela rudeza é uma defesa né, de falar alto de... é uma defesa né [...].[2]

2. As propostas analisadas

Percebemos que a realização de um trabalho adequado à EJA requer que a instituição tenha uma organização própria voltada ao atendimento das necessidades de seus educandos

A primeira proposta analisada foi a do Projeto Escola Zé Peão[3], que está localizado na cidade de João Pessoa, na Paraíba. O projeto foi escolhido por aten-

[2] Entrevista realizada em 30/05/2009, no Projeto Escola Zé Peão em João Pessoa.

[3] Observação de campo realizada em maio de 2009.

der aos critérios de seleção e por suas características particulares. A observação possibilitou conhecer os espaços de ensino e de formação dos educadores, coletar material impresso e publicações, bem como realizar as entrevistas com os coordenadores e educadores do Projeto. A proposta atende aos trabalhadores da construção civil cuja maioria é constituída de migrante que trabalham durante a semana em João Pessoa e retornam na 6ª feira para suas cidades de origem, no interior da Paraíba. Devido à realidade desses trabalhadores, as aulas acontecem nos canteiros de obras de 2ª a 5ª à noite, e as 6ª feiras ficam reservadas para atividades de planejamento e formação da equipe pedagógica.

A proposta de trabalho do Zé Peão passou a se organizar a partir de três programas básicos: Alfabetização na primeira laje APL, destinado aos operários sem escolarização prévia, Tijolo sobre tijolo – TST para aqueles com certo domínio da leitura, escrita e matemática, Varanda Vídeo – VV objetivando contribuir para a formação cultural mais ampla do trabalhador/aluno, por meio de exibição e discussão de vídeos. A partir de 1995, contou também com a biblioteca volante e um programa de atividades e visitas culturais. Durante a observação de campo do Projeto Escola Zé Peão foram realizadas 10 entrevistas entre os quais coordenadores, educadores, pesquisadores e professores universitários. Juntamente com a realização dessas entrevistas, observamos um canteiro de obras e pudemos acompanhar a aula em uma turma de Alfabetização na Primeira Laje e em uma turma de Tijolo Sobre Tijolo. Além disso, foi possível acompanhar uma reunião de formação e planejamento das educadoras que nos permitiu visualizar a dinâmica desse processo.

A segunda observação de campo, ocorrida no mês de agosto de 2009, buscou conhecer o Projeto Paranoá localizado na cidade satélite de mesmo nome no Distrito Federal que, por sua vez tem sua fundação marcada pela luta da comunidade pelo direito de permanecer no local e por melhores condições de vida. Como na primeira visita, realizamos as entrevistas, bem como, conhecemos o espaço de realização das aulas e da formação dos educadores, coletamos materiais e publicações.

O projeto possui cinco turmas dentre elas: iniciantes, intermediários e concluintes que funcionam no CEDEP – Centro de Desenvolvimento do Paranoá. Ele se organiza para capacitar os professores, que sendo moradores da cidade, assumirão turmas de jovens e adultos. Além disso, a proposta possibilita aos alunos da UnB a inserção como monitores na sala de aula vinculada a pesquisa que pode resultar em trabalhos de monografia e de pós-graduação.

Durante a nossa observação de campo fizemos seis entrevistas entre os quais coordenadoras, alfabetizadoras do projeto e estudante de graduação da UnB. Realizou-se, também, um grupo focal com educandos do projeto. Participamos, ainda, do Fórum que é um momento de formação em que participam educandos e educadores do Paranoá e estudantes da UnB.

A terceira observação de campo foi ao Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire – CMET, que é uma escola da rede municipal de Porto Alegre e atende a EJA nos três turnos. A escolha desta escola deveu-se ao fato de ter sido selecionada para a pesquisa nacional realizada pela Ação Educativa

(MOLL e VIVIAN (2007))[4]. Durante a visita foram realizadas 11 entrevistas entre os quais responsáveis pela EJA no município, coordenadores pedagógicos, coordenadora cultural, coordenador de turno, educadoras e educando.

A última observação de campo foi realizada no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – PROEF. Este foi criado em 1985 por um grupo de professores da Faculdade de Letras da UFMG que desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de analisar o processo de alfabetização pelo viés da linguística. Este grupo trabalhou com as primeiras turmas de Jovens e Adultos funcionários da UFMG. Interrompido em 1989, esse trabalho foi retomado em 1994 na Faculdade de Educação, sob a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA e do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita –CEALE. Atualmente, a UFMG conta com um Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos que compreende os seguintes Projetos: PROEF 1 (primeiro segmento do ensino fundamental), PROEF 2 (segundo segmento do ensino fundamental)e PEMJA (ensino médio)

3. Reflexões acerca das propostas analisadas

Ao analisar como acontece a educação de jovens e adultos nas propostas pesquisadas e em especial o que ressaltou quanto às especificidades da EJA, oito aspectos se sobressaíram merecendo ser aprofundados em estudos posteriores.

O primeiro aspecto se refere ao modo como cada projeto surgiu. A origem de cada uma das propostas é marcada por algumas convergências: as quatro nasceram praticamente no mesmo período, final da década de 80 e início da década de 90. O contexto daquele momento foi de resistência e de conquistas em que a sociedade esteve mobilizada em prol da redemocratização cujo auge foi a Constituição de 1988. O surgimento do Projeto Paranoá ilustra esse período de conquista dos sujeitos, que resultou da mobilização e resistência desde a garantia ao direito de moradia como o direito a educação. Segundo JESUS (2007), para os moradores a conquista de permanecer no local, apesar de várias tentativas de expulsão, tornou-se uma vitória. O Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Paranoá teve o seu início com o MOBRAL em 1986 e foi interrompido três meses depois, mas os participantes que estavam no projeto, moradores da cidade do Paranoá, reivindicaram sua continuidade. As organizadoras e coordenadoras da associação de bairro, atual CEDEP, procuraram a UnB para obterem orientações de como dar continuidade ao projeto,

> [...] Quem procurou a UnB pra vir pra cá, fomos nós. Nós fomos lá e falamos: "Oh, nós queremos que vocês nos ajude a fazer algo

[4] Projeto de pesquisa Juventude, Escolarização e Poder Local, desenvolvido com apoio do CNPq e FAPESP no período de 2003-2006, investigação do caminho percorrido pelos municípios de seis regiões metropolitanas quanto à suas políticas publicas, realizando estudo de caso sobre experiências locais que fossem significativas por sua singularidade (Haddad, 2007).

> diferente". Então quando a gente foi buscar, a gente já disse "Olha nós não sabemos o que fazer e como fazer, nós temos que aprender como fazer." Nós sabemos que temos que fazer, queremos, tínhamos a consciência de que tínhamos de fazer algo diferente, que não era aquela coisa do MOBRAL, só de ficar lá, sabe, encher o quadro, aquela coisa. Mas nós não sabíamos como fazer, aí nós fomos lá e falamos para a Maria Alice, quando ela decidiu vir pra cá, nós queremos aprender como fazer. Aí já começou a nossa formação [...].[5]

O projeto surge com o objetivo não somente de alfabetizar, mas de transformar os moradores em sujeitos críticos e conscientes dos seus direitos. Está voltado para o enfrentamento de situações problemas-desafios que são discutidos e selecionados por todos do projeto - educandos, coordenadoras, alfabetizadoras e alunos da UnB - num fórum realizado semanalmente e desenvolvido na semana seguinte (Jesus, 2007).

No caso do CMET sua história está diretamente relacionada com as ações do Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, uma proposta de política pública da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - SMEd, que visava atender alunos e alunas que eram fundamentalmente trabalhadores (SEJA, 1998). As atividades do CMET tiveram início em 1989 com quatro salas de aulas funcionando nos três turnos no Mercado Público da cidade e seus professores eram concursados da prefeitura. Com a reforma do Mercado em 1990, essas turmas de EJA ficaram sem um local, "desalojadas", iniciando assim uma luta pela conquista de um espaço físico. Para que as aulas não tivessem um fim os alunos e professores, após muitas solicitações e reivindicações na prefeitura, conseguiram que alguns locais públicos cedessem salas para que as aulas acontecessem. Somente em 2000, por meio do orçamento participativo foi que a comunidade escolar conquistou o prédio em que estão desde então.

A diversidade dos sujeitos de cada uma das ações pesquisadas é o segundo aspecto a ser analisado. Segundo Arroyo esses educandos "são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia" (2006, p.22).

De acordo com GIOVANETTI (2005) o que caracteriza a EJA é a presença de jovens e adultos de origem popular marcados por processos de exclusão social, marginalização cultural e exploração econômica. Desta forma, as propostas educacionais que têm como referência a educação popular focam essa singularidade ao conceber a educação como processo voltado para o resgate da "humanidade roubada" (Freire, 2000).

> os alunos da EJA, ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação – cultural, espacial, étnica,

[5] Entrevista realizada em 26 de agosto de 2009, no CEDEP, Projeto Lago Paranoá.

> bem como das desigualdades econômicas -, experimenta, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social.
>
> (Freire, 2000, p.254)

Os sujeitos dos projetos pesquisados apresentam características que lhe são bem peculiares, no caso do Zé Peão são trabalhadores da construção civil, em sua maioria migrante. O CMET além de atender jovens acima de 14 anos e trabalhadores em geral recebe nos turnos manhã e tarde, senhoras e alunos com necessidades educativas especiais como surdos, cegos e com deficiência mental. No caso do Projeto Paranoá, os sujeitos são os moradores da comunidade. Já o PROEF, atende aos funcionários da UFMG, aos trabalhadores terceirizados e a comunidade externa.

O terceiro aspecto diz respeito à preocupação com a existência de um espaço físico que acolha a realidade deste público. O início de muitos projetos e programas de EJA se dão em instalações precárias ou ociosas, exigindo freqüentes adaptações e "otimizações" de espaços como nos casos das classes noturnas. A história do CMET Paulo Freire exemplifica esta trajetória em que a conquista do espaço próprio significou uma adequação às necessidades e exigências da realidade dos sujeitos, como por exemplo, o atendimento aos portadores de necessidades especiais.

No PROEF os espaços utilizados são os do Centro Pedagógico e da Faculdade de Educação da UFMG e os recursos de ambos estão disponíveis para os alunos jovens e adultos. Já o Zé Peão tem outra realidade. Sendo o canteiro de obras local de trabalho e de moradia, são os educadores que se deslocam para aulas do Projeto a fim de facilitar a participação dos educandos da construção civil. Por acontecer em espaços atípicos, sempre requer improvisações. Mesmo não sendo um local apropriado para as aulas, a opção por utilizá-lo condiz com a necessidade e a realidade dos sujeitos.

As formas de conceber as propostas curriculares e de como associá-las à realidade dos sujeitos concretos é o quarto aspecto de análise. Para Haddad a flexibilidade dos tempos e espaços implicam em uma nova forma de fazer EJA:

> A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a freqüência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isso aponta para uma forma de conceber a escola e o seu currículo que, no limite, indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries
>
> (Haddad, 2007, p.17)

As experiências analisadas de alguma forma procuraram atender às particularidades do público da EJA. Em função da diversidade dos sujeitos, a educação nesses locais se caracteriza pelos espaços e tempos diferenciados de construção de conhecimentos. O regimento do CMET já apresentava essa questão:

> [...] Para que todos tenham acesso, permanência e qualidade na escolarização correspondente ao Ensino Fundamental e no trabalho com o currículo não-formal, é imprescindível um currículo diverso, dinâmico assim como professores, equipe diretiva e multidisciplinar especializados e capacitados para a concretização da proposta político – administrativo - pedagógica e cultural do Centro [...].[6]

No Zé Peão essa iniciativa se constitui a partir de uma contínua tomada de decisões que leva o currículo a adotar como ponto de partida a tentativa de relacionar a socialização do saber sistematizado com a experiência dos trabalhadores. O currículo se baseia em três princípios básicos: contextualização, a significação operativa e a especificidade escolar. O princípio da contextualização se volta ao reconhecimento da realidade em que o projeto se situa; da vida dos trabalhadores da construção civil, das lutas do sindicato e das teorizações sobre educação e sobre alfabetização em particular. A significação operativa compreende-se na busca pelo confronto entre o desejável e o possível e o da Especificidade Escolar defende o compromisso com o ensino da leitura e da escrita e, equilíbrio com as atividades diversificadas.

O Currículo do CMET trabalha na perspectiva das Totalidades de Conhecimento do SEJA, cujo trabalho educativo é organizado de forma que as partes que compõem o ato educacional estejam permanentemente conectadas entre si. A visão de conhecimento enquanto Totalidade, de acordo com as coordenadoras da escola, estrutura o ensino de forma global, de maneira que o conhecimento seja construído e aprofundado em níveis crescentes e articulados entre si. No CMET a organização Curricular está fundada sobre três concepções fundamentais respaldadas no Ideário da Educação Popular e do Construtivismo Interacionista: interdisciplinaridade, formação do senso crítico e o aluno como ser-presente.

O quinto aspecto a ser considerado é a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos. Ainda que de forma dispersa, muitos recursos pedagógicos para jovens e adultos são produzidos, como materiais impressos e vídeos, produção avulsa ou coleções. No Projeto Escola Zé Peão, partiu-se da realidade dos trabalhadores da construção civil para a elaboração de um texto contendo características de suas histórias de vida. Acompanhando essa história foi construído um texto didático com atividades pedagógicas a serem trabalhadas nos canteiros de obra. No CMET já houve uma produção a partir dos textos elaborados pelos educandos intitulado Palavra do Trabalhador[7] (Silva, 2007). De posse desta produção os professores levavam o próprio texto dos educandos para serem lidos e analisados em sala de aula. A chegada dos educandos cegos ao CMET motivou os educadores a prepararem material apropriado que contribuísse para o desenvolvimento de atividades

[6] Entrevista realizada em 28/10/2009 no CMET em Porto Alegre.

[7] A Palavra do Trabalhador foi uma produção da SMED Porto Alegre no período de 1991 a 2001, em que foram editados 10 números.

didático/pedagógicas. Os depoimentos de alunos e professores mostraram o quanto essa produção foi significativa para a prática pedagógica.

> Porque esses alunos que chegam pra nós também deficientes visuais ou com baixa visão eles tem que ter todo um atendimento especial no porque a escrita deles é em braile, eles tem que fazer contas usando um outro materialzinho que eles usam pra escrever também é diferente então eles tem que ter todo um suporte que a gente teve que buscar aí hoje nós temos dois profissionais na escola, locados na escola que dão esse suporte pra esses alunos e pro professor em sala de aula saber como trabalha.[8]

O sexto aspecto apresenta as políticas compensatórias de alimentação e transporte e sua importância para permanência dos educandos. Se a conquista de vagas para jovens e adultos é uma concretização do direito à educação, a permanência dos mesmos na escola depende da qualidade desta oferta. Uma política que venha ampliar os avanços já conquistados, considerando a dura realidade desses sujeitos, certamente contribuirá para a permanência dos educandos e a qualidade da educação. Constam desta ampliação a alimentação e os meios de transporte que possibilitam o acesso até a escola. Nos casos dos projetos Paranoá e Escola Zé Peão a localização próxima à moradia dos sujeitos atendidos favorecem a presença constante na escola. A localização do CMET na região central de Porto Alegre é um fator facilitador para se deslocar do trabalho para a escola e desta para as residências dos alunos. O mesmo já não ocorre no caso do PROEF que por estar localizado em uma das regiões da cidade de Belo Horizonte dificulta o deslocamento dos estudantes entre o trabalho, a escola e sua residência. Esta situação se agrava devido à inexistência de passe-escolar encarecendo o custeio de seus estudos.

A formulação de uma política pública para a educação de jovens e adultos que contemple a garantia do direito à EJA e efetive sua oferta com qualidade é o sétimo aspecto. De acordo com Fávero

> Não apenas uma segunda oportunidade de escolarização, em termos do que se critica como uma "educação pobre para os pobres", mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente: entender e criticar a realidade em que vivem e, em conseqüência, propor alternativas para sua transformação. Não mais meras e repetitivas campanhas de alfabetização, nem ofertas facilitadas do ensino copiado do sistema regular, mas ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida.
>
> (Fávero, 2009, p.91)

[8] Entrevista realizada em 28/10/2009 no CMET em Porto Alegre.

Entre os desafios a serem enfrentados na formulação de políticas públicas encontra-se a profissionalização dos educadores. A falta de concurso público direcionado à EJA contribui para que o campo reproduza o amadorismo e o improviso no enfrentamento de suas questões. Segundo Schmelkes o "gargalo" da educação de adultos está na falta de profissionalização do serviço:

> El gran cuello de botella para el logro de servicios de educación de adultos más relevantes, eficientes y de calidad se encuentra en la falta de profesionalización en todos los niveles, pero muy especialmente entre los que cumplen funciones de agentes educativos. Sin un servicio de carácter profesional y sin agentes educativos de calidad debidamente preparados y adecuadamente capacitados, todo lo que hemos venido diciendo tiene pocas posibilidades de traducirse en un servicio efectivo.
>
> (Schmelker, 2008, p.372)

Uma das explicações para a experiência bem sucedida do CMET é o fato de seus professores serem concursados, fazendo parte do quadro de funcionários da prefeitura de Porto Alegre. No início das atividades da escola na década de 90, para se trabalhar com a EJA os educadores após a seleção por concurso ainda passavam por uma seleção interna, sendo assim, muitos dos professores entrevistados na visita à escola, passaram por essa seleção. Grande parte dos educadores está desde o início no CMET, há quase 20 anos. Dessa forma, percebe-se uma cumplicidade de toda comunidade escolar, um sentimento de equipe que colabora para o desenvolvimento das atividades. Boa parte dos educadores possui especialização na área de educação de jovens e adultos, e outros, mestrado e até doutorado. A coordenação escolar entende que a formação de seus professores deve ser contínua, pelo fato do CMET ser uma escola que recebe uma diversidade de sujeitos.

O oitavo aspecto abrange as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores. Em pesquisa realizada anteriormente, Soares (2007) apontou a necessidade de uma formação específica para se trabalhar com jovens e adultos. Esta constatação é expressa por outros autores como Ribeiro (1999), Arroyo (2006), Machado (2000), Kleimen (2000), Paiva (2004) e Oliveira (2001). Este aspecto aponta para implicações inerentes à formação desse educador, desde reconhecer a realidade dos sujeitos da EJA, passando pela formulação de propostas curriculares coadunadas a estas realidades indo até a criação de recursos didáticos que enriqueçam e estimulem a aprendizagem dos jovens e adultos.

Um aspecto extremamente importante a ser destacado nas quatro experiências analisadas é a relação entre teoria e prática durante a formação do educador. No Paranoá, Zé Peão e PROEF/UFMG formar-se educador de jovens e adultos é ao mesmo tempo em que desenvolver atividades pedagógicas, dedicar tempo a estudos e reflexões permanentes sobre a prática (Tardif, 2002). No caso do CMET Paulo Freire em que a formação inicial já se realizou

quando da graduação dos professores, mostrou-se indispensável e necessário o processo de atualização e olhar sobre a prática como atividade de formação continuada. A SMEd oferece ao longo do ano oito encontros de formação, nesses encontros reúnem-se todos os professores da rede municipal. Além dessa formação, toda semana os professores do CMET encontram-se com a equipe pedagógica e cultural da escola para formação em serviço. Esses encontros acontecem sempre às sextas-feiras e para que os alunos não fiquem sem aula, foram organizadas oficinas variadas.

A seleção de candidatos para monitores-professores do PROEF é feita através de uma entrevista. Os selecionados participam de um curso de capacitação para trabalhar na educação de jovens e adultos, com duração em média de uma semana. Ao longo do ano, acontecem nas sextas feiras reuniões gerais, por área e por turma, que fazem parte da formação continuada dos educadores possibilitando o diálogo entre formação docente (prática) e o aprendizado adquirido na Universidade (teoria).

No Zé Peão a formação ocorre ao longo do ano em reuniões semanais que desenvolvem o acompanhamento, a fundamentação através de questões teóricas e o planejamento de aulas com as educadoras sob orientação da coordenação do projeto, em um processo de tratamento dos desafios da sala de aula. Durante a formação acontecem seminários, elaboração de resumos e debates temáticos. Ao final desta, as educadoras planejam uma aula, e são convidadas a irem conhecer um canteiro de obra no qual poderão desenvolver o que foi planejado. Com isso, aqueles que assumem turmas passaram por discussões ligadas ao histórico da EJA e pelo estudo da metodologia de trabalho do projeto integrada com a discussão de textos selecionados pela coordenação do mesmo.

A formação inicial no Paranoá é dada por meio de um curso de novos alfabetizadores, que acontece no início do ano letivo e está dividida em três partes importantes: a primeira é conhecer a história do Paranoá, como surgiu e como foi fundado o CEDEP, a segunda é como valorizar a história de vida de cada um, pois constitui parte importante para a alfabetização, e a terceira é "como fazer", o que segundo os coordenadores entrevistados, é a parte mais complicada, pois nem sempre se torna claro para as alfabetizadoras o "como fazer".

4. Considerações finais

O tema especificidades na educação de jovens e adultos é muito amplo, podem-se trabalhar vários aspectos como currículo, reflexão teórico-prática, tempos-espaços, diversidade de sujeitos, material didático e formação de educadores. Dedicamos nosso estudo sobre as especificidades da formação desse educador, sempre atentos às suas particularidades, pois se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (Arroyo, 2006, p.22).

Através da pergunta inicial: "quais as especificidades da formação da EJA" procuramos selecionar propostas que nos auxiliassem a identificar as peculiaridades dessa formação. As observações de campo realizadas nos

levaram à reflexão de que a história e o tempo de existência de cada proposta influenciavam na formação inicial e continuada oferecida aos seus educadores. Algumas enfocavam mais as questões políticas, de direitos e participação ativa, como o caso dos Projetos Escola Zé Peão e Paranoá, outras como o PROEF priorizava as questões relacionadas ao aprendizado. Já o CMET tenta estabelecer um equilíbrio entre elas. Essas prioridades não significam que uma prejudique a outra, mas estão relacionadas à origem e história de cada uma.

Preservando as particularidades de cada proposta, destacamos questões que consideramos como influência do pensamento freireano, como as relações dialógicas entre educador e educando tomando como ponto de partida para a ação pedagógica o respeito pelo conhecimento do sujeito.

Em todas as experiências foi possível perceber pontos de conquistas, avanços e limites. No Zé Peão conseguiu-se promover o aumento da participação dos trabalhadores no sindicato e nas aulas além de proporcionar "uma contribuição para o soerguimento da auto-estima e da dignidade do trabalhador, para o fortalecimento de sua identidade num coletivo de operários e como cidadãos que tem nome e não mais o dedão sujo de tinta" (Ireland, 2005 p. 105). Entre os limites encontra-se o cansaço dos trabalhadores; espaço físico improvisado; rotatividade dos professores.

A conquista dos moradores de permanecerem na região do lago Paranoá, apesar de várias tentativas de expulsão, representou uma vitória da comunidade, o que posteriormente resultou na construção de um espaço que seria a referência para seus moradores, que se tornou a Associação de bairro, mais tarde o Centro de Desenvolvimento do Paranoá. A institucionalização da educação de jovens e adultos na cidade de Porto Alegre não impediu os processos de criação pedagógica nesse campo (Moll; Vívian, 2007). Os momentos de reflexões e práticas estão sempre presentes na recriação do fazer escolar do CMET, que aliados ao sentimento de equipe e a cumplicidade de toda comunidade escolar colaboram para o desenvolvimento de seus trabalhos. As atuais ações do PROEF são bem mais abrangentes que as iniciais. O que começou apenas como uma pesquisa sobre alfabetização, alcançou toda a educação básica para jovens e adultos atendendo as demandas internas e externas à UFMG.

Este trabalho não esgotou as possibilidades de análise de pesquisa, mas permitiu levantar e desenvolver reflexões a respeito das especificidades da formação do educador de jovens e adultos.

Referências bibliográficas

ARROYO, M.G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: *Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEISIEGEL, C.R. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, D.A. (org) *Gestão Democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 239-241.

Di PIERRO, M.C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo, v. 17, p.11-23, 2004.

FÁVERO, O. Educação de jovens e adultos: passado de historias, presente de promessas. In: *Educação de Jovens e Adultos na América Latina*. São Paulo: Moderna, 2009.

FRADE, E.P.; EITERER, C.L. Os processos de Formação e de Subjetivação Docente na EJA em Atuação na Extensão Universitária na UFMG. *Revista Anagrama – Revista Interdisciplinar da Graduação*, ano 1, 3 ed., mar.-mai. 2008.

GIOVANETTI, M.A. A formação de educadores de EJA. In: *Diálogos na EJA*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007.

IRELAND, T. Uma prática educativa com operários em construção. In: *Construção Coletiva*: contribuições para à educação de Jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

JESUS, L.M. de. *A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UNB na escola publica do Paranoá-DF*. Tese de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

KLEIMAN, A. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MACHADO, M.M. A pratica e a formação de professores na EJA: uma analise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998. *Reunião Anual da ANPEd*, 23, 2000.

MARMOL, M.; MACIEL, F.I.P. *A Inserção dos Trabalhadores do Campus 2000 no Projeto de Ensino Fundamental de EJA/UFMG 1º Segmento (PROEF-1)*. FaE/UFMG, 2002. (mímeo).

MOLL, J.; VIVIAN, D. Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire em Porto Alegre. In: HADDAD, S. *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V.M. *Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

OLIVEIRA, M.A. *Alfabetização de Adultos na UFMG*: uma experiência que deu certo. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/posletras/Producao%20docente/Marco%20Antonio/Alfabetizacao%20de%20adultos%20na%20UFMG-2001.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2009.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, I. B., PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

PEGO, A.L.; CAMPOS, E. dos S.; OLIVEIRA, G.R. de; MACIEL, F.I.P. *PROEF-1. 1º Segmento*: Possibilidades para a continuação de Estudos dos Alfabetizandos e Formação Docente dos graduandos. Disponível em: <http://www.ufmg.br/proex/

arquivos/8Encontro/Educa_15.pdf>. Acesso em 01 dez. 2009.

RIBEIRO, V.M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos. *Falando de Nós: o SEJA – Pesquisa Participante em Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura de Porto Alegre, 1998.

SCHMELKES, S. Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antologia. Pátzcuaro, Michoacán, México. Paidéia. Latinoamericana 2, 2008.

SILVA, Á.P.G. *As narrativas identitárias das produções textuais em educação de jovens e adultos*. ANPEd, GT18, 18 p., 2007.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, n.47, jun. 2008, p.83-100.

_____. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, R.V. *Educação como exercício de diversidade*: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007. p.89-103.

_____. *Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos*. UFMG, 1996. (mímeo).

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, n..47, jun. 2008, p.83-100.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: AINDA UM "SILÊNCIO PERMITIDO"[1]

Introdução

Refletir sobre a formação do educador de jovens e adultos no Brasil, não é uma tarefa fácil porque é uma modalidade constituída pela efervescência das lutas em prol de torná-la política pública[2]. Na perspectiva de Arroyo (2005) a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos encontra-se em processo de construção, uma vez que seu perfil ainda não está definido.

O pesquisador faz esta afirmação considerando que ainda é marginal a posição da EJA, no bojo das políticas públicas. Isso faz com que não existam diretrizes para formação nem instituições escolares de ensino médio e ensino superior voltadas para esse fim. Isso pela necessidade de serem definidas as especificidades que delineiem o perfil do educador de jovens, adultos e idosos que possam subsidiar as diretrizes para a formação desse educador.

Giovanetti (2005) destaca que, historicamente, duas dimensões profissionais do educador de jovens e adultos são evidenciadas: a dimensão prática – o fazer, a intervenção profissional em si; e a dimensão teórica – o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela, no sentido de ação-reflexão, compor a formação do profissional educador da EJA.

A necessidade da dimensão prática pode-se exemplificar com os dados do INEP (2000). Segundo Di Pierro (2000), os referidos dados revelaram que de 190 mil educadores atuando na EJA, à época, apenas 40% tinham formação superior.

Nesse universo somam-se milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização em meios populares, que têm formação inicial insuficiente em EJA. A dimensão teórica, aliada à dimensão prática, entendidas como processo dialógico, devem ser de responsabilidade das instituições de ensino superior, conforme será discutido a seguir.

Este texto tem como objetivo principal, problematizar sobre a situação da oferta de formação inicial de professores da/para a Modalidade Educação de Jovens e Adultos, por parte das instituições superiores no estado de Alagoas, dando destaque à atuação da Universidade Federal de Alagoas UFAL. Partimos da seguinte pergunta

---

[1] Marinaide Lima de Queiroz Freitas é graduada e doutora em letras e lingüística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e pós-doutora pela Universidade Federal do Porto. Atualmente é professora da UFAL. Tânia Maria de Melo e Moura é graduada em pedagogia pela UFAL, mestre em edùcação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em educação pela Universidade Católica de São Paulo (UCSP) e pós-doutora pela Universidade Federal do Porto. Atualmente é professora da UFAL.

[2] Política Pública é entendida como um conjunto de planos e programas de ação governamental voltados à intervenção no domínio social na implementação de objetivos e direitos fundamentais constitucionais (Cristóvam, 2005).

norteadora: Será que há ainda um "silêncio permitido" das universidades públicas em Alagoas, na formação inicial dos professores da educação de jovens e adultos?

Para tanto, tomamos como referência temporal o início da década de 2000, quando Moura (2001) denuncia existir esse "silêncio" no âmbito das instituições de ensino superior. E, também nas instituições de ensino médio normal no Estado de Alagoas, em torno de seus currículos e ofertas de disciplinas, voltadas para a formação inicial dos profissionais em referência. Moura (idem) aponta também as lacunas em relação às políticas de formação continuada para os professores, que atuavam na EJA, por parte das secretarias de educação municipais e estadual. Essas preocupações desencadearam a curiosidade dos membros[3] do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, certificado pelo CNPq, que ouviram os professores os técnicos[4] vinculados à própria universidade e à rede pública municipal de ensino, de forma a se constituírem em objetos de pesquisa quando dos seus estudos em programas de Pós-Graduação em Educação.

Na busca de atualizarmos as informações, em relação às universidades públicas situadas no Estado de Alagoas, realizamos entrevistas semi-estruturadas sobre como vem acontecendo o processo de formação inicial para professores da EJA e quais as perspectivas em relação a esse processo. Nossos interlocutores foram: a Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), bem como professores que ministram a disciplina de EJA na referida universidade; a Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e professoras que atuam nos *campi* da UFAL em Maceió e em outros municípios localizados no interior do Estado.

A história oral tem sido uma grande aliada no nosso campo de pesquisa, uma vez que a história do estado, na área de educação e, particularmente, da EJA, ressente-se de acervo documental que retrate a memória escrita. Além disso, é importante resgatar o que muitas vezes fica silenciado por não ter havido a oportunidade de ser oralizado ou mesmo escrito. Concordamos com Chizzotti (2006) quando enfatiza que a memória é uma reconstrução do passado, calcada no fluxo de emoções e vivências, cambiante de acordo com o momento atual e que sofre transformações e flutuações constantes. Foi nesse sentido, que realizamos as entrevistas.

A seguir fazemos a releitura em torno da formação inicial dos professores para a modalidade de EJA em Alagoas e destacamos a instituição UFAL e, em seguida, refletimos sobre a realidade atual e as perspectivas a médio e longos prazos para uma política de formação inicial.

---

[3] Dois desses estudos integram a investigação realizada por Barros (2001-2003) que teve como objetivo geral: resgatar o processo de formação das professoras que estão alfabetizando pessoas jovens e adultas na rede pública de ensino de Maceió. Posteriormente Santos (2004-2006) cujo objetivo principal foi analisar o impacto da formação continuada realizada de 1999 a 2003 em continuação à pesquisa de Costa (2000) nas aulas de Língua Materna dos professores da Rede Municipal.

[4] Dentre as pesquisas realizadas por membros da Equipe técnica do DEJA relacionamos: Costa (2000), Queiroz (2002) e Lima (2003).

1. Olhar retrospectivo sobre a formação inicial dos professores de EJA

Barros (2003) em sua pesquisa que gerou a sua dissertação de Mestrado, realizou uma investigação documental e empírica em torno da legislação, dos currículos e da oferta de formação inicial para os professores da EJA e os resultados confirmaram o "silêncio", já denunciado por Moura (2001) na legislação e nos currículos e o vazio em torno de estudos específicos na área, por parte dos professores e coordenadores pedagógicos.

Em seus estudos a Barros (2003) constatou que na Escola Normal[5], responsável pela formação dos professores para ensinarem na educação infantil e no 1º Segmento do Ensino Fundamental de crianças, jovens e adultos há um "silêncio" absoluto. Os cursos de formação de professores na modalidade Médio normal, não ventilam, em hipótese alguma, trabalhos direcionados para o contato dos seus alunos com experiências práticas, voltadas para a EJA.

Comprovou Barros (2003) que inexiste identidade como disciplina, nem estudos específicos sobre EJA no Currículo da Escola Normal. Segundo a autora, a EJA não é tratada na perspectiva de que os alunos (professorandos) obtenham as informações mínimas sobre a existência da área, não lhes sendo possibilitado pensar e se apropriar dos fundamentos teóricos e práticos que explicam as teorias e as práticas pedagógicas da EJA.

Barros (idem) denunciou que, apesar das discussões da reforma do Ensino Normal, prevista pela LDB 9394/96, o modelo delineado não atendeu às modalidades de ensino, principalmente a EJA, e permanece inalterada até os anos de 2010, na realidade alagoana. É importante registrar os índices preocupantes de analfabetismo que persistem, uma vez que, em média, há em Alagoas 25% de analfabetos absolutos acima de 15 anos de acordo com os dados do IBGE/PNAD (2007). Portanto, Alagoas conta com o índice mais elevado da região Nordeste, que é de 20%. Isso é mais do que o dobro do Brasil. O Brasil apresenta um percentual de 10%, considerado também elevado, em decorrência de uma herança histórica de um país agrícola e marcado por iniciativas de Campanhas de Alfabetização –, que envolveu os municípios e estados brasileiros, e que não prioriza a continuidade dos estudos.

No Estado de Alagoas some-se a esse quadro o fato de que, ao longo da sua história educacional, não houve ações próprias voltadas para a EJA, a exemplo do que fizeram os municípios do sul e sudeste, no final da década de 1980, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988.

A Constituição trouxe no artigo 208, das disposições transitórias, a obrigatoriedade do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos. Ela traz explícito o direito subjetivo para aquelas pessoas que, por razões históricas, nunca

[5] Não buscamos atualizar dados sobre o currículo da Escola Normal, que se encontra em fase terminal, considerando que a formação inicial será considerada a partir das licenciaturas. Por outro lado, por meio da disciplina do Curso de Pedagogia, Estágio Supervisonado do Ensino Médio, temos aconpanhado de perto e constatando que a realidade diagnosticada por Barros (Idem) permanece sem alterações.

estudaram ou não concluiram a sua escolarização e permanecem na busca da continuidade dos estudos, numa sociedade competitiva e excludente. Isso provocou também as discussões sobre a formação docente, atrelado ao fato de que, a dinâmica social passa a exigir um novo perfil de professor, tornando-se um desafio a formação desse profissional.

Um dos problemas é garantir ao professor na sua formação inicial, conhecimentos essenciais da EJA. Sem esquecer que os cursos de formação devem preparar os docentes para atuarem em quaisquer modalidades de ensino. Retomando a temática, destacamos que Barros (2003) enfatiza que, os currículos dos Cursos de Letras, nas redes pública e privada –, que formam o professor para a docência em Língua Materna e Língua Estrangeira no 2º segmento do ensino fundamental e médio, sequer ventilam disciplinas que contemplem a área. O mesmo ocorre em relação às demais Licenciaturas.

O estudo de Barros (2003) ainda apontou que, no currículo do curso de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas de âmbito estaduais e nas instituições privadas, à época da sua pesquisa, não havia a preocupação com a formação de professores para a EJA. Em uma das instituições privadas, no curso de Pedagogia, aparecia a disciplina Educação de Jovens e Adultos como eletiva, ou como unidade dentro de outra disciplina "Processo de Alfabetização", o que permanece na atualidade.

Esse silêncio consentido pelas instituições formadoras, ao tempo em que contraria o que está posto legalmente permite que os professores acessem à docência, na modalidade, sem as habilidades e competências técnica necessárias ao exercício profissional. Perpetua-se um processo histórico de pobreza teórico-metodológico no desenvolvimento das práticas pedagógicas para com os sujeitos trabalhadores.

1.1. A formação inicial dos professores de EDA e EJA na Universidade Federa de Alagoas

Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a preocupação de alguns professores com a problemática do analfabetismo no Estado –, e a necessidade de contribuir com a formação de professores para atuarem na área, levou o Colegiado do Curso de Pedagogia a introduzir na proposta elaborada em 1987, a Área de Estudos em Educação de Adultos. Nessa época, ainda fazia-se referência à Educação de Adultos (EDA). Somente na metade dos anos de 1980, insere-se a denominação Educação de Jovens e Adultos – EJA, provocada pela juvenilização dos sujeitos que a demandam.

A área em foco era composta de três disciplinas: Evolução Histórica da Educação de Adultos; Metodologia da Educação de Adultos e Alfabetização de Adultos. A área, com 180h, no entanto, somente passou a ser ofertada no currículo do curso em 1992, e houve um curto período de existência: a partir de 1997, foi extinta, reduzindo-se a uma disciplina eletiva de 80h. Sua supressão foi justificada pela excessiva carga horária do currículo e a promessa de que os estudos mais aprofundados ficariam a cargo da Pós-Graduação.

Com a implantação do curso de Pedagogia noturno em 1993, a situação tornou-se paradoxal. Os alunos cursam as disciplinas pedagógicas, principal-

mente as metodologias das disciplinas específicas, do 1º segmento do ensino fundamental e realizam estágio, à noite, nas escolas públicas em classes de EJA. Porém, sem sentirem-se preparados para enfrentarem as especificidades, que os sujeitos dessa modalidade requerem e sem os fundamentos teórico-metodológicos que o ensino na referida modalidade requer e exigem.

Esses estudantes-futuros professores são trabalhadores e não dispõem de tempo diurno, para atuarem nos estágios em outros horários e não têm saída, a não ser atuarem em turmas de jovens e adultos. É importante registrar que esses estudantes, em sua maioria, têm características sócio-econômicas semelhantes aos alunos de EJA: tiveram um processo de alfabetização tardio em escolas ou na própria família e são de baixa renda, cujo trabalho constitui-se em atividade prioritária, uma vez que já têm filhos para sustentaram ou complementam a renda familiar.

Como nem todos os estudantes cursam a disciplina de EJA, ao estagiarem nas turmas noturnas, sofrem muitos impactos diante da realidade encontrada no sentido de lecionarem em salas de jovens, adultos e idosos, diante de uma formação predominantemente voltada para crianças. Para minimizar o fato e como medida paliativa, o Colegiado do curso de Pedagogia da UFAL designa professores/pesquisadores em EJA para acompanharem as estagiárias. Nesse sentido, tenta-se refletir coletivamente a prática do estágio, na perspectiva da EJA.

Alguns alunos, antes de concluírem a graduação, situam-se como afirma Giovonetti (2005), na dimensão prática – o fazer, na intervenção profissional, atuam nos Programas de Alfabetização do Governo Federal materializados, pelos estados e municípios que absorvem os estudantes. Sobretudo os de Pedagogia, como bolsistas "voluntários" ou aqueles que, precocemente, atuam como estagiários/professores nos cursos de Educação Básica de EJA oferecidos pelos municípios, sem terem, contudo, a formação específica devido a omissão do poder público em nomear professores concursados.

2. Realidade e olhar prospectivo

Em 2006, com a reformulação do curso de Pedagogia, em consonância com a aprovação das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, que passou 13 anos em discussão, a disciplina Educação de Jovens e Adultos de 80 horas, foi desdobrada em duas de 40h, com a denominação de EJA I e II, oferecidas a partir do 5º período, em semestres subsequentes.

A realidade delineada acima prova que a formação de educadores e alfabetizadores de jovens e adultos, mesmo com a ênfase que vem sendo dada à área em termos de discussões e reivindicações em níveis nacional e internacional, continua no ostracismo em Alagoas. Como se ensinar a esses sujeitos fosse a mesma coisa que trabalhar com crianças, realidade predominante nas décadas de 1930 e 1940, quando tomava-se de empréstimo o referencial de ensino-aprendizagem para crianças. As observações realizadas em salas de aula, pelos alunos, quando da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia, reafirmam essa realidade.

Além de ferir os princípios constitucionais e legais, essa realidade impede os professores e alfabetizadores de

> [...] se apropriarem de um ideário pedagógico, influenciando negativamente em suas formas de concepção em relação a si mesmos como profissionais, em relação às maneiras como entendem os alfabetizandos e os tratam, enfim, afetando o desenvolvimento das práticas pedagógicas, transformando-as em atividades pobres em todos os aspectos, causando prejuízos para aqueles que a procuram.
>
> (Moura, 1999, p.20)

Temos clareza que a formação continuada é fundamental, mas que ela ressente-se de base teórica sólida por parte dos educadores, que deveria ser proporcionada por meio de sólida formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica. A ausência da formação inicial traz como consequência vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional, que se tornam em lacunas, às vezes, intransponíveis. Esses vazios e lacunas são levados para serem "preenchidos" nas instâncias de formação continuada, no entanto, como diz Nóvoa (1991, p.24) "parece evidente que, tanto as Universidades como as escolas, são incapazes isoladamente de responder a estas necessidades".

Soares (2007) em pesquisa realizada no ano de 2005 constatou que dos 1698 cursos de Pedagogia existentes em 612 Instituições de Ensino Superior (IES), apenas 2,46% ofeceriam habilitação de EJA em 27 cursos, assim distribuídos: 07 cursos na região sul com 19 cursos; 04 no sudeste com 04 cursos e 04 no nordeste, também com 04 cursos. Na região norte do Brasil inexiste. Fora desse contexto, iniciativas limitadas acontecem, como por exemplo, em alguns cursos de Pedagogia, há a oferta da disciplina eletiva denominada Educação de Jovens e Adultos, incluindo-se nessa realidade a UFAL.

Algumas instituições de ensino superior e algumas universidades, tentam suprir as lacunas provocadas pela ausência da formação inicial, promovendo eventos e cursos por meio de seus programas de extensão e de programas de pós-graduação; outras atuam com grupos de estudos e pesquisas com um olhar para a relação do *continuum* entre a formação inicial e continuada.

A UFAL e, particularmente, o Centro de Educação, é um exemplo das duas situações: na década de 1990 por meio de um programa de extensão que possibilitou a oferta de cursos de atualização financiados pelo FNDE e outros subsequentes, e a partir da década de 2000 quando da implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Especialização[6] e depois Mestrado em Educação Brasileira, e a consequente criação do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, vinculado ao referido mestrado e certificado pelo CNPq. O Grupo atua com professores pós-doutores, doutores, mestres, especialistas, graduados-licenciados, graduandos-licenciandos, bolsistas de iniciação científica, postulantes e alunos da Pós-Graduação, que atuam como professores/

[6] A UFAL ofertou apenas dois cursos *lato sensu* na área de EJA, um em 2000 e outro em 2006.

coordenadores das redes de ensino públicas e privadas e de instituições e organizações não governamentais.

Em sua dinâmica, o grupo aglutina as pesquisas em desenvolvimento, quer nascidas das curiosidades/necessidades do próprio grupo, quer por meio das necessidades/curiosidades individuais, mas não individualizadas, dos alunos da graduação, da especialização e do mestrado. Desenvolve sessões de estudos sobre à área; seminários; relatos de experiências; socialização dos projetos de pesquisa e das monografias, dissertações, teses, relatórios e produções de uma maneira em geral, assumindo assim o caráter de formação continuada. Além disso, trouxe a necessidade de articulação com outros grupos de pesquisa do próprio Mestrado em Educação Brasileira e da Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura. O grupo funciona como instância democrática e deliberativa e exige dos seus participantes, tomadas de posições e decisões acadêmicas, pedagógicas e políticas.

No processo de formação continuada passou a sentir a necessidade de focar o olhar investigativo em questões ainda não explicitadas adequadamente, nem respondidas em estudos anteriores. Por exemplo, nas investigações desenvolvidas até a metade da década de 2000, a formação era considerada como uma categoria que perpassava a maioria das pesquisas e práticas investigadas e desenvolvidas. A partir das reflexões no grupo ela passa a se constituir em categoria fundante dos estudos teóricos e das investigações.

As investigações sobre os resultados das aprendizagens dos alunos do Programa Alfabetização Solidária (PAS), levaram à necessidade de se investigar o letramento dos alfabetizadores dos referidos alunos. Os resultados de investigação sobre os alfabetizadores, por sua vez, levou à investigação do(s) letramento(s) dos professores formadores desses professores/alfabetizadores. Paralelamente a essas investigações, participantes do grupo e bolsistas de iniciação científica se apropriam do *corpus* das pesquisas para desenvolverem seus Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC).

Em relação aos TCC merece registro a pesquisa em andamento coordenada por uma professora-pesquisadora membro do Colegiado do Curso de Pedagogia da UFAL[7], com o objetivo de identificar a prevalência de saberes/componentes curriculares e temáticas. Ao realizar o mapeamento dos referidos TCC elaborados pelos alunos do Curso de Pedagogia, dos 303 trabalhos realizados no período de 2003 a 2008 o maior percentual identificado, 12%, têm como objeto de estudo problemas inerentes à modalidade EJA com prevalência em formação do professor, prática pedagógica, evasão, políticas públicas, dentre outras temáticas relacionadas à modalidade.

Outro destaque inerente às pesquisas enquanto formação foi o envolvimento de professores que fizeram sua formação continuada na área da linguística e da sociolinguística. Por meio da mediação desses professores, foi possível atentar-se para a necessidade de estabelecer o "casamento" entre

[7] A pesquisa é coordenada pela Profª. Drª. Nadja Naira Aguiar Ribeiro auxiliada por alunos bolsistas do curso de Pedagogia.

a Linguística e a Pedagogia. E dessa forma, adentrar-se nos estudos teórico-empíricos sobre a categoria letramento em suas diferentes dimensões, situações, eventos e práticas de leitura e escrita, bem como na investigação dos letramentos de professores/alfabetizadores e alunos.

A partir da perspectiva posta por Marcuschi (2000) de que o letramento faz-se por meio de gêneros, as investigações em torno do letramento apontaram para a necessidade do estudo dos gêneros discursivos e textuais (Santos [coord.], 2003; 2004). O estudo dos gêneros textuais requereu a análise da sua produção e veiculação nos materiais didáticos impressos, particularmente o Livro Didático (LD) produzido e comercializado para os jovens e adultos. Dessa forma, surgiu a necessidade de se realizar investigações sobre o Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos: sua história ainda não contada (Oliveira, 2007) As investigações sobre a história do LD mostraram a necessidade de se analisar a sua utilização como mediador das práticas de letramento. Como consequência dessa investigação, houve o interesse epistemológico em avaliar como os gêneros discutem as diversidades culturais dos alunos, e qual o tratamento que é dado pelos professores, aos referidos gêneros[8].

No grupo de pesquisa, enquanto instância formativa por excelência há o processo de formação continuada. Nele e por meio dele os participantes trazem suas reflexões sobre a prática docente, transformam suas reflexões em objetos de investigações, socializam suas inquietações, caminhos teórico-metodológicos, as produções e levam seus resultados para a prática.

Neste ano de 2010, o currículo do curso de Pedagogia da UFAL será avaliado. A perspectiva é promover a discussão que resulte na criação de um setor de estudo voltado para a EJA e envolver três disciplinas bem como caracterizar o Estágio Supervisionado do curso noturno como Estágio voltado para as séries iniciais em EJA, coerentemente com o que acontece atualmente.

No campus da UFAL implantado em 2006 na cidade de Arapiraca[9], que oferta as licenciaturas em Biologia, Física, Química e Educação Física, somente em 2010 é que se iniciaram as discussões para que os currículos dessas licenciaturas contemplem a disciplina Educação de Jovens e Adultos I e II como optativas. Essa discussão tomou por base não só a implantação do 2º Segmento de EJA na referida cidade, mas a lacuna existente na formação inicial e continuada daqueles que já são profissionais e lecionam nos cursos noturnos do ensino dito regular.

No contexto de interiorização da UFAL, possível a partir de verbas do REUNI, foi implantado em março de 2010 um novo campus na cidade de Delmiro

---

[8] Essa curiosidade vem desencadeando a realização de pesquisas que têm como resultados: dois TCC da Licenciatura em Pedagogia (Lima, 2009; Silva; Oliveira, 2010); cinco (5) relatórios de Pesquisa (Moura [coord.], 2007, 2008, 2009, 2010); dois (2) projetos de pesquisa para dissertação de Mestrado (em andamento) (Souza, 2008; Pereira, 2009) e um (1) projeto de TCC (em andamento) (Calado, 2009). Além de várias publicações em livros e em anais de eventos da área de educação.

