



Formação de educadores de jovens e adultos



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Ministério
da Educação



a.
Autêntica

Formação de educadores de jovens e adultos

**SECAD - Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade**

Esplanada dos Ministérios, Bl L, sala 700

Brasília, DF, CEP. 70097-90

Tel: (55 61) 2104-8432



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília/DF – Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

Formação de educadores de jovens e adultos



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Ministério
da Educação



a
Autêntica

Copyright © 2006. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade(SECAD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura(UNESCO)

Organização

Leôncio Soares (UFMG)

Equipe Técnica

Ana Rosa Venâncio

Ariane Sampaio

Clarice Wilken de Pinho

Coordenação Editorial

Coordenação Editorial da UNESCO no Brasil: Célio da Cunha

Coordenação Editorial da SECAD/MEC: Timothy Ireland

Arte da capa

Rafael Tunes

Revisão

Vera Lúcia De Simoni Castro

Produção Gráfica

Autêntica Editora

Tiragem

1000 exemplares

Soares, Leôncio

S676f Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares . — Belo Horizonte : Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

296 p.

ISBN 85-7526-232-7

1.Educação de jovens e adultos. 2.Formação de professores. I.Título.

CDU 371.13

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Sumário

- 7** Prefácio
Ricardo Henriques
Vincent Defourny
- 9** Apresentação
Leôncio Soares
- 17** Formar educadoras e educadores de jovens e adultos
Miguel Arroyo
- 33** Formação de professores de EJA: comentários interativos com o professor Miguel González Arroyo
Nilton Bueno Fischer
- 45** Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Jane Paiva
- 67** Pedagogo da educação de jovens e adultos: ousadia e paixão no ensinar e aprender
Julieta Ida Dallepiane
- 83** Recorte da experiência do Departamento de Ciências Humanas/Juazeiro (Bahia) no campo da EJA: memórias de formação tecidas no cotidiano dos espaços-tempos
Rita Cristina Novais Rios
- 93** Formação permanente ou continuada
Vera Barreto
- 103** Formação continuada dos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro
Osmar Fávero
- 123** Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas
Sonia Maria Rummert

- 141** Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios
Liana Borges
- 159** Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas
Tânia Maria de Melo Moura
- 187** Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005)
Júlio Emílio Diniz Pereira
- 203** Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA
José Barbosa da Silva
- 223** Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA
Edna Castro de Oliveira
- 237** O Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPED/UFPE): um lugar de formação continuada de educadores/as de jovens e adultos
João Francisco de Souza
Rosângela Tenório de Carvalho
- 259** Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos
Maria Luiza Pereira Angelim
- 281** Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos
Maria Clara Di Pierro
- 293** Os autores

Prefácio

A escolarização dos jovens e adultos que não tiveram acesso ou permanência ao sistema formal de ensino na idade prescrita pela lei constitui um enorme desafio para o governo federal, para os governos sub-nacionais – estaduais e municipais – e para a sociedade como um todo. Se somarmos os que nunca ingressaram nos sistemas de ensino aos que tiveram apenas acesso parcial, sem concluir sequer o ensino fundamental, chegamos a números, por si sós, desafiadores: mais de 65 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade encontram-se nessas condições.

As questões precisam ser enfrentadas sob os aspectos quantitativo e qualitativo. De um lado, existe um contingente massivo da população cujo direito humano e constitucional não tem sido respeitado. São cidadãos e cidadãs brasileiros cujo potencial nunca foi plenamente desenvolvido – potencial compreendido em termos de desenvolvimento individual, em termos de plena cidadania e em termos da sua capacidade de contribuir de uma maneira mais efetiva para o desenvolvimento econômico da Nação. Cerca de 37% dos jovens de 15 a 25 anos não completaram nem o ensino fundamental e,

conseqüentemente, entram no mercado de trabalho sem uma qualificação mínima.

De outro lado, a qualidade da educação ofertada aos jovens e adultos que voltam aos estudos por meio da modalidade de educação de jovens e adultos, seja ensino fundamental ou médio, tem sido bastante discutida. Questiona-se a adequação das metodologias, dos currículos, do material didático, dos tempos e espaços, das formas de avaliação e, sobretudo, da formação inicial e continuada dos professores. São mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, ensino fundamental, nos sistemas municipais e estaduais. Desses, a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem. Apesar da magnitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – habilitações específicas em EJA –, seja na pesquisa – representa uma porcentagem ínfima até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação –, seja na extensão – o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade.