[9] A cidade de Arapiraca situa-se na região Agreste do Estado de Alagoas e dista 100 km do município de Maceió.

Gouveia, no alto sertão alagoano. No projeto político-pedagógico do referido campus, será ofertado o Curso de Pedagogia, terá em seu currículo a disciplina EJA como obrigatória, com a carga horária de 80 horas semestrais.

Por sua vez, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)[10] propõe em estudo que vem realizando a partir de 2009, que na matriz curricular para o curso de Pedagogia, nos três *campi* situados nas cidades de Santana do Ipanema, Arapiraca e Palmeira dos Índios, sejam ofertadas as disciplinas: Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos I e II com 60 horas nos 5º e 6º períodos respectivamente e Estágio de Magistério do Ensino Fundamental/Anos Iniciais e EJA com 120 horas. No currículo atual, a disciplina é obrigatória e tem a carga horária de 80 horas. Segundo a Coordenadora do Curso de Pedagogia do campus III em Palmeira dos Índios, essa modificação configura-se como avanço. No entanto, mesmo tornando-se obrigatória, a lacuna na formação inicial dos professores persiste.

Entendemos que a lacuna na formação inicial não poderá ser suprida apenas com uma disciplina semestral de 80h. Para que o currículo dos cursos possam se configurar como *locus* formadores de educadores para a EJA, é necessária a oferta de um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos compondo-se como uma área de estudos específicos para a modalidade, de forma a estabelecer a relação teoria-prática. Mas, entendemos como louvável o movimento comprometido dos profissionais das duas universidades públicas no sentido de, em "pequenos passos", iniciarem a implantação de uma cultura acadêmica em prol da formação dos educadores.

3. Considerações finais

Entendemos que as políticas e ações governamentais devem garantir a formação básica e continuada de educadores de jovens, adultos e idosos. Os currículos dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas precisam permitir a formação específica desses profissionais. Pois só dessa forma eles terão acesso a saberem gerais e específicos numa relação teoria-prática que dê conta das peculiaridades socioculturais e pedagógicas dos jovens e adultos trabalhadores.

Não raras vezes, o educador, qualquer que seja a sua escolaridade, forma-se na prática, e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que nesse caso não poderá ser denominada "inicial". Concordamos mais uma vez com Givanetti (2005) ao enfatizar a dimensão prática, o fazer, a intervenção profissional em si, presente cada vez mais naqueles que atuam como professores da EJA, quer em Programas, ou na EJA institucionalizada pelos Estados e municípios brasileiros.

No caso especifico das Instituições de Ensino Superior públicas no Estado de Alagoas, o "silêncio permitido" ainda se faz presente. As tentativas de rompê-lo, que evidenciamos acima, não podem ser consideradas como grandes avanços. São iniciativas localizadas decorrentes da preocupação e do esforço de

[10] Essa Universidade tem sua abrangência no Estado de Alagoas nas regiões do Sertão, Agreste e Mata.

um grupo de novos professores concursados, que fazem parte do quadro efetivo das Universidades Federal e Estadual.

Esses professores têm uma longa experiência docente e de coordenação em EJA nas redes pública estadual e municipal; têm uma historia de inserção nas lutas no Fórum de EJA; participam do processo de formação continuada no Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos. E esses esforços coletivos dão visibilidade à questão da formação inicial dos professores tanto em Pedagogia como nas demais licenciaturas, objetivando qualificar os profissionais que atuam e atuarão na modalidade e, consequentemente, visam qualificar as práticas pedagógicas para jovens, adultos e idosos, para garantir o direito subjetivo anunciado no arcabouço legal.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L. (org.). *Diálogos da educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARROS, A.M.A. *A formação dos professores que alfabetizam jovens e adultos:* uma demanda (re)velada. Tese de Mestrado. Maceió: Mestrado em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2003.

CALADO, A. da S.S. *Concepções que embasam as práticas pedagógicas dos coordenadores da educação de jovens e adultos da rede pública municipal de Maceió.* Trabalho de Conclusão de Curso. Maceió: Licenciatura em Pedagogia, CEDU-UFAL, 2009.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.* São Paulo: Vozes, 2006.

COSTA, M.S. da. *Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió.* Tese de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande de Sul, 2000.

CRISTÓVAM, J.S. da S. *Breves considerações sobre o conceito de políticas públicas e seu controle jurisdicional.* 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7254>. Acesso em: 20 mar. 2010.

GIOVANETTI, M.A. A formação de educadores de EJA: um legado da educação popular. In: SOARES, L. *et al* (orgs.). *Diálogos da educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, M.B. de. *Cultura, currículo e livro didático:* dizeres dos professores de EJA. Trabalho de Conclusão de Curso. Maceió: Licenciatura em Pedagogia, CEDU-UFAL, 2009.

LIMA, V.L.F. de. *Pelos caminhos da democratização*: possibilidades e implicações na educação municipal de Maceió: 1993/1996. Tese de Mestrado. Maceió: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - CEDU/UFAL, 2003.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais*: o que são e como se escrevem. Recife: UFPE, 2000. (mimeo).

MOURA, T.M. de M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos. Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.* Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

_____ (coord.). Avaliação do Programa Alfabetização Solidária: impactos e consequências sociais, políticas e educacionais nos municípios alagoanos. *Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica.* CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, Alagoas. 2001, 67 p. (mimeo).

_____ (coord.). A(s) diversidade(s) cultural(is) no livro didático da educação de jovens e adultos utilizados na rede pública de educação. *Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica.* CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, Alagoas. Agosto de 2008, 20 p. (mimeo).

_____ (coord.). A(s) diversidade(s) cultural(is) no livro didático da educação de jovens e adultos utilizados na rede pública de educação. *Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica.* CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, Alagoas. Agosto de 2009, 20 p. (mimeo).

_____ (coord.). A(s) diversidade(s) cultural(is) no livro didático da educação de jovens e adultos utilizados na rede pública de educação. *Relatório Parcial de Pesquisa de Iniciação Científica.* CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, Alagoas. Fevereiro de 2010, 17 p. (mimeo).

NÓVOA, A. *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, M.E.D. *O livro didático na educação de jovens e adultos.* Tese de Mestrado. Maeció: Universidade Federal de Alagoas, 2007.

PEREIRA, D. de O.C. *A presença da mulher no livro didático da EJA:* história negada, história reivindicada. Projeto de Mestrado. Maceió: CEDU-UFAL, 2009.

RIBEIRO, N.N.A. *Trabalhos de conclusão de curso da licenciatura de Pedagogia/UFAL no período de 2003 a 2008*: identificação da prevalência de saberes/componentes curriculares e temáticas. Maceió: CEDU/UFAL, 2009.

QUEIROZ, M.L. de. *Letramento*: as marcas de oralidade em produções escritas de alunos jovens e adultos. Tese de Doutorado. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2002.

SANTOS, A.C. dos. *Formação continuada e ensino de língua materna na educação de jovens e adultos*: aproximações e distanciamentos. Tese de Mestrado. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2006.

SANTOS, M.F.O. (coord.). *A importância dos gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa em Educação de Jovens e Adultos, no 1º Segmento do Ensino Fundamental no sistema público de ensino na cidade de Maceió-AL.* Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL, 2003, 27p.

_____. *Ensino de língua portuguesa: um estudo dos gêneros textuais na educação de jovens e adultos.* Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL, 2004, 29p.

SILVA, J.M.R. da; OLIVEIRA, D.L.S. *A(s) diversidade(s) cultural(is) em práticas de letramento da EJA*. Trabalho de Conclusão de Curso. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2009.

SOARES, L. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA nos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, R.V. *Educação como exercício de diversidade*: estudos em campo de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: MEC-Secad, 2007.

SOUZA, A.M.S. de. *Análise de práticas de letramento escolar de jovens e adultos com o uso de gêneros textuais*. Projeto de Mestrado. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2008.

PAINEL 4

COORDENAÇÃO:

RAIMUNDO HELVÉCIO A. AGUIAR (UFRGS)
ELIANE DAYSE PONTES FURTADO (UFCE)

- A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ARGENTINA EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN DE SUS EDUCADORES[1]

Presentación

Plantear la situación de la formación de educadores de adultos en Argentina requiere ubicar la cuestión en el escenario de la educación de adultos en el contexto de las políticas públicas de educación y de las acciones del Estado y de la sociedad en relación con este problema de los sectores populares. A tal efecto, voy a ir presentando las situaciones de la educación de jóvenes y adultos y las respuestas que dan a sus problemas y a la formación de sus educadores el Estado nacional y los provinciales, las organizaciones sociales, las empresas, las universidades.

En un trabajo publicado hace pocos años por CREFAL, se señala que en América Latina "la formación de educadores de adultos constituye un ámbito marginal que está lejos de constituirse como un subsistema de formación" (Messina, 2005, p.71) y que no sólo es escaso en ofertas sino que, además, mantiene circuitos sin relación entre formación inicial y continua. Nuestro país no escapa a esta situación generalizada en América Latina.

1. El nivel de educación de la población en Argentina

Una breve referencia a los datos sobre nivel de educación escolar de la población nos muestra una realidad preocupante. Tal vez en relación con otros países de América Latina la situación argentina resulte menos grave, pero a pesar de la tendencia que tuvimos en el país a avanzar en la incorporación de la

---

[1] Silvia Brusilovsky es docente en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, profesora titular y jefa de la División Educación de Adultos, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

población al sistema de educación, persiste una pobreza de educación escolar en parte significativa de la población que se agudizó en los últimos años.

En todo el país, cerca del 3% de las personas entre 10 y 49 años son analfabetas y hay provincias en las que porcentaje pasa del 6% (en especial son las del noreste del país: Misiones, Santiago del Estero, Corrientes, Chaco).

Según datos oficiales que provienen del último censo (2001) en el total del país, el 63,78% de la población de 20 años y más no completó el nivel medio de enseñanza, pero sólo el 3,42% de ellos asiste a un establecimiento escolar. Si bien la población más joven tiene educación escolar más prolongada, más de la mitad de los jóvenes de 20 a 24 años (51,96%) no completó la escolaridad media y sólo el 13,36% de ellos asiste a algún establecimiento de nivel primario o medio, con el agravante de que entre quienes se inscriben en escuelas hay alto nivel de abandono y bajo nivel de promoción. Por otra parte, en un momento en que para cualquier tipo de trabajo se está pidiendo escuela secundaria, los datos del último Censo señalan que el 49.5% de la población económicamente activa no llegó a culminar niveles de enseñanza media, en un contexto en el que las certificaciones requeridas en el mercado laboral formal son las correspondientes a esos estudios: el 7% de la población económicamente activa no completó la educación primaria, el 23,7% tiene sólo la primaria completa y el 18,8% ingresó al secundario pero nunca lo terminó. Sólo el 15.6% cuenta con estudios universitarios y el 13,7% ingresó en un nivel terciario de capacitación, pero no logró graduarse. Hay, por lo tanto una necesidad objetiva de educación de adultos que no llega a satisfacerse.

2. Algo de Historia: del origen de la educación de adultos al presente

La educación de adultos tiene larga existencia legal en Argentina: ya en la Ley 1420 de Educación Común – primera ley nacional de educación, del año 1884- hay artículos referidos a la modalidad y si bien no hay referencias a su especificidad hay un reconocimiento de su necesidad, vinculada con la incorporación a la ciudadanía de los inmigrantes que llegaban al país como resultado de las políticas inmigratorias del período. Esa Ley tuvo vigencia durante más de un siglo. En sus orígenes el sistema de educación era federal, pero en 1905, por el alto índice de analfabetismo, el gobierno nacional decide intervenir en la educación y queda facultado para crear escuelas primarias en territorios provinciales, a solicitud de las provincias (Ley Lainez, Nº 4874). Esa política se aplicó también a las escuelas para adultos, de modo que parte importante de las escuelas fueron creaciones nacionales, y continuó vigente hasta 1978 en que se transfirieron las escuelas primarias a las provincias.

En 1968 se creó la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) que, hasta 1993, coordinó a nivel nacional, la educación de los niveles primario, medio y terciario para adultos.

En 1993 se sancionó una nueva ley: La Ley Federal de Educación (24195/93), durante un gobierno en el que se instalan y dominan políticas de Nueva Derecha. En esta Ley, la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) entra en una categoría de

"Regímenes Especiales", junto con Educación Artística y Educación Especial, con mínimas especificaciones. Los artículos sobre educación de adultos evidencian el carácter compensatorio que se le atribuyó.

Esta ley fue objeto de significativas críticas por sus efectos destructivos de la unidad del sistema de educación pública. Los problemas centrales fueron cambiar el sistema de escuela primaria de 7 años por uno que certifica con 9 años de escolaridad sin haber creado condiciones curriculares, edilicias, de designación y formación de docentes. El traspaso de las escuelas de nivel medio y terciario a las provincias se hizo efectivo en 1993, sin apoyo financiero del gobierno central. El efecto de esta llamada federalización – que en realidad encubrió la desresponsabilización del Estado nacional por la educación pública, como parte de una política general de reducción del gasto público- fue la fragmentación de todo el sistema escolar de educación. La formación de los docentes también quedó por completo a cargo de cada una de las jurisdicciones provinciales, dependiendo de la disponibilidad de recursos de cada una de ellas.

Esta situación afectó a la EDJA en varios aspectos. En primer lugar quedó sin coordinación nacional, ya que en 1993 se disolvió la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). Nuestros estudios muestran que a partir de ese momento se redujo la especificidad del subsistema de educación de adultos en varios sentidos. En algunas provincias – un caso típico es el de la Provincia de Buenos Aires – las escuelas de adultos pasan a depender de las autoridades del nivel (direcciones de primaria de niños o de educación media de adolescentes). Los cambios curriculares que se adoptaron en la educación de nivel medio asimilaron, en esa jurisdicción, el curriculum de los Centros de Educación Secundaria para adultos (CENS) a las orientaciones que tenían las escuelas para adolescentes. Si bien esto puede interpretarse como un intento de lograr equiparación del valor de las certificaciones, lo preocupante es que se redujeron los contenidos de educación general (historia, lengua, ciencias sociales). También se redujeron las orientaciones laborales especializadas que hasta entonces podían adoptar las escuelas, sin adecuación, en las nuevas, a necesidades específicas de la población destinataria, ya que hubo aumento de horas en un ciclo llamado "de formación orientada" que evidenciaba escasa posibilidad de lograr calidad en la formación técnica, por la fragmentación de la orientación en asignaturas de pocas horas.

La ruptura del sistema graduado de 7 años de escuela primaria afectó la escolarización de los adolescentes de sectores pobres, porque la falta de creación de condiciones para prolongar su condición de estudiantes hizo que pidieran entrar a escuelas para adultos, organizada en ciclos y no en grados anuales, lo que les permitía obtener su certificado sin necesidad de permanecer más años en el sistema de educación. Las escuelas primarias para adultos recibieron, así adolescentes en mayor medida que en períodos anteriores.

En relación con la formación de los docentes, hubo en el año 2000 recomendaciones generales sobre posibles formas a adoptar para la formación de los docentes para adultos: se indicó que podía hacerse la formación específica

como postítulo, como trayecto focalizado o incluyendo las problemáticas del campo en los espacios curriculares. Pero dado que la formación docente se puso (y sigue estando) a cargo de cada una de las jurisdicciones, lo que se hizo al respecto dependió de decisiones de cada una de ellas y están faltando lineamientos políticos desde el ministerio nacional.

La Ley Federal fue fuertemente criticada y en diciembre de 2006 – con un cambio en el gobierno nacional- es reemplazada por la Ley 26206/06 de Educación Nacional, que tiene un conjunto de artículos que definen a la EDJA desde una perspectiva de educación permanente.

Para poder analizar con más detalle la situación actual de la educación y de la formación de sus educadores trataremos, en primer lugar, los aspectos principales de la educación escolar de nivel primario y medio. Analizaremos las propuestas y acciones organizadas por el Ministerio de Educación y las tendencias en las jurisdicciones provinciales, los proyectos intersectoriales desarrollados en conjunto por el Ministerio de Trabajo y Desarrollo Social y el Ministerio de Educación y los proyectos que centran la atención en los problemas de alfabetización. A continuación presentaremos la situación de la educación no escolar para adultos -las acciones de las provincias, de la sociedad civil, de empresas – que responden a diversas concepciones político-educativas.

3. La educación de nivel básico y medio

3.1. Las actividades escolares ofrecidas por los ministerios de educación

La oferta escolar específica destinada a iniciar o completar la escolaridad básica y de nivel medio se desarrolla en escuelas primarias y secundarias para jóvenes y adultos de más de 16 y 18 años respectivamente. El fenómeno que se está dando recientemente es la reducción del promedio de edad en las escuelas para adultos, especialmente en las de nivel medio, ya que casi la mitad de los estudiantes que asisten a ellas són menores de 20 años. La deserción escolar es un problema de la escuela secundaria común y los adolescentes que la abandonan suelen retomar sus estudios en las de adultos.

La escasa identidad de esta educación escolar se evidencia, también, en la ausencia, a lo largo de 30 años, de contenidos sobre sus problemáticas en el currículo para la formación de maestros y profesores. La formación de profesores de escuelas primarias y secundarias se organiza considerando el nivel del sistema de educación para el cual el título habilita y está centrada en el trabajo con niños o con adolescentes sin que se ofrezca ninguna asignatura que brinde conocimientos para el trabajo con jóvenes y adultos. Hay investigaciones que dan cuenta de que, desde 1973, en los planes de formación de docentes para el nivel primario no hay asignaturas o tramos de formación destinados al análisis de los problemas de la educación de adultos (Brumat; Ominetti, 2007). Anteriormente en el plan de formación de maestros había un seminario de educación de adultos, que era la única asignatura que traía esos problemas. En algunas jurisdicciones había oportunidad

de formación orientada para maestros, a través de cursos de un año y medio de duración, con encuentros semanales o quincenales, que si bien daban puntaje para acceder a cargos docentes no eran obligatorios para el ingreso a escuelas de adultos. En los planes nacionales de formación inicial de maestros de nivel primario de 1971, 1988 y 2001, no se incluye educación de adultos como contenido o espacio curricular, aunque tienen espacios "vacíos" que pueden ser utilizados para incluir esta temática. Pero en la medida que eran espacios curriculares optativos, las decisiones sobre sus contenidos respondían a una variedad de factores (Lorenzatti, 2009). Señala esta especialista que investigaciones muestran que en la apertura de esos espacios optativos para problemas de educación de adultos intervienen factores de la micropolítica institucional y de sus relaciones con el ministerio de educación provincial que hacen azarosa su inclusión.

Los curricula de formación de profesores de enseñanza media no tienen asignaturas que traten los problemas de la educación de los adultos. Los profesores que enseñan en escuelas de nivel medio para adultos son los mismos que trabajan en escuelas para adolescentes, sin que – salvo excepciones – hayan recibido formación inicial específica.

En cuanto a la formación posterior a la graduación se desarrollan dos tipos de estrategias. Están, por una parte, las carreras llamadas de "postítulo", que deben, reglamentariamente, establecerse en los institutos de formación de docentes. Las instituciones terciarias de formación de maestros, cuando tienen interés en el tema, proponen desarrollar estas especializaciones (por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y en las provincias de Buenos Aires, Río Negro, Mendoza, etc., hay casos de instituciones que ofrecen postítulos en educación de adultos). También pueden incorporarse a propuesta de universidades (por ejemplo, la organizada por la Universidad Nacional de Córdoba). Pero su creación depende del interés de directivos y docentes de una institución y no de una política pública de formación de los especialistas necesarios, de modo que los postítulos en educación de adultos son escasos. Pueden crearse, asimismo, carreras cortas universitarias para formación de docentes de nivel primario o medio de adultos a propuesta de universidades nacionales (Universidad Nacional de Luján, de la Patagonia Austral, entre otras).

Esta azarosa forma de apertura evidencia que no hay políticas planificadas para avanzar en la resolución de la generalizada falta de formación de los docentes de adultos. No hay, tampoco, política dirigida a estimular la incorporación de maestros y profesores a carreras de postítulo. Por el contrario, hay decisiones – no siempre formuladas explícitamente- que pueden ser obstáculos para la creación e incorporación de docentes que desean perfeccionarse. El monopolio – no explícito – de la creación de proyectos de formación de docentes que ejercen algunos ministerios se pone de manifiesto en el escaso valor cuantitativo que asignan a los títulos de estas carreras, de modo que al no asignarles un puntaje que tenga peso en el currículum vitae de los docentes, éstos tienden a elegir otras actividades de formación que los favorece en la competencia por el acceso a cargos.

Esta ausencia de la problemática de educación de adultos en la formación inicial de profesores o en su formación de post graduación se compensa con cursos de actualización que se desarrollan en cada una de las jurisdicciones con criterios diversos. Pueden ser cursos optativos que forman parte de las ofertas para el perfeccionamiento permanente de los docentes o bien actividades de carácter obligatorio. Entre éstas cabe mencionar los cursos obligatorios para el ingreso a ciertos campos de la docencia o bien para los ascensos a cargos de conducción. Otra tendencia observada es a organizar actividades que tengan demanda numerosa. Hay una lectura economicista en la que la formación es analizada en términos de demanda: si se anotan pocos docentes es considerado un gasto y se plantea que conviene dirigir esos recursos a ofertas que tengan mayor consumo. Educación de adultos tiene un "público" más restringido, por eso se hacen menos ofertas.

Los responsables de la formación de educadores también son diversos y las estrategias desarrolladas en algunas provincias evidencian la escasez de especialistas locales. En varias jurisdicciones se contratan formadores que viajan desde otras zonas del país y dan cursos intensivos para la capacitación de los educadores de la provincia.

Al margen de las acciones oficiales se encuentran ofertas de cursos de actualización en otras instituciones. Nos parece significativo señalar que los sindicatos docentes de diversas jurisdicciones ofrecen cursos para maestros y profesores de adultos. Estos cursos son presentados ante el gobierno de la educación provincial a los efectos de que les asignen puntajes y reconocimiento como antecedente profesional para los docentes. Es interesante la estrategia que desarrolló la central nacional de trabajadores de la educación (CTERA) para poder llevar los cursos a todo el país, que indica la preocupación de los mismos trabajadores de la educación por cubrir las carencias de las políticas públicas. En el programa de uno de esos cursos, dictado por un sindicato provincial, se señala: "El presente curso es el resultado del seminario de formación e investigación de la Escuela "Marina Vilte" realizado en CTERA hasta el año 2000. Se capacitó a los docentes que concurrieron al mismo para que sean multiplicadores en las jurisdicciones correspondientes". En otro documento sindical queda claro que la acción que desarrolla busca compensar la ausencia del Estado en este campo: "Hace tiempo que nuestra organización viene generando debates y espacios de participación con la intención de jerarquizar lo que ha dado en llamarse la Educación de Adultos, resistiendo la política de desresponsabilización del gobierno provincial que ha llevado al olvido, la exclusión y el deterioro de la modalidad".

En síntesis, la formación de docentes especializados en educación de adultos no constituyó prioridad de las políticas públicas nacionales ni provinciales y no existió una política para la formación de grado, postgrado o intensiva en servicio de formadores de adultos planificada desde el Estado ya sea nacional o provinciales.

3.2. Acciones recientes

3.2.1. Las declaraciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)

Recientemente comienzan a hacerse comunicaciones desde organismos centrales creados por el gobierno nacional para atender a los problemas de formación de docentes. La ausencia de formación de los docentes del sistema escolar de educación de adultos es explícitamente reconocido por el Ministerio de Educación en un documento publicado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Este Instituto es – según definición oficial – "el organismo del Ministerio de Educación, responsable de planificar, desarrollar e impulsar las políticas de formación docente inicial y continua como una cuestión estratégica de carácter nacional". Pero sus planteos están, todavía, en el nivel de las declaraciones, sin que haya aún decisiones para hacerlas efectivas. Sin embargo, dado que se trata de un informe del gobierno central en el que se declara que es necesario contribuir a generar normativas ausentes por largo tiempo, nos parece que merece ser considerado y analizado como orientador de política pública.

Este documento hace un diagnóstico general de la educación de adultos en el país, que compartimos. En él se reconoce la persistencia de la situación de desarticulación y fragmentación de la formación de los docentes para adultos al señalar "la debilidad de las políticas educativas para atender la compleja realidad de la población joven y adulta" (Ministerio, 2009, p.11), el carácter remedial y compensatorio de la oferta de educación de adultos y la casi ausencia de atención a la formación de sus docentes. En este sentido, se indica que "fueron excepcionales los postítulos y especializaciones y las propuestas de capacitación en servicio [...] (y que) nunca se definió un marco normativo que regule los requerimientos de formación de la modalidad" (Ibidem, p.13), y se proponen criterios para un currículo de formación de docentes para adultos.

Coincidimos con la opinión de otros colegas que señalan aspectos positivos y críticas al documento. Cabe reconocer que "constituye un avance en relación con el tratamiento que viene teniendo la modalidad en términos de formación docente. Se trata justamente de un reconocimiento explícito hacia la necesidad de formación de los maestros que trabajan en las escuelas de adultos porque son los únicos acreditados para hacerlo. Esta reforma abre la posibilidad de discusión, posibilita un marco legal y curricular para instalar la problemática en los equipos técnicos y los institutos de formación docente de cada jurisdicción" (Lorenzatti, 2009). Los aspectos dudosos son, entre otros, que "este carácter orientativo otorga un lugar dubitativo, arenoso, porque no especifica si se incluye en la formación de grado o bien se piensa en un Postítulo como un trayecto específico que sigue a la formación docente inicial. Esta ambigüedad en el tratamiento debilita la posible implementación de una propuesta concreta" (Ibidem). A nuestro entender cabe hacer otras críticas al carácter ambiguo del documento, específicamente a la imprecisión conceptual con que está construido. Por una parte, se plantea que uno de los objetivos de la educación de jóvenes

y adultos es el desarrollo del pensamiento crítico; al referirse a los contenidos curriculares se menciona la necesidad de incluir información sobre la realidad social y política, la aproximación a las políticas de educación de adultos en el contexto nacional, latinoamericano, mundial. Sin embargo no se incluyen, a lo largo del documento, categorías de análisis que sugieran que la propuesta deba responder una posición político-pedagógica crítica ya que se usan palabras –no puedo llamarlas conceptos- que están fuera de cualquier teoría. A título de ejemplo nos parece significativo que al referirse a los conocimientos necesarios para la formación de los docentes se utilicen formulaciones como *mundo, realidad contemporánea, entorno, etc.* Estas expresiones vagas, "neutralizan" la propuesta de formar educadores capaces de formar jóvenes y adultos críticos, ya que no hay compromiso con una concepción político-pedagógica crítica, al no utilizar conceptos de este paradigma.

Es cierto que el planteo que hago puede ser discutible. Se puede argumentar que, dado que los docentes y los gobiernos jurisdiccionales responden a diferentes concepciones teóricas o políticas, esta formulación permite diversidad de interpretaciones ajustadas a la diversidad de destinatarios. Nuestro argumento es que se trata de un documento político que elude una clara definición política. A nuestro entender, un documento político debería marcar una línea definida, inclusive por el efecto pedagógico que suelen tener esos materiales. La ausencia de definición es, en sí misma, una definición.

3.2.2. Curso nacional para capacitación de docentes

En octubre de 2009 el Ministerio de Educación puso en circulación una licitación para el contrato de servicios con el siguiente título: "Capacitaciones Específicas para Docentes de Educación Secundaria y Formación Profesional para Jóvenes y Adultos. Lugar de ejecución: República Argentina". Esta licitación se ejecuta con un fondo de 30.000 euros donados por la Unión Europea, destinado, según las prioridades fijadas por la Unión, a proyectos para jóvenes. Las tratativas comenzaron en el año 2005 y en el 2010 se está haciendo efectiva su ejecución.

El proyecto es, cuantitativamente, muy ambicioso, ya que prevé la "provisión de servicios de capacitación, organización y logística para la realización de aproximadamente 260 (doscientos sesenta) cursos de capacitación en temáticas pedagógicas y especificas de la educación para jóvenes y adultos para un número estimado en 8.000 participantes". Esta licitación ya se ejecutó y el adjudicatario del proyecto está licitando para subcontratar el servicio por regiones.

Los cursos están dirigidos a docentes de nivel medio, equipos técnicos y directivos de educación de adultos. Si bien serán optativos, cabe reconocer que es la primera vez que los docentes de este nivel de educación de adultos reciben una propuesta de capacitación de alcance nacional. Dado que es un proyecto que se está iniciando no hay información respecto de las características que tendrá en la práctica, Sólo podemos adelantar los lineamientos

sugeridos por el Programa de Educación media y Formación para el trabajo para los contenidos de esa capacitación: a) La educación para jóvenes y adultos (EPJA) en el contexto de la transformación político-social y educativa (concepciones marcos teóricos, género, derechos humanos); la EPJA en la Ley Nacional. b) Temáticas vinculadas con conocimiento y currículo. c) El sujeto de la EPJA (caracterización de la población; teorías psicológicas; estilos de aprendizaje en los jóvenes y adultos). d) Los procesos de enseñanza y aprendizaje; el rol del docente y el rol del tutor. Materiales impresos y uso de las TICs; diseño de estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje en modalidad semipresencial y presencial. El sistema de evaluación. Acreditación de saberes.

El programa es amplio y parece cubrir temáticas significativas. Sólo nos preocupa su estilo masivo y quiénes serán los formadores, dado que no hay en el país una cantidad de personas especializadas en educación de adultos como para hacerse cargo de un proyecto tan extenso.

En nuestra experiencia, pensar en la formación de docentes requiere tanto transmitir como construir con ellos nuevas forma de trabajo profesional. Y la posibilidad de que ese proceso resulte efectivo para la práctica depende de la relación que existe entre sus saberes previos, muchas veces implícitos, sobre la educación de los adultos y los conocimientos que se pongan en circulación. La forma en que comienzan a contratarse instructores pone de manifiesto que no serán especialistas en educación de adultos quienes estarán a cargo de la formación. De todos modos, el programa está recién iniciando su puesta en marcha, de modo que será necesario esperar para ver sus resultados.

3.3. Programas intersectoriales

Uno de los proyectos de terminalidad de escuela primaria y secundaria para jóvenes y adultos y la formación de sus docentes se desarrolla con criterio intersectorial entre el Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social y el de Educación. Estos proyectos se aplican en casi todo el país y hay fuertes recursos económicos destinados a ellos.

El documento que describe el proyecto advierte – como el otro texto oficial que analizamos – que la educación de jóvenes y adultos "se caracteriza por su dispersión y desarticulación de la oferta a nivel intra e interprovincial y por la pérdida de su especificidad" (p.3) y se propone "iniciar un proceso de revalorización de la educación de jóvenes y adultos como derecho humano fuertemente vinculado con las políticas de empleo nacionales, provinciales y locales" (p.4). Si bien se señala que la oferta se adapta a las condiciones de cada provincia, en todos los casos el completamiento de la formación escolar se combina con cursos que se desarrollan en espacios de formación técnica, por convenios con organizaciones locales.

Estos cursos y la capacitación de los formadores provinciales se llevan a cabo bajo la lógica del "trabajo decente". El objetivo es "combatir el desempleo a través de políticas activas de empleo en las que la educación se constituye en eje funda-

mental . . . El modelo de formación debe estar centrado en la persona que aprende y en el desarrollo de competencias para la construcción y desarrollo de un proyecto personal de vida y de trabajo" (Ministerio de Trabajo, 2008, p.5). La formación de los formadores para este proyecto responde a este objetivo y a tal efecto se organizan cursos y los equipos de los ministerios involucrados y la OIT elaboraron materiales con información sobre este enfoque y con orientaciones prácticas para el trabajo escolar que permitan poner en circulación esta concepción.

Si bien ofrecer oportunidad de terminación de la escolaridad a los adultos contribuye al objetivo de hacer efectivo el derecho a la educación, hay en este Programa de Formación para el Trabajo dos cuestiones que nos preocupan: su relación con la concepción de trabajo decente y su vinculación con políticas focalizadas.

Por una parte, porque la concepción de "trabajo decente" – tal como se señala en el párrafo arriba reproducido- pone en el sujeto la responsabilidad por su situación de empleo sin explicitar que, en las condiciones actuales del mercado laboral -con desocupación y trabajo precario aún no resueltos- se corre el riesgo de seguir promoviendo trabajo precario. Al poner el acento en la oferta de mano de obra y no en la demanda, quedan fuera de consideración las condiciones del mercado laboral y la calidad del empleo que se genera. En muchas provincias la situación económica es seria, porque el estancamiento de las economías regionales les impide generar suficientes puestos de trabajo en el sector productivo y una de las salidas a la desocupación es el empleo público. Cabe recordar, asimismo, que en períodos de alto desempleo es frecuente que los puestos estén ocupados por personas sobrecalificadas, de modo que la formación básica que brindan los programas como el que analizamos no garantiza ocupación en el mercado formal.

Por otra parte, el hecho de que esta educación esté destinada a beneficiarios de planes focalizados que reciben transferencias económicas o bien asistencia productiva nos obliga a recordar que la distribución de estos beneficios suele estar atada a prácticas clientelares que hacen arbitraria su asignación, salvo en los casos en los que adquieren un carácter amplio por necesidades de control del conflicto social y para lograr gobernabilidad.

Nos preocupa la formación de educadores que son capacitados como mediadores de esta concepción acerca del trabajo y del empleo. Esta función de mediación asignada a los educadores de adultos no es nueva; ya en la década de 1990 se desarrollaron actividades para la formación de animadores sociales. Si entonces lo animadores formados desde los organismos centrales del Estado ponían énfasis en el logro de autonomía de grupos locales para hacer frente a sus problemas sin participación del Estado – lo cual respondía a la política neoliberal dominante – estos programas de formación para el autoempleo, pueden crear la ilusión de que es posible mejorar las condiciones de inserción laboral a partir del esfuerzo individual. Cabe recordar que las políticas focalizadas -recomendadas por el Banco Mundial – tienen no sólo el objetivo de resolver la situación de los ciudadanos que están en situación de desocupación, sino que tuvieron siempre el objetivo de control del riesgo de la inestabilidad social derivada de la creciente pobreza o de reducción de una posible politización de las acciones de los grupos pobres.

4. Educación escolar de adultos en contextos de encierro

En el año 2000 se abrió, dentro del área de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación, una nueva línea de trabajo denominada Educación en Establecimientos Penitenciarios. A partir de la firma de un convenio con el Ministerio de Justicia de la Nación, se planteó que la educación en las cárceles federales dejara de estar a cargo de agentes penitenciarios y que quedara a cargo de docentes de los sistemas educativos provinciales. A partir de 2004 el Ministerio de Educación crea el "Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro". En los documentos de este programa se declara que se intenta superar el concepto de "laborterapia" con que se trabajaba con los reclusos, que considera las actividades manuales como actividad de tiempo libre con objetivo de disciplinamiento y, en consecuencia, con escasa posibilidad de educación general. El programa da inicio a una línea de educación y formación para el trabajo tendiente a articular las ofertas educativas existentes en los ámbitos carcelarios con posibilidades de formación profesional relevantes y pertinentes para los contextos locales de las jurisdicciones.

El Programa Nacional cuenta con una comisión permanente interministerial ya que el Ministerio de Educación convocó a Desarrollo Social y al de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Las actividades son financiadas por uno u otro de los Ministerios, según la jurisdicción.

El Ministerio de Educación llevó a cabo, en forma centralizada, un Trayecto Formativo para los docentes denominado "Educación en contextos de encierro, desafíos, problemas y perspectivas" destinado a la capacitación de los profesores de esas instituciones. Se capacitó a docentes de distintas jerarquías en actividad en todas las regiones del país. Estuvo dirigido a equipos técnicos, supervisores, directivos, docentes de talleres de las provincias. Se atendía a los siguientes ejes: reflexión pedagógica, saberes específicos, formación cultural contemporánea. Su objetivo era generar espacios de reflexión e intercambio sobre la tarea de educar en las nuevas condiciones contemporáneas y fortalecer la formación de equipos técnicos y docentes en establecimientos penitenciarios e institutos de menores para que lograran constituirse como equipos formadores en sus respectivas provincias.

En el año 2009 el Ministerio de Educación de la Nación aprueba una carrera de Postítulo, de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro, que tendrá una duración de dos años. El currículo está organizado en ocho módulos de desarrollo cuatrimestral y se dictará en distintos institutos de formación docente de todo el país. Para la formación de sus docentes y de los alumnos del postitulo, el Ministerio encargó a especialistas, en el año 2009, la elaboración de materiales con el fin de darle a los contenidos de los seminarios homogeneidad a nivel nacional.

5. Alfabetización

El primer problema que planteamos al describir la situación de los adultos es el porcentaje de analfabetos y de personas con escolaridad básica incompleta. Hubo y hay un modo de hacer política en relación con el analfabetismo que se reitera en la Argentina desde hace años: la intervención del Estado se da a través de campañas de alfabetización. Nuestra última campaña fue implementada por el gobierno nacional, en la presidencia de Dr. Kirchner: por Resolución 00686 del 28 de junio del 2004 se creó el programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica.

En esta campaña se sigue el modelo tradicional basado en el trabajo de voluntarios. No se profesionaliza a docentes sino que se convoca a organizaciones y a personas a trabajar con una mínima remuneración que constituye sólo un viático. El proceso de formación de estos educadores de adultos es breve, a través de un cursillo acelerado que permite el uso de materiales elaborados y distribuidos centralmente para todo el país. En algunos casos, esta formación mejora cuando la convocatoria a participar en la campaña se hace a través de universidades que destinan a sus profesores especializados en educación de adultos a la formación de estudiantes voluntarios. Pero lo común es el supuesto de que la alfabetización masiva es un compromiso social a ser asumido por voluntarios. Este supuesto ha sido histórico en las campañas y, ya sabemos, sólo fue exitoso en los pocos casos en los que el contexto comprometía a parte importante de la sociedad en la participación de un proceso político transformador.

> La experiencia internacional da cuenta de que los resultados de una campaña de alfabetización dependen no sólo de sus condiciones organizativas y de la metodología adoptada sino, muy centralmente, de las condiciones del contexto en las que se desarrolla y de la creación de posibilidades de uso posterior de la capacidad de lecto-escritura adquirida [...] El Ministro de Educación reiteró que se espera que las personas se alfabeticen en 5 meses y que luego se procurará que los jóvenes y adultos se integren al sistema de educación de adultos. Sin embargo, no hay información relativa a cómo se realiza esta articulación ni a las dificultades que existen en los Centros para atraer, retener y enseñar a la población con necesidad de educación básica.
>
> (División de Educación de Adultos; UNLu, s/p)

El Ministerio apeló a que los maestros de escuelas para adultos se conecten con los centros de alfabetización para incorporar a estas personas a sus escuelas. Esta indicación parece razonable, pero resulta inaplicable por las condiciones en las que se lleva a cabo el trabajo de los maestros: muchos Centros de Educación Básica están a cargo de uno o dos docentes que atienden a una población adolescente y adulta muy heterogénea. Estos docentes tienen escasas oportunidades de capacitación y de acceso a material específico, sumado a que, en muchos casos, su trabajo en la modalidad constituye su segundo o tercer cargo. En estas condiciones de trabajo, se responsabiliza a los maestros por una acción que, con otra política, estaría coordinada por el Ministerio.

En síntesis, las acciones destinadas a los adultos con muy bajo nivel de escolarización no incluyeron políticas de formación de educadores sino rápidos cursos de capacitación de voluntarios. La propuesta de que el completamiento de la educación primaria esté a cargo de los maestros de escuelas, dejó la continuidad del procesos alfabetizador sin planificación, ya que quedó librado a la iniciativa de los maestros de las escuelas primarias de adultos, que tampoco tienen formación especializada, que no recibieron ninguna formación especial ni apoyo para la tarea.

A nuestro entender, el modo en que se define e implementa esta política refleja una concepción asistencial da la educación de los sectores con mayores carencias económicas y educacionales, uno de cuyos indicadores es la ausencia de acciones para la seria calificación profesional de sus docentes.

La otra vía de alfabetización no depende del estado sino de la militancia social de personas que, desde organizaciones sociales, políticas, religiosas o proyectos de extensión universitaria, se conectan con grupos barriales y crean centros de alfabetización que también llevan a cabo su tarea a través de voluntarios. Su calificación como educadores es aleatoria y la formación ideológica de estas personas depende del grupo promotor. Las organizaciones convocan a voluntarios a participar y suelen ofrecerse estudiantes que encuentran en esta tarea un espacio para llevar a la práctica un compromiso de trabajo con sectores populares. La iniciativa puede partir de sociedades barriales, de centros de estudiantes universitarios, de parroquias, grupos que pueden ampliarse a través de vínculos que se establecen entre organizaciones y personas por medio de redes de educadores.

La formación de estos alfabetizadores es desigual y puede haber capacitación o primar el voluntarismo militante. Cuando el trabajo tiene origen en universidades puede estar acompañado por un seguimiento de los estudiantes participantes a cargo de los docentes, lo que puede dar mayor profesionalidad a la tarea.

Tal vez el lado positivo de esos voluntariados sea que, terminada la campaña como proyecto del gobierno, pueden persistir grupos organizados en torno de objetivos político-sociales, que procuran lograr reivindicaciones y que reclaman por diversos derechos. Pero son efectos no previstos ni propuestos por las campañas. De todos modos, lo que cabe señalar es la ausencia de políticas basadas en diagnósticos serios y en la planificación de la formación de los educadores responsables. El resultado es la fragmentación y dispersión de esfuerzos y como el clientelismo acompañó en muchos casos a la ejecución local de estos proyectos, la supervivencia o no de las actividades iniciadas depende del mantenimiento o ruptura de acuerdos entre facciones de partidos políticos.

6. La educación para jovénes y adultos fuera del sistema formal

Lo que caracteriza a las actividades de educación de adultos que se desarrollan fuera del sistema formal es la heterogeneidad: heterogeneidad de públicos, de espacios, de agencias responsables y, especialmente, heterogeneidad de funciones sociales y políticas que se le asignaron, según el momento histórico y el grupo responsable de la organización de las actividades. Es casi imposible

disponer de información sobre todo el espectro de actividades que se ofrecen. Presentaremos acá sólo dos tipos de actividades: las vinculadas con propósitos de educación popular y las vinculadas con educación y trabajo.

6.1. Educación popular

Sabemos que el concepto de educación popular no es unívoco de modo que en principio, aceptamos la autoclasificación de las instituciones o grupos de trabajo que dicen estar trabajando con esa concepción. Es posible, asimismo, que en las actividades hasta ahora referidas haya educadores que adhieren a este enfoque. Pero las organizaciones mencionadas y sus políticas no comparten, necesariamente, esta orientación. Bajo este título ponemos a las organizaciones que definen una política comprometida con esta concepción político-pedagógica.

Las actividades de educación en los barrios, en los espacios locales, en sindicatos, organizaciones populares, en universidades, existen desde hace muchos años en Argentina y el trabajo de educación que incorpora profesionales a la militancia con la clase trabajadora tiene una historia que se remonta al socialismo y anarquismo de fines del siglo 19 y principios del 20. Este tipo de trabajo tuvo continuidad desde entonces, pero a partir de la crisis económica de finales de la década de 1980 y de la crisis política del 2001 "se da la emergencia y expansión de nuevos colectivos sociales, los movimientos sociales existentes, los piqueteros que se articulan con sectores de la clase media, asambleas barriales, fabricas recuperadas y se expanden los colectivos culturales y de información alternativa" (Ampudia s/p). En este contexto emergen numerosas acciones de educación en movimientos sociales, grupos barriales, empresas recuperadas por los trabajadores, movimientos campesinos, pueblos originarios, sindicatos, universidades, que llevan a cabo actividades de educación popular o que desarrollan actividades para la formación de educadores populares.

Las prácticas de educación popular cubren actividades que se recortan como espacios de educación, centrados en diversidad de temáticas (escolarización, salud, formación de líderes o dirigentes locales, trabajo, sexualidad, violencia, alimentación, radio, sindicalismo, movimientos populares, juventud, derechos, vivienda, cooperativas, etc.). Un sector de los educadores que participan en proyectos de educación popular no restringe lo pedagógico a las actividades que se definen por adoptar una modalidad organizativa de educación (talleres, grupos de reflexión, cursos) sino que amplían su concepción de lo educacional a la "dimensión educativa de los procesos organizativos de sectores populares urbanos" (Michi *et al*, 2007) y enfoca los procesos educativos que se llevan a cabo en

> movimientos sociales colectivos en diversos espacios-momentos del quehacer organizativo,[...] (incluyendo) todas las instancias que intervienen en la constitución de la subjetividad de los miembros de la organización [...] Los primeros se refieren, prin-

cipalmente a la modalidad de talleres, conocidos por los actores como "espacios de capacitación". Los segundos, corresponden a la propia dinámica del proceso organizativo.

(Michi *et al.*, 2009, s/p)

La formación de los educadores populares tiene diferentes formas de organización. En general tiende a ser autogestiva, siguiendo esta modalidad que utilizan esos grupos o movimientos para su vida interna. Se organizan grupos de reflexión y es frecuente que personas provenientes del campo académico participen aportando conocimiento en función de las necesidades definidas por el colectivo. Las universidades, a través de la extensión universitaria, organizan actividades de educación popular y de formación de educadores.

Las propuestas de cursos, talleres, encuentros son numerosos y circulan a través de redes de comunicación, de "foros" que hacen circular información por vía electrónica. Tenemos, asimismo, instituciones que con diversas formas organizativas, (ONG, extensión universitaria) que ofrecen actividades para la formación de formadores en diversas ciudades de todo el país. Hay asimismo, propuestas organizadas en forma integrada, casi como carreras cortas de formación de educadores populares, llevadas a cabo con una concepción que declara el compromiso con la transformación social, tal como lo define una de las personas responsable de actividades de formación de educadores populares: "Lo hacemos sobre la base de un criterio fundamental de la concepción de educación popular: el que plantea a la misma como dimensión pedagógica de los procesos organizativos y de lucha de los movimientos populares, en los que éstos se van constituyendo como intelectuales colectivos, al tiempo que el pueblo en lucha se vuelve sujeto histórico" (Korol, 2009).

Entre las instituciones con orientación de educación popular debemos mencionar las escuelas populares de educación secundaria. Su origen está vinculado a acciones de resistencia a las políticas neoliberales y se proponen constituir una respuesta a necesidades de los movimientos sociales y comunidades en las que emergen. Son instituciones de gestión social que desarrollan actividades de educación secundaria para adultos, y que reclaman su reconocimiento por el Estado para dar certificados. Tienen una organización autogestiva y se constituyen en coordinación con organizaciones populares (organizaciones barriales, empresas recuperadas por sus trabajadores, movimientos sociales). Su proyecto tiene explícito carácter político, dado que se plantean generar una dinámica social instituyente, contrahegemónica. El núcleo central de esta orientación es la no disociación de las prácticas pedagógicas y políticas. Tanto en los documentos escolares como en las opiniones y producciones escritas de sus directivos y docentes se observa una explícita referencia al objetivo político y la planificación de estrategias institucionales que responden a ese propósito.

Para la formación de sus docentes aplican el mismo criterio que para la organización de la escuela: autogestionan la capacitación organizándose en grupos de estudio y reflexión sobre la práctica y, si lo consideran necesario, invitan a especialistas que orientan o contribuyen a profundizar aspectos de

su formación. Los docentes son, en general, profesionales o estudiantes universitarios avanzados, cuyo trabajo en esas escuelas tiene carácter militante y actitud de reflexión permanente sobre la práctica.

6.2. Educación y trabajo

Las organizaciones que ofrecen cursos de formación profesional son diversas: los estados provinciales organizan actividades frecuentemente desde los ministerios de educación, los sindicatos capacitan a sus afiliados y a su familiares, organismos del Estado como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el de Tecnología Industrial (INTI) forman a productores, las empresas capacitan a sus trabajadores y hay un amplio mercado de ofertas comerciales de venta de capacitación para las supuestas necesidades del empleo.

Argentina es uno de los países que, a diferencia del resto de los de América Latina, coloca a la formación profesional como parte de las responsabilidades de los Ministerios de Educación, anexándola a la educación técnica (Asín). Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ofrecen cursos técnico-profesionales, en general desde el sector de educación de adultos, y suelen asumir la responsabilidad de dar formación pedagógica básica a sus instructores, aunque ésta no es obligatoria. Las jurisdicciones certifican esos cursos para instructores que pueden estar organizados por sindicatos de docentes, por los institutos de nivel terciario de formación de docentes, por universidades nacionales a través de proyectos de extensión universitaria.