Por esses motivos, a realização do I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, na UFMG, em maio de 2006, se reveste de profunda importância. A realização do encontro por meio de um esforço coletivo, que envolveu o Ministério da Educação, seis universidades públicas mineiras – cinco federais e uma estadual – e a UNESCO, representa a vontade de todos de iniciar uma profunda mudança nesse quadro, tomando como ponto de partida a formação do educador. Os textos que compõem esse livro foram todos apresentados durante o Seminário e contribuirão, sem dúvida, para um aprofundamento da discussão em torno da formação do educador de jovens e adultos, base para uma política pública de EJA de qualidade para todos.

Ricardo Henriques
Secretário Nacional de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade/MEC

Vincent Defourny
Representante da UNESCO no Brasil *a.i.*

Apresentação

Leôncio Soares

A formação do educador tem estado presente nas reuniões de professores, seminários, fóruns e encontros de educação de jovens e adultos. Simultaneamente aos debates sobre o direito dos jovens e dos adultos à educação, as políticas para EJA, as condições físicas de oferta da EJA, as propostas curriculares e os recursos didáticos, a temática sobre a formação do educador no campo da EJA têm ocupado cada vez mais lugar de destaque. Sendo uma entre tantas questões discutidas na EJA, a formação vem sendo colocada como uma das estratégias para se avançar na qualidade da educação. Pergunta-se como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores?

Desta forma, no VII ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Distrito Federal em 2005, o segmento que reúne os professores das Instituições de Ensino Superior discutiu

e decidiu por encaminhar ao Ministério da Educação, como umas das propostas ao final do Encontro, a realização de um seminário temático sobre a formação do educador de jovens e adultos. É nesse cenário que se realizou, em maio de 2006, em Belo Horizonte, o Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos, organizado pelas seguintes universidades federais: de Minas Gerais (UFMG), de Ouro Preto (UFOP), de Viçosa (UFV), de Juiz de Fora (UFJF), de São João del Rei (UFSJ); pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) com apoio do MEC e da UNESCO.

Este livro é o resultado, o produto final da realização do Seminário. São quinze textos, correspondentes aos quinze autores, apresentados e discutidos no decorrer do evento e o relatório final. Os textos foram agrupados em seis momentos distintos da programação: A Configuração do Campo da EJA; a Formação Inicial da EJA; a Formação Continuada em EJA; a Pesquisa sobre Formação em EJA; A Extensão como Espaço de Formação e; finalmente, a Plenária Final em que se discutiu e aprovou o Relatório como documento de sistematização e contribuição do Seminário.

Na abertura do Seminário foi discutido o tema da Configuração do Campo da EJA por Miguel Arroyo (UFMG), que teve como debatedor Nilton Fischer (UFRGS). Arroyo aponta que é preciso identificar as especificidades que delinearão o perfil do educador de jovens e adultos, a partir das quais possam ser definidas as diretrizes de sua formação, ainda em construção. Nesse processo, a EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar. A partir das problematizações de Fischer, evidenciou-se um momento de tensão vivido na educação de jovens e adultos quando se avalia os avanços e os recuos do campo no que se refere às iniciativas de emancipação e às tentativas de regulação. Sobre essa tensão ressaltou-se o fato de estarmos atentos ao risco do desenvolvimento dos processos educativos no âmbito do sistema escolar tenderem mais à regulação que à emancipação. Se a EJA se definir como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola, e que se alimentam de um impulso emancipador, então a questão da especificidade se coloca de

maneira decisiva para a formação dos educadores. É necessário embasar essa formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, considerando as matrizes formadoras dos alunos e das alunas da EJA.

A segunda mesa destacou as trajetórias de formação dos educadores da EJA, que, nas reflexões de Jane Paiva (UERJ), Julieta Dallepiane (UNIJUI) e Rita Cristina Rios (UNEB/Juazeiro), nem sempre antecedem a prática docente. Entende-se que a formação inicial deve preparar os educadores para sua inserção em processos educativos com jovens e adultos, prioritariamente nas redes de ensino público. No entanto, constata-se certa descontinuidade entre a formação acadêmica e o campo de trabalho, fazendo-se necessário a abertura de canais de diálogo entre os centros de formação e os gestores, que permitiriam, por um lado, às instâncias de formação conhecerem melhor as demandas da área de atuação e avaliar as interferências que possam vir a ter na proposta de formação; por outro lado, colaborariam para que as instituições educativas compreendessem melhor as contribuições da formação específica para a atuação do educador de jovens e adultos. Junto à preocupação com a nova configuração da formação de educadores de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia, deve-se também estar atento para a inserção dessa formação nos demais cursos de Licenciatura. Tanto para a formação de pedagogos quanto para a formação de outros licenciados, deve-se considerar a possibilidade de se *transversalizar* a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos – alunos e alunas da EJA – como sujeitos da aprendizagem, inserindo nas ementas das diversas disciplinas, ou em disciplinas específicas, ao longo dos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos.

A formação continuada de educadores de jovens e adultos é um campo vasto e heterogêneo, com múltiplos sujeitos, com atuações e trajetórias de formação variadas, que, segundo Vera Barreto (VEREDA/SP), Osmar Fávero (UFF), Sonia Rummert (UFF) e Liana Borges (Diálogo/RS), incluem educadores populares pouco escolarizados a profissionais do ensino com elevada escolaridade formal. Neste terceiro momento ressaltou-se que toda formação de educadores em serviço tem por objetivo promover a reflexão que provoque e fundamente a mudança da prática educativa. Dessa forma, a formação continuada

não pode ser esporádica ou descontínua, precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador.

O tema da Pesquisa sobre Formação em EJA foi exposto por Tânia Moura (UFAL), Júlio Diniz (UFMG) e José Barbosa (UFPB). De maneira geral, discutiu-se que os estudos sobre formação de educadores de jovens e adultos são ainda pouco numerosos e têm mantido reduzido diálogo com a produção do conhecimento no campo da formação de professores. As pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos abordam a construção da identidade desses educadores, a prática e os saberes docentes e, ao tratar de experiências de formação, privilegiam aquela realizada em serviço, sendo escassos os estudos sobre a formação acadêmica do educador de jovens e adultos. Dentre os estudos, são recorrentes as temáticas sobre as práticas de alfabetização e escolarização inicial dos educandos da EJA.

Completando os temas em discussão, a quinta mesa-redonda foi sobre a Extensão como Espaço de Formação abordado por Edna Castro (UFES), Rosângela Tenório (UFPE) e Maria Luiza Angelim (UnB). Segundo as convidadas, na maior parte dos casos, a temática da EJA se introduz na universidade por meio da extensão, que é ainda uma dimensão de pouco prestígio, particularmente quando confrontada com a pesquisa. Dada sua pouca valorização, a extensão padece da escassez de recursos financeiros e do baixo grau de institucionalização, sobrevivendo muitas vezes do voluntarismo de docentes e estudantes. Em contrapartida a esse desequilíbrio, algumas universidades optaram pela equiparação das bolsas de extensão às de pesquisa e pela adequada consideração das atividades de extensão na jornada docente. Outra alternativa possível, seria que os docentes envolvidos com a EJA procurem estratégias de efetiva inserção de suas ações no âmbito acadêmico, explorando melhor os espaços de institucionalização já disponíveis ou criando novas possibilidades.

A partir das discussões sistematizadas ao longo do Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, foi elaborado o Relatório Final sob a coordenação de Maria Clara di Pierro (USP). As considerações não tiveram apenas um cunho diagnóstico,

mas apontaram demandas e propostas que precisam ser encaminhadas, tais como a criação de uma lista de discussão; desenvolvimento de pesquisas inter-universidades; disponibilização de textos de referência; constituição de um banco de dados de experiências e pesquisas voltadas para essa formação e a realização do II Seminário. No VIII ENEJA, realizado em Recife, ficou acordado a realização do II Seminário, que será sediado pela Universidade Federal de Goiás, Católica de Goiás e Universidade de Brasília para o 1º semestre de 2007.