La diversidad de actividades es grande y es resultado de políticas generadas en diferentes momentos como respuesta a condiciones de esas etapas históricas (Wiñar, 2000). Estos cursos (que pueden tener distinta duración, desde unos meses hasta dos años) tienen en común su falta de articulación con el sistema de educación, de modo que conducen a los participantes a un callejón sin salida en términos de posibilidad de aprovechar el esfuerzo para dar continuidad a los estudios. Otra de las características propias de esa formación para el trabajo es que está frecuentemente desactualizada, ya que los temas "de formación de mayor complejidad no se dan en el ámbito público o en el mercado de capacitación, sino en el ámbito de las empresas de producción y servicios tecnológicamente más avanzadas" (Wiñar, 2000, p.42).

Los proyectos de capacitación de las empresas favorecen a los trabajadores que tienen cargos de mayor jerarquía. En un estudio del Ministerio de Trabajo se señala que las "empresas privadas que realizaron algún tipo de capacitación para el trabajo – alrededor de 958 mil personas – se observa que, en términos generales, se capacitan más aquellos con mayor nivel educativo, cuya tarea es de índole profesional o técnica, que ocupan puestos jerárquicos o se jefatura, y que se desempeñan en empresas de más de 200 trabajadores" (Ministerio de Trabajo, 2007, p.32). El estudio pone, así, de manifiesto la segmentación de las ofertas de educación de las empresas, que favorecen a los trabajadores de más alto nivel, de modo que la desigualdad educacional previa se acumula también en relación con la formación en el empleo. En efecto,

> la duración promedio de una de las últimas actividades de capacitación a cargo de las empresas asciende a 11 horas en total, pero la mayor cantidad de trabajadores se capacitó con una intensidad bastante menor (de 0,5 a 5 horas). Los asalariados no calificados, con bajo nivel de instrucción, accedieron a actividades formativas que ascienden en promedio a siete horas. En cambio los profesionales y técnicos con formación superior completa que se desempeñan en tareas de jefatura, participaron de una actividad de capacitación que, en promedio, duró 14 horas. Se destaca el grupo de personal jerárquico cuya formación superó las 19 horas en total.
>
> (Ibidem, p.32-33).

Los trabajadores de empresas más pequeñas tienden a capacitarse por cuenta propia, dada la menor cantidad de estas actividades en dichas empresas y los trabajadores menos calificados "compensan" la tendencia empresarial a través de formación en los sindicatos.

La formación de los docentes a cargo de estas actividades es variada: algunas empresas cuentan con asesores de capacitación; hay empresas multinacionales que reciben desde la casa central "paquetes cerrados" para la formación, que tienen el objetivo de incorporar al trabajador a la cultura de la empresa, de modo que esa formación pasa a ser capital de la empresa más que capital educacional del trabajador.

Además de esos cursos de formación profesional, el estado desarrolla capacitación en proyectos que corresponden a políticas focalizadas. Desde la década de 1990 se ofrecen actividades de capacitación para personas con bajo nivel de educación (jóvenes, desocupados, mujeres, pequeños productores, microemprendedores). La formación para el trabajo que se ofrece a estos sectores de menor nivel de educación suele ser una oferta pragmática, de bajo nivel de calificación, fragmentaria, que no favorece la movilidad o reinserción laboral. Tras una aparente flexibilidad y adaptación a las demandas del mercado – lo cual hace presumir que aumenta la empleabilidad – queda excluida la formación general, condición necesaria para la capacitación de un trabajador efectivamente flexible, polivalente. Estas políticas públicas refuerzan, así, la tendencia que también se observa en las del sector empresarial privado: cursos breves, prácticos, desarrollados en el ámbito vinculado con la producción, con formadores menos calificados, para obreros de baja calificación; formación en el sistema de educación en modalidad técnica para los obreros calificados y técnicos; cursos en la universidad, en organizaciones de profesionales o empresariales, con formadores calificados, para la formación de profesionales y para gerentes (Gentili, 1994; Ministerio de Trabajo, 2007). Los formadores no suelen tener formación pedagógica ya que se valora su formación técnico profesional. Muchas de estas actividades se llevan a cabo en forma terciarizada, a través de licitaciones a sectores privados, que demuestran conocimiento del contenido a enseñar más que capacidad para la enseñanza.

7. Formación de educadores de adultos de nivel universitario

En varias licenciaturas, la problemática de la educación de adultos está integrada al currículo para la formación de profesionales universitarios en educación como materia del tronco común de la carrera o bien como salida orientada en la que hay varias asignaturas que permiten adquirir formación teórico-práctica para el trabajo en educación escolar, en educación popular fuera del ámbito escolar y en problemas de educación y trabajo. Esta es una tendencia que se inicia con los cambios curriculares del comienzo de la democracia (1984-85). Probablemente sea resultado de la continuidad de experiencias de extensión universitaria en educación de sectores populares y de formación de sus docentes, que quedaron interrumpidas por intervenciones de las dictaduras a las universidades y que, en el período de recuperación de la democracia, se retoman en varias universidades públicas. Con la recuperación de la autonomía universitaria retornaron profesores que dieron continuidad a su experiencia juvenil y que incorporaron la formación en educación escolar y no escolar de adultos al perfil del graduado de Ciencias de la Educación. La incorporación de esos profesores con experiencia y la formación de nuevas generaciones de graduados con conocimiento del campo, dieron lugar al arraigo de esa orientación en varias universidades públicas. Estos graduados son, en muchos casos, los formadores de docentes de adultos que se desempeñan en escuelas y en otras instituciones.

8. Una Advertencia final

Este trabajo no pretende ser exhaustivo porque la dispersión de la información resultado de la fragmentación del sistema de educación y de la ausencia de datos y diagnósticos completos en el Ministerio hacen imposible cubrir la totalidad de lo que se está haciendo en el país. Y esto vale también para la educación no escolar. No hay investigaciones ni bibliografía que estudien la situación a nivel nacional sino que refieren a algunas jurisdicciones. Hemos accedido a diversas propuestas por nuestros contactos profesionales en el interior del país y por nuestras propias experiencias de formación de educadores, pero es probable que parte de lo que se hace haya quedado fuera de este informe. Creemos, de todos modos, que hemos podido cubrir las tendencias más generalizadas.

Los docentes expresan "que se sienten sin herramientas para enfrentar situaciones de fragmentación, violencia social y familiar, provocándoles una sensación de pérdida de sus habilidades específicas" y en nuestras investigaciones (Brusilovsky, 2005, 2006) hemos identificado concepciones de trabajo docente que por el estilo disciplinador o asistencial del trabajo reproducen las históricas y todavía actuales prácticas de control y judicialización de los pobres.

La limitación informativa, la escasez y falta de unidad nacional de los proyectos - reconocidas por las autoridades nacionales- las necesidades de los docentes y las limitaciones de su formación, marcan una urgencia en la formación de docentes que debe ser resuelta como condición para revertir, desde las

políticas de la educación, el descuido – que lleva ya muchos años – de la educación de jóvenes y adultos de sectores populares.

Referencias bibliográficas

ACÍN, A. *Vicisitudes de la formación profesional en el paso del Ministerio de Educación al Ministerio de Trabajo. El caso de Córdoba (Argentina)*. Ponencia presentada en el IV Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo. Cuba, 9-12 Sep. 2003.

AMPUDIA, M. *La educación de jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social. Relato de experiencias de trabajo del Equipo de Educadores e Investigadores Populares*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Mesa Temática Abierta: Teoría e Historia de la Educación Popular. Universidad Nacional de Tucumán. 19-22 Sep. 2007.

BRUMAT, M.R.; OMINETTI, L.M. Educación de jóvenes y adultos y formación docente. Debates, políticas y acciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 44/125. Disponible en: <http://www.rie.oeiorg/deloslectores/2022Brumat.PDF 1/03/2010>. Acesso en: Mai. 2010.

BRUSILOVSKY, S.; CABRERA, M.E. Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Revista Convergencia*, año 12, n.38, coedición con Revista Argentina de Sociología, México. 2005. Número especial. págs. 277-312. Disponible en: <http://convergencia.uaemex.mex>. Acesso en: Mai. 2010.

_____. *Educación escolar para adultos*. Una identidad en construcción. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, 2006,

_____. Políticas públicas en educación escolar de adultos. Reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los ´90. Una herencia para revertir. *Revista IICE*, n. 23, Jun. 2005. Miño y Dávila-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires. p.13.

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, Universidad Nacional de Luján (s/d). "Informe sobre la campaña de Alfabetización Nacional". (mimeo).

GENTILI, P. *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila Ed., 1994.

IARMUSCH, S. *Primera Reunión Federal sobre la Formación Docente para la Educación*. Consideraciones en torno a una política de formación docente para la educación de jóvenes y adultos. Disponible en: <http://www.lacarabela.com-Boletinesdenovedades>. Acesso en: 6 Abr. 2010.

KOROL, C. *Leer en la huella, escribir en la historia*, 2009. (mimeo).

LORENZATTI, M. del C. *La formación de docentes de jóvenes y adultos*. Ponencia presentada en II Congreso Nacional de Educación I Internacional – La educación frente a los desafíos del Tercer Milenio: Camino hacia la libertad. Universidad Nacional de Córdoba, Oct. 2001.

_____. *Estudiantes, maestros y profesores*: adultos en procesos formativos. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional de Alfabetización en el Siglo XXI La formación de alfabetizadores y educadores de jóvenes y adultos. En camino a la VI Confintea. Organizado por el Instituto de Investigaciones de la Organizacion de Estados Iberoamericanos, Fundacion Santillana y la Universidad Nacional de General San Martin, Buenos Aires, Nov. 2009.

MESSINA, G. *Formación y política de la memoria*. Educación de adultos. México: CREFAL, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación – Comisión Europea. *Capacitaciones Específicas para Docentes de Educación Secundaria y Formación Profesional para Jóvenes y Adultos*. República Argentina, 2009.

MICHI, N.; DI MATTEO, J.; VILA, D. *Organizaciones populares urbanas, su proceso de articulación en red, y efectos sobre las concepciones y prácticas de los sujetos involucrados*: el caso de la Red "El Encuentro". Ponencia presentada en las XI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Mesa Temática Abierta: Teoría e Historia de la Educación Popular. Universidad Nacional de Tucumán, 19-22 Sep. 2007.

_____;_____;_____. *Aportes del materialismo cultural al estudio de los procesos pedagógicos de los movimientos sociales*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación: investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo. Universidad Nacional de Córdoba, Jul. 2009.

MINISTERIO DE TRABAJO, Empleo y Seguridad Social. Trabajo, ocupación y empleo. Dimensiones del trabajo en el nuevo modelo económico y social, *Serie Estudios/6*, Feb. 2007.

MINISTERIO DE TRABAJO, Empleo y Seguridad Social. Subsecretaría de Políticas de Formación Profesional y Empleo. *La Educación como política de empleo en la Argentina*. El caso de la Educación de Jóvenes y Adultos en las Provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fe y Tucumán. Mar. 2008.

TOUBES, A.; SANTOS, H.; CASTELLANOS, M.L. Selección de textos de los Informes para la Secretaría de Investigación, Facultad de Filosofía y Letras. Subproyecto UBACYT F 212, "Educación permanente en los organismos del Estado y en las organizaciones comunitarias: la formación de educadores de jóvenes y adultos", 2007. (mimeo).

WIÑAR, D.L. *Políticas públicas de formación laboral*. El caso del sector educación de la Ciudad de Buenos Aires. Informe de investigación. Documento de la División de Educación de Adultos, Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján, 2000.

LA INVESTIGACIÓN EN TORNO A LOS TEMAS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN ARGENTINA[1]

Este trabajo presenta un breve panorama de la investigación en temas de la EJA – Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina, con énfasis en el análisis de la situación de los estudios e investigaciones referidos a la formación de educadores de jóvenes y adultos, que constituyen un área de vacancia temática. Para eso, presento un panorama general – sin pretensiones de exhaustividad – de la historia de la investigación en temas de la EJA en Argentina e introduzco, en forma de tópicos algunas ideas para el debate.

Como telón de fondo, la perspectiva teórica que está balizando este análisis deviene de una apropiación de la Teoría de los Campos de Pierre Bourdieu, específicamente referida al campo científico (Bourdieu, 1976). Entre otros aportes, las conceptualizaciones de este autor orientaron la problematización al estudio de las condiciones históricas y sociales de producción de estudios e investigaciones, desmitificando representaciones que vinculan la ciencia a la idea de un "ámbito protegido" al que es inherente alguna especie de pureza.

Se consideran para este análisis particularmente las ideas de Pierre Bourdieu sobre la reflexividad en la práctica del "oficio de investigar" (Bourdieu, 2003; 2004; 2005) que remiten a una ciencia social que interroga y se interroga – proponiendo la problematización de sus efectos y condiciones de producción – y en la que los investigadores, como agentes, portan una historia incorporada que actualiza una historia objetivada del campo científico del que son parte y en el que disputan el monopolio de la autoridad científica, pensando como indisociables la competencia técnica y el poder científico. Campo también pensado en términos de espacio de correlaciones de fuerza, de disputas, de luchas, entre agentes y entre instituciones (Bourdieu, 1976).

1. Breve panorama de la historia de la investigación en temas de la EJA en Argentina

Si bien es posible reconocer ensayos, artículos periodísticos y documentos que abordan temas referidos a Escuelas para Adultos desde mediados del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, la producción de investigaciones en temas de EJA – por lo menos en los términos en que hoy la conocemos – es bastante posterior, emerge en Argentina a partir de la década del 60, en el contexto de procesos socio-políticos que no pueden leerse como propios de la EJA sino como parte de movimientos y transformaciones políticas más amplias.

---

[1] Mónica De La Fare es licenciada en trabajo social por La Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster y doctora en trabajo social por la Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS). Actualmente es profesora adjunta interina a cargo de la Cátedra de Investigación Educativa I del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

La identificación de este período de prácticamente cincuenta años no implica pensar en términos de una continuidad en la producción, dado que las interrupciones, la desarticulación y el desmantelamiento de espacios institucionales correspondientes a las universidades nacionales y a organismos estatales que impulsaron investigaciones en torno a los temas de la EJA constituye otra de las características de las condiciones de producción de estas investigaciones. En Argentina, ambas dictaduras, la de 1966 y especialmente la de 1976 con su política de exterminio, implicaron la interrupción de experiencias de Educación Popular desarrolladas a partir de la extensión universitaria y la militancia política y social, así como, el deterioro general de la educación escolar de jóvenes y adultos. También fueron fuertemente interferidas las actividades de investigación y producción de conocimiento en todas las áreas, incluidas la investigación en el campo educacional y, en general, en las Humanidades y en las Ciencias Sociales, retomadas a partir de la reapertura democrática de 1983.

Para entender este proceso nos remontamos a fines de la década del 50, momento en que – como es sabido – el desarrollo se convirtió en un tema central que también impregnó las discusiones y análisis en torno a la Educación en general y a la EJA en particular. Para el programa desarrollista impulsado en Argentina a partir de 1958 (durante la presidencia de Arturo Frondizi) la investigación científica tenía una función esencial, expresada en la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en esos años y en las universidades.

Específicamente en el sistema universitario, como señala la investigación de Buchbinder (1997), a través del apoyo a los institutos de investigación, de la implementación de un programa de becas para investigación, de la realización de perfeccionamientos y estudios en el exterior para estudiantes y graduados, de la implementación de un programa de becas para investigación y de la generalización de la dedicación exclusiva a la docencia en las universidades nacionales, considerada en la época – y a diferencia de la situación actual – como condición natural del profesorado universitario. No obstante, como señala Suasnábar (2004, p.48), la universidad continuó conviviendo con los rasgos profesionalistas que la habían marcado.

En este sentido, el período que se inició a fines de los 50, marcado por la modernización de la universidad y de la estructura burocrática del Estado – como expresiones de las tendencias mundiales de expansión del Estado planificador de posguerra- constituyó un momento de diferenciación del campo de producción de conocimientos especializados en educación en Argentina (Suasnábar; Palamidessi, 2006) impulsando investigaciones en este campo y en otros de las Ciencias Sociales y Humanas.

En esta época – en el marco de las transformaciones universitarias correspondientes al período postperonista- se realizaron las primeras experiencias de extensión universitaria de las que formó parte la EJA , iniciándose una articulación entre estas actividades y la producción de estudios e investigaciones que continuó en los años de los períodos de gobiernos democráticos y se extendió hasta la actualidad, siendo posible identificar en la década del 90 y en los años 2000 algunas investigaciones en temas de la EJA realizadas en universidades nacionales a partir de experiencias de extensión universitaria.

Durante la década del 60 se produjo un relevante impulso auspiciado por la UNESCO y por otros organismos internacionales a las Ciencias Sociales en la Región. Estas iniciativas potenciaron la modernización de la enseñanza e investigación en diferentes disciplinas de las Ciencias Humanas y Sociales fundamentados en la necesidad de dar respuesta a las demandas de formación de especialistas y de investigaciones empíricas asociadas a los problemas que presentaban los países considerados en la época "en vías de desarrollo" o "subdesarrollados". En Argentina, la institucionalización a nivel estatal del planeamiento del desarrollismo, consensuado internacionalmente e impulsado por los organismos internacionales, se produjo en 1961 con la creación del Consejo Nacional de Educación (CONADE). Este organismo contó, a partir de 1964 y con posterioridad al gobierno de Frondizi, con un sector específico en temas de política educativa.

En estos años, y en relación a los temas específicos de la EJA, adquirió particular relevancia la problemática del analfabetismo, tema prioritario en las agendas de investigación y de política educativa de la región. En sintonía con este contexto, el documento final de la 2° CONFINTEA (Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en Montreal) Canadá en 1960 (UNESCO, 1960) muestra las recomendaciones de aproximación de los expertos en Educación de Adultos a las contribuciones que emanaban de las Ciencias Humanas y Sociales, especialmente las ciencias económicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas. También se impulsaba el progreso de las acciones en la EJA, la creación y el desarrollo de institutos de investigación donde colaboraran especialistas y profesionales en investigaciones por y para la acción cultural. Se alentaban los intercambios y las investigaciones comparadas sobre los problemas considerados más importantes para el desarrollo de la EJA. También se invitaba a los gobiernos de los países participantes a considerarla como parte integrante de los sistemas nacionales de educación y no como un apéndice. No es casual identificar en el documento final de esa CONFINTEA y en los de otras reuniones internacionales de estos años el "combate al analfabetismo" como estrategia destacada, y como tema relevante en los procesos de modernización.

En coincidencia con estas prioridades, Argentina implementó en 1964 la Primera Campaña Nacional de Alfabetización para la que se creó un organismo específico en el Ministerio de Educación Nacional. Luego de algunas modificaciones transformado en el año 1968 – ya en épocas de dictadura – en la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), organismo que en las décadas siguientes – hasta su desmantelamiento en la dictadura de los 70 y posterior cierre en los inicios de la década del 90 en el auge de las políticas neoliberales – realizó contribuciones relevantes a la política educativa y a la producción de conocimientos en EJA desde diferentes lineamientos y en distintas etapas.

Entre 1969 y 1973, en la DINEA prevalecieron los postulados de la Educación Permanente como fundamentos de su acción, con una fuerte influencia de los lineamientos de los organismos internacionales, especialmente de la UNESCO y la OEA, enfatizando la tendencia desarrollista de esos años (Rodríguez, 2003, p.296). Desde este organismo se produjeron documentos y materiales que ponían en

circulación propuestas y análisis con una orientación marcada por estas ideas desarrollistas. Con estas orientaciones, en 1971 se conformó el Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL), a partir de un convenio entre la OEA – Organización de los Estados Americanos y la DINEA. Ese espacio promovió investigaciones, ámbitos de formación e intercambio de becarios latinoamericanos y publicaciones específicas. El ideario desarrollista internacional en materia de política educativa estuvo en la base de estas acciones.

En los primeros años de la década del 70 – en el marco de recuperación de la democracia en Argentina y luego de numerosos años de dictadura y proscripción política –, este organismo adquirió una marcada relevancia a partir de una revalorización de la política educacional en materia de EJA, situación inédita y única en la historia de nuestro país. En los inicios de la gestión del gobierno de Héctor J. Cámpora (1973-1974) – quien precedió a Juan D. Perón en su retorno al país y en el breve período de su último gobierno (antes de su muerte sucedida en 1974), la política educacional reforzó acciones vinculadas a la EJA. Se priorizó la erradicación del analfabetismo, la disminución del semianalfabetismo y se produjo un fortalecimiento general de las acciones educativas en materia de EJA a partir de la DINEA (Hernández; Facciolo, 1984, p.136).

Estas reorientaciones se enmarcaron en un contexto de reorientación político-pedagógico de las universidades en el desarrollo del denominado "pensamiento nacional" en el fugaz ascenso de la izquierda peronista al gobierno universitario y cuyo principal esfuerzo de sistematización se reconoce en las denominadas "cátedras nacionales" surgidas en la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, a partir de una doble preocupación: la construcción de una ciencia social comprometida con los problemas nacionales y el acompañamiento al movimiento social y político nacional desde las universidades (Suasnábar, 2004).

En este contexto, en 1973, desde la DINEA se expresaba esta perspectiva de cambios y se anunciaba un proyecto general de "descolonización cultural y socialización de la educación". En sintonía con las ideas del "pensamiento nacional" sobre la ciencia social en este contexto y en relación a la investigación en torno a la EJA, este organismo recomendaba reorientarla a las necesidades y a la resolución de problemas cotidianos. La investigación era considerada como parte de un área operativa y se enfatizaba que necesitaba responder "a los intereses y necesidades del pueblo", al marco doctrinario que regía la reorientación de ese organismo y a los objetivos del nuevo gobierno de esa época. Se destacaba el requisito de que incidiera de algún modo y en algún nivel en el sistema de la EJA: la perspectiva multidisciplinaria, la sistematicidad y el uso de metodologías e instrumentos que contemplaran la participación. En este marco se impulsó la denominada Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), en parte inspirada en las ideas de Paulo Freire, que aunque no llegó a ser totalmente implementada significó una iniciativa inédita en la EJA por sus orientaciones y su relevancia.

Estos impulsos duraron un corto período (1973-1974), dado que la política justicialista que sucedió a la presidencia de Héctor Cámpora y, posteriormente a la muerte de Perón, determinaron la paralización de muchas acciones de la EJA

incluidas las impulsadas por la DINEA. La desactivación de programas que se inició durante el gobierno peronista de Isabel Martínez continuó con el desmantelamiento casi total de estas acciones por parte de la dictadura militar que asumió el poder político en el país a partir de 1976 (Hernández; Facciolo, 1984, p.137).

La efervescencia de los debates y análisis de esta época también se reflejaron en trabajos publicados en la región. En los últimos años de la década del 70 comenzó a publicarse la *RIEDA – Revista Interamericana de Educación de Adultos,* con continuidad hasta la actualidad. En los primeros números se reflejan debates que existían en nuestro país en la EJA de esa época, a partir de diferentes perspectivas. Algunas ideas eran presentadas a partir de una ensayística devenida de la psicología educacional, reivindicando a la denominada "andragogía" como un conocimiento especializado para la EJA. Otras, se centraban en el compromiso político con los sectores populares, como eje articulador de una propuesta de Carrera de Educador de Adultos (en la Universidad Nacional de Luján).

También los últimos años de la década del 70 muestran producciones vinculadas a la Educación Popular y trabajos impulsados por la UNESCO, este mismo organismo participaba – desde 1976 – del seguimiento de experiencias de programas de EJA desarrollados por universidades de la región. Dichas actividades culminaron en una publicación en la que se analizaron monografías sobre experiencias representativas de algunos países, basado en informes de los estados miembros entre 1976 y 1982.

Luego de la marcada interrupción de producciones en el país durante la dictadura militar (1976-1983), a mediados de la década del 80 y a partir de la apertura democrática, se reactivó la producción de investigaciones y estudios en general. También en el campo educativo, principalmente a partir de la segunda mitad de los 80, se realizaron en estos años investigaciones que diagnosticaron la situación general del sistema educativo, a partir de los efectos producidos por las políticas educativas de la última dictadura. En el marco de un diagnóstico general de una carencia de estudios sobre la relación educación – sociedad y de deterioro de la producción académica en dicho período, se señalaba que la educación primaria de adultos fue uno de los temas que estuvo tradicionalmente desatendido y que no se conocía ninguna investigación que relatara el surgimiento y evolución histórica de la modalidad, destacando la poca relevancia que el tema había tenido en las producciones nacionales referidas a la historia de la educación (Braslvavsky, 1985, p.135). Junto a esta evaluación, que marcaba ya déficits en las producciones del campo educacional en torno a la EJA, también se resaltaba el deterioro y desmantelamiento de la red de establecimientos de nivel primario de la EJA que habían disminuido marcadamente.

También en el período de la apertura democrática – y en el marco de la organización del II Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) – se efectuaron diagnósticos y se propusieron acciones para la EJA. En esos años los temas sobre responsabilidad política, participación y democratización del sistema educativo fueron centrales en los debates, así como, la relevancia de la planificación y la producción de información para implementarla, cuestiones que atravesaron los aná-

lisis y propuestas vinculadas a la EJA. La democratización del sistema educativo también fue materia de análisis en relación a la formación de profesores en EJA.

Por otro lado, en esta época y en relación a las investigaciones en historia de la educación, Adriana Puiggrós publicaba en México su tesis doctoral, posteriormente divulgada en Argentina. Este trabajo constituyó una fuerte influencia en la perspectiva de muchas producciones de la historia de la educación nacional y, particularmente, en las escasas investigaciones históricas existentes que focalizan en la EJA.

En los 80, los artículos de autoría argentina publicados en la *RIEDA- Revista Interamericana de Educación de Adultos* pueden ser leídos como un reflejo de las discusiones e ideas que atravesaron el campo intelectual en general y el educativo en la época de la transición democrática, caracterizado por polémicas que manifestaban un "sesgo acumulativo" por los años de interrupción de esas prácticas durante la dictadura militar y un "sesgo catártico", vinculado a la necesidad de ruptura de un silencio impuesto por la dictadura y los exilios, que expresaba la transformación del contexto y principalmente de los actores (De Diego, 2007, p.49). Es en este marco que se publicaron ideas, análisis y propuestas sobre procesos participativos en la región intentando impulsar acciones asociadas a propuestas de democratización (Sirvent, 1985) y se retomaron experiencias de la DINEA de la década anterior que incluyeron testimonios de algunos de sus protagonistas (Hernández; Facciolo, 1984). En esta década, ambas autoras, divulgaron trabajos con foco en la Educación Popular, la participación y la democracia (entre otros: Hernández, 1985; Sirvent, 1984a; 1984b).

También a nivel regional, en los últimos años de la década del 80, el *CEAAL-Consejo de Educación de Adultos en América Latina* comenzó a editar la *Revista Latinoamericana de Educación y Política "La Piragua"*. El primer número de esta revista, editado en Santiago de Chile en 1989, tuvo como tema: *Educación Popular y Democracia* y contó con la participación de reconocidos autores latinoamericanos, entre otros: Francisco Vío Grossi, Diego Palma y Orlando Fals Borda. El segundo número de esta publicación focalizó en el tema de la Alfabetización, mostrando la vigencia en la época de estas dos temáticas en las discusiones y producciones de la EJA. La RIEDA completaba en 1988 un decenio de ediciones. A partir del editorial del número aniversario de esta revista se hacía referencia a un contexto educativo marcado por la conclusión del Quinquenio de la Alfabetización auspiciado por la OEA, el inicio del Año Internacional de la Alfabetización y el Decenio del Desarrollo Cultural promovido por la UNESCO (Benavides, 1988, p.5) cuestión que derivó en la publicación de ese número temático sobre Alfabetización. Se mencionan estos datos para remarcar que los temas asociados a la Educación Popular, a los procesos de democratización y a la Alfabetización estuvieron presentes no sólo en el caso nacional sino que fueron ejes de debate, análisis e investigaciones en las producciones regionales de los años 80.

También en los últimos años de esta década tuvieron un fuerte impulso, por parte de algunos organismos internacionales, las producciones e investigaciones vinculadas a Educación y Trabajo. A nivel regional, en mayo de 1989,

la OEA – a través del PREDE- Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) – formuló el Perfil del PMET-Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo: 1990-1995, mencionándose como antecedente la reunión de los Ministros de Educación y Cultura de los países del Grupo de los ocho en 1988, en la que se destacaron las insuficiencias de los servicios de la EJA y de su vinculación con la planta productiva y se reconoció la necesidad de la cooperación educativa y cultural para contribuir al proceso de integración regional (Vielle, 1990). El documento del PREDE convocaba a los países para que formulasen propuestas nacionales e identificaran áreas de acción y criterios comunes; ofrecía lineamientos preliminares de fundamentación y orientación del proyecto. En este contexto, y principalmente a partir de los 90 en Argentina, los estudios e investigaciones sobre Educación y Trabajo, tomaron un fuerte impulso, principalmente financiados por organismos internacionales y en algunos casos por organismos nacionales.

Por otra parte, en los 90 y a nivel regional la revista *La Piragua* ya mencionada y las Asambleas del CEAAL constituyeron espacios de producción, impulso y difusión de análisis y debates conceptuales y metodológicos en el período denominado de "refundamentación de la Educación Popular". Varias han sido las contribuciones ensayísticas de autores argentinos en ese proceso.

A nivel nacional, los nefastos efectos de las políticas neoliberales de los 90 que produjeron índices de pobreza, desempleo y exclusión inéditos en el país y las transformaciones del sistema educativo a partir de la Ley Federal de Educación de 1993, así como, los producidos por la Ley de Educación Superior de 1995 constituyeron y aún son focos importantes en los estudios del campo educacional y de las ciencias humanas y sociales en este período. Existe consenso en la literatura especializada en el diagnóstico de la segmentación y fragmentación del sistema educativo asociados a los procesos de exclusión social. En relación a la EJA, la Ley Federal de Educación de 1993, la ubicó dentro de los Regímenes Especiales junto con la Educación Especial y la Educación Artística. En la época y con posterioridad, se señalaba el carácter residual que esta ley le había asignado (Brusilovsky, 1996). Se destacaba que había sido objeto del "silencio", desde un posicionamiento ideológico y en el marco del ajuste, representando paradojalmente un grave riesgo para el crecimiento del país (Sirvent, 1996). A mediados de la década actual, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el 2006, reafirmó a la Educación de Jóvenes y Adultos en la idea de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la definió como una de las ocho modalidades del sistema educativo. En general, se reconoce la revalorización expresada en relación a la EJA en esta normativa, al compararla con la minimización que expresaba la Ley Federal de Educación de 1993.

En este contexto, las escasas investigaciones en temas de EJA aumentaron a partir de la década del 90 habiéndose incrementado y diversificado aún más en los años 2000, cuestión que puede asociarse mas a procesos que implicaron modificaciones en las universidades nacionales que a transformaciones propias de esta modalidad.

2. Las investigaciones en temas de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina a partir de la década del 90

El breve recorrido histórico presentado anteriormente permite identificar que en las décadas del 60 y 70 la investigación en temas de EJA estuvo principalmente asociada a un organismo central de política educativa (DINEA), con las interrupciones ya señaladas en relación a las dictaduras y los breves períodos democráticos de esos años. A partir de la apertura democrática de los 80, las producciones en estos temas se vinculan más al ámbito académico. Esta tendencia se profundiza en la década del 90, a partir de la institucionalización de núcleos de investigación especializados en temas de EJA y de otros, que aunque no focalizan en sus temas, desde otras especialidades disciplinares o temáticas desarrollaron producciones en torno a la EJA. Estos grupos corresponden principalmente a tres universidades: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de Luján. Además de estos núcleos se reconocen, particularmente a partir de los años 2000, producciones académicas correspondientes a profesores investigadores individuales de distintas universidades nacionales, sin referencia a núcleos o grupos de investigación.

Al no constituir una prioridad de política pública, las investigaciones en temas de la EJA en estas últimas décadas aparecen asociadas al esfuerzo de algunos grupos de investigación incluida la captación de recursos que las financien y a sus propias iniciativas para presentar proyectos ante convocatorias que incluyen todos los temas y campos disciplinares. Las políticas públicas de Educación Superior y de Ciencia y Tecnología no han contemplado a la EJA entre sus prioridades temáticas.

También es posible distinguir actualmente y principalmente desde las últimas dos décadas circuitos diferenciados en relación a los grandes temas de la EJA: uno corresponde a las producciones vinculadas a la educación escolar y a la educación popular con jóvenes y adultos, desarrolladas principalmente a partir de las universidades nacionales; otro, refiere a grupos de investigación de organismos nacionales, sedes de organismos internacionales y un grupo de investigación con sede en una universidad nacional especializados en temas de Educación y Trabajo. En Argentina, estos estudios pueden ser considerados como un campo temático diferenciado con espacios de producción y circulación propios. Son estos los principales espacios de producción de investigaciones sobre la Formación Profesional y la Capacitación para el Trabajo.

En relación a las producciones especializadas en general en temas de Educación, hasta la década del 80 el medio de circulación principal de las producciones eran los libros y algunas revistas especializadas. En 1990 sólo existían en el país tres revistas académicas con circulación reconocida y mecanismo de referato (Palamidessi; Suasnábar; Galarza, 2007, p.158). La expansión de revistas académicas y las prácticas frecuentes de producción de artículos para publicación se expandió y diversificó en la década del 90, en parte esto se asocia a los procesos de tentativa de modernización de las universidades nacionales en esta década

que generaron procesos de evaluación de carreras, universidades y profesores introduciendo mediciones y evaluaciones de estas instituciones en relación a la productividad a través de publicaciones. En este contexto de aumento general de las producciones especializadas en Educación, las investigaciones publicadas en torno a la EJA se incrementaron, especialmente a partir de los años 2000, pese a esto continúan siendo escasas.

Uno de los resultados del estado del conocimiento realizado (ya mencionado en los inicios de esta presentación) indica que las producciones publicadas y/o divulgadas en el período 1990-2009 a partir de la producción circulante en veinte revistas nacionales y tres revistas internacionales (región de América Latina y el Caribe) muestran este déficit. Las publicaciones que divulgan resultados de investigaciones en temas de EJA totalizan: seis libros, quince documentos completos (en general, cuadernos de divulgación), doce capítulos y 39 artículos de revistas de divulgación científica. Aunque se considera que probablemente no se ha incluido la totalidad de la producción nacional en el período en estudio, sí se está en condiciones de afirmar que se trata de una base documental representativa de dicha producción.

En este conjunto de estudios y a partir de la construcción de algunas categorías elaboradas en el análisis del corpus empírico trabajado fue posible distinguir tres tipos de estudios e investigaciones, en función de las matrices disciplinares en las que los mismos se enmarcan: históricos, socio-políticos y referidos a experiencias educativas y tres grandes temas o subtemas en los que focalizan las producciones: la educación popular, la educación escolar de jóvenes y adultos y la formación/capacitación para el trabajo. Hechas estas aclaraciones se presentan algunas características de estos grupos de trabajos.

- Los estudios e investigaciones históricas en temas de la EJA no presentan una relevante acumulación, cuestión que dificulta la realización de un balance historiográfico que permita identificar diferentes tendencias interpretativas. En general, se mantiene la relación de un trabajo por período vinculado a la historia de la educación argentina y trabajos únicos referidos a experiencias de militancia política y extensión universitaria. Es marcada la influencia de conceptualizaciones de autores cómo Antonio Gramsci y Ernesto Laclau. El tipo de fuentes utilizadas varía según los diferentes focos temáticos: en los casos de la historia escolar y de la evolución histórica de los cursos de Formación Profesional y Capacitación para el trabajo se utilizaron principalmente documentos oficiales, incluidos los referidos a estadísticas censales y escritos de diferentes épocas, algunos de ellos de autoría de funcionarios del sistema educativo. Para los estudios e investigaciones históricas referidos a experiencias de Educación Popular, vinculados a la militancia política o a la extensión universitaria, se han utilizado principalmente publicaciones de revistas y folletos políticos de los años en estudio y en algunos casos se recurrió a testimonios orales de los participantes.

- Los estudios e investigaciones socio-políticos que focalizan en la educación escolar de jóvenes y adultos han explorado principalmente la demanda potencial de la EJA a nivel nacional a partir del uso de datos estadísticos para indagar los niveles de cobertura de la modalidad. En general, los datos más utilizados corresponden al nivel nacional. Son escasos lo trabajos que focalizan en la situación de la EJA en las provincias y han sido poco exploradas -a partir de la información censal utilizada- las diferencias interprovinciales e interdepartamentales. No se identifican estudios sobre la oferta, cuestión asociada a su marcada heterogeneidad y a las dificultades de contar con datos de la estadística educativa para la realización de este análisis, característica que también puede vincularse a que pocas investigaciones realizan análisis detallados de la matrícula escolar por sexo y edad. Los abordajes cualitativos en estas investigaciones han sido utilizados en formas diferentes, en algunos casos para complementar los análisis estadísticos a partir del trabajo con historias de vida y análisis de trayectorias educativas, en otros, sin formar parte de una estrategia de triangulación metodológica (datos cuanti-cualitativos) sino como una de las dimensiones de la construcción de una historia regional. Se suman a estos trabajos diagnósticos generales y análisis descriptivos de la modalidad que incluyeron uso de información estadística, estudios de normativas nacionales y provinciales, de algunos proyectos y programas y en algunos casos entrevistas a informantes clave.

  En relación a los estudios en Educación Popular se destaca que en la década del 90 algunas investigaciones referidas a estos temas utilizaron abordajes participativos (investigación acción e investigación participativa), uso que, con el proceso de profundización de la institucionalización de la investigación universitaria en Educación (y en general en Ciencias Sociales y Humanidades) fue disminuyendo. A partir de la crisis del 2001 en Argentina y especialmente de las experiencias de las empresas recuperadas, las organizaciones sociales y sus experiencias educativas se reactivaron y tomaron mayor visibilidad las investigaciones referidas a los Movimientos Sociales con las miradas centradas en estas nuevas formas de acción colectiva.
  Dentro de este gran grupo al que denominamos como investigaciones y estudios socio-políticos, se distinguen las investigaciones y estudios sobre Formación Profesional y Capacitación para el Trabajo, que focalizaron principalmente en el análisis de las ofertas y espacios de formación a partir de las reformas introducidas en la década del 90. A estos trabajos se suman producciones que problematizaron políticas de formación para el trabajo y varias investigaciones focalizadas en la población de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Se destaca en estos trabajos el uso de informaciones estadísticas y el análisis de documentos.

- Los estudios e investigaciones que han focalizado en el análisis de experiencias y prácticas educativas se distinguen por desarrollarse princi-

palmente -aunque no exclusivamente-, a partir de acciones vinculadas a la extensión universitaria. Los trabajos fueron realizados predominantemente a partir del uso de abordajes cualitativos incluyendo la utilización de las técnicas de entrevista y observación, complementados por el registro sistemático de las experiencias desarrolladas a partir de proyectos implementados (en algunos trabajos por los propios grupos que investigan). En algunas de estas producciones se incluye el uso ocasional de informaciones estadísticas.

De este resumido panorama general se desprende que son escasas las investigaciones que han construido problemas de investigación asociados a los educadores, sus perfiles, sus características, así como, a los procesos de formación inicial y continua de maestros y profesores vinculados a la Educación de Jóvenes y Adultos. En general, las miradas de las investigaciones se han centrado más en las políticas y en los estudiantes de la EJA, como actores de procesos políticos y educativos. En el conjunto de investigaciones relevadas, tres diagnósticos generales en torno a la EJA (Finnegan, 1994; Brusilovsky, 2006; Rodríguez, 2008) incluyeron algunas dimensiones de análisis que contemplan a los docentes. En relación a la formación de maestros y profesores de esta modalidad, estos trabajos coinciden en señalar el desarrollo de experiencias de formación en algunas jurisdicciones y universidades como acciones aisladas, destacándose la discontinuidad de las acciones en el sistema educativo y resaltándose que no ha sido asumida como una política de formación docente para la EJA a nivel nacional.

Se suman a estas producciones algunas investigaciones realizadas a partir de experiencias de extensión universitaria que incluyeron actividades de formación e intercambio con maestros en el nivel primario de la EJA (Lorenzatti, 2006) y CON profesores en el nivel secundario (Barilá; Fabbri, 2005; Barilá; Cuevas, 2007).

En este contexto, puede decirse que conocemos muy poco de la formación de maestros y profesores que actúan en la EJA y que continúa siendo un área de vacancia temática en la que es necesario y relevante producir investigaciones. Para eso es necesario contar con condiciones de producción que garanticen esos estudios y los impulsen y fomenten. Esperemos que el reconocimiento de la EJA como una de las modalidades del sistema educativo a partir de la actual Ley de Educación Nacional contribuya también en el desarrollo y fortalecimiento de estudios e investigaciones sobre sus temas.

3. Algunas contribuciones finales para el debate

A partir de la presentación efectuada introduzco en forma sintética y con la forma de tópicos las siguientes cuestiones para el debate y la discusión referida al desarrollo de la investigación referida a la formación de educadores en EJA.

- El análisis histórico de la investigación en temas de la EJA nos remite a la relevancia de distinguir en el ámbito de la investigación a la EJA

como objeto del discurso de la política educativa nacional y/o de los organismos internacionales, de la EJA como "objeto" de investigación, es decir, como espacio de prácticas a partir del cual es posible potenciar la construcción de problemas de investigación. Se trata de dimensiones vinculadas que no son disociables pero sí diferenciables y que la reflexividad -inherente a cualquier proceso de investigación- exige interrogar. En este sentido cabe preguntarse cómo están siendo construidas las agendas de investigación en torno a los temas de la EJA y en particular, en este evento, en relación a la formación de educadores para la EJA.

- El análisis de la producción de investigaciones en temas de EJA y en particular en relación a la formación de educadores para la EJA nos lleva a interrogar también las condiciones de producción de estos trabajos. Esto implica considerar el análisis no sólo de las políticas educativas, sino también indagar el lugar que los estudios e investigaciones en temas de la EJA -y en particular aquellos asociados a la formación de sus educadores- han tenido en relación a las políticas científicas y de fomento a la investigación en la educación superior. Este análisis propone pensar que estos ámbitos de la política pública también constituyen espacios de disputas para la EJA.
- Las propia división del trabajo al interior del campo educacional: la escasa articulación entre los saberes de las experiencias de maestros y profesores de la EJA y los saberes codificados de las investigaciones. Esto nos remite a interrogar las lógicas de validación de estos saberes y a pensar los encuentros y desencuentros existentes entre la legitimidad de unos y otros en el campo educacional.

Referencias bibliográficas

ARGENTINA. Ley N° 26.206 de Educación Nacional, sancionada el 14 Dec. 2006.

BARILÁ, M.I.; FABBRI, S. Prácticas docentes en el nivel medio nocturno: el pasaje de la extensión a la investigación. *Revista Pilquen-Sección Psicopedagogía.* Neuquén, año VII, n. 2, 2005.

_____; CUEVAS, V. El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio. *Revista Praxis Educativa.* Santa Rosa/La Pampa, año XI, n. 11, 2007.

BENAVIDES, Ls. Editorial: Primer decenio de la Revista Interamericana de Educación de Adultos. In: *RIEDA-Revista Interamericana de Educación de Adultos,* Pátzcuaro/México, v. 12, n. 2, 1989.

BOURDIEU, P. El campo científico In: BOURDIEU, Pierre. *Intelectuales, política y poder.* Traducción: A. Gutiérrez. Buenos Aires: EUDEBA, 1999.

_____. *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad.* Traducción: J. Jordá. Barcelona: Anagrama, 2003.

_____. *Autoanálisis de un sociólogo.* Traducción: T. Kauf. Barcelona: Anagrama: 2004.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva.* Traducción: A. Dilon. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

BRASLAVSKY, C. Unidad y diferenciación del sistema educativo. *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, año 1, n. 2, 1982.

_____. Estado, Burocracia y políticas educativas In: TEDESCO, J.C.; BRASLAVSKY, C.; CARCIOFI, R. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982.*Buenos Aires: FLACSO, 1985.

_____; RIQUELME, G. La Educación de los jóvenes y adultos en las propuestas para el debate. In: *Propuestas para el debate educativo en 1984.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984.

BRUSILOVSKY, S. *La promoción del trabajo productivo en los programas escolares.* Estudio de caso. UNESCO: 1979/1980. Disponible en: < http://www.unesdoc.unesco.org>. Acesso en: Mai 2010.

_____. *Criticar la educación o formar educadores críticos. Un desafío, una experiencia.* Coqueta, Buenos Aires: Coqueta, 1992.

_____. Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: la extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-1966). *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Miño y Dávila, año VII, n. 12, 1989.

_____. Con la colaboración de CABRERA, M.E. *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción.* Buenos Aires: Noved, 2006.

BUCHBINDER, P. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.* Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

DE DIEGO, J.L. La transición democrática: intelectuales y escritores In: CAMOU, A.; TORTTI, M.C.; VIGUERA, A. *La Argentina democrática: los años y los libros.* Buenos Aires: Prometeo, 2007.

FINNEGAN, F. *La Educación de Adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones. MERCOSUR.* Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina y OEA – Organización de Estados Americanos, 1994.

HERNÁNDEZ, I.; FACCIOLO, A.M. Educación de Adultos en la Argentina de la última década. *RIEDA- Revista Interamericana de Educación de Adultos.* CREFAL- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro/México, v. 7, n. 1y 2, 1984.

HERNÁNDEZ, I. *et al. Saber popular y educación en América Latina.* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda/CEAAL, 1985.

_____. Democracia, participación y Educación Popular. Análisis de una experiencia. RIEDA-Revista Interamericana de Educación de Adultos. Pátzcuaro/México, v. 10,

n. 1 y 2, 1987. Disponible en: < http://www.crefal.edu.m>. Acesso en: Mai. 2010.

LORENZATTI, M. del C. *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba: Ferreyra, 2006.

LUDOJOSKI, R.L. La naturaleza de "ser adulto". RIEDA-Revista Interamericana de Educación del Adulto. Departamento de Asuntos Educativos de la OEA- Organización de los Estados Americanos. Centro de Chile del Proyecto Multinacional de Educación de Adultos, Santiago de Chile, n.1, v. 1, 1978. Documento electrónico disponible en: <http://www.crefal.edu.mx>. Acesso en: Mai. 2010.

PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C.; GALARZA, D. *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial, 2007.

PUIGGRÓS, A. *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

RODRÍGUEZ, L. La educación de adultos en Argentina In Puiggrós, Adriana (Dir.) *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina Tomo II*, Galerna: Buenos Aires, 1991

_____. La educación de adultos y la construcción de su especificidad, en PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943). Historia de la Educación Tomo III*. Buenos Aires: Galerna, 1992.

_____. La Educación de Adultos en Argentina. Perspectiva histórica, en, FINNEGAN, Florencia. *La Educación de Adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones. MERCOSUR*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina y OEA – Organización de los Estados Americanos, 1994.

_____. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina. Con la colaboración de CANCINI, M.L. Pátzcuaro/México: CREFAL y CEAAL, 2008. Disponible en: <http://www.crefal.edu.mx>. Acesso en: Mai. 2010.

_____. El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos In PUIGGRÓS, Adriana (dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación Argentina Tomo VI*. Buenos Aires: Galerna, 2003.

SIRVENT, M.T. Estilos participativos, sueños o realidades? In *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, n. 5, 1984a.

_____. *Educação comunitária, a experência de Espíritu Santo*. São Paulo: Brasilense, 1984b.

_____. Estrategias participativas en Educación de Adultos. Alcances y limitaciones. Revista Interamericana de Educación de Adultos. CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro/México, v. 8, n. 1 y 2, 1985. Disponible en: <http://www.crefal.edu.mx>. Acesso en: Mai. 2010.

_____. Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Miño y Dávila, año V, n. 9, octubre, 1996.

_____. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*.

Buenos Aires: UBA-Universidad de Buenos Aires/FFyL- Facultad de Filosofía y Letras; Miño y Davila, 1999.

SUASNÁBAR, C. *Universidad e intelectuales. Educación y Política 1955-1976.*Buenos Aires: FLACSO/Manantial, 2004.

_____; PALAMIDESSI, M. El campo de producción de conocimientos en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Anuario Historia de la Educación*. SAHE- Sociedad Argentina de Historia de la Educación, n.7, Buenos Aires: Prometeo, 2006.

TEDESCO, J.C.; BRASLAVSKY, C.; CARCIOFI, R. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO, 1985.

_____. Proyecto DEALC. Informes finales. UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981.

TIRAMONTI, Guillermina. La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación In: TIRAMONTI, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.