Processo de Organização do Seminário

Após aprovação da proposta de se realizar o Seminário na Plenária Final do VII ENEJA no DF, formou-se uma coordenação colegiada composta por representações das seguintes instituições UFMG, UFV, UFOP, UFSJ, UFJF, UEMG e do MEC. Foram realizadas dez reuniões preparatórias para o Seminário durante as quais se discutiu e encaminhou decisões acordadas durante o VII ENEJA: ser este um encontro, de fato, com representações nacionais; fazer do seminário um momento rigorosamente de trabalho e, para isso, o número de participantes recomendável não excederia a 100. Durante as reuniões é que surgiu a iniciativa de se estabelecer um contato mais próximo com a UNESCO, uma vez que esse órgão tem estado presente, apoiando todas as versões dos ENEJAs.

Para se chegar à relação dos convidados a participar do Seminário, a coordenação colegiada tomou por base as listas de participantes de professores universitários nos seguintes eventos: a) reunião do segmento das universidades nos ENEJAs; b) participantes do GT 18 Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; c) participantes do Congresso de Leitura, no Seminário de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – COLE e, por último, d) o cadastro dos professores universitários da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil – RAAAB. Os critérios considerados foram os da participação em eventos de EJA, da regionalização e da proporcionalidade procurando garantir deste modo o caráter nacional do Seminário.

Ainda que uma representatividade nacional estivesse em foco, nesse, que foi um primeiro Seminário, não se conseguiu a participação

de todos os estados brasileiros. Procurou-se contatar e convidar professores universitários de todos os estados, no entanto, em alguns casos, coincidia da mesma pessoa ter interfaces com múltiplas áreas de atuação e pesquisa, o que a sobrecarrega e a impede de atender a tantas solicitações. Isso ocorreu em estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Para um próximo evento, recomenda-se, além de um aporte que signifique apoiar financeiramente o transporte, que se estabeleça o contato com mais antecedência para que, uma vez agendado o evento, viabilize um planejamento para se ausentar do estado, visto que para os estados mais longínquos participarem de eventos nacionais é mais oneroso e desgastante.

Pensar e organizar a Programação do Seminário também foi um processo coletivo. Encerrado o VII ENEJA no DF, formou-se uma Coordenação Coletiva composta pelas universidades mineiras e pelo MEC, visando organizar o I Seminário. A escolha do mês de maio se fez pensando em realizarmos o Seminário ainda no primeiro semestre do ano, evitando assim sobrecarregar os inúmeros eventos que tradicionalmente ocorrem no segundo semestre, como, por exemplo, os ENEJAs em setembro e a Reunião Anual da ANPED, em outubro. Esse cuidado ao agendar o evento possibilitaria o deslocamento de professores das IES para participarem de um seminário que não tinha, a princípio, tradição na área. Ao final do evento, os participantes avaliaram positivamente o período escolhido para futuros encontros. Outro fator que muito contribuiu para uma presença significativa no Seminário foi o contato estabelecido, com uma certa antecedência, com os participantes. Quando se pretende uma valorosa participação no evento, há que se cuidar para que os convidados agendem com bastante tempo sua presença. É preciso registrar que dos contatos estabelecidos foram poucos os que não se fizeram presentes ou que foram substituídos. Um terceiro fator responsável pela avaliação positiva do Seminário foi buscar uma aproximação, ou seja, uma integração entre os espaços em que realizar-se-ia o evento. Procurou-se aliar um local em que todos pudessem se hospedar, que fosse próximo da realização do Seminário (auditório) e que facilitasse o deslocamento para as refeições e os momentos culturais. O resultado disso foi uma “engenharia” dos espaços que produziu condições satisfatórias para o bom andamento do Seminário.

A Programação do Seminário refletiu os olhares que se pretendia para o evento. Procurou-se contemplar a participação, nas mesas-redondas, das regiões brasileiras. Excetuando-se a região Norte, das demais regiões foram convidados expositores para elaborar um texto sob encomenda que discutisse o tema da formação do educador.

Participantes do Seminário

Como uma primeira iniciativa de âmbito nacional, o primeiro Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos teve um número limitado de participantes. Estiveram presentes 22 estados da federação: todos da região Sul: RS, SC e PR; todos da Sudeste: MG, SP, RJ e ES; sete do Nordeste: BA, SE, AL, PE, PB, CE e MA; do Centro-Oeste estiveram presentes o DF, GO e MT. Cinco estados estiveram ausentes: dois da região Norte – RR e RO; dois do Nordeste – PI e RN e um do Centro-Oeste – MS. Totalizando 137 participantes, reuniram-se em Belo Horizonte professores de 36 Instituições de Ensino Superior e representantes de 15 fóruns estaduais de EJA.

O documento final do Seminário, bem como a avaliação do mesmo foram expostos e discutidos no VIII ENEJA, realizado em agosto/setembro em Recife. Face aos imperativos de prosseguir e aprofundar as discussões que emergiram no primeiro seminário, o segmento das universidades decidiu por realizar a segunda versão do Seminário sobre a formação do educador de jovens e adultos. Foi deliberado que o evento se realizaria no mês de maio de 2007 e, entre as propostas submetidas à apreciação – PUC/RS e UFGO –, decidiu-se pela cidade de Goiânia.

Apresentado o Seminário, convidamos os leitores, estudantes, educadores, pesquisadores e interessados no campo da EJA a mergulharem nas reflexões trazidas pelos referidos autores.

Formar educadoras e educadores de jovens e adultos

Miguel Arroyo

Que perfil de educador formar

O primeiro ponto a destacar dentro do tema: formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos. Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio”. Conseqüentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação.

Acho interessante partirmos desse ponto quando nos defrontamos com esta questão: como formar educadores e educadoras de EJA? Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador

de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido.

Sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, não sei se elas trazem alguma legislação específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Talvez não, porque se supõe que, em se falando de formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo molde. Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias conseqüências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação.

Em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil.

Estamos em um tempo novo, em que parece que se vai perfilando cada vez mais a educação de jovens e adultos. A EJA vai sendo assumida pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação, por meio de políticas públicas. Isso nos aproxima, eu acredito, cada vez mais, de um perfil de educação de jovens e adultos mais definido, melhor caracterizado. Ao mesmo tempo, já podemos ir pensando numa representação para a formação de educadores de jovens e adultos mais fechada, mais focada. O problema agora é acertarmos com esse foco.

Queria já tirar uma conclusão desse primeiro ponto, ou seja, os educadores de jovens e adultos têm de ter consciência desse momento em que estamos. Esse tem de ser um dos traços de sua formação, ter conhecimento da atual situação da EJA, em termos de sua própria construção, como política pública, como responsabilidade e dever do Estado. Seria interessante se, já nos programas de formação do educador de jovens e adultos, se desse notoriedade ao momento configurador da EJA. Nessa mesma direção, penso ainda que não estamos no momento de fecharmos as diretrizes para construir o perfil da educação de jovens e adultos e muito menos para construir uma diretriz já estabelecida para a formação do educador de adultos. Pessoalmente, eu prefiro ainda deixar a dinâmica um pouco mais livre, para que ela venha a partir do diálogo intenso, e tenso, entre os diversos projetos de EJA e de formação de educadores de jovens e adultos. Todo terreno quando é cercado, termina logo nas mãos de alguém, de um proprietário, e acaba sendo um lugar onde só se cultiva a monocultura. Inclino-me, então, a acreditar que a dinâmica histórica da EJA é um bem, um traço histórico que não se pode perder. A função dos responsáveis pelo governo seria, então, muito mais a de criar condições de articulação dessa dinâmica do que de querer dirigi-la por trilhos já definidos.

Incorporar a herança acumulada

O segundo aspecto que eu gostaria de destacar quanto à formação de educadores da EJA é que essas concepções de educador de jovens e adultos e de sua formação terão que abrir-se à própria sociedade. A EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade. A educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora. A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação. Que a sociedade assuma, nessa dinâmica, a educação de jovens e adultos, que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA.