UNESCO. *Rapport Final.* Conference Mondiale sur l' education des adultes. Montreal (Canada) 21-23 août, 1960.

VIELLE, J.P. Notas para la fundamentación del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo de la OEA. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Pátzcuaro/México, v.13, n.2, 1990. Disponible en: <http://www.crefal.edu.mx>. Acesso en: Mai. 2010.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES[1]

Em primeiro lugar gostaria de agradecer o convite para participar neste espaço. Esta intervenção tem como objetivo dar a conhecer o panorama atual da formação de educadores/as no Uruguai. Representa o desafio de tentar, em poucas palavras, dar um panorama sobre este tema, já que nos últimos anos estamos experimentando importantes avanços no campo do direito á educação e especialmente na EPJA.

Começaria então com alguns comentários sobre o ICAE, instituição à qual estou representando neste espaço.

1. Apresentação Institucional

O Conselho Internacional para a Educação de pessoas Adultas (ICAE) é a principal rede global que promove a educação e a aprendizagem de pessoas jovens e adultas e realiza tarefas de incidência pelo direito à educação. Criado em 1973 dá apoio e funciona como enlace para a cooperação e a solidariedade entre redes nacionais e regionais. Ao mesmo tempo em que aponta ao fortalecimento institucional de ONGs no campo da Aprendizagem de Pessoas Jovens e Adultas, o ICAE mantém relações consultivas formais com a UNESCO e status consultivo ante o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC).

A missão do ICAE é "promover a educação ao longo de toda a vida como componente fundamental para que as pessoas possam exercer uma cidadania plena. A aprendizagem ao longo de toda a vida e a educação de pessoas jovens e adultas estão profundamente vinculadas com a justiça social e econômica; com a igualdade das relações de gênero; com o direito universal à educação; com uma vida em harmonia com o meio ambiente; com o respeito pelos direitos humanos; com o reconhecimento da diversidade cultural; com a paz; e com a participação ativa das mulheres e dos homens nas decisões que afetam suas vidas".

2. Antecedentes

Antes de entrar no tema da formação dos/as educadores/as de pessoas jovens e adultas, eu gostaria de mostrar brevemente os avanços que têm sidos experimentados no campo da EPJA no Uruguai e que considerado como um panorama alentador, uma vez que a EPJA foi re-valorizada no contexto do país.

A partir do ano de 2005 o Estado intensificou os esforços por elaborar e executar políticas educativas para as pessoas jovens e adultas. Da mesma forma que o Ministério de Educação e Cultura tem convocado diferentes atores públicos e privados para essa tarefa, a Administração Nacional de Educação Pública continua aprofundando os programas dedicados a pessoas

[1] Adelaide Entenza é professora do ICAE-ME, Uruguai.

jovens e adultas; por outro lado, o Ministério de Desenvolvimento Social vem desenvolvendo programas sócio-educativos e de alfabetização nos setores de maior pobreza vinculados às políticas sociais.

A importância da EPJA tem motivado diferentes linhas de ação a partir do Estado. A Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) criou a Direção correspondente, promoveu e ampliou a educação fundamental e média para pessoas adultas e ampliou a educação carcerária. O Ministério de Desenvolvimento Social (MIDES) promoveu conjuntamente com a ANEP o Plano de Alfabetização "No país de Varela: Eu posso, sim" e outras ações primeiramente no marco do Plano de Emergência e depois do Plano de Equidade. O MEC organizou âmbitos de coordenação e reflexão sobre a temática e desenvolveu o Programa Aprender Sempre (PAS) com o objetivo de oferecer propostas de educação para a vida, principalmente no interior do país.

O trabalho coordenado das instituições do Estado foi complementado por diversas organizações da sociedade civil, uma vez que a articulação interinstitucional também tem sido um esforço permanente neste período.

Desde o ano de 2005, O Ministério de Educação e Cultura do Uruguai vem impulsionando como política educativa a educação para todos ao longo da vida e foi criada a Área de Educação não formal, na qual foram organizados e executados festivais de aprendizagens de pessoas jovens e adultas; foram elaborados e executados programas educativos (um para jovens de 15 a 20 anos que não estudam nem trabalham; e outro para adultos maiores de 20 anos).

No ano de 2006, foi desenvolvido o Debate Educativo e o Primeiro Congresso Nacional de Educação, o que significou um espaço de reflexão e participação para a população.

Em 2007, desenvolve-se todo o processo de debate parlamentar do projeto da Lei Geral de Educação e nesse mesmo ano, por mandato presidencial, é criado o Comitê Nacional preparatório à CONFINTEA VI integrado por representantes do estado e da sociedade civil.

E finalmente, em 2008 é aprovada a *Lei Geral de Educação*, e com a aprovação dessa lei, apresenta-se um novo cenário para toda a educação e por isso me parece importante ressaltar alguns aspectos por estarem (direta ou indiretamente) vinculados ao campo da EPJA:

- A educação e conceituada como direito humano fundamental e bem público e social;
- O Sistema Nacional de Educação, entendido como o conjunto de propostas educativas integradas e articuladas, compõe-se das modalidades de educação formal e não formal. Ambas com sua especificidade, mas também com caráter complementar e articulador para a continuidade educativa;
- A EPJA está inserida no conceito de educação como um direito humano fundamental e na obrigação do Estado de garantir e promover uma educação de qualidade para todos os habitantes ao longo de toda

a vida, tal como expressa o art. 1 da Lei Geral de Educação (Lei Nº 18.437, aprovada em dezembro de 2008);

- A lei estabelece que a formação em educação (art.31) "será concebida como ensino de terceiro grau universitário;
- Incorpora-se o conceito de Educação não Formal (art. 37) elevando-a a mesma categoria da educação formal, estabelecendo-se que será promovida a articulação e complementaridade da educação formal e não formal, com o propósito de que esta contribua para a reinserção e continuidade educativa das pessoas;
- A EPJA está hierarquizada na Lei, tanto no âmbito formal (art. 59 P) como no âmbito não formal (art. 94 D);
- La revalidação de conhecimentos (art. 39) habilidades e aptidões alcançadas por uma pessoa fora da educação formal (para promover a reinserção e continuidade educativa);
- Criação do Instituto Universitário de Educação (IUDE) (art. 84);
- Criação do Conselho Nacional de Educação Não Formal (art. 92).

3. Formação dos/as educadores/as de pessoas adultas no Uruguai

No que se refere à formação dos educadores e das educadoras para pessoas jovens e adultas, vou retomar primeiro as inovações propostas na lei.

Por um lado, com relação à criação do *Conselho Nacional de Educação Não Formal*, dois pontos importantes:

Que ele tem entre seus propósitos promover a profissionalização dos/as educadores/as da área da educação não formal.

E que está realizando um registro de educadores/as. Considera-se como Educador/a para esse registro todas as pessoas que cumpram funções educativas na ENF, de acordo com as áreas e as atividades que são definidas na Lei e estejam compreendidos em uma das seguintes situações:

- Possuir título universitário ou de terceiro grau com especificidade em educação, expedido por instituições públicas ou privadas, habilitadas pelo MEC, e contar com experiência de trabalho certificada de pelo menos um ano em função educativa em Instituições de Educação não Formal;
- Possuir título universitário ou de terceiro grau expedido por instituições públicas ou privadas habilitadas pelo MEC e contar com experiência de trabalho certificada de pelo menos 3 anos em funções educativas em Instituições de ENF;
- Contar com experiência de trabalho certificada de pelo menos 5 anos em função educativa em Instituições de ENF.

4. Instituto Universitário de Educação (IUDE)

O IUDE formará professores/as de ensino fundamental, educadores/as sociais e professores/as de ensino médio e outorgará outros títulos que sejam requeridas pela educação nacional.

Quanto à sua estrutura e funcionamento, foi constituída uma *Comissão de Implantação do Instituto Universitário de Educação (IUDE)* integrada por um representante do Ministério de Educação e Cultura, um do Instituto da Criança e do Adolescente do Uruguai, um da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) e um da Universidade da República, cuja incumbência é:

Elaborar uma proposta geral para a estrutura acadêmica e curricular, a quantidade e as características do pessoal, o patrimônio, o orçamento e as finanças necessárias para a instalação e funcionamento, o marco legal, fins, organização e mecanismos de direção do IUDE.

A partir dessa proposta, o Poder Executivo encaminhará ao Parlamento o Projeto de Lei Orgânica do IUDE.

O Instituto Universitário de Educação expedirá títulos universitários e regulamentará o procedimento para revalidar os títulos docentes outorgados ou habilitados pela educação pública anteriores à data de sua criação.

Fora dos aspectos mais legais, ainda existem questões pendentes de resolução e sobre as quais não existe um consenso, por serem áreas que ainda se encontram em construção ou em processo de reflexão e debate. Por exemplo:

- Não há consenso sobre se a formação deve ser de graduação ou de pós-graduação;
- Sobre o perfil de atuação, se deve ser formal ou não formal;
- Atualmente o educador ou educadora de pessoas jovens e adultas não tem um perfil próprio.

5. Perfil requerido

Como sociedade civil e partindo do conceito de educação como direito humano fundamental ao longo de toda a vida, entendemos que é essencial que se possa avançar na definição de um perfil para que se consiga uma educação de qualidade e de acordo com as necessidades, interesses e problemas das pessoas jovens e adultas.

É um tema complexo se consideramos que o campo da EPJA está caracterizado por uma diversidade de temáticas, espaços e contextos onde é trabalhada, pessoas às quais está dirigida, etc.

Mas se nos perguntamos o que deveria envolver um perfil dos/as educadores/as de pessoas jovens e adultas, acreditamos que deveria partir sempre da educação como um direito e estar de acordo ou contribuir ao respeito dos direitos humanos, à consolidação da democracia, à construção de cidadania, à equidade de gênero, ao respeito pelo meio ambiente, a uma educação de qualidade, etc.

Poderiam ser algumas de suas características: ser inclusivo/a, o respeito à diversidade, o respeito aos saberes, a flexibilidade metodológica, a capacidade de crítica e de proposta, criatividade, sensibilidade, compromisso, etc.

Na hora de tentar definir um perfil, poderia ajudar muito recordar as virtudes que Paulo Freire atribuiu aos/às educadores/as que, como ele mesmo advertiu, não eram as virtudes que qualquer educador/a «mas sim daqueles que estão comprometidos com a transformação da sociedade injusta, para criar uma sociedade menos injusta» e que são "una forma de ser, de encarar, de comportar-se, de compreender, todo o que se cria através da prática, em busca da transformação da sociedade".

- *Coerência*: entre o discurso e a prática, entre o que se diz e o que se faz, como uma virtude básica;
- *A Palavra e o Silêncio*: aprender a lidar com esta tensão, saber manejar a tensão entre a palavra e o silêncio. Trata-se da tensão entre o discurso do/a Professor/a e o silencio do educando. Falar «com» os educandos, para que também eles falem «conosco»; os educandos têm também que se assumir como sujeitos do discurso;
- *Subjetividade e Objetividade*: tensão entre consciência e mundo, entre teoria e prática, entre ser social e consciência;
- *Autocrítica*: reconhecendo erros e revisando teoria e prática de forma permanente;
- *Aqui e Agora*: compreender e também viver esta tensão não apenas em si mesmo, mas colocando-se no lugar do outro, do/a educando/a para construir o "além". Isso é respeitar a compreensão do mundo da sociedade, da sabedoria popular, o sentido comum. Isso não quer dizer ficar exclusivamente no nível do saber popular, mas partir dele;
- *Espontaneidade e Manipulação*: trata-se de evitar cair em práticas tanto espontâneas como manipuladoras; «evitar a espontaneidade sem cair em posturas manipuladoras» e «vincular teoria e prática», «viver intensamente a relação profunda entre a prática e a teoria, não como superposição, mas como unidade;
- *Teoria e Prática*: Viver esta relação como uma unidade contraditória, porém indissolúvel na construção de uma boa proposta educativa;
- *Paciência e Impaciência*: «praticar uma paciência impaciente» aprender a experimentar a tensa relação entre paciência e impaciência;
- *Leitura do texto e do contexto*: saber ler o texto a partir da leitura do contexto, "a experiência indispensável de ler a realidade sem ler as palavras porque... toda leitura de texto pressupõe uma rigorosa leitura do contexto".

Referências bibliográficas

DESDE LA EDUCACIÓN de personas jóvenes y adultas hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Montevideo MEC, 2009, Comité Nacional Preparatorio para CONFINTEA VI. Disponível em: <http://www.mec.gub.uy/pdf/foro_24_abril.pdf>. Acesso em: mai. 2010.

FREIRE, P. *De las virtudes del educador*. Disponível em: < http://api.ning.com/files/CSgomO0hXNw159lkAvEwDzCB2QPmRYy35iF8yAKWwzVL2KiDwcMVj0GjGGve-5TRjnrTov1E9HwwexfBTbe3i-CdDK1oJyJHA/FreireLasvirtudesdeleducador.pdf>. Acesso em: mai. 2010.

URUGUAY. *Ley Nº 18.437. 12 de Diciembre de 2008. Ley General de Educación*. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008.

PAINEL 5

COORDENAÇÃO:

MARIA CONCEIÇÃO P. CHRISTOFOLI (PUCRS) /
LEILA MARIA DE JESUS (SEE-DF)

• A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADOPRES DE EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

CRÍTICA, ESTÉTICA E PROFESSORALIZAÇÃO: UM OLHAR PARA A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA[1]

Atualmente, a tarefa de estudar a formação de professores é uma tarefa bastante difícil. Não apenas pela complexidade do tema, suas implicações, interveniências e correlações, mas pela dificuldade de dizer alguma coisa nova e significativa.

O tema da formação de professores é um clássico, no campo dos estudos em educação. A propósito, permito-me uma breve digressão: neste trabalho não vou estabelecer distinção entre os termos *professor* e *educador*, ainda que reconheça que são distintos em seu significado e em sua origem. Para efeitos desta reflexão, os tratarei como sinônimos. Enfim, desde que se começou a sistematizar a prática pedagógica, o tema da formação está em pauta. Se quisermos, podemos identificar marcos históricos significativos que vão desde os preceitos socráticos, presentes nos Diálogos deixados por Platão, passando pela Didática Magna, de Comenius, até os mais recentes documentos e propostas publicadas pela UNESCO ou pelos inumeráveis centros de estudo e pesquisa espalhados pelo mundo. No caso da Educação de Jovens e Adultos, a preocupação com a formação específica dos educadores só mais recentemente tem sido objeto de preocupação. Pesquisas como a de Soares (2006) retratam um pouco desse panorama, revelando a escassez de discussões mais aprofundadas na área.

Nesse período de mais de dois mil anos de história, temos perseguido as mais diferentes matrizes de pensamento e temos chegado às mais distintas prescrições e aos mais diversos modelos de formação de professores, de modo geral. Sempre tendo por objetivo pensar como deve ser dar o processo de formação

---

[1] Marcos Villela Pereira é graduado em filosofia e doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Atualmente é professor titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e ser coordenador dos cursos de Pós- Graduação em Educação/ FACED/PUCRS.

desses sujeitos que vão capitanear a experiência de formação de outros sujeitos. Como devem ser, o que devem saber, como devem proceder esses sujeitos que vão implementar situações de ensino e aprendizagem? Já perseguimos a definição de perfis, identidades, papéis, funções, características, atributos, fundamentos, competências, significados, modelos, receitas, programas, enfim, um sem-número de modos mais ou menos exemplares de pensar a formação docente. No caso da *formação de educadores* para a EJA, entretanto, esse material é escasso: o que costumamos encontrar são propostas de deslocamento ou transposição de procedimentos, prescrições, metodologias e currículos de outros níveis e modalidades para a formação de educadores de jovens e adultos.

Até a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, ainda era possível encontrarmos Cursos de Graduação com essa habilitação disponível. De 2006 para cá, desaparecida a prerrogativa de oferta dessa natureza, o máximo que encontramos é alguma disciplina específica ofertada ao longo dos currículos ou como modalidade de estágio. Ou em nível de Pós Graduação (especialmente, *lato*-sensu). Em termos de Pós Graduação *stricto sensu*, vale o destaque para a Universidade Federal da Paraíba e para a Universidade Federal de Minas Gerais, que oferecem a oportunidade de cursar o mestrado ou doutorado em Linhas de Pesquisa mais dirigidas para a EJA (Linha de Pesquisa em Educação Popular, na UFPB, e Movimentos Sociais, Educação e Cultura, na UFMG).

No caso específico da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação), principal entidade da área, em 1999 é criado o Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos, originário da confluência dos GTs Movimentos Sociais e Educação Popular. Nesses mais de dez anos de existência, são apenas dezoito trabalhos (em um conjunto de 150) que tematizam a *formação de educadores*.

No caso específico da PUCRS, no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação (criado em 1972), são 38 trabalhos de conclusão (35 dissertações e 3 teses que tematizam a EJA, em um universo de mais de mil trabalhos defendidos – 896 dissertações e 141 teses em maio de 2010). Dessas 38, apenas 4 se dedicam especificamente à *formação de educadores*. No âmbito do NEJA, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (existente desde 1997 mas instituído como Núcleo em 2001), podemos registrar seis pesquisas concluídas e quatro em andamento, sendo apenas duas específicas sobre o tema.

Obviamente, os temas dos outros trabalhos (tanto do GT quanto das teses e dissertações: alfabetização, letramento, currículo, diversidade, entre outros), uma vez que estão relacionados com os mais diferentes aspectos da Educação de Jovens e Adultos, indiretamente também dizem respeito à formação de professores. Mas para efeitos daquilo que estou buscando enfocar, a *pesquisa sobre a formação de educadores para a EJA*, eles não estão sendo considerados.

Enfim. Temos em mãos um panorama um tanto paradoxal: por um lado, uma relativa escassez de trabalhos oriundos de pesquisas diretamente relacionados com a formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos; por outro lado, uma história bastante longa (que quase se confunde com a história

da humanidade) de preocupação com a formação de educadores, em geral. O que podemos concluir, a partir disso? Que não é possível chegar-se a um entendimento definitivo sobre a formação de professores? Que nunca alcançaremos uma proposta geral ou universal para a formação de educadores? Sou tentado a me aproximar dessa idéia, sim. Mas não quer dizer que devamos desistir ante essa controvérsia. Ao contrário. Parece-me que precisamos deslocar nosso foco de atenção. Ao invés de perseguir um ponto de chegada, de buscar alcançar uma resposta para essa questão, cabe-nos especular de maneira mais consistente a própria questão. Mais especificamente, abandonar a pretensão universalista que essa forma de racionalidade nos impõe e adentrar em um outro tipo de investigação, mais próxima da razoabilidade, da ponderação e da crítica.

1. Formação de professores

Brevemente, vale aqui trazer alguns aspectos bem pontuais, a fim de circunstanciar o tema da formação de professores. A pergunta que costumo fazer não é particularmente simples. Em lugar de tomar como ponto de arrancada a questão sobre *"como formar professores"*, tenho perguntado *"como nos tornamos professores"*. Essa torção na direção que a pergunta faz ajuda a colocar o tema de outra maneira. Esse artifício já ajuda a trazer para o tema da formação a mescla de procedimentos hetero e autoformativos, de maneira indissociável.

Em outro lugar (Pereira, 1996), já declarei que educação, estética, política e ética são campos inseparáveis da vida humana, e que o sujeito é um indivíduo que tem alguma possibilidade de se escolher e, ao fazer escolhas, experimenta o risco de viver, o risco de vir a ser o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial. Formar professores, portanto, passa por criar condições de possibilidade para um exercício que articule o saber pedagógico, o saber filosófico, o saber estético, o saber político, o fazer educação, o fazer filosofia, o fazer estética e o fazer política, colocados no interior de um contexto histórico e crítico.

Tornar-se professor não é apenas seguir uma vocação, assumir uma identidade, muito menos cumprir um destino. É efeito histórico da experiência subjetiva (individual e coletiva) e do percurso de formação. A formação, tomada, por exemplo, como um caminho mais regular, opera no sentido de viabilizar modos de apropriação e ativação da experiência e do percurso em consonância com as singularidades que constituem o professor em formação. Ao contrário de demarcar ou modelar um *perfil ou identidade* de professor a ser perseguido, trata-se de colocar em questão o contexto e a circunstância na qual estamos imersos e, dessa maneira, buscar alguma compreensão sobre as próprias convicções, sobre que mecanismos operam e fazem elas serem convicções, que juízos e aparatos prescritivos e coercitivos emergem ao seu lado e, talvez o mais difícil, que indícios podemos ter da sua fragilidade. (cf. Foucault, 2009: *passim*)

Quanto às convicções, importa entender *no* quê a gente acredita, que saberes e certezas a gente tem, que conhecimentos a gente acumulou como certos, que idéias, que teorias, que explicações nós carregamos como verdadeiras. Im-

porta também compreender a sua proveniência, como as adquirimos, como chegamos a elas, que experiências (de vida, de aprendizagem, de fé) deram origem a elas e que arranjos a gente mantém de modo a continuar dando sustentação e credibilidade a elas. Ao lado disso, importa que tenhamos alguma noção dos juízos acompanham essas convicções e teorias, ou seja, que "frases feitas", que "máximas", que discursos emergem quase que obrigatoriamente ao seu lado. De outra forma, trata-se de saber algo sobre as interdições e proibições que acompanham essas verdades, que *"não pode isso"* e *"não deve aquilo"* aparecem junto com essas certezas. Por fim, uma vez que nada disso é eterno, não existe desde sempre nem para sempre nem tampouco é natural, quais são os pontos fracos e as fragilidades dessas verdades, que traços essas convicções carregam que indicam a possibilidade de sua própria falência ou desaparição. Algo como pensar qual a condição necessária para eu deixar de acreditar no que eu acredito. Formar-se professor passa, dentre outros caminhos, portanto, por compreender criticamente a sua implicação no contexto e na circunstância de sua própria existência como professor.

Um outro conjunto de perguntas que embasa a pesquisa sobre a formação é pelo que os professores precisam ser e saber para tornarem-se professores, isto é, para ensinar e efetivamente levarem seus alunos a aprender. Ainda que essas perguntas exijam um horizonte sempre relativo (que é dado pela pergunta pelo sentido da educação, ou seja, *para que serve a educação*), inúmeras respostas têm aparecido, sobretudo a partir da segunda metade do século passado. São teorias e classificações que, tomando matrizes distintas, indicam a relevância dos conhecimentos técnicos, pedagógicos ou didáticos adquiridos em programas de formação inicial e formação continuada, conhecimentos produzidos ao longo da experiência profissional, conhecimentos específicos e especializados em sua área de trabalho, conhecimentos instrumentais sobre processos cognitivos e operativos, conhecimentos políticos e práticos, enfim, há um sem-número de vertentes que especulam *o que os professores precisam ser e saber para tornarem-se professores*. De modo geral, trata-se de perguntar sobre as condições e convicções implicadas na tomada de decisões dos professores, em sua prática.

Enfim, talvez o que se coloque como questão a ser problematizada é o problema da *compreensão crítica*, ou seja, como operar criticamente com a leitura da realidade em que se está inserido (a instituição, a comunidade, os alunos, si mesmo), o domínio de um conhecimento específico a ser ensinado (o contexto científico, o currículo, o programa, a pertinência, a adequação), a contingência da situação de ensino (a conjuntura, a particularidade *daquela* sala de aula, o nível de ensino, a natureza do ensino), o propósito político e ético da ação pedagógica (para que, para quem, com quem, de onde, por que). O problema da formação do professor implica o enfrentamento e a análise crítica das decisões e escolhas fundamentadas em certas verdades. É um processo reflexivo sobre a realidade e a ação pedagógica de modo a considerar a simultaneidade de perspectivas: o que foi, o que está sendo, o que poderia ter sido, o que não foi, o que poderia vir a ser, o que poderia deixar de ser, de modo a colocar-se estratégica e criticamente ante a positividade da situação que se descortina ao redor.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, no caso da *formação de professores* para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a problematização não é diferente: o que um professor de jovens e adultos precisa ser e saber para ser um professor de jovens e adultos?

"Educador de personas jóvenes y adultas" es un término que encierra una gran diversidad de rostros y realidades educativas y laborales; hace referencia, por una parte, a asesores de sistemas abiertos y a distancia, profesores de grupo, capacitadores, promotores sociales, educadores populares y formadores de educadores de personas jóvenes y adultas, quienes constituyen un elemento clave ya que impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos. Por otra parte, en sentido amplio, también se le llama así al personal que realiza funciones vinculadas con los aspectos académicos, entre las que se encuentran las técnico-pedagógicas, de planeación y coordinación de proyectos, así como de diseño curricular.

> Estos educadores se desempeñan en un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y a la participación democrática, y recientemente, a la familia. Todas estas experiencias transcurren en diversos espacios: instituciones públicas y privadas, sindicatos, organizaciones sociales y organismos civiles, con múltiples intencionalidades, destinadas a diferentes sujetos.
>
> (Campero, 2003, p.12)

Como já afirmei, não creio que seja o caso de esperar encontrar, um dia, um modelo, fórmula ou receita definitiva e universal para a formação de professores. Porque a resposta para essa pergunta sempre vai exigir um tratamento acurado da contingência da própria pergunta. Ou seja, cada vez que essa pergunta for enunciada, uma contingência particular emerge com ela. Há sempre uma singularidade que opera como condição de possibilidade para a pergunta ser feita. Por isso, por mais respostas que se encontre, elas terão pertinência e serão próprias àquele conjunto de condições de possibilidade que tornou possível que a pergunta fosse feita.

Obviamente, não se trata de fazer, aqui, uma concessão ao relativismo. Estou, ao contrário, postulando a exigência de considerarmos efetivamente um pluralismo de formas de racionalidade. Pelo exercício da crítica, trata-se de admitir não mais uma única forma de racionalidade (uma razão universal, como fomos doutrinados a esperar), mas uma realidade que se produz na própria experiência do sujeito que, ao existir, viabiliza diferentes formas de interpretá-la e compreendê-la. Para sustentar essa idéia, me faço acompanhar das idéias de Wolfgang Welsch.. Segundo ele, "estruturas da racionalidade são sempre associadas com práticas culturalmente compartilhadas e, inversamente, culturas podem ser concebidas como formas de racionalidade" (Welsch, 2007, p.251). Ou seja, diferentes culturas correspondem

a diferentes formas de racionalidade, a diferentes paradigmas cultural, histórica e politicamente construídos. Para corroborar essa idéia, ele diz que não existe nenhuma pergunta que não seria respondida de forma diferente por diferentes paradigmas. A validade das constatações feitas no interior de uma versão de mundo é relativa às premissas dessa versão: no contexto das premissas escolhidas, as afirmações fazem sentido; no contexto de outras premissas, não (Welsch, 2007, p.251). Enfim, essa idéia de que a verdade corresponde a um sentido produzido no contexto e na contingência de uma determinada experiência nos aproxima de uma idéia de pluralismo que nada tem de permissivo ou leviano. Diferentemente, esse relativismo nos leva na direção de um exercício de crítica, auto-crítica e ponderação ante o fato de que uma mesma idéia pode ser verdadeira em um certo contexto e ser falsa em outro, permitindo-nos escapar da ilusão da razão absoluta e compreender diferentes formas de racionalidade possíveis e simultâneas implicadas na nossa experiência do mundo.

De modo geral, podemos dizer que boa parte das investidas na formação de professores para a EJA têm caráter prescritivo. Ou seja, seja qual for a origem, a predominância é de alguém estabelecer ou determinar conteúdos e procedimentos a serem implementados nos programas de formação. Geralmente há algum agente exterior que indica esse projeto. Não quero me contrapor frontalmente a esse modelo, mas reitero a necessidade de pensarmos que ele não pode ser o único. Se considerarmos que a aprendizagem é uma reflexão crítica sobre a experiência, então cabe abrir espaço para os próprios sujeitos em prática refletir sobre seu processo de formação. Ademais, se a Educação de Jovens e Adultos for considerada como uma prática de "educação ao longo da vida" (*lifelong learning*), também temos que nos colocar a pergunta básica "sobre que vida estamos falando?". A vida que temos? A vida que queremos ter? A vida que *os educadores* têm ou querem ter? A vida que *os educandos* têm ou querem ter? Ou seja, reitero a idéia de que, antes de responder a essas questões, nos compete exercitar um delocamento na própria questão.

Dessa forma, vale fazer o exercício de repisar a história recente de algumas formas de racionalidade que funcionam como efeito e como condição de possibilidade de diferentes concepções e pesquisas sobre a formação de professores. Vale esboçar um panorama, ainda que breve, acerca dessa história recente com o intuito de pautar a própria forma de proposição dessas pesquisas. Há uma distinção não muito clara entre, de um lado, a EJA tomada como objeto das políticas institucionais públicas e dos programas oficiais e, por outro lado, a EJA como realidade efetiva, como prática concreta, com sujeitos (professores e alunos) de carne e osso, em comunidades particulares, em circunstâncias específicas. Esses dois pólos, ainda que andem bastante juntos, são distintos em sua constituição. E as pesquisas, ao estabelecer seu objeto, precisam demarcar com alguma clareza esses campos.

2. A pesquisa histórico-filosófica

Me apraz, para efeitos desta análise, tomar como subsídio um postulado foucaultiano acerca da pesquisa histórico-filosófica. Em seu curso "El gobierno de sí y de los otros" (Foucault, 2009, p.18-19), ele propõe a história do pen-

samento como uma possibilidade de análise que se aloja entre a história das mentalidades (uma análise que vai dos comportamentos efetivos às expressões que os acompanham) e a história das representações (uma análise que articula as ideologias subjacentes às práticas em articulação com o sistema de referência hegemônico de valores representativos de um certo sistema de representações). A esse exercício ele caracteriza como uma articulação de três eixos ou três *focos de experiência*, a saber: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; terceiro, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. (Foucault, 2009, p.19) Para adentrar nesse exercício analítico, vou tomar alguns exemplos da história recente da pesquisa sobre formação de professores sob cada um desses três focos. Primeiro, vou procurar desenhar um breve panorama sobre a emergência de certos saberes sobre a formação, algumas teorias. Depois, vou me referir a alguns modelos também exemplares de prescrições e normativas. Terceiro, por fim, vou especular brevemente algumas possibilidades.

Tomando em questão o primeiro foco, em certa medida, temos levado a efeito exaustivos movimentos investigativos acerca de formas de um saber possível sobre a docência e a formação docente. Talvez possamos afirmar que, sob esse aspecto, a história da pesquisa sobre a formação de professores constitui um vasto inventário de conhecimentos possíveis acerca do seu percurso formativo. Obedecendo ao desenho produzido por diferentes racionalidades, temos chegado a algumas grandes linhas que, longe de pretender esgotar, apresento como um pequeno leque de possibilidades.

Por exemplo, tomando a síntese realizada por Cayetano De Lella (De Lella, 2005) podemos identificar o predomínio de quatro modelos formativos, a saber: o modelo prático-artesanal, que concebe a professoralidade como um ofício que se aprende em um *taller*, oficina, *work-shop* ou similar, obedecendo uma forma de transmissão bastante tradicional que se consolida pelos processos de socialização e adaptação geracional; o modelo academicista, que propugna que o essencial na formação docente é o sólido domínio da disciplina que ensina, transitando entre o saber especializado e as habilidades didáticas necessárias para a transmissão desse saber; em terceiro lugar, o modelo técnico-eficientista, pautado no esforço de tecnificar o ensino pela articulação entre uma economia de esforços e uma eficiência de processos e produtos; por fim, o modelo hermenêutico-reflexivo, que concebe o ensino como uma atividade complexa, sobredeterminada pelo contexto macrosocial e carregada de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas.

Numa outra direção, podemos acompanhar alguns estudos sobre os saberes e a formação docente realizados por Maurice Tardif nas últimas décadas (Tardif, 1999; 2007). Ele tem postulado a idéia de que um programa de formação para o ensino é uma construção social produto de crenças, convicções, valores, debates e escolhas feitas no confronto entre diversos grupos de sujeitos socioeducativos. Esse plano ou programa deve ser entendido como um jogo de equilíbrio entre tradições, um meio sociocultural geralmente instável e diferentes visões

de futuro e necessidades profissionais. (Tardif, 2007, p.20) Ná medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho, é necessário que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Segundo o autor, os saberes dos professores parecem ser plurais e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas. A socialização profissional, espaço-tempo privilegiado da formação (inicial, continuada, qual seja), é um processo de formação que se estende por toda a vida e comporta incontáveis rupturas, arranjos, continuidades e descontinuidades. Em certa altura (Tardif; Raymond, 2000), Tardif apresenta um conjunto de saberes que seriam necessários à formação do professor: saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes oriundos da formação profissional para o magistério, presente em programas e livros didáticos e, por fim, saberes oriundos da própria experiência profissional. Ele afirma que esse conjunto é, a um só tempo, existencial, social e pragmático. Logo, para alcançarmos um desenho formativo, seria razoável perseguirmos uma série articulada de questões: Que tipo de docente queremos formar? Que valores educativos e que compromissos pedagógicos queremos transmitir e defender nos programas de formação? Em que acreditamos como formadores? Quais são nossos ideais profissionais? Que base de conhecimentos e de competências os estudantes devem possuir ao final de sua formação? Qual é a natureza dessa base e até onde os diplomados devem dominá-la? Quais são as exigências comuns que devem guiar as práticas individuais e coletivas de formação e dar-lhes uma coerência, a fim de evitar que sejam apenas um agrupamento de cursos e estágios, de disciplinas e conhecimentos díspares? Como serão organizados os programas, tanto do ponto de vista de sua estrutura quanto de seu funcionamento, de seus conteúdos e duração, para satisfazer essas exigências? Quais são os papéis e as contribuições que se esperam da equipe dos formadores, assim como dos docentes associados e estudantes que fazem parte do programa? (Tardif, 2007, p.20)

Um outro desenho bastante atual provém da transferência, do mundo do trabalho para o campo da educação, do conceito de *competência*. Esse movimento tem sua gênese em pesquisas realizadas no começo da segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, cujos resultados revelaram que os trabalhadores com melhor desempenho tinham, além dos conhecimentos específicos, habilidades e destrezas relacionadas com certas crenças, valores, percepções e intuições que asseguravam seu melhor desempenho. A esse conjunto de habilidades e destrezas, se atribuiu a designação "competências". Durante a década de noventa, o desenvolvimento da psicologia cognitiva e das neurociências se alinhou com a necessidade de levar o sujeito a aplicar o conteúdo de suas aprendizagens em situações concretas, novas e complexas, contribuindo para associar a noção de competência a essa capacidade subjetiva de transformar informação em conhecimento. Em 1998 a UNESCO, no Relatório Delors, definiu competência como sendo o conjunto de comportamentos sócio-afetivos e habilidades cogniti-

vas, psicológicas, sensoriais e motoras que permitem levar a cabo adequadamente um desempenho, uma função, uma atividade ou uma tarefa (Delors, 1998). Esse mesmo documento estabeleceu a necessidade de que os governos se comprometessem a desenhar seus programas educativos baseados em competências, ancorados em *quatro pilares*: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. As competências definem *o quê* queremos que o sujeito alcance como objetivo, ao mesmo tempo em que se define *como* queremos que ele aprenda. Uma competência implica não apenas a capacidade de fazer mas, fundamentalmente, a *disposição para* fazer e a capacidade de *fazer bem*, ou seja, a realização certa, efetiva, avaliável e transferível de uma tarefa em cuja execução se põem em jogo os conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e destrezas que o sujeito possui (Gutiérrez-Vazquez, 2007). Sinteticamente, poderíamos identificar três grandes conjuntos de competências constitutivas do processo de formação docente: as competências *culturais* (necessárias à vida pessoal e social), as competências *operacionais* (relativas ao contexto laboral, relativas ao desempenho primário de atividades) e competências *profissionais* (pertinentes ao exercício profissional em sua complexidade). A partir dessa tríade, cada sistema, programa, currículo ou plano de formação define indicadores que vão, assim, servir de guia operacional tanto para o desenvolvimento quanto para o acompanhamento e á avaliação da qualidade do processo de formação baseado nas competências.

Em suma, juntando esses três exemplares de classificações de conhecimentos, essas três matrizes de concepção dos saberes docentes (De Lella, Tardif e UNESCO), concluo o apanhado pertinente ao *primeiro foco* de análise, relativo à identificação de diferentes formas possíveis de conceber as verdades e certezas com que trabalhamos. Trata-se de substituir a história pura e simples do conhecimento propriamente dito, pela análise histórica das formas e mecanismos que fazem com que um certo conhecimento seja tido como verdadeiro numa determinada circunstância, época ou conjuntura (Foucault, 2009, p.21).

Tomando em questão o segundo foco apontado por Foucault, a análise das matrizes normativas de comportamento para os indivíduos, podemos dizer que a história da pesquisa sobre a formação de professores representa um minucioso exercício de investigação de modelos de dominação e, conseqüentemente, um inventário de conhecimentos possíveis sobre as principais matrizes reguladoras de comportamentos. Percorrendo o trajeto que vai da *produção* à *reprodução* social e cultural, as pesquisas sobre a formação docente contribuem para revelar importantes traços de determinação normativa que fazem ver – para não deixar de seguir o parâmetro desenhado por Foucault – práticas de poder e resistência características de arranjos sociais relativos às práticas de soberania e de normalização, envolvendo nessas últimas as práticas disciplinares e de controle. Também longe de pretender esgotar o assunto, vale apresentar um breve apanhado de exemplos.

Tributárias, em certa medida, dos estudos marxistas e da Teoria Crítica, podemos identificar os estudos freqüentemente designados como crítico-reprodutivistas. Autores como Bourdieu, Passeron, Althusser, Bowles, Gintis, Baudelot e Establet são os mais representativos exemplares de investigações sobre as teorias e práticas

educativas em termos de identificar os mecanismos pelos quais certas propostas pedagógicas contribuem para reproduzir conjuntos de valores que asseguram a perpetuação dos modelos dominantes. Cada um partindo de pressupostos particulares e tomando como referência um parâmetro social e cultural específico, levam a entender o modo como as práticas pedagógicas (individuais, coletivas, institucionais, públicas, estatais, privadas, etc.) fazem proliferar conjuntos de princípios, valores e padrões normativos que serão o lastro efetivo da constituição dos sujeitos.

Uma outra vertente pode ser desenhada tomando-se uma derivação da onda culturalista que emerge na segunda metade do século passado. Reeditando elementos pertinentes à luta pelos direitos individuais, há um conjunto de autores e teorias que se aproxima um pouco idealisticamente da tradição humanista, dos preceitos da emancipação esclarecida e de alguns traços (neo)liberais, alcançando um tipo de discurso analítico que leva à valorização incondicional da diferença e da diversidade. Opondo-se radicalmente a práticas e políticas segregativas e excludentes, esses teóricos da tolerância absoluta analisam as práticas pedagógicas como uma instância privilegiada para a geração e a defesa de valores próximos da idéia de inclusão. Aceitar e aprender a conviver com a diferença surge como traço de normalização que, quando estendida, aparece como uma espécie de pedagogia do amor incondicional, da indulgência e, por que não dizer, da renúncia a si em favor do outro. Não raro, esses autores são encontrados, mais do que em livrarias, nas prateleiras de supermercados e lojas de aeroporto.

No extremo oposto desse marco, também é possível identificar programas e práticas que suscitam atitudes fundamentalistas e, em certa medida, exemplares em termos de discriminação e segregação. Também ancoradas em preceitos individualizadores e individualistas provenientes do liberalismo, esses programas exageram na defesa dos direitos particulares e acabam por propugnar a constituição de guetos sustentados por propostas de formação particularizada e exclusiva. Nesse caso, a formação do professor é algo próximo do doutrinamento pautado em um autor ou corrente de pensamento específica. Vale dizer que esse modelo tem pouca visibilidade pelos motivos óbvios, em uma sociedade democrática, pluralista e multicultural como a nossa. Para uns o fundamentalismo é uma elaboração patologicamente mal-sucedida do estresse civilizatório; para outros, é uma reação legítima (ou, no mínimo, compreensível) aos efeitos colonizadores. De modo geral, são práticas que se opõem à emergência da diversidade e se alinham sob os rótulos de "tradicional", "tradicionalista", "radical" ou "conservadora". (cf. De Boni, 1995, p.13-15).

Enfim. Ao sobrevoar a história recente da pesquisa sobre formação de professores é possível verificar as transformações (às vezes sutis, às vezes drásticas) no modo como se concebe o sujeito, que ficam evidentes nesses postulados que emergem nos diferentes campos que constituem os arranjos disciplinares aí implicados. Esses três exemplos que apontei (os reprodutivistas, os tolerantes incondicionais e os fundamentalistas) significam matrizes de normatização bem diferentes, são quase paradigmas de controle, modos exemplares de regulação das condutas e dos comportamentos dos sujeitos. O que é um *bom professor*, o que é um *bom aluno*, o que é uma *boa aula*, que comportamentos são *desejáveis*, quais são *normais*, quais devem ser *com-*

batidos, que procedimentos são *aceitáveis*, quais conteúdos são *adequados* – enfim: quais são as matrizes normativas que estão em ação em cada momento histórico? Trata-se, como nos diz Foucault, de substituir a história das formas de dominação pela análise histórica das formas e procedimentos de governamentalidade (Foucault, 2009, p.21).

Por fim, chegamos ao terceiro foco de experiência apontado por ele, a análise dos modos de existência *virtuais* para sujeitos *possíveis*. Sob esse aspecto, podemos dizer que a história recente da pesquisa sobre a formação de professores constitui um inventário amplo e infinito de modos possíveis de ser professor. Cada pesquisa, cada programa, cada currículo, cada preceito oferece uma possibilidade de entender o ato de ensinar e, portanto, tomando-se cada um como uma razão plausível, cada um representa um modo possível de experimentar a prática docente. Para além de descrever ou analisar *cada* forma possível ou existente de prática pedagógica, trata-se de investigar a pragmática, ou melhor, a *estética* da professoralidade – pensar diferentes formas de ser professor através da análise dos procedimentos e técnicas de relação de si consigo mesmo (como cada um *se pensa, se vê, se diz, se torna* professor) (Pereira, 1996).

A pesquisa sobre a formação de professores, sob esse foco, constitui-se um exercício analítico-interpretativo (por que não dizer *hermenêutico*) que opera no marco da tradição da crítica. Falo especificamente da tradição que alinha pensadores como Nietzsche e Heidegger, pensadores que se atêm a elementos como a *facticidade*, a *perspectiva* e a *ponderação*. Falo da crítica como a idéia de que as coisas poderiam ser de outra maneira, além da que está sendo. Falo da crítica como a abertura consciente para a posição do outro como ancorada em uma razão possível. Falo da crítica como uma atitude de indulgência (Gadamer, 2008) ante a existência de tantas concepções, idéias e razões simultâneas e possíveis quantos são os sujeitos implicados em um acontecimento (Hermann, 2003).

Pontuando esses três termos, digo que a *facticidade* diz respeito ao entendimento de que o que existe, existe enquanto acontecimento histórico, enquanto evento, e é nessa condição que deve ser tomado em questão. Qualquer que seja o objeto de investigação (no nosso caso, a formação docente), precisa ser considerado levando-se em conta as condições históricas (contingência e circunstância) de sua ocorrência. A *perspectiva* diz respeito à noção de que cada sujeito envolvido no acontecimento produz, a partir de sua posição, um entendimento sobre o que se passou ou está se passando. Cada sujeito representa um caso possível, uma razão possível sobre o evento tomado em análise. Por fim, a *ponderação* significa a consciência dessa pluralidade, ou seja, significa a atitude daquele que considera a plausibilidade de cada perspectiva, a razoabilidade plural que emerge da constituição histórica de um evento.

A pesquisa sobre a formação, nesse caso, representa investigar as possibilidades de constituir-se professor de jovens e adultos no próprio ato de tornar-se professor. Que dispositivos, que técnicas, que artifícios, que procedimentos, que expedientes, que *truques* um professor, no âmbito da prática, coloca em funcionamento, lança mão, opera, arranja, articula, tendo em vista a necessidade de permanente tomada de decisão ante as incontáveis vicissitudes da realidade da sua turma, do seu grupo, da sua escola, da sua comunidade?

Sob essa ótica, ao estudar-se um determinado exemplar de prática (tradicional ou tecnicista, por competências, reprodutivista – qual seja), trata-se de investigar como o sujeito se posiciona e como ele age ante a situação vivida. Que aspectos ele considera? Que aspectos ele *consegue* perceber? Que juízos ele faz? Que juízos ele *consegue* fazer? Que decisões ele toma? Que decisões ele *consegue* tomar? Que atitudes ele tem? Que atitudes ele *consegue* ter? Ou seja, a formação docente se distancia e ultrapassa aquelas formas de racionalidade prescritas pelos saberes ou pelas formas de dominação e se aproxima de uma formação estratégica que demanda o desenvolvimento de uma atitude analítica e crítica.

É importante compreender que essa atitude não é uma competência, no sentido apontado antes. Especialmente porque, ao contrário disso, a atitude crítica não visa a um fim, meramente. A crítica, neste caso, não tem uma orientação teleológica, para um *fim*. Não existe a intenção, nesse caso, de pretender-se alcançar *a* resposta ou *a* saída. A atitude crítica representa um efeito do exercício do sujeito que *pondera*. Não com vistas a fazer uma *escolha* pela alternativa *certa* ou *verdadeira*. Mas com vistas a compreender-se implicado naquilo que o constitui, com vistas a entender-se *em relação* ao mundo e ao outro que estão envolvidos no acontecimento presente.

A perspectiva que ora emerge, então, é a de postular-se a pesquisa sobre a formação de professores para a Educação de Jovèns e Adultos como pesquisas sobre os *modos* de ser professor, tendo como propósito compreender diferentes *estratégias* de ser professor. Para isso, vale reforçar a idéia de que precisamos ampliar os campos de referência e investigação, para além dos programas de pós graduação ou dos órgãos oficiais. Na medida em que abrirmos mais frentes de investigação (nas escolas, comunidades, grupos, sistemas, etc.), estaremos contribuindo para essa perspectiva de produzir conhecimento sobre alternativas da prática com o intuito de efetivamente contribuir para a formação de educadores.

Referências bibliográficas

CAMPERO, C. La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas: problemática y perspectivas. *Revista DECISIO* - saberes para la acción en educación de adultos. Mexico: CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), n.5, otoño 2003. Disponível em: < http://decisio.crefal.edu.mx>. Acesso em: mai. 2010.

DE BONI, L.A. (org.). *Fundamentalismo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

DE LELLA, C. Formación docente: el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Revista DECISIO* - saberes para la acción en educación de adultos. Mexico: CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe). n.5, otoño 2003. Disponível em: <http://decisio.crefal.edu.mx>. Acesso em: mai 2010.

DELORS, J. *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.

FOUCAULT, M. *El gobierno de si y de los otros* (Curso en El Collège de France, 1982-

1983). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2009.

GADAMER, H.G. *Verdade e método*. 10 ed. Petópolis: Vozes, 2008.

GUTIÉRREZ-VAZQUEZ, J.M. Educación de adultos: ¿competencias para la vida o para el trabajo?. *Revista DECISIO* - saberes para la acción en educación de adultos. Mexico: CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe). n.16, ene-abr 2007. Disponível em: <http://decisio.crefal.edu.mx>. Acesso em: mai 2010.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, M.V. *Estética da professoralidade – um estudo interdisciplinar sobre a formação de professores*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 1996.

SOARES, L. *O educador de jovens e adultos em formação*. Caxambu: 29a. Reunião Annual da ANPEd. GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 2006.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: didática e formação de professores - XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 17-46.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXI, no 73, dez. 2000. p. 209-244.

WELSCH, W. Mudança estrutural nas Ciências Humanas: diagnóstico e sugestões. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n.2 (62), mai-ago 2007.

BALANÇO E PERSPECTIVAS DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS[1]

Resumo

O ensaio faz uma revisão não exaustiva dos estudos sobre a formação de educadores de jovens e adultos no Brasil, cujo ponto de partida é o reconhecimento da diversidade de práticas de educação escolar e extra – escolar, e dos perfis de educadores nelas envolvidos. As informações disponíveis se referem, sobretudo, aos docentes da educação escolar, que em 2009 conformavam um contingente superior a 260 mil professores. A literatura relaciona a precariedade das condições de trabalho docente junto aos jovens e adultos à marginalização da modalidade nas políticas públicas, de que resultam a baixa atratividade do campo profissional e o reduzido interesse das agências de formação em abordar as especificidades pedagógicas da modalidade. As pesquisas existentes são pouco numerosas e sistematizam experiências pontuais de habilitação acadêmica no ensino superior ou de formação em serviço nas redes públicas de ensino ou em organizações sociais. Os estudos reiteram a necessidade de articulação entre teoria e prática e entre as dimensões política e técnica da prática pedagógica. Predominam as abordagens que valorizam os saberes docentes construídos na experiência de ensino e aprendizagem, e que apostam em estratégias dialógicas de partilha e reflexão sobre a prática em coletivos constituídos no local de trabalho ou em redes colaborativas (incluindo-se aí aquelas conformadas no âmbito dos movimentos sociais). Para concluir, são indicados três campos em que o conhecimento é escasso, e que se encontram abertos à investigação: o primeiro se refere ao perfil social e à identidade profissional dos educadores que atuam com jovens e adultos; o segundo se relaciona com os saberes necessários à docência, que deveriam constituir os conteúdos específicos da sua formação; e o terceiro corresponde às políticas públicas de fomento à formação acadêmica e continuada em serviço dos educadores de jovens e adultos.