Uma vez que a EJA vem acontecendo em múltiplos espaços, não podemos agora tentar cercá-la, fechá-la. O livro que Osmar Fávero publicou sobre todo o processo da EJA nas décadas de 60 e 70, a

partir de um movimento de educação popular, com base no MEB, é uma expressão dessa dinâmica emancipatória. As escolas de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos terão de captar e incorporar os traços desse perfil rico de educador múltiplo, multifacetado. Esse educador era militante, ensinava a ler, ensinava a escrever, mas ia além do somente alfabetizar, ele não cabia no esquema escolar de alfabetizador. A EJA será um dos campos de uma dinâmica libertadora mais ampla. Essa possibilidade de formarmos um perfil tão rico de educador não pode fechar-se agora, nas tentativas de regulação e escolarização da EJA, o que nos levará a regulação da formação do educador de jovens e adultos. Temos de reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal. Se existe algo que possamos fazer, é deixar que esse perfil plural do educador de jovens e adultos contamine o perfil do educador escolar. O inverso, porém, distancia-nos dessa dinâmica e nos levará a regular, a encaixar essa riqueza toda em um perfil definido, já fechado.

Em certo sentido, o que estou sugerindo é que, quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA.

Os impasses sobre que perfil formar

Outro ponto a colocar é que estamos em um momento de configuração da EJA, se partimos da hipótese de que nessa configuração vai-se estruturar o perfil do educador, temos de pensar em uma proposta para sua formação. Estamos diante de certos impasses, de certas bifurcações, de questões como: por onde vamos caminhar? Para que lado? Vocês sabem que, aparentemente, o caminho mais curto a ser tomado é o de configurar a EJA como uma modalidade de ensino de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª e ensino médio. Se pretendemos configurar a educação de jovens e adultos por esse lado, acho que não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos. Podemos, simplesmente, aproveitar os professores de 1ª a 4ª, e de 5ª

a 8ª, dando a eles certa “reciclagem” para, em vez de falarem criança ou menino, falarem jovem ou adulto e, talvez, resolvamos esse problema. Percebo que essa tendência está, lamentavelmente, configurando-se em muitas administrações municipais e estaduais. Dessa forma, sinceramente, não tem muito sentido esse tema, aproveitemos o que aí está e continuemos formando o que já está sendo formado: um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos.

Agora, se caminharmos no sentido de que se reconheça as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores. Estamos, neste momento, na configuração do sistema, num momento decisivo para termos ou não uma educação de jovens e adultos, educadores com suas especificidades e centros e políticas de formação com suas especificidades. Penso que vai vingar a 1ª hipótese. Lamento, mas pelo que eu tenho visto nesses dois últimos anos, depois daquele Parecer do Conselho de Educação, no meu entender funesto, eu acho que estamos caminhando para isso. A educação de jovens e adultos vai se tornar um noturno regular. É por aí que está caminhando a maior parte dos grupos EJA nos municípios, nas redes estaduais.

Se a EJA caminhar para se configurar nas modalidades de ensino fundamental e médio, a tentativa que se têm, como nesta Faculdade, de se criar uma habilitação de EJA, vai-se tornar desnecessária. Ou apenas fornecerá retoques para adaptar-se. Mas isso não seria uma política de formação específica para educadores de jovens e adultos. Agora, talvez porque a gente pense que é nesse sentido que as coisas vão seguir, é que vamos reagir com mais força, como já é parte da nossa história, da nossa tradição. Espero que ocorram reações e que pesquisemos sobre a EJA e sobre o perfil do educador e da educadora de EJA, construído nessa longa história, dentro de uma perspectiva emancipatória.

Tenhamos clareza de que o sistema educacional sempre foi mais regulador que emancipatório. Isso faz parte. Conseqüentemente, se queremos uma EJA emancipatória, dos jovens e adultos trabalhadores, populares, excluídos e oprimidos, será a melhor alternativa enquadrá-la no sistema educacional que tende a ser mais regulador?

Como pesquisadores, cabe-nos o compromisso de mostrar e recuperar a história rica e dinâmica da educação de jovens e adultos. A partir desse foco, cabe a nós perguntar quais são os traços mais ricos desse perfil que não devem ser perdidos, para que esse perfil não fique como parte de um museu, de passado. Esse, me parece, poderia ser um desafio dos centros e dos programas que já têm como objetivo a formação de educadores de jovens e adultos.

Um dos traços da formação específica das educadoras e dos educadores da EJA será conhecer essa trajetória para recuperar esse perfil e ser competentes em sua atualização na realidade hoje vivida pelos jovens e adultos populares.

A especificidade de ser jovem-adulto popular

Se esse é um caminho, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA?

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores.

Estou escrevendo um texto sobre currículo para o MEC. O ponto central: os educandos, seus direitos e o currículo, que interrogações chegam ao currículo a partir dos educandos ou em que os educandos

interrogam os currículos. Uma das coisas que me impressionou quando comecei a pensar na construção desse texto é que na realidade os educandos sempre foram o referencial dos currículos, mas depende do olhar com que os observamos. Nunca deixaram de ser referencial. Se são vistos como empregáveis, como mercadoria para o mercado, todos os currículos voltar-se-ão para capacitar essa mercadoria. Na época em que começamos a vê-los como cidadãos, passamos a pensar em pedagogias críticas. Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros.

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Essa especificidade de vida confere outra à EJA e à formação de seus profissionais. É essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador(a). Se em vez de vermos sua condição social, de exclusão cultural, e suas formas de viver o ponto de referência e partirmos dos anos de escolarização, perdemos a especificidade de sua condição e os veremos apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas na 1ª a 4ª; na 5ª a 8ª; no ensino médio. Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador.

O movimento da educação popular colocou um adjetivo muito claro: popular. Participei da elaboração daquele outro projeto de LDB (não o que vingou), e o título que tínhamos era “Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores”. Esse era o título inicial, que com o tempo

foi-se perdendo. Ficou só “Educação de Jovens e Adultos”, no qual cabem todos. Mas, queiramos ou não, está claro que não cabem todos. O público da EJA são jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que dêem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas.

Quando equacionamos a distribuição de carga horária nos cursos de Pedagogia, devemos dedicar um tempo maior para trabalharmos o conhecimento da especificidade dos jovens e adultos da EJA. Teríamos que trazer uma visão sociológica, uma visão histórica sobre esses jovens e adultos. Teríamos de “cutucar” a sociologia e a história da juventude para que elas se voltem à pesquisa desses jovens e adultos, e não à da juventude como algo universal. Sair desses universais que ocultam mais do que revelam, para podermos dizer quem são realmente esses jovens e adultos populares trabalhadores. Esse ponto tem uma centralidade determinante para a elaboração de políticas de formação de educadores de jovens e adultos.

Fiéis à LDB: “Educação de Jovens e Adultos”

Um outro aspecto que eu gostaria de abordar seria: vamos caminhar para uma EJA como ensino ou como educação? Quando falamos o “E” da EJA, estamos falando de ensino ou de educação? De acordo com a nova LDB, o “E” da EJA é educação. Mas o “E” de fundamental e médio é de ensino, e não de educação. Não são descuidos, mas concepções demasiado sérias. Mudam o sentido. Quando estava participando no projeto da nova LDB como membro da diretoria da ANPED, tentei ser fiel a esse pensamento. A minha defesa sempre foi na direção de colocar educação fundamental, educação média. Mas os defensores de que a função da escola era ensinar tiveram mais voz e mais peso. E ficou na lei ensino fundamental e ensino médio. Mas ficou, educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial e até educação superior. Concepções desencontradas do direito à educação e da função social da escola.

A questão que se coloca é: para onde caminhar? Qual vai ser o peso desse “E”? Esperamos que seja educação e que sejamos fiéis à

própria lei. Mas, veja só, se for ensino, parece-me que não temos que fazer grandes invenções. Trabalharemos com o perfil de professor licenciado, para o ensino de sua disciplina sem demasiada preocupação com os sujeitos concretos, jovens e adultos populares.

O conhecimento da ciência, das tecnologias, da própria história através da história, o conhecimento do espaço, das artes, da cultura, das identidades, sempre foi um meio para melhor nos entendermos e melhor sermos gente, humanos. Sempre o conhecimento esteve a serviço do processo civilizatório e, quando deixou de estar, ficou à serviço da barbárie. Ele vira arma de destruição. Quando o conhecimento se articula com um projeto de educação, vira um poderoso instrumento de emancipação.