Palavras-chaves: Educação de jovens e adultos. Formação de educadores. Pesquisa educacional.

Introdução

Além de ter exercido a docência com jovens e adultos por mais de uma década, participo desde 1985 de atividades de formação continuada em serviço de educadores/as que atuam em redes públicas de ensino, em movimentos e organizações sociais. Na década de 1990 passei a atuar na formação acadêmica de docentes para essa modalidade de ensino em cursos de Licenciatura (aí incluído o curso de Pedagogia), e mais recentemente também na formação de pesquisadores/as e professores/ás do ensino superior na Pós Graduação. Embora

---

[1] Maria Clara Di Pierro é graduada em geografia pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Atualmente é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

tais práticas tenham sido acompanhadas pelo exercício metódico do planejamento, da reflexão e da avaliação, a pesquisa acadêmica sobre a formação de educadores/as de jovens e adultos não é meu campo de especialização. Por isso, aproveitei a oportunidade criada pelo convite dos organizadores deste Seminário para realizar uma revisão (ainda que não exaustiva) da literatura e das fontes de conhecimento sobre o tema. Para tanto, busquei estudos sobre o estado do conhecimento (ou *estado da arte*), artigos publicados em revistas especializadas, livros e comunicações de pesquisas em eventos científicos.

1. Contextos em que se inserem os processos de formação de educadores/as da EPJA

No Brasil (assim como em toda América Latina) a formação de educadores/as de jovens e adultos configura um campo heterogêneo de práticas dirigidas a uma pluralidade de perfis, que inclui docentes profissionais, estudantes em processo de habilitação para o magistério, agentes comunitários e voluntários com distintos níveis de escolaridade. Esses perfis variam segundo os contextos institucionais (redes de ensino público, instituições de ensino superior, movimentos sociais, organizações não governamentais, agências de formação profissional, etc.), mas praticamente todos educadores envolvidos na educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) enfrentam condições de trabalho adversas (vínculos instáveis, ambientes de trabalho precários, baixa remuneração) e desfrutam de escasso reconhecimento e valorização social (Messina, 2005). A diversidade de perfis coloca, de imediato, a dificuldade de abarcar, sob um marco comum de formação, diferentes circuitos de educadores – como os funcionários das redes públicas de ensino e os agentes comunitários de educação popular –, cujas práticas são regidas por lógicas distintas e que nem sempre se reconhecem como membros de uma mesma categoria profissional.

A história e as peculiaridades da constituição desse campo pedagógico no Brasil fizeram com que a atividade docente na EPJA fosse regida, em grande medida, pelo princípio da solidariedade social. Trata-se de um princípio aberto a diferentes significados e múltiplas formas de expressão, desde o engajamento de parcela de seus educadores nos movimentos comunitários, sociais e políticos até as perspectivas assistencialistas que informam muitas das experiências de voluntariado e que, de acordo com Ribeiro (1999), Arroyo (2005) e Soares (2008), dificultam o reconhecimento da especificidade do campo pedagógico e a profissionalização docente.

Embora a EPJA compreenda também uma pluralidade de práticas desenvolvidas fora dos contextos escolares, incluindo, dentre outras, a formação para o trabalho e para a cidadania, a maioria das análises que encontramos sobre a formação dos educadores/as se refere àqueles que atuam na educação escolar. Essa aparente "preferência" se deve à hegemonia que o paradigma compensatório e o discurso escolarizado exercem sobre o campo da EPJA, e é influenciada pelo fato de o sistema de ensino ser o âmbito em que a docência, claramente concebida como atividade profissional, é regulada por normas governamentais e sujeita às exigências mínimas de formação e certificação prescritas pela legislação.

O foco sobre a formação dos professores da educação escolar se deve, também, ao numeroso contingente de profissionais envolvidos nessa atividade em nosso país. Segundo a Sinopse Estatística sobre o Professor do Censo Escolar de 2009, o Brasil possuía 261.515 docentes atuando na educação escolar de jovens e adultos, o que representava 13,2% dos 1.977.978 professores da educação básica. A maior parte dos docentes eram mulheres (71,3%), com formação superior (77,3%), atuavam nas redes públicas de ensino (96,4%), no Ensino Fundamental (71,9%), nas regiões Sudeste (36,7%) e Nordeste (36,1%). Dentre os 106.354 docentes que lecionavam no Ensino Médio, 88,4% tinham formação superior com licenciatura, conforme requer a legislação; também entre os professores em exercício no Ensino Fundamental, a maioria (67,3%) era composta por licenciados em cursos superiores, mas a proporção daqueles cuja formação acadêmica foi realizada em cursos de magistério em nível médio não era desprezível (21,2%). Conforme se observa, a maioria dos docentes que atuam na educação escolar de jovens e adultos recebeu formação acadêmica; resta saber se e como essa formação contemplou as especificidades desse grupo social.

Mesmo envolvendo um grande número de docentes, a constituição de uma carreira específica para os/as professores/as dessa modalidade educativa é dificultada (quando não impedida) pelo fato de que a institucionalização da EPJA nos sistemas de educação básica ainda não se consolidou. As pesquisas confirmam o que muitos de nós sabemos por experiência: salvo raras exceções, a docência em turmas de EPJA é utilizada para complementar, em período noturno e em caráter eventual, a jornada de trabalho dos/das docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A maioria desses/as professores/as transpõe o modelo escolar e tentam adaptar os currículos e as metodologias a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos as mesmas dinâmicas de ensino aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à EPJA prejudicam a formação de um corpo técnico especializado, limitam as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de desenvolvimento profissional em serviço e dificultam a organização de projetos pedagógicos específicos para essa modalidade.

Observa-se a conformação de um círculo vicioso: a posição desvantajosa ocupada pela EPJA na agenda das políticas educativas e o desprestígio social da modalidade fazem com que o mercado de trabalho seja pouco atrativo para os profissionais do ensino, esvaziando a demanda por formação específica; como a demanda é pequena, é raro que a formação pedagógica em cursos em nível superior ofereça opção de habilitação específica para essa modalidade educativa, ou até mesmo que contemple em seu currículo conteúdos referidos a esse ciclo de vida e suas necessidades de aprendizagem.

As pesquisas confirmam que a quase totalidade dos/as educadores/as não recebeu formação prévia para o exercício da docência junto aos jovens e adultos. Investigando a formação acadêmica "inicial" de professores/as, Leôncio Soares constatou que entre 2002 e 2005 a proporção das instituições de ensino superior com cursos de Pedagogia que ofereciam a alternativa de habilitação específica

para a docência com jovens e adultos oscilou entre 1,6% e 2,6%, e concluiu que havia um grande déficit de professores preparados para atuar na modalidade (Soares, 2006; Soares; Simões, 2004).

Estudo mais recente que analisou a estrutura curricular de 165 cursos de formação de professores de todo país reuniu evidências que confirmam essa conclusão: nos 71 cursos de Pedagogia da amostra pesquisada, dentre milhares de disciplinas mapeadas, apenas 1,6% das obrigatórias e 4,2% das optativas tratavam da EJA; dentre as 1.228 disciplinas das 31 licenciaturas em Matemática pesquisadas, foi encontrada apenas uma disciplina voltada à EJA; nos 31 cursos de Letras/Língua Portuguesa e nos 31 cursos de Ciências Biológicas, não foi encontrada uma só disciplina obrigatória ou optativa que abordasse o tema (Gatti; Nunes, 2009).

Até o presente momento as políticas públicas não corrigiram esse quadro e, malgrado a menção à necessidade de formação específica em documentos normativos (Cury, 2000), inexistem estímulos duradouros à inclusão da EPJA nos conteúdos da formação acadêmica de professores.

2. Um panorama das pesquisas sobre a formação de educadores da EPJA

Os balanços panorâmicos das pesquisas sobre a formação de professores no Brasil realizados na década de 1990 e no início dos anos 2000 evidenciavam que a preparação de docentes para a educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) era um tema muito pouco estudado, ou até mesmo completamente silenciado (André *et al*, 1999: 309; Brzezinski *et al*, 2006, p. 37).

A produção discente dos Programas de Pós Graduação em Educação sobre a EPJA já foi objeto de dois estudos do tipo *"estado da arte"* (Haddad, 1987; Haddad et al., 2002). Na revisão das dissertações e teses acadêmicas produzidas entre os anos de 1971 e 1985 constam, no subtítulo *Professores*, as seguintes conclusões e recomendações:

> O estabelecido no Artigo 32 da Lei nº. 5692/71 apontando que *'o pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino* (...)' ainda não se realizou. Quase todos os trabalhos analisados apontam para a precariedade com que esta formação tem sido realizada, normalmente pela prática direta em sala de aula, sem acompanhamento ou supervisão. Hoje, no Brasil, são praticamente inexistentes cursos que preparem o professor para o Ensino Supletivo, seja no nível secundário, seja no superior ou pós universitário. Faz-se necessário o desenvolvimento de uma política eficaz de formação e pesquisa na área de ensino-aprendizagem, sistematizando experiências já realizadas e fornecendo subsídios para a melhoria da prática pedagógica do professor.
>
> (Haddad, 1987, p.131)

A revisão das teses e dissertações sobre EPJA realizadas no período 1986-1998 revelou que o número de pesquisas sobre o tema era pequeno, mas tendia

ao crescimento, predominando estudos de caso que examinavam experiências ou aspectos pontuais da formação, existindo muitas lacunas no conhecimento disponível (Machado, 2001, 2002). Dos onze estudos então identificados, uma única pesquisa conferiu destaque à notória feminização da profissão. Diante da constatação unânime da necessidade de formação específica para a docência com jovens e adultos e face à inexistência de oportunidades de formação acadêmica que contemplassem essa temática, a maioria dos estudos sistematizavam processos e resultados de experiências de formação continuada em serviço. Ao mesmo tempo em que denunciavam o escasso reconhecimento social e a precariedade das condições de exercício do magistério na modalidade, algumas dessas pesquisas buscavam alternativas de articulação entre a teoria pedagógica e a prática cotidiana nos processos de aperfeiçoamento continuado dos/as educadores/as. As conclusões enfatizavam a necessária continuidade da formação "inicial" e continuada dos docentes e, assim como no *estado da arte* anterior, atribuíam papel destacado às figuras mediadoras do/a coordenador(a) e do supervisor(a) pedagógico no acompanhamento permanente dos/as professores/as.

Mais recentemente, um balanço dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (Anped) constatou que as pesquisas sobre a formação de educadores da EPJA mantinham escasso diálogo com a literatura que nutre os debates teóricos e práticos da formação de professores, revelando um isolamento pouco salutar para a vitalidade do campo de conhecimento (Pereira, 2006).

Os estudos do tipo estado da arte classificaram as pesquisas sobre a formação de professores em quatro subcampos temáticos: a construção da identidade e a profissionalização docente; a formação "inicial"; a formação continuada em serviço; as práticas pedagógicas e os saberes docentes. No caso da EPJA, havia um nítido predomínio de estudos que abordavam a formação continuada (aberta ou em serviço). Por intermédio da sistematização de experiências e/ou avaliação de práticas concretas de formação em serviço é que se vislumbravam os processos de construção da identidade e de profissionalização, e que as práticas pedagógicas e os saberes docentes construídos no âmbito da EPJA podiam ser analisados.

De fato, as instituições de ensino superior – às quais a legislação atual atribui a função de habilitar para a docência – aparecem na literatura como promotoras de projetos extensão visando à qualificação de educadores de jovens e adultos em serviço (Fávero *et al*, 1999; 5; Kleiman; Signorini, 2001; Vargas *et al*, 2005) com a mesma freqüência de quando exercem o papel de agências de formação acadêmica "inicial" de professores (Dalpiane, 2006; Paiva, 2006; Paiva; Salgado, 2001; Pereira; Fonseca, 2001; Soares; Simoes, 2004). Esse é um provável reflexo da ausência da temática no currículo dos cursos de magistério e das licenciaturas, inclusive a Pedagogia, o que acaba por atribuir à formação continuada muito mais um caráter de suprimento das lacunas da formação acadêmica inicial, do que aquele de atualização e aperfeiçoamento, tal como proposto na literatura internacional (Gatti, 2008, p.58).

Além disso, e como bem observou Messina (2005, p.19), a chamada "formação continuada" costuma ser bastante assistemática, consistindo no mais das vezes em cursos intensivos esporádicos e ciclos de conferências pontuais precariamente articulados às práticas docentes cotidianas.

É freqüente que os serviços de extensão universitária, organizações não governamentais, equipes pedagógicas de governos e de movimentos sociais se dediquem à modalidade de *"formação inicial"* destinada ao rápido ingresso no serviço de educadores encarregados da docência em programas de alfabetização de jovens e adultos, a maioria dos quais não possui habilitação acadêmica ao magistério e tem escolaridade de nível médio. Essa modalidade de treinamento breve esteve presente, ao longo da história do país, nas diferentes campanhas de alfabetização de jovens e adultos, inclusive no período recente, adquirindo feições bastante institucionalizadas nos programas Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado.

Para atualizar o estado do conhecimento derivado das pesquisas que resultaram em teses de doutoramento e dissertações de mestrado, consultei os resumos disponíveis no Banco de Teses da CAPES (http://servicos.capes.gov.br/capesdw/). Utilizando os descritores "educação de jovens e adultos" e "formação de professores", localizei oito teses de doutoramento e dez dissertações de mestrado em educação elaboradas entre 1998 e 2008 (cujas referências bibliográficas são listadas no Anexo 1). A maior parte desses trabalhos é recente e foi desenvolvida em universidades públicas federais (10) e estaduais (3), seguidas por instituições comunitárias confessionais (5), dispersas entre as regiões Sudeste (9), Nordeste (4) e Sul (4) do país. Considerados esses dezoito estudos, nenhum(a) orientador(a) ou instituição de ensino superior se destacou como núcleo produtor na temática, pois cada um tem, no máximo, dois trabalhos concluídos no período analisado.

Há uma grande dispersão temática das pesquisas, que abrangem diferentes aspectos da formação, como os conhecimentos matemáticos, a inclusão de pessoas com necessidades especiais, concepções e práticas de formação inicial ou continuada em instituições de ensino superior, órgãos governamentais, movimentos e organizações não governamentais. Assim como no período anterior, a maior parte das pesquisas analisa casos de formação continuada de educadores/as em serviço, sendo freqüentes os estudos classificados como pesquisa-ação, que sistematizam processos de formação em que os/as autores/as estiveram envolvidos/as como formadores/as de docentes das redes públicas de ensino, de organizações não governamentais, para-estatais ou privadas.

Não é fácil apreender as contribuições dessas investigações ao conhecimento disponível com base nos títulos, palavras-chave e resumos disponíveis no Banco, pois estes nem sempre expressam com clareza os resultados e conclusões dos estudos. O que é possível constatar a partir desses resumos é uma inclinação por abordagens que valorizam os saberes docentes construídos na experiência de ensino e aprendizagem, e que apostam em estratégias dialógicas de partilha e reflexão sobre a prática em coletivos constituídos no local de trabalho ou em redes colaborativas (incluindo-se aí aquelas conformadas no âmbito dos movimentos sociais). Trata-se de uma tendência já presente na literatura sobre EPJA, em trabalhos como os de

Abrantes (1992), Leitão (2004), convergente com toda uma corrente teórica que trata da autonomia do professorado e da formação do professor pesquisador e reflexivo, em que se inscrevem expoentes do campo como Antonio Nóvoa, Donald Schön, Isabel Alarcão, Kenneth Zeichner e Maurice Tardif.

Uma outra convergência observável no período, em estudos que tratam da formação de alfabetizadores, se refere às estratégias voltadas a desenvolver nos/nas educadores/as os saberes que se espera que eles/as sejam capazes de difundir nos educandos, em especial as práticas de leitura e produção de textos (incluindo diários e outros registros de práticas pedagógicas). Essa abordagem também é convergente às tendências teóricas predominantes no campo mais amplo da formação de alfabetizadores, e que há algum tempo se expressa em pesquisas e publicações nacionais sobre o letramento do professor da EPJA, de que são exemplos as contribuições de Kleiman e Signorini (2000), Souza (2005) e Vóvio (2007, 2009).

Também reaparecem em alguns desses estudos mais recentes temas recorrentes na literatura sobre formação de educadores da EPJA, como a necessidade de articulação entre teoria e prática e entre as dimensões política e técnica da prática pedagógica, mas já não se evidencia nos resumos a influência que outrora o paradigma da educação popular exerceu sobre esse campo de conhecimento (Giovanetti, 2005).

3. Um campo aberto à pesquisa

Após a leitura desse conjunto de estudos, constatamos que a formação de educadores da EPJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente, existindo uma pluralidade de possibilidades de investigação empírica e de interpretação dos processos de formação, seus motivos, sentidos e resultados.

Uma das lacunas de conhecimento se refere ao perfil social e à identidade profissional dos/as educadores/as. Não encontramos estudos descritivo-analítico sobre características sócio-demográficas e perfis de formação dos grandes conjuntos de educadores/as de jovens e adultos (nem mesmo sobre aqueles que atuam profissionalmente nas redes públicas de ensino, sobre os quais já existem bancos de dados públicos). Também são ainda raros os estudos qualitativos sobre as identidades docentes que se constroem na intersecção entre as biografias dos sujeitos, as trajetórias profissionais e as práticas educativas em que eles se inserem. Exceção feita aos trabalhos de Soares e Simões (2004) e Soares (2008), não encontramos pesquisas sobre os egressos das Licenciaturas com habilitação ou área de aprofundamento em educação de jovens e adultos. Também não dispomos de investigações que abordem quem são (e o que sabem) os formadores dos educadores de jovens e adultos em nosso país, e que examinem os contextos institucionais e científicos que fomentam ou inibem o engajamento das instituições de ensino superior nesse campo de conhecimentos.

Um outro terreno a ser enriquecido por novas investigações se refere aos saberes teóricos e práticos necessários à docência com jovens e adultos que,

orientados por princípios e objetivos comuns ao campo, constituem (ou deveriam constituir) os conteúdos específicos da formação de seus educadores. Em ensaio recente, Vóvio (2010) examinou algumas das posições encontradas no debate nacional sobre os sentidos e os conteúdos da formação dos educadores, em especial as propostas de Arroyo (2005) e Ribeiro (1999), e sublinhou a importância da considerar o rico patrimônio de saberes acumulado pelos educadores na docência com jovens e adultos. Uma parte desse patrimônio se encontra nas memórias de educadores precursores que cumpriram largas trajetórias de ação e reflexão, alguns dos quais vêm tendo seu legado registrado sistematicamente por estudos como os de Vieira (2006; 2007). Outra parte pode ser resgatada em estudos já realizados sobre a diversidade sociocultural dos educandos, suas características psicológicas, motivações e estilos cognitivos, bem como sobre o processo de alfabetização e de aprendizagem de atitudes, valores, habilidades e conhecimentos. Não seria possível, neste breve ensaio, empreender tal sistematização, mas os estados da arte já concluídos permitem entrever extensas zonas de incerteza e desconhecimento que se oferecem à investigação.

Por fim, um terceiro campo aberto à pesquisa se refere às políticas de formação, pois, se o Estado tem sido omisso na formação acadêmica de educadores de jovens e adultos, são numerosas as políticas, estratégias e iniciativas de formação em serviço – conforme assinalou Machado (2010) – que ainda carecem de análise e avaliação.

Referências bibliográficas

ABDALLA, M. de F.B. Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: conseqüências e impactos para o processo de profissionalização dos educadores de EJA. *Alfabetização e Cidadania*, n. 13, dez. 2001, p.9-18.

ABRANTES, W.M. *A didática da educação básica de jovens e adultos*: uma construção a partir da prática do professor. Rio de Janeiro, PUC, 1992.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J.M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, dez. 1999, p.301-309.

ARROYO, M.G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L. J. *et al. Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BRZEZINSKI, I. (coord.). *Formação de profissionais da educação* (1997-2002). Brasília, MEC/INEP, 2006 (Série Estado do Conhecimento, 10).

CURY, C.R.J. *Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC,CNE, 2000.

DALLEPIANE, J.I. Pedagogo da educação de jovens e adultos: ousadia e paixão no ensinar e aprender. IN: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/UNESCO, 2006, p. 67-81.

DI PIERRO, M.C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. IN: SOARES, L. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/UNESCO, 2006, p. 281-291.

FÁVERO, O.; RUMMERT, S.; VARGAS, S.M. de. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Belo Horizonte, *Educação em Revista*, n. 30, p. 39-49, dez. 1999.

GATTI, B.A.; NUNES, M. N. R. *Formação de professores para o ensino fundamental*: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo, FCC, março 2009 (Textos FCC, vol. 29).

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIOVANETTI, M.A.G.G. *Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação – NEJA/UFMG*: tendências e perspectivas do conhecimento no campo da EJA. **Educação em Revista** n. 32, dez. 2000, p. 197-207.

_____. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. IN: SOARES, L. *et al.* (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, p.243-254.

HADDAD, S. (coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, 140p. (Estado do Conhecimento; n° 8).

_____ (coord.). Educação não escolar de jovens e adultos no Brasil: um balanço da produção de conhecimentos. *E-curriculum*, vol. 5, n. 1, dez. 2009. Disponível em: < http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em mai. 2010.

HADDAD, S. *Ensino supletivo no Brasil*: o estado da arte. Brasília: INEP, REDUC, 1987.

KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. (orgs.) *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LEITÃO, C.F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. *Revista Brasileira de Educação*, vol.27, set./dez. 2004, p. 25-39.

MACHADO, M.M. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam deste tema? *Alfabetização e Cidadania*, n. 13, dez. 2001, p. 19-28.

_____. O professor. In: HADDAD, S. (coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil* (1986-1998). Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002 (Estado do Conhecimento, 8), p. 25-47.

_____ (coord.). *Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, II* (Goiânia, maio/jun. 2007): Relatoria. Goiânia, 2007.

_____. Processos de formação de educadores de jovens e adultos: os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. IN: DALBEN, A. et al (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte, Autêntica, abr. 2010, p. 100-121 (Coleção Didática e Prática de Ensino).

PAIVA, J. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. IN: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/UNESCO, 2006, p. 45-66.

_____; SALGADO, E.N. Curso de Pedagogia e formação de educadores de jovens e adultos no início da década de 90: inaugurações na UERJ. *Alfabetização e Cidadania*, n. 13, dez. 2001, p. 29-36.

PEREIRA, J.E.D. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). IN: SOARES, L. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/UNESCO, 2006, p. 187-202.

_____; FONSECA, M.C.F.R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. Porto Alegre, *Educação e Realidade*, v. 6, n. 2, p. 51-73, jul./dez. 2001.

PORCARO, R. C. *Itinerários formativos do educador de jovens e adultos no Brasil*: os desafios da construção dessa identidade docente. Belo Horizonte, FAE/UFMG, abr. 2010 (relatório para exame de qualificação ao Doutorado).

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

SILVA, R. da, SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (orgs.) *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SOARES, L.J.G. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. J. G. (org.). *Aprendendo com a diferença*: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p. 121-141.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

_____. *A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação em EJA dos cursos de pedagogia*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2006. (mimeo). (Relatório de Pesquisa).

SOARES, L; SIMÕES, F.M.A formação inicial do educador de jovens e adultos. Porto Alegre, *Educação e Realidade*, vol. 29, n. 2, p. 25-39, jul./dez. 2004.

SOUZA, A.L.S. Para pensar a linguagem escrita no MOVA-SP. In: *Construção coletiva*: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p.172-180.

VARGAS, S.M. de; FANTINATO, M.C.C.B.; MONTEIRO, E. del C.Q. Curso de extensão universitária em educação de jovens e adultos: discutindo a formação continuada de professores. Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/MonteiroEugeniadelCarmen-Quilodran.htm>. Acesso em: mai. 2010.

VIEIRA, M.C. *Memória, história e experiência*: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. Tese de Doutoramento. Belo Horizonte, UFMG, out. 2006.

_____. *Memória, história e experiência*: trajetórias de educadores de jovens e adultos. Trabalho apresentado à 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT18-3265--Int.pdf>. Acesso em: mai. 2010.

VÓVIO, C.L. Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 439-466, set./dez. 2008.

_____. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: DALBEN, A. *et al* (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte, Autêntica, abr. 2010, p. 60-77 (Coleção Didática e Prática de Ensino).

_____. *Sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Pátzcuaro, CREFAL, 2007 (Premio CREFAL a las Mejores Tesis sobre Educación de Jóvenes y Adultos).

_____; BICCAS, M.S. Formação de educadores: aprendendo com a experiência. *Alfabetização e Cidadania*, n. 13, dez. 2001, p. 57-66.

Anexo 1

Consulta ao banco de teses da CAPES: educação de jovens e adultos; formação de educadores.

TESES DE DOUTORADO

BARRETO, Denise A. B. Representações sociais do professor de educação de jovens e adultos sobre leitura e escrita. Universidade Federal da Bahia, 2006 (Doutorado em Educação).

FURLANETTI, Maria Peregrina de F. R. Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília, 2001 (Doutorado em Educação).

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006 (Doutorado em Educação).

MACHADO, Maria Margarida. A Política de Formação de Professores que Atuam na Educação de Jovens e Adultos em Goiás na Década de 1990. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002 (Doutorado em Educação).

MOURA, Maria da Gloria C. Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da educação de jovens e adultos. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006 (Doutorado em Educação)

OLIVEIRA, Edna C. de. Os processos de formação na educação de jovens e adultos: a panha dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES. Universidade Federal Fluminense, 2005 (Doutorado em Educação)

SAMPAIO, Marisa N. O caminho que fazemos ao caminhar: diálogos entre professoras e coordenadoras a partir de registros diários das aulas. Universidade Federal Fluminense, 2008 (Doutorado em Educação)

SCHWARTZ, Suzana. Entre a indignação e a esperança: motivação, pautas de ação docente, orientação paradigmática na alfabetização de jovens e adultos. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007 (Doutorado em Educação).

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

ALVANI, Daniela P. de A. Educação escolar de jovens e adultos: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita. Universidade de São Paulo, 2005 (Mestrado em Educação).

ARAÚJO, Inês O. B. Educação social: um caminho para a formação e atuação do professor de jovens e adultos. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2007 (Mestrado em Educação).

FREITAS, Iran de F. M. de. A formação continuada da educação de jovens e adultos no Município de Camaragibe no período 1997/2000: um olhar sobre a prática. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

LEMOS, Ana Paula L. de A. P. Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no Município de Petrópolis. Universidade Católica de Petrópolis, 2008 (Mestrado em Educação). Orientadora: Sonia Maria De Vargas

LINS, Vanira L. Formação docente na educação de jovens e adultos: processos de inclusão/exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma perspectiva de humanização. Universidade Federal de Pernambuco, 2008 (Mestrado em Educação).

MARASCHIN, Mariglei S. Formação de professores e desenvolvimento profissional na educação de jovens e adultos. Universidade Federal de Santa Maria, 2006 (Mestrado em Educação).

NOGUEIRA, Renata de M. Reflexões sobre a política de formação docente em Guarulhos: com a palavra os professores da EJA. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

PEGGION, Penélope P. Educação escolar de jovens e adultos e educação matemática: desafios para a formação de professores. Universidade de São Paulo, 2006.

TAUCHEN, Gionara. Abrindo as portas: revelações do trabalho docente com educadores de jovens e adultos. Universidade Federal de Santa Maria, 2004 (Mestrado em Educação).

TOLEDO, Paulo de Tarso G. de. O processo de formação de professoras/es para a educação de jovens e adultos no Curso de Estudos Adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense, 1998.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS AOS PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS[1]

1. Tema de investigação[2]

Propõe-se, neste trabalho[3], refletir sobre os princípios da EJA (Educação de Jovens e Adultos), presentes nas produções acadêmicas, a partir de dois eixos: as discussões sobre Formação Continuada dos professores da EJA e as experiências de Formação Inicial dos estagiários em EJA da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em função do entendimento que se tem de pesquisa como correspondendo a uma "atividade investigativa, que possui como ponto de partida uma interrogação, fruto de [...] inquietações que estão presentes, significativamente, [...] no cotidiano das salas de aula e nas relações estabelecidas entre educação – sociedade – sujeitos – instituições" (SEJA, 1998, p.37), as questões de pesquisa que orientam a atividade investigativa referem curiosidades político-pedagógicas surpreendidas no universo de significação da EJA na UFRGS e podem ser assim expressas: Quais as temáticas que vêm sendo pesquisadas no âmbito da EJA? Quais Faculdades ou Institutos da UFRGS apresentam trabalhos nesta área? Que fatores influenciam e provocam determinadas produções acadêmicas?[4]

Analisaram-se as produções acadêmicas registradas no Sistema de Bibliotecas (SABI) da UFRGS, no período de 1990 a 2009, e os relatórios de estágio, no

---

[1] Denise Maria Comerlato é graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre e doutora em educação pela UFRGS. Atualmente, é professora adjunta 2 pela UFRGS.

Dóris Maria Luzzardi Fiss é graduada em letras português/inglês e respectivas literaturas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora adjunta da UFRGS.

[2] Esta pesquisa foi iniciada em março de 2010 e deverá prosseguir por, pelo menos, mais dois anos, a fim de que se possa aprofundar a garimpagem e a sistematização dos dados, mapeando os princípios dominantes no discurso produzido sobre a Educação de Jovens e Adultos nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com ênfase principal na ação articulada pela Faculdade de Educação. Contamos, nesta primeira etapa, com a importante contribuição dos bolsistas Josiane Andrades e Ismael Gomes.

[3] Esta pesquisa está articulada aos trabalhos realizados visando à organização de um Observatório da EJA na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS.

[4] No primeiro ano de desenvolvimento desta pesquisa (2010), apenas a primeira questão foi objeto de investigação. Os outros dois problemas serão considerados nas etapas seguintes do trabalho.

período de 2006 a 2009, que coincide com a implantação do novo currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação[5].

Portanto, este se constitui num estudo de tipo estado da arte[6], o que permite um recorte temporal definido e a sistematização de produções articuladas a um campo de conhecimento específico que, nesse caso, se traduz como os princípios a partir dos quais se compreende a formação de educadores de jovens e adultos na UFRGS. Os movimentos teórico-metodológicos realizados incluíram: estabelecimento do tema e objetivos do estudo, definição do corpus, análise documental e teórico-bibliográfica (Ferreira, 2002) e evidenciação de idéias, concepções, princípios e tendências teóricas.

2. Objetivos e corpus de análise

Os objetivos gerais da pesquisa, envolvendo princípios da EJA presentes nas produções acadêmicas, são:

- problematizar desafios e possibilidades da EJA nos contextos de formação de educadores;
- ampliar as formulações teóricas próprias à EJA;
- ampliar os estudos empíricos sobre as relações entre educadores da EJA e saberes específicos da área;
- compreender a idéia de formação, os princípios subjacentes a ela e a propostas metodológicas curriculares da EJA nos cursos de formação.

O corpus de análise compreendeu 278 produções acadêmicas registradas no Sistema de Bibliotecas da UFRGS no período de 1990 a 2009, incluindo TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) de Graduação e de Curso de Especialização[7], Dissertações e Teses, Livro e Capítulo de Livro, Artigo e Trabalho em Evento, e 44 relatórios de Estágio produzidos no período de 2006 a 2009, conforme apresentado no gráfico.

---

[5] O novo currículo do Curso de Pedagogia, de 2006, estabeleceu, pela primeira vez, a disciplina de Estágio em EJA e um Seminário de acompanhamento das práticas pedagógicas em EJA. Antes, estudantes e professores que atuavam na EJA participavam da equipe da antiga Séries Iniciais, ficando diluída junto ao trabalho com crianças.

[6] Segundo Haddad et allii (2002), os estudos de tipo estado da arte permitem "sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados a investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura" (p.9).

[7] O maior volume de TCCs de Cursos de Especialização foram do PROEJA – Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Encontra-se ainda, mesmo que em pequeno número, TCCs de Curso de Especialização em Letras.

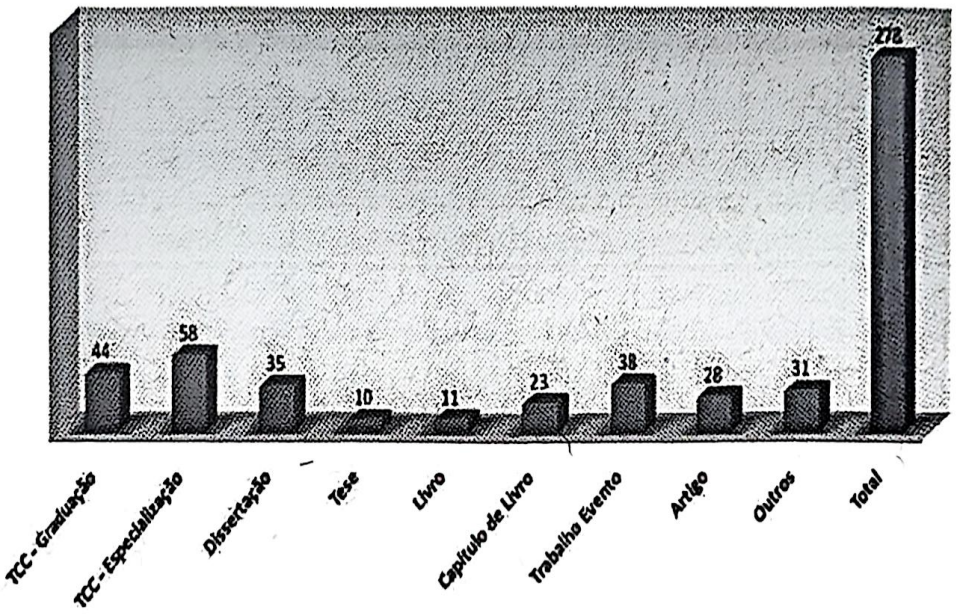


Gráfico 1. Total de Produções/Tipologias.

3. Análise e identificação dos sentidos

O trabalho de análise, propriamente dito, envolveu um exercício de mobilização dos saberes docentes, enfocando a formação de professores para EJA em seus vários modos de produção (Anos Iniciais, EJA Indígena, EJA Quilombola, EJA Campo, EJA e Privados de Liberdade, EJA e relações de classe, relações de gênero e relações etárias). Derivou, deste movimento, a possibilidade de identificação de temas frequentes nas produções acadêmicas registradas no SABI, excetuando-se os Relatórios de Estágio que foram analisados de modo específico:

- concepções e práticas pedagógicas;
- processos escolares;
- trabalho e educação;
- temáticas específicas: Educação para a diversidade: raça/etnia; Educação para a diversidade: gênero e educação afetivo-sexual; Educação e envelhecimento; Educação inclusiva; Educação de surdos; Educação para o trânsito; Educação Ambiental; Mídias e Tecnologias; Juventude e sujeitos da EJA;
- formação de professores;
- políticas públicas.

Pode-se classificar, a partir destes temas, a freqüência com que cada um deles foi enfocado ao longo do recorte temporal considerado para os fins deste estudo, chegando-se à seguinte conclusão:

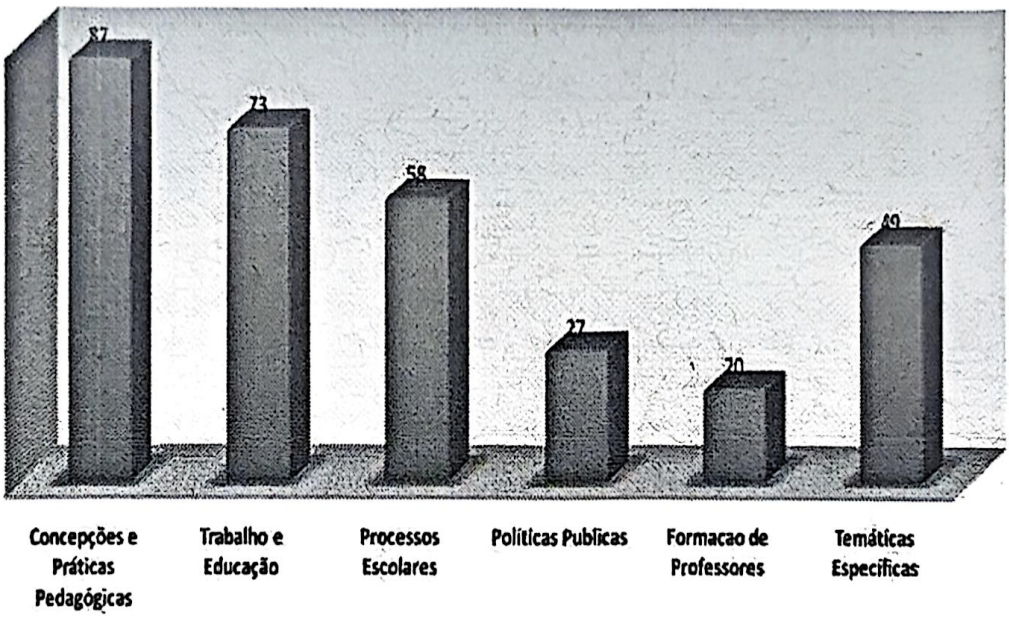


Gráfico 2. Total de Produções/Categorias.

Em função do que se pretende com esta investigação, o subtema *Formação de Professores* será considerado de modo mais atento. A este respeito, no entanto, cumpre mencionar a incômoda escassez de interesse pela temática se considerarmos que, comparativamente aos outros subtemas, ela é objeto de apenas 7,1% das pesquisas desenvolvidas ao longo das últimas duas décadas na UFRGS. Sendo assim, no que tange especificamente à *Formação de Professores*, as produções abordam a Formação Inicial e Continuada, segundo perspectivas de educação profissional, educação popular e políticas públicas de formação de professores.

Deste conjunto de escritas referido, destaca-se que todos os trabalhos foram produzidos na Faculdade de Educação e que eles diferem quanto aos enfoques, revelando tanto a heterogeneidade e riqueza de abordagens quanto a coerência temática, teórica ou metodológica que as caracteriza:

- dois (02) trabalhos são relatos de experiência;
- três (03) produções refletem sobre a EJA em Cursos de Licenciatura e Especialização;
- cinco (05) tratam da educação continuada e/ou formação em serviço;
- quatro (04) envolvem a singularidade da formação para o trabalho docente em EJA;
- seis (06) discutem a necessidade da formação docente específica para trabalhar com o Ensino Médio articulado à Formação Profissional.

A produção acadêmica está distribuída como mostra a Tabela.

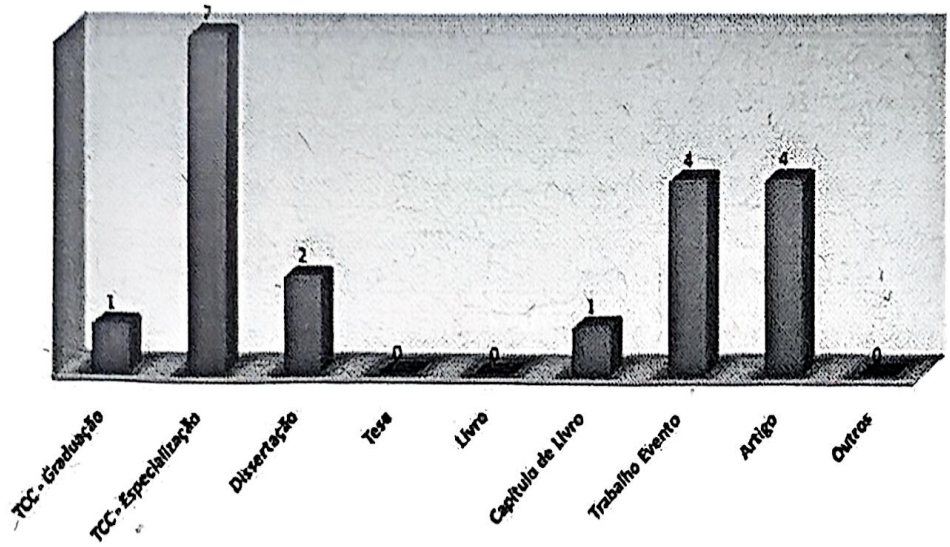


Gráfico 3. Formação de Professores/Tipologias.

As conclusões indicam que os municípios aparecem como o *locus* privilegiado de reflexão sobre a Formação Continuada a partir de 1998. Além disso, sobretudo nas produções realizadas no período de 2007 a 2009, o Curso de Especialização do PROEJA, financiado com recursos federais, tem sido associado ao desafio em promover a educação articulada entre os conhecimentos do Ensino Médio e a Formação Profissional.

Quanto ao processo de sistematização de dados relativamente aos Relatórios de Estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, a análise foi realizada a partir de duas etapas: a identificação dos autores-referência em cada uma das produções e sua classificação segundo orientação teórica ou teórico-metodológica. O resultado desse primeiro momento de avaliação das produções das alunas-estagiárias pode ser conferido nas Tabelas a seguir, em que são apresentados dados referentes aos autores nos quais as estudantes se basearam em seu exercício de produção de reflexão sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nos contextos da Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a freqüência com que foram utilizados:

Educação Popular e Perspectivas Críticas	
ALVES, Rubem. A alegria de aprender.	01
ANDREOLA, Balduíno Antônio. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade.	01
ANDREOLA, Balduíno. Carta de Paulo Freire às educadoras e aos educadores do RS.	01
ARROYO, Miguel G. Da escola carente à escola possível.	01
BOFF, Leonardo. Saber cuidar- Ética do humano - Compaixão pela terra.	01

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Método Paulo Freire?	01
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular.	04
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. De Antigos e Ausentes: 40 anos de educação popular.	01
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação e Movimentos populares: tendências e dilemas latino-americanos. In: Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular.	01
CAVALCANTE, Márcia Helena Koboldt. Paulo Freire, andarilho de muitos caminhos.	01
FISHER, Nilton Bueno. Aprendizagens com adultos recicladores. In: Educação e Realidade.	01
FREIRE, Paulo e Frei Beto. Essa Escola Chamada Vida: Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.	01
FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.	01
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.	06
FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina.	01
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido.	14
FREIRE, Paulo. Política e Educação	01
FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade.	03
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos:	02
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.	18
FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.	09
FREIRE, Paulo. A educação na cidade.	03
FREIRE, Paulo. Ação culturaL para a liberdade e outros escritos.	02
FREIRE, Paulo. Educação e Mudança.	01

GIROUX e MCLAREN, Henry e Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação - territórios contestados.	01
GIROUX, Henry A. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo. MACEDO, Donald. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.	02
MCLAREN, Peter. Utopias Provisórias.	01
MCLAREN, Peter. Pedagogia Revolucionária na Gloablização.	01
MCLAREN, Peter. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educativa de Paulo Freire. In: Utopias Provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial.	01
NETO, J. Francisco de M. Educação Popular: uma ontologia. In: Scocuglia, A. e NETO, J. Francisco de M. (org.). Educação Popular: outros caminhos.	01
NETO, José Francisco de Melo. Educação Popular: Outros caminhos.	01
SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural - Territórios contestados - Antônio Flávio Moreira e Tomaz da Silva.	01
SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.	02
TORRES, Carlos Alberto. Educação e cidadania. Revista Pátio.	01
BECKER, F. A epistemologia do professor. O cotidiano da escola.	01
MACEDO, Lino de. Ensaios Construtivistas.	01
JPIAGET, J. e GRECO, P. Aprendizagem e conhecimento.	01
PIAGET, Jean. Para onde vai a educação?	01
PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia.	01
PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre Educação de Adultos.	07
SANTOS, Simone Valdete. Trajetórias e contextos dos alunos jovens e adultos em Santo Antônio da Patrulha: reflexões e contrapontos. In: SCHÄFFER, Neiva (org.), Educação de Jovens e Adultos - propostas para ações.	01
SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos. Falando de Nós: o SEJA- Pesquisa participante em Educação de Jovens e Adultos.	01

LURIA, A. Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria.	01
VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem.	01

Tabela 1. EJA sob o enfoque da Educação Popular e das Perspectivas Críticas.

Perspectivas Pós-Críticas	
AMARAL, Marise Basso. Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,... (org.) Marisa Vorraber Costa.	01
ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs). Corpo, gênero e sexualidade.	01
BOBSIN, Oneide. A morte morena do protestantismo branco: o contrabando de espíritos nas fronteiras religiosas.	01
BOBSIN, Oneide. Correntes Religiosas e Globalização.	01
BOTAS, Paulo Cezar Loureiro. Exu: Ruah, Pneuma, Espírito Santo. In: BOTAS, Paulo Cezar Loureiro. Carne do sagrado, Edu Ara: devaneios sobre a espiritualidade dos orixás.	01
CAPRA, Fritjof. A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.	01
CASTRO, Gustavo (org.). Ensaios de complexidade.	01
DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia.	01
DERRIDA, Jacques. Torre de Babel.	01
FISCHER, Rosa Maira Bueno. Televisão & Educação: fruir e pensar TV.	01
FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e TV na formação ético-estética docente.	01
FISCHER, Rosa Maria Bueno. Televisão & Educação.	01
FISCHMAN, Gustavo E. Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação. In: Realidade e Educação.	01
FOUCAULT, A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: Ética, sexualidade, política.	01

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir.	01
FOUCAULT, Michel. As palvras e as coisas.	01
FOUCAULT, Uma estética da existência. In: Saberes necessários à prática educativa.	01
GUARESCHI, Pedrinho A., BIZ, Osvaldo. Mídia, Educação e Cidadanania.	01
HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade.	01
HARVEY, David. Condição pós moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.	01
KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia ´pós-moderna. In: SILVA, T. T. da (org). Alienígenas na sala de aula: uma ontrodução aos estudos culturais em educação.	01
LACAN, Jacques. Escritos.	01
LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos.	06
LARROSA, Jorge. Escrita e experimentação.	01
LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. Leituras da Secretaria Municipal de Campinas.	01
LINS, Daniel (org.). Nietzsche e Deleuze: Imagem, Literatura, Educação. Razão Nômade.	01
LOPES, Nei. Kitábu: o livro do saber e do espírito negro-africano.	01
MACHADO, Vanda. Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica - as crianças do Opô Afonjá.	01
MATURANA, H. & REZEPKA, S. N. Formação Humana e Capacitação.	02
MORIN, E. Ciência com conciência.	01
MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.	01
MORIN, EDGAR. O método I. A natureza da natureza.	01
MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro.	02
PAIVA-NETO, Alfredo. Diálogo entre as diferenças: Uma alternativa? Artigo Disciplinaridade X Interdisciplinaridade: uma tensão produtiva.	01

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e Autopoiese: Um espaço vivo de construção do conhecimento.	01
SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, Paulo Regina Costa et al. Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas.	01
SILVA, Tomaz T. (org.). O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.	01
SILVA, Tomaz Tadeu. O que produz e o que reproduz em educação.	01
SILVA. Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.	01
SILVERSTONE, Roger. Por que estudar mídia?	01
SKLIAR, Carlos e SOUZA, Regina. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação.	01
SOMMER, Luis Henrique (2005). A ordem do discurso escolar. 28ª Reunião Anual ANPED.	01

Tabela 2. EJA sob o enfoque das Perspectivas Pós-Críticas.

EJA - Princípios, história e políticas	
BRASIL. Ministério da Educação. Viver e aprender: educação de jovens e adultos.	01
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES PAULO FREIRE. Regimento: Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação.	01
CRAYDY, Carmem Maria e GONÇALVES, Liana Lemos. Medidas Sócio-Educativas da Repressão à Educação.	02
Diretrizes Político-Pedagógicas: ressignificando a educação de jovens e adultos.	01
EDUCAÇÃO & REALIDADE (Educação de Jovens e Adultos, letramento e formação de professores) Revista.	01
Exposição Filhos do Brasil. http:// filhosdobrasil.org.br/	01
NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Abrindo espaços: educação de adultos.	01
OLIVEIRA, Lídia Lagua. Educação de jovens e Adultos.	01

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Secretaria de Educação Fundamental.	02
SOARES, Leôncio. Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação de Jovens e Adultos.	01

Tabela 3. EJA sob o enfoque da História e das Políticas Públicas.

Linguagens - Língua Materna e Artes Visuais	
ABAURRE, Maria Bernadete Maques. Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.	01
BAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Leitura e Alfabetização.	01
BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leituras.	01
CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. Língua Portuguesa, 3ªsérie	01
COMERLATO, Denise Maria. Escrita, Representações Gráficas e Cognição.	03
DALLA ZEN, Maria Isabel H. Histórias de Leitura na Vida e na Escola: uma abordagem linguística, pedagógica e social.	01
DURANTE, Marta. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos.	07
EDUCAÇÃO & REALIDADE. Escrita, Representações Gráficas e Cognição.	01
FERRAÇO, Carlos Eduardo. Revista Pátio. Possibilidades para entender o currículo escolar.	01
FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita.	14
FERREIRO, Emília. Cultura escrita e educação.	01
FERREIRO, Emília. Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita.	01
FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo.	01
FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (org.). Como as Crianças Constróem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas.	01

FERREIRO, Emília. O espaço da leitura e da escrita na educação.	01
FERREIRO, Emília. Processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar.	01
FRAGO, Antônio Viñao. Oralidade e escrita: os paradoxos da alfabetização. In: A alfabetização na sociedade e na história.	01
GOMES SENNA, Luiz Antonio. Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias de alfabetização.	01
GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Maride. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: Neves, Iara Conceição Bitencourt (org). Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas.	01
HARA, Regina. Alfabetização de adultos: ainda um desafio.	02
KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (org.). ler e escrever: um compromisso de todas as áreas.	01
KLEIMAN, Ângela. Oficina de Leitura: teoria e prática.	01
KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Ângela. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.	01
MARTINS, Maria Helena. O que é leitura.	01
MOLL, Jaqueline (org.). Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores.	01
MOLLICA, Maria Cecília. Fala, letramento e inclusão social.	01
MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar? ortografia: ensinar e aprender.	03
MORAIS, Artur. O aprendizado da Ortografia.	01
MOREIRA, Ana Angelica. Em busca do Desenho.	01
ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.	01
RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismos e atitudes: Pesquisas com jovens e adultos.	01

SCHNEUWLY, B. A contrução social da língua escrita e da infância.	01
SOARES, Magda Becker. Letrar é mais que alfabetizar. Jornal do Brasil, 26 nov. 2000.	01
SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura.	01
TRINDADE, Iole Maria Faviero. Ressignificando o processo de alfabetização.	01
ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em Arte: paralelo entre arte e ciência.	01

Tabela 4. Relações entre EJA e Linguagens.

Ciências da Natureza – Biologia	
GRUN, Mauro. Ética e educação ambiental: a conexão necessária.	01
HERNÁNDEZ, in Ensino de Ciências: Fundamentos e Modos.	01
PROJETO PITANGUÁ. Ciências, 3ª série.	01
SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. O corpo como uma construção bios-social: implicações no ensino de ciências. In: RIBEIRO, Paulo Regina Costa et al. Corpos, gêneros e sexualidades.	01

Tabela 5. Relações entre EJA e Ciências da Natureza.

Ciências Humanas - História, Geografia e Estudos Sociais	
ÁFRICAMENTE. Projeto Ori Inu Erê - uma proposta de educação étnico-social.	01
CASTROGIOVANNI, A. C. et alii (org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.	01
KAECHER, Nestor André. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.	01
KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (org.). Ler e Escrever: um compromisso de todas as áreas.	02
KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo.	01
KRÄMER, Elva Verlang. Geografia de Porto Alegre, 3ª série.	01

OLIVEIRA, Helenara de. Planejamento: uma prática articulada com o tema cultural. In: HICKMANN, Roseli Inês. (org.) Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores.	01
PEIXOTO, Marlize Lopes; ZATTAR, Stella Maria; KAMEYAMA, Vera Lúcia; OLIVEIRA, Maria Lúcia de. Bom Tempo - História, 3ª série.	01
PROJETO PITANGUÁ. Geografia, 3ª série.	01
SHÄFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro...Escrever nas linguagens da geografia. IN: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (org.). Ler e escrever: um compormisso de todas as áreas.	01

Tabela 6. Relações entre EJA e Ciências Humana.

Matemática	
CALAZANS, Angela Maria. A matemática na alfabetização.	01
COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Matemática.	01
D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer.	01
D'AMBRÓSIO, Ubiratan. In: KOORO, Méri Bello e LOPES, Celi. Produzindo significados nas aulas de Matemática da EJA: uma análise curricular.	01
D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Relação entre teoria e prática pedagógica na educação infantil e fundamental.	01
DUARTE, Newton. O ensino da Matemática na Educação de Adultos.	02
GIOVANNI e GIOVANNI JR. A conquista da Matemática, 3ª série.	01
KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.	01
KAMII, Constance. Crianças Pequenas Reinventam a Aritmética.	01
LINS, Rômulo. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: Educação matemática: pesquisa em movimento.	01
LOPES, Antônio José. Resolução de problemas: observações a partir do desempenho dos alunos. In: A Educação Matemática em Revista - SBEM, n° 3.	01
NETO, Ernesto Rosa. Didática da Matemática.	01

NUNES, Terezinha; CAMPOS, Tânia Mendonça; MAGENA, Sandra; BRYANT, Peter. Introdução à Educação Matemática: Os números e as operações numéricas.	01
NUNES, Terezinha. Crianças fazendo matemática.	01
ROCHA, Iara C. B. da. Ensino da matemática: formação para a exclusão ou para a cidadania?	01
SMOLE, Kátia Stocco. DINIZ, Maria Ignez. CÂNDIDO, Patrícia. Resolução de Problemas.	01
TOLEDO, Marília & TOLEDO, Mauro. Didática da matemática: Como dois e dois, a construção da matemática.	01

Tabela 7. Relações entre EJA e Matemática.

Dificuldades de aprendizagem	
GOLBERT, C. e MOOJEN, S. M. Dificuldades na aprendizagem escolar. In: O aluno problema.	01
GUARDIOLA, Ana. Transtorno de Atenção: aspectos neurobiológicos. In: Rotta, Newra tellechea; Ohlweiler, Lygia; Riesgo, Rudimar dos Snatos. Transtornos da Aprendizagem: Aborgagem Neurobiológica e Multidisciplinar.	01
ROTTA, Newra Tellechea. Transtornos da Atenção: aspectos clínicos. In: Rotta, Newra Tellechea; Ohlweiler, Lygia; Riesgo, Rudimar dos Snatos. Transtornos da Aprendizagem: Aborgagem Neurobiológica e Multidisciplinar.	01
WEISS, M. L. Psicopedagogia clínica - Uma visão diagnóstica.	01

Tabela 8. Relações entre EJA e Dificuldades de Aprendizagem.

Planejamento e avaliação	
Cadernos do Mova 3 - Totalidade de conhecimento: da Alfabetização Cidadã à Psicogênese da Língua Escrita.	01
CADERNOS PEDAGÓGICOS. Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento.	01

CARVALHO, Maria Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. Portfólio Educacional: proposta alternativa de avaliação: guia didático.	01
CONSENTINO, Célia Lúcia. Coleção Aprender.	01
CORAZZA, Sandra. Temas Culturais: um modo de luta curricular.	01
DEMO, Pedro. ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico.	01
DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares.	01
DURANTE, Marta; ORENSZTEJN, Miriam. O desafio de ensinar a aprender para continuar aprendendo.	01
FÁVERO, RUMMERTS S. e DE VARGAS S. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores.	01
FREIRE, Madalena. Todos aprendemos e construímos em grupo. Pátio Educação Infantil.	01
GALEANO, Eduardo. De pernas para o ar - A escola do mundo ao avesso. Direito ao delírio.	01
HERNÁNDEZ, Fernando. ,O tempo nos projetos de trabalho. In: Revista Pátio, ano VII, n.30	01
HERNANDEZ, Fernando. Sobre limites, intenções, transgressões e desafios. In: Transgressão e mudança: os projetos de trabalho.	03
HOFFMAN, Jussara. Avaliação a serviço do aluno e não contra ele.	01
HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio.	02
HOFFMANN, Jussara. Educação Mediadora: Uma palavra em construção da pré-escola à universidade.	03
KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. Educação & Sociedade.	01
LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições.	01
LUCKESI, Cipriano Carlos. Equívocos teóricos na prática educacional. Estudos e pesquisas.	01
MARQUES, Anamaria Cantarutti. A importância de entender a avaliação. In: SANT'ANNA, Sita Mara L. (org.). Aprendendo com jovens e adultos.	04

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo.	01
MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo: questões atuais. In: Currículo, Utopia e Pós-Modernidade.	01
RODRIGUES, Maria Bernadete Castro.Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, Maria Luisa M; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (orgs.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais.	01
SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: dasafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.	02
SILVA, Teresinha Maria Nelli. A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador.	01
TRAVERSINI, Clarice S.; COSTA, Zuleika. Formas de ensinar produzem o aprender? VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2006.	01
XAVIER, Maria Luisa Merentino. Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões.	01
ZABALZA, Miguel. Os dilemas. Práticos dos,professores. Pátio Revista pedagógica.	01

Tabela 9. Relações entre EJA, Planejamento e Avaliação.

A partir da análise preliminar do *corpus*, foi possível evidenciar as abordagens teóricas no que diz respeito à dominância de certas áreas sobre outras, o que pode se desdobrar em estudos posteriores sobre o lugar que estas áreas têm ocupado, de modo mais amplo, na história das ciências e, de modo mais específico, na história da Educação de Jovens e Adultos no currículo do Curso de Pedagogia da FACED. Face os dados coletados e sistematizados, foi possível categorizar o conjunto de referenciais em grandes grupos que remetem a duas preocupações dos alunos-estagiários quando pensam sua prática e estabelecem identificação com a EJA: os princípios e significados da EJA e as questões associadas à Didática e à Ação Pedagógica junto a educandos jovens e adultos. Conforme mostram os gráficos, estes dois eixos foram representados considerando a heterogeneidade de interesses que lhes é própria e buscando explicitar todos os sentidos manifestados, dominantes ou não.

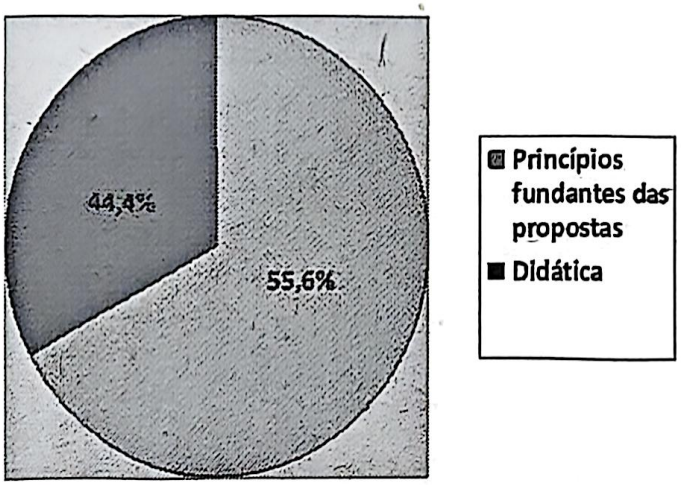


Gráfico 5.

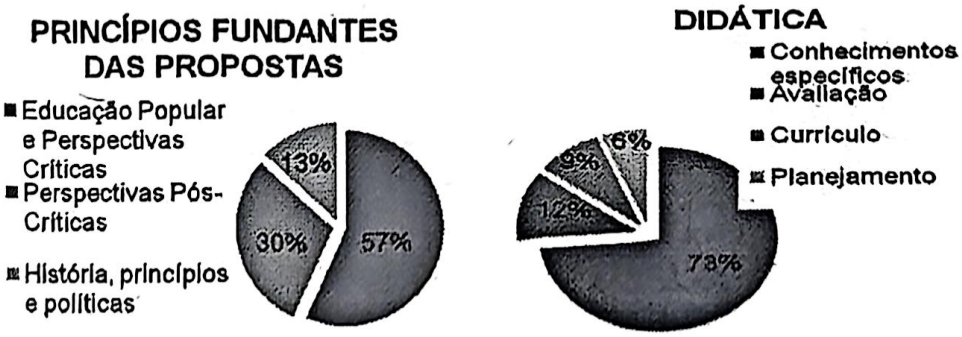


Gráfico 6. Mapeamento de sentidos dominantes a partir dos referenciais bibliográficos.

Com o objetivo de melhor explicitar os elementos que compõem cada um desses campos, os autores foram classificados em subgrupos considerando filiações identitárias e orientação teórica (ou teórico-metodológica) de cada um deles – o que mostramos nos gráficos a seguir.

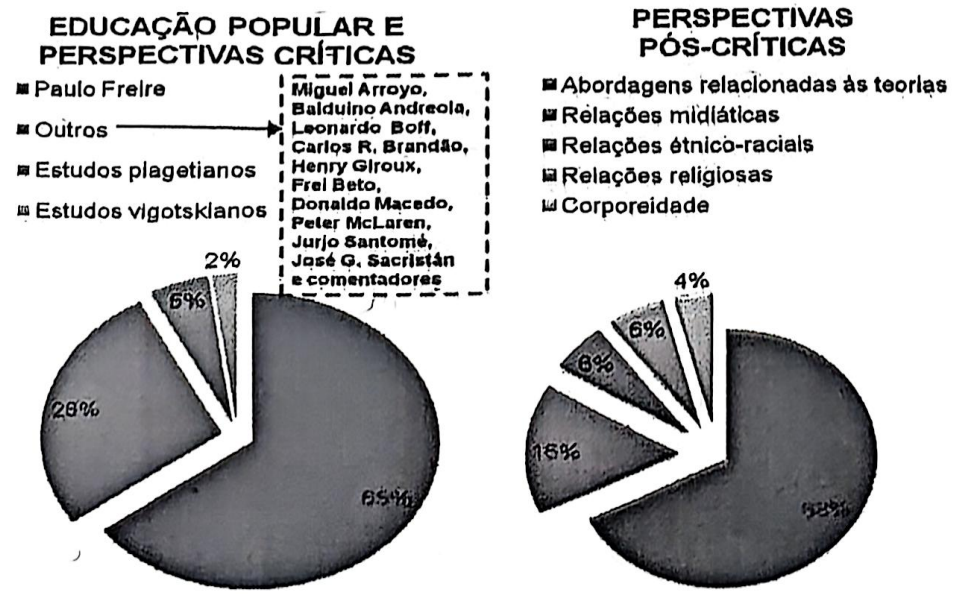


Gráfico 7.

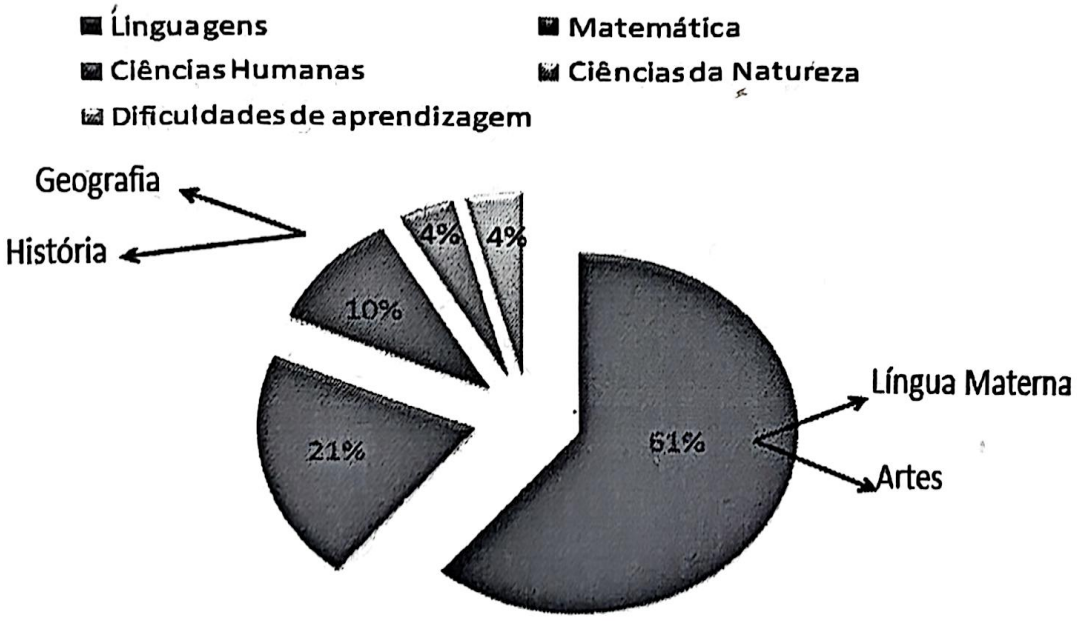


Gráfico 8.

Identificaram-se idéias, concepções, princípios e tendências teóricas a partir das quais a ação pedagógica na EJA tem-se desenvolvido, tomando como recorte espacial todas as instituições, da rede pública estadual ou municipal, que acolhem os alunos em seu período de realização do Estágio de Docência, como: comunhão entre as experiências, entre os conhecimentos científicos e legitimados e os conhecimentos vivenciais e igualmente legítimos dos sujeitos; ampliação da consciência e da capacidade de iniciativa transformadora das comunidades; estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade; empoderamento individual e social articulado à produção de ações e formas culturais de resistência engajada; relações entre autoria, autonomia, interpretação, cultura e diálogo. Como resultado parcial desta pesquisa, se destaca a recorrente reflexão sobre elementos constitutivos do ser educador de jovens e adultos que referem relações etárias, diversidades étnico-raciais e de gênero, os tempos próprios de aprendizagem dos sujeitos, relações com o trabalho entre outros.

Também foram evidenciadas concepções que ressaltam a importância de o educando e o educador se assumirem como autores e produtores de conhecimento, de cultura e de história mediatizados pelo mundo e comprometidos com a concreta intervenção em realidades contraditórias a partir de uma leitura que não é só da palavra, mas se faz a partir da leitura do mundo pelo qual esta palavra é atravessada. Nesse sentido, dois fenômenos chamam a atenção: a preponderância da identificação com referenciais freireanos (incidência de 57% de concepções trabalhadas por Paulo Freire ou seus comentadores) ao lado de uma importante presença de interpretações que se apóiam em bases pós-críticas (incidência de 30%), com destaque para os Estudos Culturais, o multiculturalismo, os estudos de gênero e, mesmo, o pós-estruturalismo no que refere questões vinculadas à identidade, diferença e subjetividade.

Especificamente no tocante à formação de professores, evidencia-se, nas produções acadêmicas, um compromisso dos educadores com a constituição de comunidades capazes de criar condições para a permanente construção e reconstrução crítica de práticas sociais. Nas variadas modalidades de escrita sobre a prática na EJA, algumas idéias são recorrentes e associam a docência a princípios que remetem aos compromissos assumidos pelo educador. Nos Relatórios de Estágio, fala-se em:

- humildade, flexibilidade, escuta, consideração do coletivo, respeito, diálogo;
- artistagem: (re)planejamento, pesquisa, bom humor, criatividade, conhecimento;
- resgate e troca de saberes, afeto, desejo de mudar, criticidade;
- reflexão sobre a ação, inquietude, relação de responsabilidade e autonomia, exercício de conscientização.

A explicitação desses compromissos confere coerência aos resultados obtidos a partir do campo empírico uma vez que reitera os sentidos dominantes nos discursos produzidos a respeito da EJA pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação como também pelos professores responsáveis pelo trabalho com Educação de Jovens e Adultos nas diferentes disciplinas (obrigatórias ou eletivas) oferecidas a cada semestre.[8] É importante destacar que os sentidos evidenciados nas produções acadêmicas, sobre esse contexto tão específico em que se constitui a Educação de Jovens e Adultos, apontam a relação estabelecida entre docência e pesquisa, seja ela participante ou não, como condição *sine qua non* para o planejamento das ações pedagógicas. Escolhas que traduzem crenças do grupo de educadores e de educandos nesse jovem/adulto enquanto sujeito histórico-social atravessado por marcas da cultura que institui e a partir da qual ele se institui. Escolhas que resultam em ações e interações realizadas uns com os outros, no campo da dialogicidade, construindo alternativas, propostas, exercícios de rupturas paradigmáticas.

Também coerentes com uma compreensão fortemente marcada por Paulo Freire, os acadêmicos não concluem suas reflexões com certezas e verdades inflexíveis a respeito do universo em que atuaram, mas propondo interrogações que podem se transformar em reflexões outras. Eles perguntam:

---

[8] O Currículo oferece as seguintes disciplinas obrigatórias sob a responsabilidade da área de EJA: *Ação Pedagógica com Jovens e Adultos; Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta; Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos; Seminário de Prática Docente em EJA e Reflexão sobre a Prática Docente em EJA*. Das disciplinas eletivas salientam-se *Educação e Trabalho, História da EJA no Brasil* e *Educação e Movimentos Sociais*, porque são oferecidas de forma permanente.

> Como romper com valores arraigados? Com ideias de moral, ética e conhecimento cristalizadas? O que movimenta meu aluno? Que rede de significados irá mexer mais com ele/ela? Que movimentos produzir a fim de diminuir a distância que separa o que os alunos esperam e o que a escola oferece? Esta é uma tarefa apenas da escola? De que maneira contribuir para o processo de qualificação e ressocialização dos adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas? O que considerar na avaliação? Como o sujeito pensa e aprende? Quais são as suas dificuldades? Como lida com o conhecimento? Como é sua relação com as coisas da vida?[9]

Essas questões se colocam como desafio de luta assumido pelos acadêmicos e, também, opção por um modo de construir o currículo da EJA como trabalho que vai permitir, entre outras coisas, o refinamento da razão (da inteligência) do sujeito pela incursão num universo imaginário que não se coloca apenas como instrumento de revelação do real, mas deve ser entendido, sobretudo, como condição para a construção e transformação do real. Não é em vão que Freire (1982) insiste tanto na leitura da palavra conjugada à leitura do mundo – prática que deveria se constituir a partir da criação de horizontalidades que confiram um caráter dialógico à ação pedagógica de educandos e de educadores. Prática traduzida num compromisso, assumido e não negado, com a gentificação dos sujeitos a partir da constituição de processos de autoria sustentados por ações que partem do uso das linguagens possíveis aos alunos jovens e adultos e que pretendem subsidiá-los de oportunidades de conquistarem outros usos desejáveis e igualmente eficazes.

Dito de outra forma, práticas que desafiem o jovem e adulto a assumir a palavra e a significar o mundo, redimensionando suas formas de nele ser e existir e apre(e)endendo seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas, ou seja, suas representações. Nesse sentido, os trabalhos relacionados à educação formal e informal apontam à necessidade reconhecida de aprofundamento teórico e de inclusão das relações pedagógicas no escopo desta produção analítica, associando o papel do educador ao de um pesquisador engajado na invenção de "formas alternativas de compreensão da realidade que apontem para caminhos que levem à superação e à transformação de situações-limite" (SEJA, 1998, p. 18).

Os trabalhos relacionados diretamente aos espaços escolares indicam, por sua vez, que a identidade dos alunos jovens e adultos não existe senão contextualizada, como um processo de construção, e pressupõe o reconhecimento da alteridade para a sua afirmação. A escola, assim, coloca-se como lugar social cuja principal tarefa residiria não apenas na valorização dos saberes de experiência feitos desse aluno jovem e adulto, mas também no desafio, através de projetos de trabalho coerentes com a realidade e história desse sujeito, à construção de

[9] Estas perguntas foram extraídas dos Relatórios de Estágio consultados.

procedimentos metacognitivos articulados às variadas ações propostas. Em outras palavras, à escola cabe provocar o sujeito no sentido de ele articular operações deliberadas sobre suas próprias ações intelectuais, indicando consciência do sujeito a respeito de seus processos de pensamento e de linguagem.

Esta pesquisa, e o que dela se depreendeu nos primeiros meses de coleta, sistematização e análise de dados, confirma o lugar ainda pouco destacado que o subtema *Formação de Professores* vem ocupando nos fóruns desenvolvidos tanto nos espaços intramuros quanto extramuros da Universidade. No entanto, e paradoxalmente, ainda que este não seja um tema tão freqüente, sua abordagem apresenta uma especificidade diretamente articulada à identidade da EJA na UFRGS: sua compreensão como espaço de participação coletiva e articulação de um projeto comprometido com a transformação social.

Referências bibliográficas

FERREIRA, N.S. de A. As Pesquisas denominadas "Estado da Arte". In: *Educação e Sociedade*. Ano XXIII, nº 79, ago. 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

HADDAD, S. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília, DF: Numero 8. MEC/Inep/Comped. Serie estado do conhecimento, Numero 8, 2002.

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos. Falando de Nós: o SEJA – Pesquisa Participante em Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998.

Catálogo das produções acadêmicas da Educação de Jovens e Adultos na UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/niepe-eja>. Acesso em: mai, 2010.

MESA 1

• A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA COM ÊNFASE EM TRABALHO E EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO:

LAURA FONSECA (UFRGS)
DOMINGOS LEITE (UFTPR)

RELATÓRIO DE ATIVIDADES[1]

Iniciaram-se as atividades com os direcionamentos/ da forma de apresentação dos trabalhos, estabelecendo diretrizes para as discussões. Algumas questões que norteavam a ementa do tema foram apresentadas, que são:

- Como as políticas de formação de educadores de EJA têm tratado as mediações entre processo de trabalho e formação humana na vigência das relações capitalistas de produção no Brasil contemporâneo?
- Quais conseqüências uma e outra alternativa trazem para o enfrentamento ou para a harmonização da exclusão social ou da inclusão subordinada?
- Como enfrentar os desafios epistemológicos e pedagógicos quando se coloca a necessidade de garantir a EJA no atendimento do nível do ensino médio e da educação profissional, especialmente na modalidade integrada?
- O que está sendo construído no que diz respeito à formação de professores/educadores que irão atuar neste nível e modalidades?
- Como pensar as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores e o lugar da EJA na possível articulação entre um sistema nacional de educação e as políticas de geração de emprego e renda, a economia solidaria e os movimentos sociais?

Apresentaram trabalhos os professores abaixo destacados:

- Maria Gorete Rodrigues Amorim, Universidade Federal de Alagoas.

---

[1] Relator: Vitor José Farias da Silva, professor da Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE/ACRE).

Abordou em sua apresentação que os sujeitos de EJA estão, em sua maioria, em idade própria para o mercado de trabalho. O trabalho quer apresentar os desafios da formação inicial do educador de EJA em relação ao trabalho e a educação. Como questão central, apresentou: "Que desafios devem ser enfrentados no campo de formação do professor da EJA, a partir da compreensão de que o objeto de sua ação e a subjetividade do trabalhador-educando?"

Procurou discutir outros pontos que vão além da costumeira permissividade e da pouca compreensão de que o aluno não é apenas trabalhador. Argumentou que, de acordo com os autores pesquisados, o Brasil usa a terceirização como expediente mais comum nas empresas hoje em dia. Por conseqüência, os alunos de EJA fazem parte dessa prática. Levantou o questionamento de que também devemos preparar nossos educandos para esse mercado de trabalho terceirizado, sem, contudo, esquecer-se de outros modos de trabalho. Destacou que, atendendo a essa expectativa, devemos capacitar os educandos para outros possíveis modelos de trabalho.

Considerou que, para tentar superar o desafio proposto, o educacor de EJA precisa compreender a categoria *Trabalho x Educação* e de onde estão de fato os professores, isto é, ocomo esse profissional deve lidar com essa dicotomia. Nesse sentido, O professor precisa compreender que o trabalho que desenvolve com trabalhadores-educandos tem uma especificidade, que está instrinsicamente relacionada ao mercado de trabalho isso porque o educando da EJA se relaciona de forma precária com o mercado do trabalho, sendo isso, portanto, uma forte característica do capitalismo contemporâneo. O educador pode se relacionar com o mercado de trabalho, quando se apropriam de outros meios de produção e entender que as condições de aprendizagem devem perpassar a vivência de cada aluno.

Concluiu que o educador precisa ter clareza da natureza de sua atividade de trabalho como atividade inserida na forma de trabalho capitalista.

• Jaqueline Pereira Ventura, Universidade Federal Fluminense.

Considerou que o trabalho apresentado é um texto aproximativo, e que os nossos professores não estão sendo formados para EJA. Discutiu o cenário da formação inicial de professores, que por alguma razão "desembocam" na EJA: Estabeleceu, então, o paradoxo entre o que chama de "afirmação legal e a negação real". Nesse sentido, considerou a EJA tem um arcabouço legal que garante, em tese, a capacitação dos professores, o que, todavia, não acontece efetivamente. Considera que a profissionalização docente é um direito relacionado à tal educação de qualidade, e é consenso de que a formação é importante, tem que haver, mas não há; os desafios na formação dos professores devem ter como foco a perspectiva da formação humana.

Expôs que o foco dos trabalhos de Formação Continuada é sobre a alfabetização: há poucos trabalhos desenvolvidos sobre formação inicial de professores para trabalhar na EJA. Aponta-se, então, que há um problema estrutural

em algumas diretrizes nacionais para Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências, diretrizes essas que tomou como bases de pesquisa para o trabalho. E dessa pesquisa, concluiu que quase não há registros que apontam para a prática de EJA.

Concluiu que a EJA não pode pensar apenas pelo viés do trabalho capitalista e alienante. É necessário discutir a relação entre trabalho e educação de forma mais profunda tendo o trabalho como princípio educativo. Que a formação não seja subserviente.

• Neura Maria Weber Maron, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Apresentou o processo de Formação de professores com especialização em educação de jovens e adultos. Considera que a formação do quadro de professores de EJA poderá ter reflexos importantes no panorama da formação de professores de EJA no Brasil, rumo a consolidação dessa área de conhecimento. Defende a instituição do PROEJA por conta da possibilidade de capacitação adequada do trabalho docente.

• Tácio Vitaliano da Silva, Universidade Federal do Rio do Norte.

Dissertou sobre o tema "O conhecimento profissional do professor de Matemática na EJA: que saberes que competências é preciso saber para melhor ensinar?"

Propôs repensar a pratica docente dos professores de Matemática na EJA. Questionando se a formação inicial o professor consegue desenvolver nesse profissional uma capacidade para desenvolver bem o trabalho no espaço escolar.

Questionou, ainda, que saberes o professor possui sobre sua profissão, insistindo que é necessário conhecer as nomenclaturas e os pressupostos teóricos a fim de saber para quem, por que e como ensinar.

Questionou se os conhecimentos acadêmicos chegam à sala de aula de forma compreensível, considerando que o professor deve ter competência para a capacidade prática? Isso por que o professor precisa ter competência para elaborar uma proposta pedagógica específica para a pratica de EJA, o que não existe, em muitos casos, atualmente.

Considerou que o contato com as idéias relacionadas com à EJA na sua própria pratica e isso evidencia a formação de sua fragilidade inicial.

Concluiu que a formação inicial e continuada e deficitária, principalmente em seus aspectos teóricos metodológicos, falta essa capacitação teórica.

• Francisca Vânia Rocha Nóbrega, Paraíba.

Propôs que é necessário preencher a lacuna existente na formação do professor no que diz respeito à relação com o mundo do trabalho. Discutiu que a formação do professor deve estar voltada para uma prática metodológica de inclusão, considerando o estudante de EJA é um agente participativo.

Questionou que saberes serão socializados entre professor e educandos, isto é, a formação do professor de EJA deve considerar os processos cognitivos múltiplos dos educandos. Defendeu de forma incisiva a inclusão de jovens e adultos.

Discutiu a função social do professor de EJA, que é quem pode dar voz ao aluno assujeitado.

Apresentou que a EJA desafia o próprio sistema de ensino, extrapolando o sistema educativo vigente e defendeu que a idéia de formação depende essencialmente do bom trabalho do gestor da escola: a formação tem que ter um olhar atento para que dirige a escola.

Considerou que é necessário provar que o conhecimento teórico une os pensamentos múltiplos presentes em sala de aula.

Conclui que a EJA tem q ter sentido e significação, condições através das quais se dará concretização de uma cidadania plena para um grupo outrora excluído.

1. Proposta

Os delegados inscritos no III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA e participantes da mesa temática número 1 refletiram e debateram o tema e entendem que, nas diretrizes e pareceres que regem o Curso de Pedagogia e o conjunto das variadas licenciaturas que formam professores para educação básica, deve ser incluído em seu texto de forma explícita a dimensão da formação inicial e continuada para professores de EJA.

DAS PROPOSIÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA ÀS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROEJA: UM PERCURSO[1]

Resumo

Nesse texto pretendemos apresentar um breve estudo a respeito de algumas contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, especialmente as indicações pontuadas no relatório final desse evento (SOARES, 2006) que, de alguma forma, também se fazem presentes no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2006c) quando nesse documento se reconhece e se assume que há uma lacuna na formação de professores para trabalhar com educação técnica profissional integrada e especialmente na modalidade de jovens e adultos trabalhadores, demandando, portanto uma formação específica a estes, pois essa formação inicial não foi contemplada nos cursos de graduação e nas licenciaturas. Buscaremos também verificar como as proposições para nortear a formação dos educadores de EJA incidiram no documento orientador dos cursos de Especialização do PROEJA, uma ação de formação de professores desencadeada especialmente pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com o advento do PROEJA, bem como nas ações desencadeadas pelo Edital PROEJA – CAPES/SETEC Nº 03/2006 (BRASIL, 2006e). Adotamos como fontes primárias o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2006c) e o documento que orienta a elaboração dos Cursos de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006d). Submetemos estes documentos ao procedimento metodológico de análise documental – tendo como referencial para a reflexão o relatório do seminário acima mencionado, com o intuito de verificar a possibilidade de se estabelecer vínculos / evidências de que essas discussões influenciaram essa política de formação de professores para o ensino médio integrado na modalidade EJA.

Palavras-chave: Políticas públicas. PROEJA. Formação de professores de EJA.

---

[1] Neura Maria Weber Maron é graduada em pedagogia e mestre em educação Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e especialista em Pedagogia Empresarial pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atualmente, é doutoranda em Tecnologia, na área de concentração de Tecnologia e Sociedade da UTFPR e pedagoga da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E A (NÃO) FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS[1]

Resumo

Este artigo versa sobre o tema da formação inicial de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma reflexão sobre a relação entre o mundo do trabalho e esta modalidade de educação. O trabalho está divido em duas seções, a saber: "O cenário da formação inicial de professores para EJA: o paradoxo entre a afirmação legal e a negação real", em que analisa a formação inicial de professores, demonstrando que, embora a área, na atual legislação, tenha sido configurada como modalidade das etapas da Educação Básica, no que se refere à formação para atuar na modalidade de EJA, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, a questão permanece incipiente; e, "Desafios na formação de professores para EJA na perspectiva da formação humana integral", em que discute a necessidade e a pertinência de pensar a educação a partir de uma concepção ampliada do conceito de trabalho e da identificação da vinculação de classe dos diversos sujeitos da EJA, para que se dê um tratamento crítico às relações que hoje se estabelecem entre trabalho e educação.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação de professores. Trabalho.

[1] Jaqueline Pereira Ventura é graduada em pedagogia, mestre e doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é professora adjunta da Faculdade de Educação da UFF.

ESPECIALIZAÇÃO PROEJA: ESPAÇO DE REFLEXÃO[1]

Resumo

O Curso de Especialização *Lato-Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos revelou-se uma grande possibilidade de formação profissional tanto para educandos, quanto para educadores e tem como objetivo principal, formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever proativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da Educação Profissional Integrada a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens de Adultos. A partir de alguns depoimentos feitos por alunos deste Curso, o presente artigo tem a finalidade de refletir a respeito da educação.

Palavras-Chave: PROEJA, Educação, Formação Profissional.

[1] *Suely Maria Anderle é professora do Instituto Federal Santa Catarina (IFSC).*

MESA 2

COORDENAÇÃO:

CARMEN CRAIDY (UFRGS)
ELIONALDO JULIÃO (OEI)

- A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO PRISIONAL

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

1. Apresentação do 1º trabalho pelo prof. Dr. Gilson Porto (UNITINS)

Principais destaques:

Recorte do grupo de pesquisa da UNITINS: "Educação, Cultura e Transversalidade"

- Avaliação e Gestão da Educação em Sistemas Prisionais;
- Uso de metodologias de formação em Educação à Distância;
- Formação de Professores que atuam no Sistema Prisional.
- Análise do processo de formação;
- Explicita que, apesar da estrutura institucional existente, evidencia enorme preconceito em relação ao espaço da "educação para presos";
- Necessidade das diretrizes estaduais que apontem a flexibilidade curricular;
- A origem das experiências com Educação em espaços prisionais se dão com tentativas de implantação de ações via exames supletivos;
- Relato de projeto piloto desenvolvido em parceria com o sistema penitenciário de Tocantins;
- Dificuldades com espaços no sistema penitenciário e professores para atuar com a educação em espaços de privação de liberdade;
- A seleção só foi possível devido contratação de professores que tinham sido demitidos;
- Uma das atividades propostas para a seleção: os professores deveriam permanecer durante 12 horas na unidade penal, sem poder sair.

Somente 7 professores continuaram após a experiência de ficar no interior de um presídio.

- As atividades de formação dos educadores para atuar no sistema penitenciário avançaram no estado de Tocantins a partir dos recursos da SECAD através do Projeto Educando para a Liberdade;
- Sinalizou a importância dos agentes prisionais participarem das capacitações, uma vez que tinham licenciatura, mas não foi possível porque eram provisórios;
- Sinalizou falta de políticas públicas para consolidação da educação no sistema penitenciário.
- Sinalizou a diferença entre ter a experiência com o trabalho no presídio e dar um curso no presídio;
- Necessidade de cumprir os horários de aula de forma a compatibilizar com os tempos intramuros;
- A Relação entre agente prisional e detento, agente/educador, levou a Universidade a pensar um Curso de Especialização para Agentes Prisionais;
- Informou sobre a produção e lançamento de uma coleção sobre "Educação Prisional e práticas pedagógicas". Os livros com proposta pedagógica (em 5 volumes) estarão disponível na internet;
- Preocupação que levou a essa produção: não copiar modelos externos, houve inicialmente uma intenção de copiar a Proposta de Barcelona;
- Informou que a Universidade implementou um projeto piloto de Educação a Distância no Ensino Superior (Contabilidade, etc.);
- Defendeu que "o egresso da Educação em Prisões" possa continuar trabalhando como professor nas escolas existentes no sistema penitenciário;
- Finalizou apresentando um vídeo institucional da UNITINS sobre o grupo de pesquisa e especificamente sobre a linha de pesquisa que tematiza a educação em espaços de privação de liberdade. (Informações e depoimentos dos envolvidos e autoridades. Formação continuada em 2006 e 2007 a 80 pessoas. Mobilização para a implantação de escolas dentro das unidades prisionais e melhorar a comunicação nesses processos formativos. Produção de Material Pedagógico impresso, Coletânea com 5 volumes. Oferta de curso de especialização para professores e agentes penitenciários com a oferta de 30 vagas na modalidade à distância. Depoimento de agentes penitenciários, professores e detentos.Exposição das linhas de pesquisa com explicações dos pesquisadores responsáveis).

2. Apresentação do segundo trabalho pela prof. Maria Tereza

Questões apresentadas:

- A exposição consistiu em um relato de uma experiência – produção Paraná: "Projeto Nossa Escola pesquisa sua opinião";
- A experiência na Universidade já possibilitou a orientação de três trabalhos de dissertação de mestrado e duas teses de doutorado sobre o tema;
- Enfatizou que os estudos (observações) desenvolvidos demonstram que o publico interno/alunos do sistema penitenciário do Paraná é prioritariamente composto jovens até 30 anos de idade;
- Uma das propostas apresentadas pela universidade em um projeto desenvolvido no sistema penitenciário foi o estudo do código civil nas escolas: "muitas das pessoas não sabem o que as levam ao presídio". Segundo a professora, não se discute o código civil em cursos diversos, só em cursos de direito;
- Os professores foram incentivados a trabalhar sobre regras estabelecidas;
- Estimulou-se a troca significativa entre os diferentes sujeitos (professores e agentes penitenciários);
- Procurou-se investir sobre projetos de trabalhos (projetos pedagógicos);
- Ausência de material específico para se trabalhar;
- Denunciou a ausência de linhas de pesquisas específicas sobre "educação em espaços de privação de liberdade", assim como materiais pedagógicos apropriados para o trabalho intra-muros;
- Relatou que a primeira oficina ofertada pela Ação Educativa no Presídio consistiu, no primeiro momento, em uma oficina de sensibilização para compreensão do espaço carcerário;
- Relatou que o estado do Paraná oferece uma gratificação de 130% para o professor atuar no sistema penitenciário;
- Explicitou que a mentalidade do professor é de que: "ele (interno) é tão excluído que o que se esta fazendo por ele, já basta";
- Explicitou a necessidade de traçar o perfil do interno penitenciário hoje e de se traçar também o perfil dos professores que atuam no sistema penitenciário (muitos apresentem uma formação consolidada, alguns tendo inclusive cursos de pós-graduação);
- Trouxe como questão para a reflexão: a atuação do interno como educador – valoriza-se a não atuação do interno, mas sim de um "sujeito" externo;

- A segunda etapa da oficina consistia na (Escolha do tema) – imersão de temas pelos próprios alunos;
- Ressalta a necessidade de propostas adequadas para o jovem e adulto preso, ter estratégicas didáticas que instiguem a atenção dos internos; que se viabilize instrumentos de trabalhos como (livros, equipamentos diversos);
- Explicitou a dificuldade de circulação de livros dentro do sistema penitenciário (manuseio pelos internos);
- Afirmou que somente 30 ou 40% dos internos estão matriculados na escola no sistema penitenciário;
- Disse que os professores que atuam no sistema penitenciário geralmente apresentam seus projetos em eventos organizados pela universidade e as escolas apresentam a produção dos alunos.

3. Apresentação do 3º Trabalho pela prof. Carmen Craidy (UFRGS)

- Apresentou trabalho já apresentado na CONAE, principalmente dados de levantamento realizado sobre o interno e as escolas dos presídios do Rio Grande do Sul;
- A professora ressaltou que o Estado do Rio Grande do Sul foi um dos estados pioneiros com a implementação de ações educacionais no sistema penitenciário, porém disse que atualmente as experiência estão estagnadas;
- As ações hoje no estado consistem: duas modalidades, algumas que tem escolas e outras que tem professores que vão dar aulas nas prisões;
- Apresentou gráficos cruzando dados entre tipos de crimes e idades; oferta de disponibilização de trabalho;
- Sinalizou que um dos encaminhamentos hoje no estado é a privatização do seu sistema penitenciário.

4. Debates

- O coordenador Elionaldo trouxe como uma das principais questões a serem observadas a questão conceitual: educação prisional. Sugeriu que utilizasse o conceito "educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade", conforme discussões internacionais promovidas pela Rede Latinoamericana de educação em espaços de privação de liberdade – RedLece. Segundo ele, o conceito amplia a discussão do tema, incorporando além dos jovens e adultos encarcerados, os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;
- O professor Gilson afirmou que essa foi uma das principais discussões da Confintea sobre o tema;

- O professor Elionaldo continuou a sua exposição afirmando a necessidade de levar em consideração no debate as discussões apresentadas pelo CONEB e CONAE sobre "diversidade". Disse não podermos mais simplesmente apresentarmos a discussão descontextualizada da EJA, principalmente da diversidade dos seus sujeitos. Afirmou ainda que considera o professor que atua no sistema penitenciário como um "Agente operador da execução penal" e o Agente penitenciário como um "agente sócio-educador". Enfatizou que não podemos mais deixar de pensar sobre a discussão da educação nos espaços de privação de liberdade (sistema penitenciário): dissociação da educação e segurança (automaticamente provocando uma estreita relação entre organismos responsáveis pela educação e organismos responsáveis pela segurança pública e sistemas penitenciários); Enfatizou que hoje temos dois importantes documentos: Resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Nacionais para oferta de edúcação no sistema penitenciário; Ressaltou que necessitamos cobrar discussões sobre à educação em espaços sócio-educativos, visto que sobre a questão prisional começamos a avançar.

- A representante do Mova (SP) trouxe para a discussão: Qual é a etnia dos presos? Como o currículo está sendo tratado nesses programas? Apresentou um breve relato de um grupo de estudo e relato de um presídio de mulheres.

- A Coordenadora da Mesa Carmen afirmou que a população prisional é predominantemente negra e mestiça.

- O professor Gilson: Currículo é o da escola. Há algumas práticas mais inovadoras, mas muito pontuais. Afirmou que dependendo do que se trabalha no sistema penitenciário pode gerar uma rebelião.

- A professora Carmen defende que trabalho deveria ser decidido e implementado de forma coletiva;

- A representante do estado de Alagoas explicitou diversas dificuldades na implementação de experiência de escolarização nos presídos. Trazendo para a reflexão a questão dos "internos que atuam como professores no sistema penitenciário". Segundo ela, é possível se pensar em educadores presos? Ressaltou a dificuldade de seleção de educadores para atuar no sistema penitenciário;

- Segundo o represente de TO, a Educação em espaços prisionais ainda não vem sendo considerada como direito, mas sim como privilégio. É Consenso "Agente e o preso não se dão";

- O representante Felipe (FUNAP-SP) relato de que disseram que o Material Didático utilizado pela FUNP nos espaços escolares do sistema pe-

nitenciário induziu o corte da cabeça dos detentos pelo PCC. Explicitou evidenciar questões conflitantes entre as duas resoluções aprovadas pelos Conselhos Penitenciário e o Conselho de Educação.

- A representante Kátia (RO) afirmou evidenciar-se ausência de políticas públicas para a educação em espaços de privação de liberdade;
- seminário e chegou a vários consensos que ao final do Seminário foram todos elencados. Mas, não foram contemplados.
- A representante Maria Tereza (PR) explicitou que ainda é muito tênue a relação com a Secretaria da Justiça;
- O representante Gilson (TO) afirmou haver a necessidade das universidades marcarem a sua posição espaços governamentais. "Colocar os formadores de formadores no jogo". Ressaltou a dificuldade para fazer formação de professores em espaços prisionais.
- A representante Kely do (AC) falou sobre a implementação do PROJOVEM URBANO em espaços prisionais. Disse que é a única experiência no sistema penitenciário que contempla na sua proposta e investe na formação continuada dos professores e tem uma proposta curricular clara. Diferentemente das outras propostas realizadas com professores da SEED. Questiona: O que está sendo discutido em termos de Políticas Públicas para esta área? E o currículo? Qual o papel da educação na prisão?
- O coordenador Elionaldo, fazendo as suas considerações finais chama atenção para algumas questões: (a) explicita que estamos vivendo avanços inquestionáveis na discussão da política de educação implementada no sistema penitenciário, principalmente a partir de 2004 com o Projeto Educando para a Liberdade do Ministério da Justiça e Educação; (b) disse que é importante também que levemos em consideração que a política de execução penal é de responsabilidade dos estados e que o governo federal implementa as diretrizes; (c) que é fundamental que cobremos dos estados o que vem sendo discutido e aprovado em âmbito nacional; (d) que embora seja difícil o diálogo entre os órgãos responsáveis pela educação e pela justiça, é necessário que procuremos cada vez mais fortalecer a sua relação, visto que não podemos desconsiderar que a educação em espaços de privação de liberdade faz parte da política de execução penal; (e) Indagou sobre o que vem sendo feito para divulgar as diretrizes aprovadas?. (f) Alertou, questionando o papel (ainda não assumido) pelas Universidades na análise, acompanhamento da política de educação implementada no sistema penitenciário, assim como Concluindo, cobrou da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas localizadas nos espaços de privação de liberdade; (g) questionou que tanto os documentos do CONEB e do CONAE não vem sendo analisado nas discussões implementadas, principalmente o concernente a questão da "diversidade"; (h)

sugeriu que pensassemos na implementação das propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura a inclusão da discussão sobre os "diversos sujeitos da educação": levando sempre em consideração (além da idéia de diversidade) – crianças, jovens, adultos e idosos; (i) encerrou dizendo que é necessário a implementação de uma "política nacional formação de educadores" (com metas de curto, médio e longo prazos), que se homologue "diretriz nacional para a formação de educadores" que deverão se desdobrar em "planos e diretrizes estaduais e municipais".

- Frase final defendida pelo grupo: "Precisamos defender uma política pública na área carcerária".

MESA 3

• A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

COORDENAÇÃO:

ELIANE DAYSE PONTES FURTADO (UFCE)
ARLETE SALCIDES (UNIPAMPA)

FORMAÇÃO POR PARES E ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO CAMPO NO ESTADO DO CEARÁ[1]

Resumo

Este trabalho discute uma experiência cujo objetivo foi desenvolver um processo formativo dos profissionais que atuam no campo, na perspectiva da Educação do Campo. A abordagem e metodologia da formação/capacitação serão o foco, principalmente, porque resultou de uma construção que se foi aprimorando a cada novo grupo. Isso deu origem à Metodologia de Formação por Pares, com momentos de alternância, cujos pilares são a Pedagogia de Paulo Freire no seu sentido mais amplo e na perspectiva da construção coletiva de conhecimentos e saberes, A Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e a técnica de Formação por Pares. As avaliações apontam para a importância desse momento, pela possibilidade que foi dada aos profissionais do campo, de junto com os agricultores, fazer uma reflexão coletiva de suas ações, levantado e refletido sobre seus problemas, de forma coletiva e com o espírito de avançar, e pensar em estratégias para solucioná-los, no que, a continuidade do processo foi crucial.

Palavras-chaves: Educação de jovens e adultos. Educação do campo. Formação por pares e alternância.

---

[1] Eliane Dayse Pontes Furtado é graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFCE), mestre em desenvolvimento social e rural pelo Agricultural Education and Rural Development Centre, Faculty Of Education, University of Reading (inglaterra) e doutora pelo International Development Centre, Faculty of Economics and Social Sciences Victorian University of Manchester. Atualmente, é professora associada da UFCE.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTRATÉGIA DE REDUÇÃO DE DESIGUALDADES E PROMOÇÃO DE JUSTIÇA SOCIAL[1]

Resumo

O artigo parte da identificação e discussão de princípios que inspiram, regulam e orientam a formulação de projetos educacionais inscritos nas perspectivas da educação rural e da educação do campo. A partir da investigação de práticas pedagógicas em vigor em escolas rurais dos municípios gaúchos de Arroio Grande e Jaguarão, aponta-se para a necessidade de criação de espaços de formação de gestores e professores com vistas à qualificação da oferta de ensino e à construção de um projeto educativo que possibilite a superação da histórica dicotomia entre rural e urbano, através do reconhecimento e do fortalecimento de comunidade rurais na criação e recriação de formas singulares de con-vivência e na preservação de saberes e valores culturais de geração a geração.

[1] Arlete Salcides é professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

EJA CONTEMPORÂNEA NO CAMPO E AS AÇÕES DE ATER[1]

Resumo

É fundamental constituir e instituir epistemologicamente currículo e práticas docentes/educadoras na formação de extensionistas rurais e na formação profissional de agricultores em espaços educativos não-escolares rurais como sendo modalidades da Educação de Jovens e Adultos no Campo que ocorre na Assistência Técnica e Extensão Rural gaúcha. Historicamente, as práticas educadoras na ATER têm seus significados reduzidos como: a)práticas pedagógicas tecnologizadas e homogeneizadas: Bancária ; b) simples transposição de práticas utilizadas com crianças e adolescentes para jovens e adultos trabalhadores; c)transposição linear de práticas escolarizadas urbanas para o mundo rural ; d) repasse de informações assépticas, estéreis, desconectadas e estanques, não-historicizadas e "a-políticas ou neutras". Diante da complexidade contemporânea as práticas dodiscentes para a EJA no Campo ao serem assumidas como práticas sociais, políticas e culturais possibilitarão aos respectivos protagonistas perceberem-nas indissociavelmente multidimensionais e multirreferenciais, porque possuem e abrangem dimensões dos processos de Vida humana, ambiental e planetária que interpenetram-se diariamente a cada momento didático-político-ético-pedagógico. Para tanto, a EJA Contemporânea no Campo vai situar-se na chamada "Pós-Modernidade" abrindo um profícuo diálogo com a Pedagogia Crítica freireana, através de contribuições das perspectivas pós-estruturalistas do Multiculturalismo de Peter McLaren e da Sociologia Reflexiva pós-empirista de Alberto Melucci. Esses atravessamentos transdisciplinares na EJA "crítica" abrem um horizonte de possibilidades para repensarmos as ações de ATER como práticas educadoras / dodiscentes para os/as agricultores/as no Campo e para a concepção de Currículo na ATER.

Palavras-chave: EJA. Educação no Campo. Extensão Rural. Currículo. Práticas educadoras.

[1] Nelton Luis Dresch é graduado em ciências matemáticas e em química pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestre em educação e especialista em educação química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da UFRGS e professor assistente da mesma instituição.

A FORMAÇÃO PELA PRÁXIS DOS EDUCADORES DO PRONERA: DESAFIOS NA EJA COM ASSENTADOS E ACAMPADOS DE RONDÔNIA[1]

Resumo

Analisa a formação desenvolvida pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), junto aos 112 educadores, 13 coordenadores e 13 bolsistas que participaram do projeto de pesquisa e extensão, "Escolarização de jovens e adultos -1° segmento do Ensino Fundamental e Formação Continuada de Educadores do Campo nas áreas de reforma agrária do Estado de Rondônia, a fim de capacitar 1700 educandos de 22 municípios em assentamentos coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Liga dos Camponeses Pobres de Rondônia (LCP), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Rondônia (FETAGRO). Como metodologia de execução foi realizada 320 horas de formação, visitas às salas, reuniões periódicas e o encontro estadual de avaliação do PRONERA. Contou com 05 professores da UNIR, sendo 03 professores responsáveis diretamente pela execução dos cursos e 02 dois coordenadores pedagógico e administrativo, respectivamente. Os resultados alcançados foram: certificação de 34,80% que desejaram realizar as provas; 31,60% não fizeram as provas e 33,60% evadiram-se, distância, trabalho e dificuldade visual; e, todos os que concluíram sabendo ler e escrever, além do crescimento da consciência sócio-organizativa e envolvimento na melhoria da vida camponesa . Portanto, mesmo com todas os problemas que houveram despertou para buscar, por parte dos assentados, novos cursos em níveis superiores.

Palavras-chave: Formação. Aprendizagem. Conscientização. Centros Educativos.

[1] Nelbi Alves da Cruz, Universidade Federal de Rondônia.

MESAS 4,5 e 6

• A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO INDÍGENA, QUILOMBOLA, GÊNERO E SEXUALIDADE

COORDENAÇÃO:

ELIANE ALMEIDA SOUZA
JERRY ADRIANI DA SILVA

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

Os debates que resultaram da junção destas três mesas contribuíram para pensarmos os sujeitos da diversidade na EJA e as questões que eles trazem para interrogar a formação de educadores/as de Jovens e Adultos.

Tivemos 26 participantes de diferentes segmentos. A maioria deles não fez a primeira opção por estas temáticas, mas consideraram em suas avaliações que os debates desta mesa contribuíram mais alargar a nossa compreensão sobre os desafios e possibilidades para formação de educadores em relação aos sujeitos da diversidade.

A mesa possibilitou uma discussão do tema da diversidade como algo que deve fazer parte da formação dos/as educadores/as. Abordamos mais especificamente a diversidade de gênero e sexualidade, das comunidades quilombolas e dos povos indígenas. A nossa preocupação foi centrada em pensar a formação docente tendo em vista as especificidades tanto dos/as educadores/as quanto dos/as educandos/as com os quais trabalham cotidianamente. Isto significou lançar outro olhar sobre os sujeitos da relação de ensino e aprendizagem que foge ao padrão que a instituição Escola historicamente considerou como "normal" e reconhecer os diferentes percursos formativos dos/as educadores/as e dos educandos/as no intuito de extrair daí demandas para a Formação de Educadores/as de EJA.

Os debates possibilitaram a problematização das políticas públicas já existentes em relação a formação de educadores de EJA para o trabalho com estas temáticas, reconhecendo os limites e possibilidades que apresentam.

As contribuições dos participantes da mesa deixaram evidente a necessidade de superar as formas dominantes de se pensar e viver nesta sociedade. Por isso, os processos históricos de invisibilização dos sujeitos precisam ser discutidos na formação de educadores/as na perspectiva de lançar dúvidas sobre o paradigma dominante adotado quando se discutem esses temas e de propor novas bases epistemológicas para pensar os sujeitos da diversidade.

Neste sentido, apresentamos as propostas abaixo no sentido de contribuir para a formação de Educadores/as da EJA:

- Promoção de audiências públicas nas câmaras e assembléias legislativas para debater a implementação das leis 10639/03 e 11645/08;
- Formular coletivos anti-racismos e anti-homofóbicos nos Fóruns estaduais e nacional;
- Buscar apoio do MEC, Secretarias Estaduais, Secretarias Municipais e outras instituições afins para contribuir no financiamento dos eventos de Formação de Educadores de Jovens e Adultos em relação às temáticas da diversidade de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais;
- Construção de seminários, encontros e ações estaduais, regionais e nacionais para discussão entre docentes e discentes na perspectiva do sobre o combate a homofobia e ao racismo;
- Construção de um painel que assegure as falas dos representantes legítimos dos segmentos sociais;
- Discutir nos cursos de formação docente os conflitos existentes entre tempo curricular e tempo pedagógico. Discutir como estes tempos interferem no processo de ensino-aprendizagem;
- Construção de uma escola itinerante nacional de formação de educadores de EJA para a diversidade: afro-descendentes, brancos, mulheres, idosos, homens, adolescentes, adultos, trabalhadores empregados ou desempregados, livres ou em privação de liberdade, pessoa com necessidades educacionais, jovens, travestis, gays, lésbicas, transexuais, povos do campo, latinos, brancos, pessoas com diferentes matrizes religiosas, assentados, acampados, quilombolas, profissionais do sexo, atingidos por barragens, pescadores, em situação de analfabetismo, pessoas com deficiência, etc.
- Reconhecer que sabemos pouco sobre as temáticas discutidas nesta mesa e que precisamos pesquisar sobre as reações e ações resultantes das interações entre os sujeitos da diversidade.
- Propor a instituições que financiam as pesquisas em formação de educadores de EJA que construam linhas de pesquisa específicas para estas temáticas.

1. Avaliação das mesas/recomendações

- Que os coordenadores não aceitem as junções das mesas temáticas.
- Recomendar aos Fóruns Estaduais de EJA que discutam por que houve um número tão reduzido de inscrições e de apresentação de trabalhos em relação às temáticas desta mesa. Estas temáticas foram silenciadas nos espaços de formação de educadores durante muito tempo e por isso precisamos investigar por qual motivo elas tiveram uma adesão menor.

PROJETO ALFABILINGUE: O POVO KAMBEBA REESCREVENDO O FUTURO NO ESTADO DO AMAZONAS[1]

RESUMO

O Estado do Amazonas é composto por 62 municípios, com população estimada em 3.311.046 habitantes (IBGE, 2006). Devido à imensidão do Rio Amazonas, as regiões são divididas por calhas de rios. A calha do Alto Rio Negro, é composta por três municípios: Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira.Nessa calha habitam vinte três distintas etnias com diferentes graus de genocídios e etnocídios. Por conta da riqueza cultural e massacres ocorridos, a Universidade do Estado do Amazonas através do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado e SEDUC, elegeu tais municípios como prioritários neste projeto, ampliando o domínio em maior escala, da escrita e leitura em língua materna. Na calha do Alto Solimões, com igual prioridade com seus diferentes grupos étnicos, destaca-se o povo Kambeba, onde boa parte, hoje, habita a periferia de Manaus. Nesta apresentação, também em vídeo, relataremos a experiência de alfabetização em língua materna desenvolvida com vinte e sete indígenas e dois alfabetizadores também da mesma etnia, desenvolvida no bairro do Zumbi dos Palmares, zona leste da cidade. Com carga horária de 240 horas, sem uso de cartilha e aos domingos, os alfabetizadores Francisco Kambeba e Daniela Soprano Kambeba dividiram o espaço e trocaram saberes em língua materna, tupi e kambeba. O projeto já incluiu mais de 11.000 indígenas de 34 etnias, porém, nem sempre os alfabetizadores, tinham domínio para além da linguagem oral em função do processo de aculturação sofrido. Portanto, o resgate desses saberes na discussão dos espaços de territorialidade é um sonho possível. A proposta pretende formar 388 alfabetizadores e coordenadores de turma, bilíngües de diversas etnias, em treze municípios situados nas calhas dos rios Negro, Madeira e Solimões. Com mais de onze mil (11.000) matrículas e trinta e três diferentes etnias no projeto, a Universidade do Estado do Amazonas aceitou este desafio.

Palavras-chave: Formação. Educação Indígena. Alfabilingue. Amazonas.

[1] Maria de Nazaré Corrêa da Silva é professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

MESA 7

• A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA EM AMBIENTES VIRTUAIS MULTIMIDIAS E EAD

COORDENAÇÃO:

HELENA SPORLEDER CORTES (PUCRS)
EVERTON FERRER DE OLIVEIRA (UNIPAMPA)

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

Nesta mesa temática os trabalhos problematizadores da ênfase indicaram aspectos comuns e relevantes na formação de educadores. Foram apresentados 3 trabalhos com as seguintes ênfases:

- Formação Continuada de Educadores através de um Curso de Extensão à Distância;
- Formação em Serviço de Educadores através da implementação do PROEJA (ensino médio+profissional) à Distância;
- Formação Inicial de Educadores (Pedagogos) na modalidade presencial com uso do AVEA.

Dentre os aspectos ressaltamos a necessidade de observarmos a produção de ações pelas instituições educacionais no sentido da:

- Necessidade de defender o DIREITO a Formação do Educador da EJA na formação continuada e na formação inicial em seus aspectos pedagógicos e da inclusão digital;
- Problematização acerca da redução de repasses do direito as verbas da UAB com exigência da parceria com Fundações, pois isso limita ou leva os interessados a não conseguir acessar os recursos;
- Investidura em Ações formativas e diálogo junto as Secretarias e órgão Gestores que garantam no espaço do exercício da docência o direito a formação evitando desta forma profissionais com 60 horas aula e mais a formação (QUALIFICAR),

- Constituição de Equipes comprometidas com a formação contextualizada pelas realidades locais sob a ótica dos cursistas;
- Evidência de que a Plataforma MOODLE constitui um ambiente integrador de ações (os 3 trabalhos são constituídos nesta plataforma);
- Necessidade de que a formação continuada de educadores de EJA atenda a práticas de Inclusão Digital e Alfabetização Tecnológica reais, tendo em vista EJA e o MUNDO DO TRABALHO;
- Cobrança de que Cursos que Formam Educadores atendam as diretrizes acerca da EJA e Tecnologias, pois se temos educadores que possuem em sua formação conhecimentos deste âmbito podemos ampliar ações em rede virtual e mesmo na formação continuada;
- Compreensão de que EaD deve levar em conta diferentes modos de assimilação nos processos das aprendizagens: ver, ouvir e escrever;
- Potencialização de Espaços de Formação. Por exemplo: XI ENEJA e III SNF não contemplaram atividades relacionadas ao Portal com condições e sistemática adequada... diferente das demais ênfases esta temática constitui a operacionalização e racionalização de ferramentas viabilizadoras da mediação em todo território nacional, existência de um portal. Afinal temos de pensar a formação de educadores apenas projetivamente para outros espaços ou problematizar os espaços que integramos?

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES[1]*

Resumo

O estudo de processos de inovação e mudança acerca do impacto das tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores traz em seu bojo demandas de inclusão, desenvolvimento social, tecnológico e organizacional às instituições formadoras. As políticas de formação de professores apontam para um perfil profissional contemporâneo capaz de atuar e intervir criticamente nos espaços de atuação profissional. Destaca-se que com o passar dos anos as ferramentas culturais (informática) foram se ampliando, as linguagens tecnológicas passaram a ser uma constante no dia-a-dia de todas as pessoas. As relações educacionais têm resistido á inserção da tecnologia informatizada no espaço escolar, as estruturas da escola ainda não foram suficientemente qualificadas no campo das benfeitorias (laboratórios) nem no que se refere aos recursos humanos (professores). Todavia as políticas públicas relacionadas ao ensino avançaram na definição de que as TIC devem ser uma constante na prática educativa e, por compreender a EJA um campo fecundo para o desenvolvimento social é que se estabelece esta relação nesta reflexão. A partir desta compreensão parte-se da sistematização dos processos vividos no entorno da prática educativa com graduandos do Curso de Pedagogia da UNIPAMPA- Campus Jaguarão no decurso de sua formação acerca dos conteúdos da educação de adultos. Pois, acredita-se que o conhecimento e utilização na formação de professores das tecnologias informáticas podem repercutir nos processos de escolarização básica de sujeitos adultos que estão à margem da escola. Neste sentido, contextualiza-se questões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que são emergentes na formação inicial do profissional da pedagogia sob aspectos teóricos no que tange o conhecimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Tecnologias da Informação e da Comunicação.

---

[1] Everton Ferrer de Oliveira é professor assistente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

* O artigo completo que trata este resumo integrou o Painel EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: dos sentidos de burocracia às práticas de autoria em AVAs em parceria com as professoras Dóris Maria Luzzardi Fiss – FACED / PEAD/UFRGS e Sita Mara Lopes Sant'Anna – UERGS/Unidade São Francisco de Paula apresntado e publicado nãos anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ocorrido de 20 a 23 de abril de 2010, na UFMG, Belo Horizonte.

O CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA DIVERSIDADE: SUA CONSTITUIÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA[1]

Resumo

Este trabalho apresenta a experiência da trajetória que vem sendo trilhada por uma equipe composta por professores, coordenadores e tutores ligados à Universidade Federal de Santa Catarina, instituição que oferece pela Universidade Aberta do Brasil o Curso de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade, voltado para formação continuada de profissionais da Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância. Também se pretende discutir a educação continuada como direito profissional, o modelo adotado e a especificidade do curso, além de analisar as contribuições e subsídios teóricos e práticos para esta formação a partir de um olhar sobre a avaliação realizada pelos tutores presenciais e a distância. O mesmo origina-se da necessidade de ampliar a discussão sobre os programas de educação continuada desses profissionais vinculados ao ensino a distância, dos quais fazemos parte, nas funções de coordenadora pedagógica e de tutora a distância.

Palavra-chave: Formação continuada. Educação de jovens e adultos. Educação a aistância.

[1] Inês Soares Poggio Lêda Letro Ribeiro é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

MESA 8A

COORDENAÇÃO:

JUSSARA M. DE P. LOCH (PUCRS)

- A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA E A REORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS EM EJA

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

Após as apresentações dos trabalhos, foi aberto o debate. Questões abordadas:

- Fortalecimento do currículo de Educação de Jovens e Adultos. A solicitação de formação específica para a EJA deve ser contemplada, pois ela já é reconhecida como modalidade da educação básica;
- Um maior interesse na formação, a partir do reconhecimento da EJA como modalidade;
- A ocorrência da possibilidade de existência da relação entre escolarização capital cultural acumulado e a ascensão social via modelo burguês capitalista. Para tanto, sugere-se um debate acerca da temática capital x formação;
- O currículo na perspectiva da formação continuada deve envolver o diálogo entre as Redes de Ensino, as universidades, as escolas, os educadores e os educandos. Ampliar a participação dos educandos nos fóruns, considerando seus questionamentos sobre a pauta formativa. Além disso, foi apontada a relevância da participação efetiva de educadores como delegados nos seminários nacionais de formação e nos ENEJAs;
- O currículo no âmbito da universidade precisa ampliar o estudo da EJA para além dos cursos de Pedagogia, promovendo a formação inicial, também nas licenciaturas com a participação dos Fóruns de EJA;
- A universidade assume a formação, com isso ela aprende a fazê-la. Ela não consegue constituir sua própria experiência em EJA isoladamente, é necessária a articulação com outros setores da sociedade que demandem diversos temas da formação inicial e continuada;
- Faz-se relevante a construção de um diálogo entre os saberes da prática educativa e os saberes acadêmicos para a construção de um novo saber;

- As discussões realizadas em torno da formação inicial e continuada de educadores da EJA devem se dar no contexto de uma análise ampla da sociedade;
- Existe um conjunto de conhecimentos acerca da EJA que compõe um importante aporte teórico-prático, o qual precisa ainda de maiores mecanismos e possibilidades de ampliação e socialização, tanto na formação inicial como na formação continuada.

Neste processo de formação e reorganização do currículo de EJA, precisamos estar atentos às questões:

- Que elementos dentro das propostas e dimensões culturais contemplam o espaço sociocultural a que se destinam?
- Que aporte teórico está embasando a opção seriada ou modular para as classes de Educação de Jovens e Adultos nas propostas curriculares?
- Como avaliação referente ao evento, sugerimos a ampliação do tempo para a exposição dos trabalhos nas Mesas nos próximos seminários.

HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES POPULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO POPULAR DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS – PUCRS: A CONSTRUÇÃO DA UTOPIA[1]

Só o passado como opção e como conflito
é capaz de desestabilizar a repetição do presente.
Boaventura de Sousa Santos

Resumo

O presente trabalho de pesquisa nasceu de anseios pessoais e coletivos de doze alunos do Curso de Pedagogia de com Ênfase em Educação Popular, Habilitação em Anos Iniciais e EJA, que acreditaram na possibilidade de transformar suas histórias de vida em instrumento de pesquisa e aprofundamento, com vistas a permanente reflexão sobre a ação docente. Assim, ao longo do curso as inquietações vividas individualmente passaram a serem partilhadas coletivamente, salientando a trajetória de vida pessoal e vivências educativas, dando ênfase à atuação dos educadores, na maneira como surgiram, tornaram-se, influenciaram-se em atuações sociais e educativas. Estas trocas realizaram - se através de olhares críticos e conscientes de suas trajetórias desencadeando uma ação transformadora e reflexiva. Sustentam-se em paradigmas norteados pela pesquisa qualitativa, mais especificamente, pela pesquisa autobiográfica, com caráter dialógico. A metodologia possibilitou a análise das histórias de vida através de reflexões que permitem caminhos para transformação; identificação de possibilidades formativas ao ser humano, através da escrita e reescrita de suas lembranças, memórias, histórias de vida; a relação de suas experiências de vida com a educação popular, a avaliação das realidades vividas, seus resultados, suas limitações e potencialidades. A sistematicidade do trabalho deu-se, também com os encontros semanais de todo grupo, realizados na universidade com a professora orientadora, numa dinâmica dialógica. A partir do estudo de cada material e relatos apresentados realizaram a análise teórico-prática e encaminhamentos inerentes a todo o processo de permanente construção.

Palavras-chave: Auto-Formação. Trajetórias de vida e Educação Popular. Conscientização. Diálogo e Participação.

[1] Jussara Margareth de Paula Loch é graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre na área de Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente é professora titular da PUCRS.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL – UM CAMINHO PARA A REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EJA[1]

Resumo

Este trabalho se apresenta como uma reflexão acerca de uma das necessidades que circunda a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação docente específica para atuar junto a esta modalidade educativa. Expressa-se como as primeiras considerações gestadas para a elaboração de uma tese de Doutorado em Ciências da Educação, cujo objetivo maior é apontar a validade de um modelo para a formação do docente que atua na EJA tomando como aporte teórico fundamental a pedagogia intercultural. Os primeiros resultados aqui apresentados compreendem a conclusão da fase exploratória da pesquisa e tratam dos dados encontrados acerca do sistema educacional local e sua relação com a identidade cultural como premissa inicial para a adoção de uma perspectiva pedagógica intercultural.

[1] Maria Josefa de Menezes Almeida é doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunción, Paraguai (UFAA-PY).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO DISTRITO FEDERAL[1]

Não tenho um caminho novo.
O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar.
Thiago de Mello

Resumo

Estudos sobre o trabalho têm colocado em pauta as mais variadas questões que cercam o tema. O trabalho docente, na perspectiva de sua precarização, constitui uma matriz relevante em sua compreensão, sobretudo quando se pensa o trabalho pedagógico entre aqueles que atuam na modalidade EJA. Tendo em vista o momento histórico de ampliação da EJA na rede pública de ensino do DF torna o cenário local um espaço privilegiado para o processo de entendimento da realidade dos jovens e adultos sobre a perspectiva da relação trabalho-eduação, pois esses sujeitos trazem consigo a marca da exclusão impigidas pela sociedade capitalista. Com a intenção de alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem à luz da concepção de letramento enquanto prática social e da diversidade sócio-cultural foi proposto para a rede pública de ensino do DF o curso de formação continuada "Construindo práticas educativas na modalidade EJA: concepções teórico-metodológicas", cujo objetivo é de aprimorar e dinamizar o trabalho docente, a fim de construir ações e atitudes coletivas miradas para uma educação escolar plural e justa. A metodologia utilizada foi a de comunidade e aprendizagem colaborativa para concretizar uma proposta de educação apoiada na pedagogia da autonomia.

Palavras-chave: Formação de professores. Trabalho precarizado. Educação de jovens e adultos.

[1] Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo é mestre em Educação e professora de sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF).

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS E PROCESSOS EM CONSTITUIÇÃO EM SANTA CATARINA[1]

Resumo

Neste texto apresento elementos referentes à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das políticas de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência a noção de política pública e de Estado e do direito à Educação e à formação docente. Como contribuições teóricas ao estudo foram fundamentais os trabalhos de Sacristán (1998), Hofling (2001), Sartori (2010), Ribeiro (1999) e Soares (2006). Mediante o mapeamento dos cursos de Pedagogia ofertados em Santa Catarina, em uma abordagem quanti-qualitativa, foram identificados aqueles que ofertam em suas matrizes curriculares estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Na continuidade caracterizam-se aspectos sobre essa formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, particularmente nos cursos de Pedagogia e em cursos de formação continuada realizados por instituições de ensino superior. Observa-se nos resultados do trabalho um processo de constituição da oferta dessa formação, o qual é recente (anos 2000). Por outro lado, constata-se que várias instituições de ensino superior realizam cursos de formação continuada para docentes de Educação de Jovens e Adultos e, no âmbito da pesquisa na área já se desenvolvem interessantes trabalhos, os quais merecem ser analisado posteriormente por outras investigações. Destaca-se, ainda nos resultados do trabalho a, importância do reconhecimento das particularidades de uma formação para a Educação de Jovens e Adultos reconhecida no âmbito das instituições no sentido de um *alcance político* de viabilizar junto, às redes de ensino, o direito aos professores de EJA de terem reconhecida a sua atividade docente nos quadros de carreira das redes, e assim, de potencializar processos educativos de direito aos sujeitos jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação docente. Políticas públicas.

[1] Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin é graduada em pedagogia, habilitação em Orientação Educacional e Magistério pela Associação Catarinense de Ensino, mestre em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora adjunta 2 da UFSC.

MESA 8B

COORDENAÇÃO:

LIANA BORGES (RAAB)

• REORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS EM EJA

RELATÓRIO DE ATIVIDADES[1]

1. Apresentação de Trabalhos

1.1. REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA EJA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS EM PAULO FREIRE. LOURDES DE FÁTIMA PASCHOALETTO POSSANI. (TRABALHO APRESENTADO NO MESTRADO)

- Questões decorrentes

Existe uma exclusão social da qual nossos alunos de EJA fazem parte – classe social desprovida de bens sociais; EJA é denúncia do fracasso da educação escolar – temos mais jovens que adultos na EJA. Não existe, na prática, um sistema educacional que seja de fato universal.

1.2. BREVE HISTÓRICO DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA REDE DE SP – 2001 A 2004

- Ações da EJA na RME de São Paulo: Escola como espaço prazeroso para ensinar e aprender; Processo participativo – construção do currículo para EJA.
- Base epistemológica centrada no educador e educando, para disparar um movimento de reorientação curricular; Formação de educadores como parte do processo de reorientação curricular – considerando a participação dos sujeitos educandos e educadores.
- A pesquisa baseou-se nos Fundamentos de Paulo Freire: Dialogicidade; Politicidade e Transformação social.

[1] Maria do Socorro Dantas da Cunha é professora da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEE-PR). Sandra Cardoso é professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ).

- Etapas da pesquisa: Conformação da pesquisa:
- Apresentação de um texto base da SME, para toda a rede, com as seguintes indagações: A EJA que temos e a EJA que queremos. b) Metodologia: Proposição devolutiva das escolas; e Sistematização pela SME.
- Linhas condutoras: Formação (cursos, seminários e conferências) para aprofundamento teórico do que segue:
  - Uma escola para jovens e adultos - especificidades e desafios
  - A gestão democrática na escola para jovens e adultos
  - Diretrizes educacionais para jovens e adultos; transição para novos paradigmas
  - Construção de uma nova EJA; como se mover no campo da legislação educacional – descobriu-se que se poderia fazer mais do que se pensava.
  - Algumas resistências encontradas:

A resistência à discussão foi percebida em muitas regiões da cidade, pois houve a reivindicação para um pacto para que então se mexesse nas conquistas obtidas pelos educadores (receio de retaliação).

O resultado obtido nessa trajetória refletiu-se nas temáticas:

- Tempos e espaços elementos para a reorganização da escola
- Diversidade cultural da EJA;
- Educação e trabalho na EJA;
- Avaliação da aprendizagem na EJA, um exercício para a inclusão;
- Um currículo para EJA - Juventudes na escola encontros possíveis;
- A centralidade do educador na transformação da escola;
- O Movimento na Legislação na perspectiva da EJA.

Nessa perspectiva, apareceram algumas questões indagadoras: "Do jeito que está, não está bom" – "evasão e a qualidade na EJA". Então a trajetória apontava para uma pesquisa sobre o perfil da EJA – conhecer educador e educando (por amostragem) o que permitiu ampliação do olhar das pessoas das escolas sobre o jovem, adulto e o professor da EJA.

- Algumas questões apontadas: Possibilidade de mudanças das leis educacionais; possibilidade de ações com a legislação existente (CF, LDBEN, Parecer CNE nº 11/2001, entre outras); Legislação municipal com nova portaria para normatizar a EJA, substituindo, com isso, a lei que trata da suplência (mudança da visão da EJA); Dificuldade de pensar modelos diferentes dos conhecidos ; Dificuldades relativas ao último ano de governo – questão da continuidade das gestões governamentais.

- Desafios durante o processo: Resistência às mudanças; Ceticismo; Educando como centro de interesse na mudança. Desafios para a gestão: Projetos de estado; Financiamento.

- Finalmente, apoiados em Paulo Freire, possibilitar:

A Transformação social – meta – garantia dos direitos fundamentais do ser humano – intervenção no mundo – mudar é difícil, mas não impossível;

Dialogicidade – condição para a reorientação e construção do conhecimento – democracia – não se dá sem conflitos – tempo de diálogo pressupõe tempos diferentes: questões administrativas e ideológicas

Politicidade – não há neutralidade no currículo nem na avaliação; posição em favor ou contra de que ou de quem se trabalha o reconhecimento do sujeito social, com todos os seus saberes e diferenças, de práticas que favoreçam a autonomia na construção de conhecimentos.

Formação de educadores – somos seres inconclusos – inacabamento – necessidade de formação inicial e continuada – formação em dois âmbitos: político e pedagógico; formação como parte do processo de construção dos currículos.

1.3. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA E AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO: IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES NO AMBITO DO SESC LER PARAÍBA - KÉZIA CORTEZ SILVA E ANA PAULA DOS SANTOS SILVA

- Pressupostos: Projeto Zé Peão – SESC-Ler. A leitura não se destina ao comerciário, mas para as comunidades carentes da na Paraíba, no sertão paraibano, para catadores e recicladores.

- Perfil dos educandos: Quebradores de pedra, catadores de materiais recicláveis, prostitutas, que dependem de auxílio do governo.

- Centralidade no aluno: Cada centro tem sua proposta pensando no aluno em primeiro lugar, através da não obrigatoriedade de estar incluso em um sistema de governo, com maior liberdade pela não regulação com foco no trabalho com projetos.

- Questões centrais: Trabalho enquanto questão central; atuais e reais possibilidades de emprego para pessoas sem escolarização ou com escolarização reduzida; Como permanecer na escola face às exigências do trabalho? Como se colocar no mercado de trabalho tendo em vista seus critérios de seleção: qualificação e experiências? Como sobreviver trabalhando sem se submeter à lógica do mercado de trabalho atual?

- O trabalho enquanto formação e organização curricular: Educação e trabalho tem sido relação pautada pelo capitalismo. O que podemos fazer

realmente? Cumprimos esse papel? Se cumprimos, a serviço de quem estamos? Grande desafio para o educador popular!

- Questões norteadores: Uma proposta curricular contra-hegemônica é possível? Sim, através da: Perspectiva emancipadora, da aposta na contradição- kuenzer diz que não existe uma educação pura, pois estamos numa sociedade de classes, está dentro de um sistema, como o sistema apresenta suas dificuldades e na busca por outra lógica, como a economia solidária. Para: Organização da associação dos catadores.
- Eixos do Currículo: Identidade Cultural; Formação cultural; Repactuação para a participação social.
- Conteúdos culturais de destaque: Identidade social; Questão de gênero; Formas culturais da infância e juventude; Diversidade sexual; Diversidade cultural e étnica; Condições materiais dos trabalhadores e Contexto do sertão paraibano.
- Princípios da Prática Educativa-Educador mediador: Centralidade na discussão do eixo Capital-(Libâneo); Capacidade de aprender a aprender; Centralidade na Cultura geral; Planejamento coletivo; Pesquisador da cultura; Prática interdisciplinar; Experiência do registro; Reuniões para estudo e planejamento coletivo (5h semanais destinadas a isso); Visitas aos alunos faltosos; Busca de parcerias.
- Limites e Apostas da Pesquisa: O enfrentamento à Sociedade capitalista; Vencer ciclo da exclusão; Superar as relações de poder – a partir das experiências; Apostar na contradição; Vincular o compromisso dos educadores com a proposta.

1.4. POR UM CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A SERVIÇO DA VIDA - DULCINÉIA DE FÁTIMA FERREIRA

- Questões que nortearam à pesquisa:
- Visão de currículo centralizada nos tipos de conhecimento;
- Visão tradicional, crítica e pós-crítica (conceitos de Tomaz Tadeu);
- O que ensinar? Em geral é definido pelos iluminados, técnicos, com uma visão bancária.
- O que as pessoas devem ser? Visão critica ajuda a ir além do que ensinar. Mas quem queremos ser? O que devem se tornar? Que tipo de sociedade queremos construir?

- Reflexões Orientadoras-dimensões para melhorar à vida:

"Não da para pensar apenas em lutas de classe sem reconhecer que nelas temos pessoas"

Currículo a partir de três dimensões da vida – Romualdo dias, 2004: 1ª sobrevivência – condições materiais para continuar vivo; 2ª convivência – reaprender a viver com o outro, compartilhar, estabelecer relações mais solidárias, num mundo competitivo; 3ª Revivência – todos os dias o mundo conspira contra a vida fazendo com que não acreditemos mais na possibilidade de outro mundo.

Assim, conclui-se que é a partir do "princípio do confronto" que se cria à novidade no processo pedagógico.

1.5. PROJETO DE APRENDIZAGEM – EXPERIÊNCIA POSSÍVEL NA EJA ESMERACI SANTOS DO NASCIMENTO - RORAIMA

Esmeraci, em seu terceiro ano de experiência com EJA em uma escola estadual, trabalha com 2º e 3º segmento. O primeiro ano foi movida pela curiosidade, pois ouvia das pessoas que trabalham o encantamento pela EJA A seguir, surgiu a preocupação com o que não vêem no currículo e isso levou-a a pensar em uma outra forma de trabalho, optando, portanto, pela metodologia de projetos de trabalho.

- Metodologia de projetos de trabalho: Centralidade no interesse do aluno. PRINCÍPIO DO PROCESSO DE INDAGAÇÕES:

  Na Capital, Boa vista, a escola queria que eles pesquisassem sobre o trânsito, mas eles queriam saber qual o motivo do desemprego entre os jovens. Uma das hipóteses era de que o problema era culpa do concurso público, pois ele tirou seu emprego.

  A professora realizou todas as etapas do projeto e um dos grandes desafios foi o de articular o projeto com a matriz curricular, ou seja, deixar de desenvolver o conteúdo como finalidade máxima.

  Os educandos gostavam de levar artigos de jornais; aprenderam a fazer texto argumentativo.

- Outro objetivo do trabalho: leitura. Quebrar a idéia de que o aluno não tem tempo para ler ou pesquisar. Os próprios alunos traziam textos para compartilhar com outros grupos e com a professora. Passaram a ler mais sem que ela trouxesse textos para eles lerem. Tempo para conversarem e trocarem suas pesquisas. Um grupo fez peça de teatro, outros fizeram painéis com informações sobre desemprego e mercado de trabalho em Boa vista. Todos os trabalhos eram escritos. Nessa sentido, o trabalho privilegiou à sistematização dessas produções, registros desses movimentos.

- Certezas e resultados da Pesquisa-Ação: O aluno de EJA é pesquisador; ampliação do aluno-leitor; a importância da experiência docente na construção de projetos.

2. Debate estabelecido após as apresentações

Claudia, do Fórum Paraíba, refletiu sobre a apresentação de Lurdinha, refereindo-se às amarras impostas pela legislação e sobre como alterar a lógica vigente, em especial nas práticas dos educadores, pois mudar a concepção é anterior à mudanças das leis. Lourdes contextualizou a intervenção de Claudia ao dizer que trabalhar com o sujeito da contravenção é grande desafio de todo o ensino fundamental e não só na EJA, visto que a escola tem dificuldade de trabalhar isso e finge que não vê ou atura porque tem medo. É preciso que o grupo assuma essa discussão de forma explícita, pois o objetivo era o de construir a mudança - o professor precisa se sentir sujeito. A estrutura da escola era fator de exclusão de jovens e adultos. Que outra estrutura é possível? O professor e o gestor precisavam dizer. É fácil voltar ao antigo, principalmente acabar com a EJA. É fácil dizer que não tem demanda. Nossa demanda é passiva. Não há chamamento público. O lugar da EJA é o lugar do DIREITO.

O relato de Kézia foi complementado com uma história de uma educanda que aprendeu a ler aos 87 e que aos 88 anos descobriu nova profissão, pois passou a fazer manteiga, aprendeu a pintar tecido e a fazer borda de crochê. O grupo ao questionar sobre a presença dos educandos do Projeto escutou que no primeiro dia de aula fazem acordo, as profissionais do sexo, por exemplo, na sexta-feira estão trabalhando.

A educadora relata que o prédio do SESC é todo de vidro, que tem computador e data-show e que nunca foram roubados, e que os alunos utilizam o espaço do SESC para festa, futebol, etc, sem custo algum. A comunidade sente-se participante, reflete.

Outro aspecto relevante ressaltou a expositora: tem alunos que assistem a aula e dormem na cadeia; outros que foram expulsos de todas as escolas e que desenvolvem uma relação problemática na família. Mas que na escola constroem boas relações. Assim, não ignoramos os problemas, apenas desenvolvemos a paciência enquanto construção de relações observa á expositora.

Ada, de São Paulo, questionou sobre a concepção pedagógica e foi informadá que trabalham com os ciclos de aprendizagem e que não há preocupação com número de alunos, pois respeitam as demandas.

Alessandra, de Alagoas, trouxe novo ponto polêmico ao debate ao referir-se sobre a descontinuidade do estudo dos alunos, em especial porque o trabalho é a prioridade e isso, para a educadora, é reflexo da demora do educador em compreender que o educando é um conjunto: estudante, trabalhador, um sujeito social.

Lourdes, uma senhora, aluna da EJA no Pará, questionou sobre a ausência de outros alunos de EJA neste seminário de formação de educadores, pois considerou que são estes os reais interessados. A educanda fez um depoimento de vida e disse que nunca se sentiu envergonhada ou inferior na sala de EJA e ressaltou que nunca é tarde para recomeçar, que estudar é nova experiência".

O grupo questionou sobre as relações estabelecidas nos espaços da sala de aula e ela disse que não encontra dificuldades, uma vez que trava relações com

pessoas de todas as idades. Esta educanda participou do X IENEJA e da VI CONFINTEA e está na Agenda Territorial d Pará

Dulce concluiu que "nosso papel é provocar a inquietação, o desassossego, mas o discurso não está servindo mais [...] O falatório na cabeça do professor, eles não agüentam mais. Não é falta de acesso ao saber; é falta de desassossego, de sentir na carne que é preciso mudar. Falar menos e vivenciar mais. Construir junto. Viver junto".

O grupo finalizou com a assertiva sobre a importância da formação continuada dos educadores, inclusive na perspectiva do direito ao tempo de estudo, pesquisa e reflexão no horário de trabalho, pois novas informações e teorias não costumam chegar ao professor que está na escola. É "preciso que o poder público promova momentos como este, para de instigar e construir, no sentido de uma formação que "propicie um debate qualificado, de caráter epistemológico, que aponte a questão do financiamento e o aporte teórico que subsidiará à prática docente.

Por fim, a escola tem que ser uma referência para a comunidade e a formação terá que se pautar em um processo reflexivo, em que o educador localize-se nesse processo e o aluno seja parceiro nesta construção.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA E AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO: IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES NO AMBITO DO SESC LER PARAÍBA[1]

Kezia - Educadora popular – Projeto Zé Peão – SESC - ler não se destina ao comerciário, mas a comunidades carentes – na Paraíba: sertão paraibano – catadores, materiais reciclados

Perfil – quebradores de pedra, catadores materiais recicláveis, prostitutas, vendedores de drogas (cajazeiro); falta de renda fixa; dependem de auxílio do governo (Souza e patos)

Centralidade no aluno – cada centro com sua proposta, pensando no aluno em primeiro lugar – não obrigatoriedade de estar incluso em um sistema de governo, maior liberdade pela não regulação com foco no trabalho com projetos.

1. Questões básicas

- Trabalho enquanto questão central;
- Atuais e reais possibilidades de emprego para pessoas sem escolarização ou com escolarização reduzida;
- Como permanecer na escola face às exigências do trabalho?
- Como se colocar no mercado de trabalho tendo em vista seus critérios de seleção: qualificação e experiências?
- Como sobreviver trabalhando sem se submeter à lógica do mercado de trabalho atual?
- O trabalho enquanto formação e organização curricular;
- Educação e trabalho tem sido relação pautada pelo capitalismo – muita força no século vinte – prepara o aluno para o mercado de trabalho que esta aí – o que podemos fazer realmente? Cumprimos esse papel? Se cumprimos, a serviço de quem estamos? Grande desafio para o educador popular.

2. Ainda algumas questões norteadoras: Uma proposta curricular contra-hegemônica é possível?

- Perspectiva emancipadora;
- Que aposta na contradição- kuenzer diz que não existe uma educação pura, pois estamos numa sociedade de classes, está dentro de um sistema, como o sistema apresenta suas dificuldades;
- Busca por outra lógica – economia solidária;
- Organização da associação dos catadores – organização do pensar

[1] Kézia Cortez Silva e Ana Paula dos Santos Silva

muito mais que da ação – costume com o capitalismo, lucro; política partidária é muito forte e os partidos tomam esses lugares como local para fazerem sua política.

3. Eixos do currículo

- Identidade Cultural;
- Formação cultural;
- Repactuação para a participação social

4. Conteúdos culturais de destaque

- Identidade social;
- Questão de gênero;
- Formas culturais da infância e juventude;
- Diversidade sexual;
- Diversidade cultural e étnica;
- Condições materiais dos trabalhadores
- Contexto do sertão paraibano
- Princípios da Prática Educativa-Educador mediador:
- Centralidade na discussão do eixo Capital-(Libâneo);
- Capacidade de aprender a aprender;
- Centralidade na Cultura geral;
- Planejamento coletivo;
- Pesquisador da cultura;
- Prática interdisciplinar;
- Experiência do registro;
- Reuniões para estudo e planejamento coletivo (5h semanais destinadas a isso);
- Visitas aos alunos faltosos;
- Busca de parcerias.

5. Limites e Apostas da Pesquisa:

- O enfrentamento à Sociedade capitalista;
- Vencer ciclo da exclusão;
- Superar as relações de poder – a partir das experiências;
- Apostar na contradição;
- Vincular o compromisso dos educadores com a proposta.

POR UM CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A SERVIÇO DA VIDA[1]

Fórum de SP – Uni Anchieta (Jundiaí/várzea paulista) grupos de estudos da UNESP (rio claro, SP) → processos de subjetivação → Boaventura de Sousa santos (consonância com freire);

1. Destaca então sua trajetória

- Experiência nas Comunidades Eclesiais de base- Atuou-se com crianças e sindicato – EJA- mestrado analisando educação popular nos anos 90 "revisitar Paulo Freire como possibilidade de reencantar a educação" (doutorado)

2. Questões que nortearam à pesquisa

- Apresentou visão de currículo centralizado nos tipos de conhecimento;
- Visão tradicional, crítica e pós-crítica (conceitos de Tomaz Tadeu);
- O que ensinar? Em geral é definido pelos iluminados, técnicos... visão bancária. Descolado dos demais vira repetição – repetição do presente não nos interessa: degradação da vida, violência... (T. Tadeu);
- O que as pessoas devem ser? Visão crítica ajuda a ir alem do que ensinar, mas quem queremos ser?
- O que devem se tornar? Em geral a discussão de currículo fica no que ensinar e não deve ser assim. Que tipo de sociedade queremos construir. Sentido, projeto de mundo e sociedade;
- Silva: currículo é lugar, relação de poder, trajetória, viagem, autobiografia, documento de identidade (2001, p.150).

3. Reflexões Orientadoras-dimensões para melhorar à vida

"Não da para pensar apenas em lutas de classe sem reconhecer que nelas temos pessoas".

Currículo a partir de três dimensões da vida – Romualdo dias, 2004

- 1ª sobrevivência – condições materiais para continuar vivo;

---

[1] Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira é graduada em pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema, mestre e doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, participa da projetos de formação permanente e inicial de educadores de Jovens e Adultos e Alfabetizadores ou educadores populares nos municípios e ONGs.

- 2ª convivência – reaprender a viver com o outro, compartilhar, estabelecer relações mais solidárias, num mundo competitivo;
- 3ª Revivência – todos os dias o mundo conspira contra a vida fazendo com que não acreditemos mais na possibilidade de outro mundo – "nós não queremos morrer" – morremos e não sabemos que estamos mortos – Madalena Freire (Liana) – "reinventar a sua vida rompendo a lógica que te faz ter medo de viver, de encontrar o outro – é por meio dos conflitos que se cria a novidade – fazer da vida obra de arte – criar outro mundo – isso é luta de classe, educação popular, transformação da realidade".

Assim, conclui-se que é " com o princípio do confronto" que se cria à novidade no processo pedagógico.

PROJETO DE APRENDIZAGEM - EXPERIÊNCIA POSSÍVEL NA EJA[1]

Roraima – 3º ano de experiência – escola estadual, trabalha com 2º e 3º segmento – primeiro ano foi pela curiosidade – ouvia das pessoas que trabalham o encantamento pela EJA – praticamente a mesma turma nos três anos de experiência – preocupação com o que não vêem no currículo levou a pensar outra forma de trabalho – durante o dia trabalha com metodologia de projetos de trabalho – se desafiou a ver se dá certo na EJA.

Centralidade no interesse do aluno – o aprendizado grande foi à perda do domínio, controle de tudo dentro da classe – adultos que tinham dependência grande do professor – sofrimento para ela e para os alunos.

1. Princípio do processo de indagações

Em Boa vista – "Queria que eles pesquisassem sobre o trânsito, mas eles queriam saber qual o motivo do desemprego entre os jovens de boa vista". Uma das hipóteses era de que o problema era culpa do concurso público – pessoas passavam fome, " porque o concurso tirou seu emprego" – com projeto não podia dizer não. Fizeram todas as etapas do projeto. Um dos grandes desafios é articular o projeto com a matriz curricular: para de dar o conteúdo? Gostava de trazer artigos de opinião dos jornais. Aprendendo a fazer texto argumentativo. Projeto visava dar respaldo a argumentação. Além disso queria que saíssem com experiência de pesquisa. Outro objetivo: leitura. "Quebrar a idéia de que o aluno não tem tempo para ler ou pesquisar." "Pesquisar e ler mais, nem que seja na mesma aula". Outra questão: acesso à tecnologia. Trabalho coletivo. Alunos desafiaram a compreender melhor seus tempos de aprendizagem. Os próprios alunos traziam textos para compartilhar com outros grupos e a professora. Passaram a ler mais sem que ela trouxesse textos para eles lerem. Situação do encantamento do aluno quando sentou no PC pela primeira vez quebrou-a não tinha pensado nisso antes. Tempo para conversarem e trocarem suas pesquisas.Assim à lógica era encontrar forma de mostrar o que e como aprenderam, mas não para a professora, mas para a escola e fora da escola. Um grupo fez peça de teatro.Demonstrado por um Deficiente físico que procurava emprego, ganhou a vaga por ser mais preparado. Outro trabalho produzido foi cartilha para emprego. Outros grupos fizeram painéis com informações sobre desemprego e mercado de trabalho em Boa vista. Produção de textos melhores, argumentação oral e escrita. Todos os trabalhos eram escritos. Nessa sentido, o trabalho privilegiou à sistematização dessas produções, registros desses movimentos.

2. Certezas da Pesquisa-Ação

- O aluno de EJA pesquisador;
- À ampliação do aluno-leitor;

[1] Esmeraci Santos do Nascimento.

• experiência docente na construção de projetos.

3. Debates

Claudia – Fórum Paraíba: lourdinha falou de amarras da legislação- a mudança de legislação foi o que impulsionou a mudança de concepção?

Kezia – contradições do sistema s e pensar a economia solidária. Como tem sido essa experiência? Quando fala do público que está à margem. "Ecosol" pressupõe trabalhar educação como processo de construção coletiva.

Dulce – quais os desafios encontrados ao tentar pautar a construção curricular nas 3 âmbitos? - que reflexo teve essa experiência para a escola?

Lourdes (expositora) – trabalhar com o sujeito da contravenção é grande desafio de todo o ensino fundamental e não só na EJA. A Escola tem dificuldade de trabalhar isso e finge que não vê ou atura porque tem medo. É preciso que o grupo assuma essa discussão de forma explícita. "Fico feliz de ver que kezia assumiu esse trabalho".

Alessandra (Alagoas) – professora da EJA. Descontinuidade: parando no meio do ano para trabalhar. Professora tem três a nos q estou com a senhora e nenhum ano é igual a outro. Demoramos muito a fazer com que o aluno perceba q ele é um conjunto de coisas: estudante, trabalhador... o aluno precisa perceber que é sujeito social. Trabalhar, agir com consciência.

Lourdes - aluna da EJA no Pará – Questiona à ausência de outros alunos de EJA no debate em tela, então no evento de formação de educadores de EJA. Ressalta sua experiência, conta ainda que nunca se sentiu envergonhada ou inferior na sala de EJA... Ressalta que nunca é tarde para recomeçar..." estudar é nova experiência". Questionada sobre às relações nos espaços da sala de aula. Diz que não encontra dificuldades,que trava relações com pessoas de todas ás idades.Destaca ainda sua participação no XIENEJA, VI CONFINTEA ainda na Agenda Territorial. Diz ainda da importância fundamental da participação doas alunos nesses debates q Tb é importante para eles. Se sente feliz e realizada por estar aqui com os seus sessenta anos. Pretende finalmente no ano que vem, entrar numa universidade.

4. Questionamentos respondidos – Expositores

• Lourdes – legislação. O desafio era grande. Propósito era construir a mudança. Professor precisa se sentir sujeito. Pensavam ter princípios e diretrizes comuns para todos e que a escola pudesse construir seu currículo. 280 escolas com EJA. Se cada uma inventasse um projeto difere3nte, como fariam? Era desafio. Formar pessoas autônomas capazes de intervir na sociedade. Pressuposto: estrutura da escola era fator de exclusão de jovens e adultos. Que outra estrutura é possível? O professor e o gestor precisavam dizer. Final 3 anos publicaram experiência de três escolas. Novo: convencimento, dificuldades. É fácil voltar ao antigo, principalmente acabar

com a EJA. É fácil dizer que não tem demanda. Nossa demanda é passiva. Não há chamamento publico. O lugar da EJA é DIREITO.

- Kezia – princípios da " ECOSOL" dentro de um sistema que não tem esses princípios – começa pela seleção do educador: perfil – graduado ou pós-graduado, envolvimento com trabalho comunitário, pessoas da comunidade; estudando, experimentando, não desistindo – esforço. Maior desafio é o hábito de estudo. Questões da sala de aula são subsídios para o estudo. As inquietações da sala de aula os levaram a "ECOSOL". Falta de perspectiva no mercado que existe. O próprio curso do SESC não propicia a participação desses alunos, devido a sua estrutura. Tem gente q só como no SESC. Cursos q exigem escolaridade anterior... nossos alunos estão deslocados desse mercado. Uma aluna aprendeu a ler aos 87 e aos 88 anos descobriu nova profissão: fazia manteiga e aprendeu a pintar tecido e fazer borda de crochê. Vende! Essas coisa tem alimentado a esperança. Respondendo Lourdinha: no ato da matrícula perguntam em que trabalham. No primeiro dia de aula fazem acordo. Quando consumirem, justifiquem e não assistem aula por não estar em condições. Ressalta que não fingem que não sabem." Profissionais do sexo:" justifica na sexta estão trabalhando ". Diz ainda: " SESC é todo de vidro, tem computador e data show e nunca foram roubados ". Relata ainda que os alunos utilizam o espaço do SESC para festa, futebol... Sem custo algum.A comunidade então sente-se participante, reflete. Outro aspecto relevante, ressalta à expositora:" Têm alunos que assistem aula e dormem na cadeia. Tem aluno que já foi expulso de todas as escolas de patos estuda com a mãe a tarde só briga na sala de aula com a mãe, desenvolve uma relação problemática na família e na escola está construindo boas relações. Assim, não ignoramos os problemas, apenas desenvolvemos á paciência enquanto construção de relações observa á expositora.

- Ada (São Bernardo do Campo) – Que tipo de trabalho se faz para que deixem de viver o que vivem? Como trabalham a concepção de "ECOSOL "? Os fins justificam os meios? Precisa número x de alunos e para isso torna a concepção um pouco mais flexível. Concepções e princípios são diferentes entre "ECOSOL" e sistema S.

- Kezia – trabalham com ciclos de aprendizagem, e não têm preocupação com número de alunos. Adequaram-se às demandas. Ressalta que, Sofrem pressões sim, são perpassados pela questão do poder. Mas isso Também se coloca nos espaços públicos. Governos são dirigentes. Desafio é fazer bem o que nos propomos a fazer e tendo consciência de a quem estamos a serviço. Pode-se fazer educação popular em qq espaço e admira quem esta fazendo o que é possível fazer.

- Dulce – tem contato com professores que estão na rede publica Pontua que estão num contexto que tem uma lógica de funcionamento. Utiliza-se de b Boaventura (critica da razão indolente " Nós vivemos sobre uma

lógica que é dominante – jeito do ocidente pensar: capitalismo, dominação. Somos fruto de lógica capitalista neoliberal. Frutos de historia que desvalorizou à escola publica... Professor as vezes faz coisa criativa, interessante e não valoriza, tem muita gente inquieta, desassossegada, querendo mudar ". Marcas da vida na atuação profissional. Valorizar experiências locais contra o desperdício da experiência (BSS) revelar potencial de resistência.essas pessoas podem despertar nos outros a inquietação. Reflete então, que: "Nosso papel é provocar a inquietação, o desassossego, mas o discurso não está servindo mais".Propõe assim, pensar formação ao modo de uma vivência: "brincadeira, cantoria, ir pra rua... Falatório na cabeça do professor, eles não agüentam mais. Não é falta de acesso ao saber. É falta de desassossego, de sentir na carne que é preciso mudar. Falar menos e vivenciar mais. Construir junto. Viver junto".A Motivação portanto, incentiva o outro, valida saberes, conhecimentos, experiências.Ressalta que, Fazer o trabalho contra-hegemônico, faz à experiência tornasse credível. Assim, finalmente: "Quando se dá valor a isso os outros vão sendo tocados e revelando o que vem fazendo"." Começa então a ver o que não vi, acreditar mais no que os educadores estão produzindo, ir com a posição de ensinar as vezes nos leva a não ouvir o que estamos fazendo".

- Esmeraci – Relata que duas oportunidades apareceram a partir da construção de sua proposta: a oficina sobre projeto de aprendizagem, ainda mostrar o resultado do trabalho." Hoje tem laboratório de informática na escola, mas não se vê sua utilização no noturno .Reflete que o uso de tecnologia, ainda está muito pouco trabalhado na escola pública – o professor leva se quiser. Com sua experimentação, ressalta, tornou-se referência dentro da escola, e possibilitou à ampliação do uso destas tecnologias Falando de formação, nos anos em que está em EJA, promovido pela secretaria, não houve qualquer tipo de formação que chegasse a ela como docente. Isso preocupa e instigou a vir. É inquietação dos colegas Também.Aponta que o que se pode se pode levar daqui para que se efetive á formação dos educadores. Acredita na formação continuada, enquanto direito.Diz ainda que e há verba para isso, "só q não chega até os professores". Ressalta que para continuar na sala de aula é preciso sim estar inquieto. "Devemos pensar não só na terminalidade, mas na continuidade dos estudos, ir alem da 8ª série. Perceber q o conhecimento pode levá-los alem do que imaginam. Procura lembrar isso aos colegas. "Não é fácil agregar outros profissionais ao que acredita individualmente". Por isso acredita na FC ." É preciso que o poder público promova esses momentos de instigar e construir. A escola está muito no movimento de concluir o semestre letivo". Participando do SNF pensa: "é possível pensar numa proposta de trabalho que parta da necessidade dos alunos".

- Dulce – Relata que: já fizeram trabalho, resgatando experiências num curso. Depois fizeram seminário onde os educadores apresentaram seus trabalhos, que depois foram publicados.

- Maria José reflete: como pensar às políticas de formação de estado para EJA? Nesse sèntido, os atores envolvidos nesta causa são comprometidos.Então no espaço pública como se dará à formação de professores? À formação inicial é um caminho possível, "teríamos que pensar uma formação que propicie um debate qualificado, de caráter epistemológico". Pontua também à questão do financiamento.Ainda pontua o aporte teórico que subsidiará à prática docente.

- Liana, então aponta enquanto indicativo de se apontar propostas para a formação de professores.

- Rafaela reflete: que temos que ter clareza do que é política de formação e o que é eventual nesse processo. Ainda que à política de formação de professores terá que ser garantida pelo estado. Ressalta à necessidade de se conhecer à legislação para que se possa abrir os debates.Então, coloca à experiência no Centro de Referência em Belém, que então possibilita o respeito do tempo do aluno. E à necessidade de garantir o processo formativo com caráter continuado.

- Inês Pontua: Que se garanta na EJA o espaço do respeito às diversidades . Refletido inclusive, no espaço presente de debate. Ressalta a importância da articulação do teórico e às práticas docentes. Ainda a necessidade de definir as linguagens adequadas para cada contexto de aprendizagem.

- Eurismar- Reflete "^o ser humano se entenda enquanto ser humano", compreenda sua realidade e dialogue com ela. A escola tem quer uma referência para seu lugar. Então à formação terá que refletir um processo reflexivo, que o educador localize-se nesse processo.O aluno então, será nosso parceiro nessa construção formativa.Ainda precisamos restaurar à relação entre os educadores, aproximá-los, criar um sistema de solidariedade.

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA[1]

Resumo

O presente trabalho emergiu da experiência de implementação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Vitória, dos desafios e da relevância da formação continuada realizada com os profissionais, estimulando os professores a assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional, participando como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais dentro do contexto da Educação para Jovens e Adultos, que emerge hoje como uma das questões significativas do processo educacional. A interdisciplinaridade experienciada por meio do trabalho docente em dupla foi proposta como estratégia metodológica com o intuito de romper com o ensino fragmentado e unir as diversas áreas do conhecimento. Os momentos coletivos de planejamento e formação estão assegurados, cabendo aos profissionais da educação a devida ocupação dos mesmos. Diante da diversidade dos sujeitos que demandam a EJA, reconhecemos a necessidade de diversificarmos sua oferta, o que implica diversificarmos os modelos formativos em função das diferentes necessidades formativas de discentes e docentes. Este texto, então, procura exatamente registrar o percurso formativo ocorrido nos últimos cinco anos dos profissionais que atuam junto aos educandos jovens e adultos da cidade de Vitória. Inicialmente, apresenta-se os princípios formativos que balizam nossas ações formativas; em seguida descreve-se os formatos adotados, os reconhecidos avanços e os desafios que surgem no bojo da construção coletiva.

Palavras-Chave: Educação de jovens e adultos. Formação docente. Princípios formativos.

[1] Breno Louzada Castro de Oliveira é professor do município especialista em Eja em Vitória, Espírito Santo. Luciléia Freisleben Lacerda é professora da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Marcus Vinícius Cardoso Podestá é professor do município de Vitória, Espírito Santo.

POR UM CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A SERVIÇO DA VIDA[1]

Resumo

Este trabalho se propõe a discutir a questão do currículo na Educação de Jovens e Adultos. Ao discutir conceitos de currículo aponta sua não neutralidade e relação direta com as disputas políticas presentes em nossa sociedade. Afirma que existe uma interrelação entre currículo, poder, subjetividade e constituição da identidade. Aponta a urgência de reinventarmos o modo como temos lidado com o currículo na EJA, de modo que possamos superar o modelo tradicional de currículo que está impregnado nas praticas pedagógicas e aponta para as abordagens crítica e pós-critica de currículo como possibilidade de criarmos um currículo a serviço da vida. Por ter o currículo uma grande contribuição na constituição dos sujeitos, a opção que este trabalho defende é de um currículo a serviço da vida, que possibilita a emancipação social, interacional e cognitiva.

A partir de inquietações e desassossegos provocados na convivência com educadores e educandos da EJA, a autora deste trabalho vem procurando pistas que nos possibilitem a criação de um currículo vivo na EJA. Apoiada nos debates realizados por Dias (2004) a autora se desafia a pensar o currículo a partir de três dimensões da vida: a sobrevivência, a convivência e a revivência. Este trabalho é fruto de um movimento que procura respostas e sentidos, inicia por um debate que vem no sentido de tornarmos a EJA um espaço de reinvenção da forma como estamos sendo na educação e no mundo. Defende um currículo na Educação de Jovens e Adultos a serviço da vida, como uma forma de criar um outro modelo de currículo capaz de colocar o poder do conhecimento a serviço da vida, ou seja um currículo que nos possibilite redesenhar nossos mapas cognitivos, interacionais e societais. Algumas pistas já foram identificadas, uma delas é que podemos criar um currículo a serviço da vida, que alimenta a curiosidade epistemológica dos educandos e dos educadores, além de abrir novos campos de possibilidade para a vida se realizar.

Palavra-chave: Educação de jovens e adultos. Currículo. Poder. Identidade. Emancipação.

[1] Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira é graduada em pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema, mestre e doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, participa da projetos de formação permanente e inicial de educadores de Jovens e Adultos e Alfabetizadores ou educadores populares nos municípios e ONGs.

MESA 9

COORDENAÇÃO

SITA MARA SANT'ANNA (UERGS)

• A FORMAÇÃO DE EDUCADORES COM ÊNFASE NA AVALIAÇÃO EM EJA

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

Sita Mara chamou a atenção que, a idéia da mesa temática é de focar na AVALIAÇÃO com foco na formação do educador, mas não dissociar a discussão de questões como currículo e planejamento (e metodologia) na EJA.

A atividade iniciou-se com uma rodada de apresentação dos/das participantes[1]:

- Iraildes, licenciada em Geografia; trabalhou no PRONERA; atua na Secretaria de Educação do Estado de Sergipe;
- Jairlene, vem do movimento pró-fórum de EJA, atua na Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, há dez anos na área da EJA;
- Ana Júlia, Acre, atua na gerência de educação do SESI, na EJA; pedagoga com pós-graduação em psicopedagogia;
- Raquel, Espírito Santo, atua num grupo de formação de professores de EJA; membro do Fórum de Eja;
- Gilmar Ferreira, SE, poeta e educador popular; atua no MOVA-Brasil coordenando turmas de alfabetização em Sergipe e Alagoas;
- Francisca, coordenadora pedagógica do MOVA-Guarulhos-SP; membro da Agenda Territorial;
- Maria de Fátima, Acre, Conselho Estadual de Educação do Acre, Fórum EJA e Agenda Territorial;
- Joselina Franco, Maranhão, professora de alfabetização da rede municipal; Fórum EJA;

[1] Grupo com número de participantes maior que o inscrito previamente.

- Ana Paula, Maranhão, professora da rede municipal;
- Gertrudes Vargas, Acre, UNDIME; aposentada do estado, trabalhou com EJA e educação infantil; escolheu esta mesa porque acredita que a avaliação necessita de um olhar permanente;
- Clarice, Universidade Federal de Brasília; mestrado e doutorado na área de EJA; faz parte da Agenda Territorial;
- Plácido, faz parte da diretoria da Federação dos Trabalhadores da Educação do Mato Grosso do Sul; tem trinta e quatro anos atuando no Estado; participa do Fórum de EJA como vice-coordenador; atua em sala de aula como professor de Filosofia e Sociologia;
- Maria José, SESI, Mato Grosso do Sul, trabalha com projetos em empresas;
- Marta Maria, SESC, Fortaleza, acompanha o Projeto SESC LER; participa do Fórum de EJA
- Leni, Ceará, Projeto SESC LER; no ano passado recebeu a Medalha Paulo Freire no Pará; faz parte do Fórum Regional de EJA;
- Jane Paiva, Rio de Janeiro, Universidade Federal;
- Beatriz, coordenação Fórum EJA do Ceará; professora da SEMED; trabalha no PRONERA;
- Janeide, Tocantins, UNDIME, Fórum de EJA e Agenda Territorial;
- Marciane, Tocantins, Fórum EJA; supervisora de EJA junto ao Brasil Alfabetizado; Agenda Territorial; doutorado em EJA;
- Kelma, Amapá, está na coordenação de EJA; publicou artigo sobre 'currículo'; suplente na Agenda Territorial;
- Rosilene Souza Almeida, Rio de Janeiro, faz parte da coordenação nacional do SESC LER;
- Maria Nazaré, SESC Amapá; Agenda Territorial; Fórum de EJA desde 2007;
- Jorge Teles, SECAD, Brasília.

Dos três trabalhos inscritos, dois foram apresentados, além da fala da coordenação da mesa (proposta de tempo: cada um apresentado no tempo de 15 a 20 minutos).

Rosilene Souza Almeida (SESC LER) primeiramente apresentou o Projeto SESC LER:

- Criado em 1998; efetivado em 1999 na Região Norte; em 2000, expande para Nordeste e outras regiões;

- 66 Centros Educacionais implantados, 01 em fase de implantação e 02 em fase de construção;.

Principais características:

- Formação continuada de professores do próprio Centro e da comunidade;
- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos a partir de 15 anos, com inclusão de alunos em situação de deficiência;
- Atendimento a crianças de 7 a 14 anos com o Projeto Habilidades de Estudo;
- Acessibilidade - gratuidade para os alunos;
- Integração e trabalho permanente com a comunidade;
- Espaços para formação de leitores;
- Valorização da cultura local e nacional.

Foram apresentados os objetivos gerais:

- Proposta pedagógica por áreas de conhecimento: matemática; arte; movimento e corpo; estudos da sociedade e natureza.
- A proposta de avaliação é realizada a partir de portfólio e pauta de avaliação; são realizadas: avaliação inicial ou diagnóstica; formativa ou de processo; somativa ou de resultados.. (Pág. 25 do caderno do SESC EDUCAÇÃO)

Raquel da Costa Santos (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA da UFES) – título: a importância da avaliação agregando valores na Educação de Jovens e Adultos (relato de experiência de Raiane e Raquel, quando alunas da educação básica, para registro das ações da SEME-ES).

- Objetivo: discutir a avaliação no contexto da EJA a partir das experiências das produtoras do artigo com base na educação básica e no processo de formação universitária.
- Foi tomada como princípio uma avaliação que agrega valores (não apenas estipulando notas, mas como forma de diagnosticar o que e como o educando assimilou do conteúdo), que prioriza o respeito, a solidariedade, a justiça, a igualdade, visando à construção da cidadania, conduzindo os sujeitos da EJA a serem protagonistas de sua própria história. Avaliação que não vê o educando como sujeito passivo, mas como um ser dinâmico, participativo no processo de construção de seu conhecimento. Avaliação como importante instrumento de registro e acompanhamento do desenvolvimento educacional do aluno. A avaliação deve ser vista como forma de rever a prática pedagógica.

- Paulo Freire como referencial teórico;
- Questão para reflexão: como são realizadas as avaliações em nossas escolas e em especial na EJA?

Sitá Mara fez uma fala específica; apresentou duas propostas:

- Apresentação de uma pesquisa que teve como tema as perguntas dos professores da EJA com enfoque na avaliação;
- Apresentação de uma experiência em avaliação;[2]

Sita Mara, proposta 'b': A avaliação enquanto currículo: a experiência do PEFJAT – Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos.

Avaliação realizada mediante olhar articulado entre currículo/metodologia/planejamento organizado em áreas de conhecimento, a partir de critérios gerais e específicos, atribuindo conceitos (A = avança; P = permanece e AF = afastado), sendo concluída, de forma participativa, sistematizada em pareceres descritivos por parte de professor(es) e aluno(s).

Como possibilidade para que todos possam visualizar as aprendizagens ou não aprendizagens nas áreas do conhecimento, os alunos confeccionam PASTAS:

- Produzidas pelos alunos – como propostas da área de linguagens ;
- Decoradas com imagens ou elementos significativos;
- Continham três envelopes;
- Textos e produções significantes;
- Geram auto-avaliações – e, conforme cada projeto: Pareceres Descritivos;
- Síntese reflexiva: O que aprendi até agora? O que ainda falta? Que falhas ainda cometo? O que está bom?.

Às 16h45min o debate foi realizado

Maria de Fátima, Acre, Conselho Estadual de Educação: informou que no Acre é de competência da escola estabelecer os critérios de avaliação; ressaltou também a importância do registro no processo de avaliação e que a autonomia e especificidades das/dos instituições/coletivos diversos são respeitadas. (TRATOU DA LEGISLAÇÃO).

INTERVALO: das 16:50 às 17:08

Jane Paiva, Rio de Janeiro, UFRJ: reflexão – a partir de pesquisa nos 27 Conselhos Estaduais de Educação, percebeu-se excessiva preocupação com re-

[2] O Grupo preferiu proposta "b".

gulamentação (encerrar em modelo único) da avaliação, e uma compreensão que não favorece as questões da EJA. Outra questão: a escola não aceita educandos porque não tem registro (formal) anterior, registro de classificação/notas; precisamos afinar o diálogo entre as instituições;

Sita Mara: manifestou angústia devido o fato da EXPERIÊNCIA apresentada nesta mesa temática não ser reconhecida e aplicada de forma mais ampla em sua Instituição;

Gilmar Ferreira: fez os seguintes questionamentos para Rosilene do SESC LER: no SESC LER o portfólio é construído sem ou com ajuda do professor? (a resposta é que é feita das duas formas); a pauta de avaliação do sesc seria uma planilha de avaliação longitudinal? (a resposta foi sim, mas não ficou muito claro); como essa avaliação é feita em matemática? (foi respondida com 'livro SESC Educação, que foi distribuído aos participantes da mesa); como caracterizam os níveis de aprendizagem? (a partir de competências e habilidades);

Gilmar ainda questionou a 'cartilha de avaliação de diagnóstico inicial do Programa Brasil Alfabetizado; e propôs o PORTFÓLIO como um dos instrumentos de sistematização da avaliação na EJA;

(Maria de Fátima informou que a escola que não aceita educando via portfólio incorre a processo judicial...)

Beatriz, Ceará: perguntou para Rosilene sobre os ciclos que o SESC atende e como se dá a certificação; Rosilene respondeu que atende até o quinto ano e que a certificação é dada a partir do histórico escolar.

Ana Júlia, Acre: questionou a obrigatoriedade de cumprir uma demanda de carga horária; o portfólio no SESI é construído por eixos (ao longo de seis meses); segue avaliação a partir de competências e habilidades estabelecidas pela UNESCO; perguntou para Sita Mara: como fazer o trabalho de avaliação por área de conhecimento (ficaram de dialogar em outro momento acerca da experiência apresentada por Sita Mara);

Gertrudes Vargas (para refletirmos): Como a gente incorpora como conteúdos, aprendizagens sugeridas a partir de experiências vivenciadas/desenvolvidas extraclasse pelos educandos; como o educador está percebendo e sendo formado para lidar com estas aprendizagens?

Rosilene, SESC LER: colocou que em alguns estados, como Acre, tem tido dificuldade de reconhecimento por parte dos Conselhos Estaduais de Educação; questionou Maria de Fátima sobre a frequência e o atendimento a diversidade; Maria respondeu que não adianta a gente querer que a EJA atenda a risca a questão da freqüência/calendário, como também é direito o respeito às especificidades existentes nos diversos coletivos, como indígenas, quilombolas etc.

Raquel: explicou, a pedido de Rosilene, o que é o NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES); explicitou especificidades do NEJA: atribuição de notas, eixos temáticos, clientela e atividades específicas, atividades elaboradas diariamente,...

Maria José: colocou que maior entrave para educandos da AJA são as 'provas' de inserção à EJA;

Francisca, Guarulhos: o portfólio é adotado como instrumento avaliativo, para acompanhamento do processo de aprendizagem; destacou o trabalho com o preconceito lingüístico no MOVA-Guarulhos; MOVA-Guarulhos paga R$ 450,00 aos educadores.

Cada uma dessas falas foram acompanhadas por comentários. O encerramento, às 18h20min com poema caboclo cordeliano, declamado por Gertrudes Vargas, abaixo:

FINÁ DE ATO

Adispôs de tanto amor
De tanto cheiro cheiroso
De tanto beijo gostoso, nós briguemos
Foi uma briga fatá; eu disse: cabou-se!
Ele disse; cabou-se!
E nós dois fiquemos mudo, sem vontade de falá.

Xinguemos, sim, nós se xinguemos
Cõmo se pode axingá:
- Ô, mandinga de sapo seco!
- Ô, baba de cururu!
- Tu fica no Norte
Que eu vô pru sul.

Não quero te ver nem pintado de carvão
Lá no fundo do quintá
E se eu contigo sonhar
Acordo e rezo o Creio em Deus Paí
Pru módi não me assombrá.

É... o Brasil é muito grande
Bem pode nos separar!
Eu engoli um salucio
Ele, engoliu bem uns quatro.
Larguemo o pé pelo mato
Passou-se tantos tempo
Que nem é bom recordar...

Onti, nós se encontremus
Nenhum tentou disfarçá
Eu parti pra riba dele
Cum fogo aceso nu oiá
Que se num fosse um cabra de osso
Tava aqui dois pedaço.
Foi tanto cheiro cheiroso...
Foi tanto beijo gostoso...

Antonce nós si alembremos
O Brasil... é tão pequeno
Nem pode nos separá!

Adaptação de Gertrudes da Silva Jimenez Vargas
UNDIME – Rio Branco – AC

Como fechamento, a profa. Sita provocou que pensássemos, retomando a questão inicial: pensando a formação do educador, quais são os sentidos que a AVALIAÇÃO trás para cada um de nós?

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO AGREGANDO VALORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS[1]

Resumo

Esse trabalho busca discutir a avaliação no contexto da modalidade de Educação de Jovens e Adultos com base em nossas experiências como alunas na educação básica e do nosso processo de formação universitária como educadoras. Tomaremos como princípio para essa discussão a avaliação agregando valores, ou seja, aquela que prioriza o respeito, a solidariedade, a justiça, a igualdade, dentre outras, reforçando assim, o papel da escola na construção da cidadania, conduzindo assim, os sujeitos da EJA a serem os protagonistas de sua própria história. Para tal, trazemos nossas inquietações e reflexões mediatizadas por referencias teóricos e pela prática em sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação. EJA. Sala de aula

[1] Raiane Ferreira Teixeira e Raquel da Costa Santos.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DO PROJETO SESC LER: DESAFIOS EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO EM EJA[1]

Resumo

Na Proposta Pedagógica do SESC LER, a avaliação é considerada como uma reflexão da prática pedagógica visando à tomada de decisões durante todo o processo educacional e não apenas no momento final do processo. Ela é uma atividade interativa, por meio da qual todos os sujeitos envolvidos instrumentalizam-se para tornar a aprendizagem mais significativa. Nessa perspectiva, todos os participantes desse processo avaliam e são avaliados, superando a visão limitada de que só os alunos individualmente, é que devem ser avaliados.

[1] Rosilene Souza Almeida.

O PENSAR SOBRE A AVALIAÇÃO NA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL[1]

Resumo

O presente artigo a partir das categorias formação docente, avaliação e currículo analisa o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas no campus de Maceió. A vivência docente da autora na EJA e na formação de professores para essa modalidade no ensino superior, as observações do cotidiano universitário e das escolas campus de estágio curricular supervisionado, relatos de alunos, dados censitários e de atendimento foram utilizados na análise, tendo como referenciais os trabalhos de Apple (1989) Esteban (2005), Freire (1997), Moreira (1995), Marinho (2008) e Romão (1999). Os resultados mostram que a não obrigatoriedade de matrícula e a secundarização de disciplinas específicas da Educação de Jovens e Adultos na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFAL, no referido campus, tem contribuído para que haja pouco espaço para a análise das questões pertinentes à avaliação na EJA, a qual continua marcada pela sua redução à idéia de provas que privilegiam a capacidade de memória dos educandos. Tal fato se deve, em grande escala, pelo desconhecimento, por parte de muitos docentes, das diferentes concepções de avaliação e dos diferentes tipos de conteúdos a serem avaliados. Desta maneira, a avaliação do ensino e aprendizagem na modalidade em referência ainda se constitui a serviço da medida, da classificação e da exclusão. Finalmente, o trabalho apresenta algumas possíveis ações que podem auxiliar na construção de um processo avaliativo na EJA para além das provas e algumas indicações para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Formação Docente. EJA. Avaliação. Currículo.

[1] Edna Prado é professora na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

SENTIDOS DA AVALIAÇÃO NAS PERGUNTAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS[1]

Resumo

O referido texto apresenta um recorte da pesquisa de Doutorado que concluí em 2009, sob orientação da profa. Dra. Regina Mutti, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Busca enfocar os processos de significação nos espaços escolarizados da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos-EJA, dirigindo atenção especialmente ao sujeito-professor, o qual, no período entre 2001 e 2004, "recebeu formação" para atuar nesta posição. A partir de referenciais da Análise de Discurso, alicerçada nos estudos de Michel Pêcheux (1997) e Orlandi (1996), busco identificar quais são os sentidos discursivos produzidos e veiculados pelos professores da Educação Básica de EJA em diferentes encontros de formação, tendo por base as suas perguntas. Nessa perspectiva, nesse trabalho, selecionei perguntas que tiveram a avaliação, como tema central. Como resultados da análise, que também levantou características desses momentos de formação em serviço com os professores, em diferentes Municípios do Estado, foi possível observar o processo de constituição de sua posição enunciativa nos discursos da EJA.

Palavras-chave: Avaliação na Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Perguntas de professores. Análise de Discurso.

---

[1] Sita Mara Sant'anna é graduada em letras português/francês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora adjunta e coordenadora da pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

MESA 10

COORDENAÇÃO

ANALISE DA SILVA (UFMG)

• A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA COM ÊNFASE NA JUVENTUDE

RELATÓRIO DE ATIVIDADE

Nossa Mesa desvendou algumas das dimensões que constituem a complexidade da relação que envolve juventude e escola, contextualizada na tensão que envolve a relação entre juventude e sociedade, EJA e sociedade, EJA e Juventude. O IV Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, precisará tratar da complexa rede de concepções de educação, diferentes escolas pedagógicas que marcam diferentes trajetórias profissionais de educadores, e interferem no desenho de diferentes trajetórias estudantis dos educandos.

Dessa forma, intervir propositivamente na Formação dos Educadores de EJA em sua versão inicial, quer nos cursos de Pedagogia, de Licenciatura, de Educação Popular e na sua versão continuada, em serviço e valorizada. Portanto, os espaços educativos, formais e informais, oficiais e não oficiais, tornam-se palco de expressões de concepções pedagógicas que se contradizem, dificultando a construção de uma relação que escute o mundo juvenil e nós, do lugar de quem aqui discute a Formação dos Educadores temos como uma das responsabilidades o apontamento de alternativas à seriedade das diversas questões vivenciadas pelos jovens estudantes pobres, gerando insatisfações nos diferentes campos.

Os jovens estudantes pobres estão insatisfeitos com a maneira como nosso modelo econômico capitalista os trata e com os futuros que esse mesmo modelo desenhou para eles. Estão insatisfeitos com a habitação que lhes foi destinada nas favelas, nas vilas, nas periferias. Estão insatisfeitos com as distâncias que precisam percorrer a pé ou pagando caro pelas tarifas de transportes urbanos em condições físicas e de horários precárias. Estão insatisfeitos com o preço de alimentos. Estão insatisfeitos com o preço da roupa e do calçado que precisam comprar. Estão insatisfeitos com o preço da entrada do cinema, do teatro. Estão insatisfeitos com o preço do cd, do livro, da revista, do acesso à internet, do cartão de recarga do celular, da entrada no baile. Estão insatisfeitos com seus cabelos que a mídia diz com freqüência que são ruins. E com sua cor de pele que a sociedade diz com freqüência que é a cor da marginalidade. Estão insatisfeitos

com suas relações sexuais que deveriam ter utilizado preservativo, pois o que, para as gerações anteriores era uma alternativa, para os jovens atuais constitui-se numa obrigação diante da ameaça da AIDS. Outro motivo de insatisfação com suas relações sexuais é que, muitas vezes, essas resultam em gravidez não planejada, em abortos mal feitos, em filhos não desejados. Estão insatisfeitos com seus trabalhos de serviços gerais quando desejariam estar gerando renda cultural ou estar estudando. Estão insatisfeitos com o tratamento que recebem da polícia quando são abordados na rua e, por vezes, na escola.

Então, os jovens estudantes pobres estão insatisfeitos com a pobreza, com o desemprego, com a negação do direito ao lazer e à cultura, com a falta de perspectivas a serem apontadas a eles e a elas por nossa sociedade. Estão insatisfeitos com a inexistência de vagas para todos os interessados na Universidade, pois a indústria do vestibular coloca o acesso à Educação Superior mais distante deles. Estão insatisfeitos com a invisibilidade que adquirem quando alguns governos pensam em políticas públicas, pois estas costumam ser generalizantes quanto à idade, gênero, etnia e classe social. Estão insatisfeitos por não terem seu potencial empregado na proposição de soluções para problemas juvenis e para problemas sociais. Estão insatisfeitos com o olhar que a sociedade em geral destina a eles e a elas, pois, quando se trata de um olhar negativo, não espera-se deles nenhuma parceria. Violência.

Nessa perspectiva, as insatisfações manifestas no interior da relação juventude e escola – focadas, muitas vezes, na insatisfação com as práticas pedagógicas vivenciadas, mesmo aquelas consideradas "inovadoras" – são expressões de uma insatisfação mais profunda e, portanto, nem sempre manifesta.

Da mesma forma, as insatisfações manifestas no interior da relação dos Fóruns de EJA, dos educadores, dos Formadores de Educadores, da Academia, dos gestores e da sociedade civil com os Jovens que estão na EJA e com os Jovens da EJA também precisa se qualificar para apostar no reconhecimento e sair do lugar da exclusão implícita e/ou explicita.

Conforme já nos referimos anteriormente, as reações dos jovens estudantes às práticas pedagógicas inovadoras, apresentadas por seus professores, são pautadas pelas insatisfações vivenciadas por eles e, constituem a "ponta de um iceberg" de uma realidade mais profunda e, portanto, difícil de ser detectada à primeira vista e sem passar pelo olhar do outro.

A já longa caminhada da educação de jovens e adultos no Brasil, demonstrou uma capacidade generosa de reinvenção, porque há um componente subversivo que é a resistência á institucionalização, ao diálogo com a sociedade civil organizada, com os movimentos de direitos, com os movimentos sociais e populares.

Não podemos, sob o pretexto de renegar nossa própria trajetória mais uma vez alimentar a cultura da exclusão, rejeitando da escola os jovens de 15, 16 e 17 anos na EJA. Sabe-se que a escola fundamental, chamada "regular" tem evidenciado as dificuldades para a manutenção com qualidade social e pedagógica dos educandos adolescentes, mas não é com a negação efetiva de oportunidade a eles que qualificaremos a educação pública. Além disso, essa decisão signifi-

caria um passo atrás de tudo pelo que se vem lutando, com um grande impacto a ponto de reduzir drasticamente a estrutura das redes e dos estabelecimentos de ensino que já consolidaram seus Programas de EJA, sem garantia que esses mesmos jovens retornassem "para o dia", uma hipótese improvável.

O fato, e que tende a se consolidar como demanda, é cada vez maior a procura pela EJA: ou porque os jovens, que tiveram seus direitos negados, querem ou já estão trabalhando, porque foram "expulsos" de outra escola, porque na mesma escola se entende que eles não têm mais idade e tamanho para estar entre os colegas, porque se envolveram em algum "rolo", porque engravidaram e querem voltar a estudar...

Se há algo que na EJA aprendemos é que não é humanamente possível a escola continuar a trabalhar com um aluno idealizado, voltando as costas à realidade vivida. Depois de toda essa dura caminhada, vamos nos negar a dialogar? Vamos nos negar a dialogar, no sentido deste verbo como princípio da Educação Emancipatória, com as culturas juvenis contemporâneas? Vamos nos negar a proporcionar o difícil, mas por isso mesmo necessário diálogo intergeracional? Vamos continuar formando educadores para atuar pautados em uma imagem da EJA que já se alterou tão profundamente? O que nelas nos incomoda a ponto de rejeitarmos tão veementemente a incorporação das juventudes na EJA?

Aos intelectuais transformadores cabe entender em primeiro lugar as novas racionalidades e subjetividades contemporâneas, nas quais a juventude popular emerge com uma força inegável, sob pena de sequer conseguirmos entabular o primeiro dos muitos diálogos que haveremos de fazer nesse processo de libertação mútua. Portanto, reconhecer o sujeito e não apenas o "aluno", como jovem que é, nos desafia cotidianamente.

Dessa forma, apresentamos como proposições que consideramos viáveis, desejáveis e necessárias para o trabalho na Formação de Educadores de EJA, e que entendemos devam ser aprovadas na Plenária Final deste III Seminário Nacional de Formação de Educadores:

- Manter e aprofundar o estudo e o debate dos princípios da Educação Emancipatória, assumindo-os como princípios dos quais somos adesistas;
- Manter a pauta dos Fóruns pela efetivação das deliberações do XI ENEJA, a saber: Ampliar a Agenda Territorial, com a realização do Censo Específico da demanda da EJA, dando assim visibilidade das diversidades dos sujeitos e problemáticas; Rediscutir os vários programas: PROJOVEM, PROCAMPO, PROEJA, no sentido da Constituição de uma política pública nacional para a modalidade da EJA; Organizar o Dia Nacional de Luta pelo direito a Educação de Jovens e Adultos; Realização de um Encontro/Seminário Nacional sobre políticas públicas da diversidade, a ser promovido pela SECAD, reunindo experiências e construindo uma agenda política para avaliação e institucionalização das políticas desenvolvidas no território brasileiro, e , por fim, Criação de uma Coordenação Colegiada Nacional dos Fóruns de EJA do Brasil, composta por cinco representantes, um de

cada região do país, para garantir articulação política permanente(...);

- Trabalhar na conceituação que possibilite a compreensão de ações que objetivem a aceleração de estudos como NEGAÇÃO DE DIREITOS;
- Cobrar com freqüência anual dos órgãos governamentais, a atualização dos dados das juventudes brasileiras, com o recorte nas Juventudes que está na EJA, por meio de censo que traga elementos referentes a Mortes, Gravidez, DST, causas da não escolarização, formas de inserção nos mundos do trabalho, formas de manifestação religiosas e cultural, evasão, que na EJA são trajetórias de vidas diversificadas, entre outros;
- Cobrar com freqüência anual dos órgãos governamentais, a divulgação de experiências exitosas com juventudes na EJA, enfatizando questões como relações intergeracionais, sociabilidades, didática da juventude, práticas educativas pautadas em vivências, perfil dos educadores de EJA, perfil dos formadores de educadores de EJA;
- Que os Fóruns Estaduais e Distrital de EJA façam o estudo dos currículos dos cursos de formação de educadores e apresentem propostas que possibilitem a oferta e a melhoria da oferta da formação inicial destes profissionais;
- Que os Fóruns Estaduais e Distrital de EJA organizem seminários para discutir a formação de educadores de EJA com ênfase em Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação para as Relações Etnicorraciais, Educação em Gênero e Sexualidade, Educação em Economia Solidária, Educação Popular onde repensemos nosso papel como Fóruns no reconhecimento da centralidade dessas temáticas na referida formação;
- Que os Fóruns Estaduais de EJA busquem parcerias com conselhos municipais e estaduais de educação para estudar de forma aprofundada a necessidade e a viabilidade de concursos específicos para o trabalho com a EJA;
- Que os Fóruns Estaduais de EJA busquem junto aos diversos níveis de governo espaços de inserção dos Jovens que estão na EJA como educadores populares em programas de alfabetização;
- Que os Fóruns Estaduais de EJA promovam encontros com reitores de universidades, diretores de faculdades de educação, coordenadores de colegiados de cursos de Licenciatura para inclusão, manutenção e ampliação da oferta de disciplinas que tratem da Educação de Jovens e Adultos e de Juventudes;
- Que os Fóruns Estaduais de EJA discutam de maneira aprofundada com os gestores públicos formas para assegurar políticas de formação continuada dos educadores de EJA;
- Que os Fóruns Estaduais de EJA promovam encontros entre os formado-

res de educadores para discutir a formação continuada destes formadores;

- Que os Fóruns Estaduais de EJA promovam estudos, encontros e reuniões para viabilizar a participação efetiva dos educandos da EJA nas instâncias deliberativas da escola;
- Que os Formadores de educadores de EJA presentes ao III Seminário estudem, juntamente com os Fóruns de EJA, a metodologia da Pesquisa Ação Participativa e que a utilizem na Formação dos Educadores;
- Maior divulgação dos encontros dos Fóruns Fóruns Estaduais e Distrital de EJA.

CULTURAS E IDENTIDADES JUVENIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E DESAFIOS[1]

"470 é nós na fita, mano"
Revolução RS

Resumo

Neste artigo apresento a primeira parte de uma pesquisa em curso acerca do processo de redefinição da identidade dos cursos de Educação de Jovens e Adultos na periferia urbana de Porto Alegre-RS. A partir do fenômeno da crescente juvenilização da EJA, apresento um levantamento das distintas posições sobre o tema, desde a produção acadêmica recente até as posições no interior dos Fóruns de EJA e as controvérsias que envolveram uma tentativa de regulamentação pelo CNE-Conselho Nacional de Educação propondo o acréscimo da idade para ingresso no Ensino Fundamental. Destaco em especial, a partir de uma experiência empírica, algumas das expectativas e perspectivas das juventudes que acorrem a esses cursos, desde suas trajetórias e visões de mundo, focalizando alguns dos pontos de tensão percebidos no processo de reconstrução curricular e na organização do trabalho pedagógico dos educadores.

Palavras-chaves: Juventude. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Currículo.

[1] Marcos Mello é professor de História junto ao III Ciclo e Coordenador Pedagógico da EJA na EMEF Nossa Senhora de Fátima, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

PESCANDO SABERES, CULTURA, AUTOESTIMA E ESPERANÇA: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE PESCADORES ARTESANAIS DE LAGOSTA NO CEARÁ[1]

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. (...) Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.
Paulo Freire

Resumo

Neste artigo faz-se uma análise do processo de alfabetização de pescadores artesanais de lagosta, situando-a no contexto histórico e político do analfabetismo na sociedade brasileira. Descreve-se a formação dos alfabetizadores e busca-se compreender os limites e possibilidades da prática pedagógica na alfabetização de trabalhadores da pesca.O presente estudo teve como instrumento base a análise de relatórios de acompanhamento pedagógico realizados pelos orientadores pedagógicos por ocasião das visitas em sala de aula. Autores como Freire, Ferreiro, Moll, Moura, Pinto e Soares subsidiam as reflexões teóricas sobre a temática em questão.A prática alfabetizadora em estudo foi uma ação do Plano de Valorização e Formação do Pescador, programa do Governo Federal coordenado pela Secretaria Especial de Aqüicultura e Pesca – SEAP. A ação foi executada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, nos municípios de Acarau, Amontada, Aracati, Aquiraz, Barroquinha, Beberibe, cascavel, Caucaia, Cruz, Fortaleza, Fortim, Itarema, Itapipoca, Jijoca, Paracuru, Paraipaba, Trairi e São Gonçalo do Amarante, no Estado do Ceará. A alfabetização contemplou carga de 198 horas aula, desenvolvida no período de 3/12/2007 a 28/2/2008, quando os pescadores são assistidos financeiramente com um salário mínimo mensal por estarem legalmente impedidos de exercerem a atividade de pesca, sendo o benefício vinculado à participação no curso de alfabetização.A pesquisa delimitou como campo de estudo os relatórios das turmas de alfabetização que funcionaram nos municípios de Amontada, Aquiraz, Caucaia, Fortaleza, São Gonçalo do Amarante e Trairi, no Estado do Ceará, abrangendo 35 salas de aula e 604 alfabetizandos.

[1] Maria das Dores Alves Souza é professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

MESA 11

COORDENADENAÇÃO

ADRIANA THOMA (UFRGS)

• A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

RELATÓRIO DE ATIVIDADE

Foi realizada uma dinâmica diferenciada na mesa 11, iniciando com apresentação de trabalho da professora Adriana Thoma, e posteriormente relatos da professoras Márcia Abreu, Lucia Barth, Carla Balena do CMET em relação ao Projeto Político Pedagógico e práticas da escola. A professora Edna Castro finalizou com o texto: Educação de Jovens e Adultos com necessidades especiais: Rastreando alguns apontamentos para reflexão.

1. Apontamentos Gerais

- Os sentidos da diversidade e da diferença, assim como a lógica neoliberal que sustenta os discursos sobre a inclusão na contemporaneidade e as possibilidades e impossibilidades de uma educação que reconheça e trabalhe com a diferença, na tentativa de subsidiar debates no contexto de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos;
- A complexidade na inclusão de pessoas com necessidades especiais, a compreensão da inclusão para além da ética para a humanização das relações através do viés político;
- Importância de desenvolver um trabalho 'identitário' para que o aluno se reconheça e crie vínculos com as propostas das escolas em que esta incluído;
- Superar a questão da obrigatoriedade dos 200 dias letivos levando em conta a temporalidade de aprendizagem dos alunos;
- Em tempos de políticas de inclusão social em diferentes perspectivas, é ainda desafiador o quadro de exclusão a que estão submetidos milhares de jovens e adultos com necessidades especiais;
- Falta de estudos e pesquisas articulando a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos;

- Permanência dos alunos surdos em classe especial, respeitando sua primeira língua (Libras) e cultura, professores com domínio da Língua de Sinais;
- Importância da equivalência de carga horária em todas as disciplinas e valorização das áreas de expressão, Educação Física e Arte-Educação, no desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

DIVERSIDADE, DIFERENÇA, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: QUESTÕES DE ANÁLISE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA[1]

Resumo

Nesse texto, tenho como objetivo problematizar os sentidos da diversidade e da diferença, assim como a lógica neoliberal que sustenta os discursos sobre a inclusão na contemporaneidade e as possibilidades e impossibilidades de uma educação que reconheça e trabalhe com a diferença, na tentativa de subsidiar debates no contexto de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Palavra-chave: Diversidade; Diferença; Inclusão, Educação de Jovens e Adultos.

[1] Adriana Thoma é graduada e especialista em educação especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora adjunta da UFRGS.

DIVERSIDADE, DIFERENÇA, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: QUESTÕES DE ANÁLISE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA[1]

Resumo

Nesse texto, tenho como objetivo problematizar os sentidos da diversidade e da diferença, assim como a lógica neoliberal que sustenta os discursos sobre a inclusão na contemporaneidade e as possibilidades e impossibilidades de uma educação que reconheça e trabalhe com a diferença, na tentativa de subsidiar debates no contexto de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Palavra-chave: Diversidade; Diferença; Inclusão, Educação de Jovens e Adultos.

[1] Adriana Thoma é graduada e especialista em educação especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora adjunta da UFRGS.

FNDE
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Ministério da Educação

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-RS

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

uergs
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

unipampa
Universidade Federal do Pampa

FACED 40 anos

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

"Este livro é resultado das discussões e trabalhos apresentados no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Porto Alegre na Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos dias 26 a 28 de maio de 2010.

Pesquisadores e professores de todo o Brasil e da América Latina reuniram-se para relatar suas experiências e traçar os novos desafios e possibilidades, visando a transformação da prática pedagógica e, por conseguinte, da prática social, buscando instituir uma sociedade menos desigual e mais humana.

EDITORA DERIVA
www.deriva.com.br

O objetivo central destes Anais, além do óbvio registro do Encontro, é proporcionar aos educadores de jovens e adultos, em particular e aos educadores em geral, bem como ao Poder Público, elementos para a (re)definição de políticas públicas para a área em foco".

Everton Ferrer de Oliveira
Jussara Margareth de Paula Loch
Raimundo Helvécio Almeida Aguiar

9 788562 628221