Penso que, na educação, o ensino fundamental e o ensino médio têm que ser contaminados pela educação infantil e pela educação de jovens e adultos, não o inverso. Devemos ter a lucidez de que é necessária essa contaminação, mas para isso temos de ter muitos vírus, e bem cultivados, e evitar que haja vacinas contra os vírus educativos. As grandes discussões sobre educação estão postas na educação infantil e na educação de jovens e adultos. Há mais liberdade nesses campos para partir de sujeitos em tempos específicos (infância) e em condições de vida específicas (jovens e adultos populares, trabalhadores), conseqüentemente, o foco será na formação plena desses sujeitos em seus tempos e condições de vida. A articulação do ensino a um projeto de formação de sujeitos específicos pode ser uma experiência rica e contagiante para os outros tempos humanos e níveis de ensino-educação-formação plena.

Este seria um traço no perfil de formação: formar a consciência e a identidade de educadores, seja da infância, seja dos jovens e adultos. Se a LDB enfatiza o “E” de educação, essa mesma ênfase terá de definir o seu profissional: educador. Logo, políticas de formação com ênfase no domínio das artes, saberes e sensibilidades do ofício de educar, de ensinar-educar-formar articulador.

Educadores com base teórica sólida

Chegamos a uma dimensão constituinte à formação: se assumimos o profissional da EJA como educador e se olhamos para a EJA

como campo da educação, que embasamento teórico dominar? Dominar uma base teórica sólida sobre teorias pedagógicas. Sabemos que falta essa base nos cursos de licenciatura e até de Pedagogia. Os espaços do sistema de ensino e dos centros de formação foram de tal maneira ocupados pelo ensinar, que as teorias educacionais e a própria educação foram desterradas dos próprios espaços e programas de formação.

A educação ficou do lado de fora. O debate sobre os processos de formação e a própria teoria pedagógica não tinham lugar, porque esse lugar estava ocupado por didáticas e conteúdo a ensinar. O didatismo não deixa lugar para discussões de teoria pedagógica. Acredito que se alguém tem de superar isso, esse alguém é a EJA, que sempre se afirmou educação. Então, como recuperar a teoria pedagógica na formação de educadores da EJA? Como trabalhar, por exemplo, os processos educativos por que passam os jovens e adultos trabalhadores? Como ir além de um pensamento pedagógico centrado na infância? Isso é como negar a palavra Pedagogia, a fim de irmos além dela e sermos capazes de inventar uma Pedagogia da vida adulta, da juventude.

A teoria pedagógica sempre se alimentou da infância porque partíamos do pressuposto de que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência. Daí que o direito à educação se esgota, até hoje, de 7 a 14 anos. Isso condicionou o pensamento pedagógico, é um pensamento pedagógico dos primeiros tempos da vida. Não é um pensamento que reflete a formação dos tempos da juventude e da vida adulta. E se alguém refletiu isso foi a EJA, por isso ela pode ser um canteiro rico para construir um pensamento pedagógico que vá além do pensamento da infância e da adolescência. Mas isso tudo precisa ser construído, exige projetos, profissionais dedicados e políticas claras. Exige pesquisa, reflexão e produção teórica dos próprios educadores da EJA. Formar profissionais capazes de construir uma teoria pedagógica que se enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos. A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico.

O que estou propondo não é que os educadores e as educadoras da EJA dominem a teoria pedagógica que está aí, que foi construída a partir da infância, vista como *in-fans*, sem pensamentos, sem interrogações. Mas que o educador da EJA construa uma teoria pedagógica contrária, teorizando sobre os processos de formação de quem já pensa, já tem voz e questionamentos, de alguém que está sendo construído em múltiplos espaços. Insisto que essa seria uma tarefa desafiante para um projeto de formação de educadores para a EJA. Vincular a construção dessa teoria pedagógica com as grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta. Quais seriam elas? Educação e trabalho, movimentos sociais, cultura. Entender que a própria opressão vivida por esses jovens-adultos é uma matriz formadora, como nos lembra Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*. Algo que ninguém mais tinha tido coragem de dizer. O trabalho, os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, a cultura, nos falam as ciências humanas, são as grandes matrizes formadoras e a própria experiência da opressão também. Essas matrizes não são da infância, são vivenciadas tanto pela infância como pela juventude e vida adulta; é por isso que a pedagogia infantil teve sempre dificuldade em entender essas matrizes pedagógicas.

Escrevi um texto, “Trabalho, Educação em Teoria Pedagógica”, em que tentei levantar um pouco todas essas questões. As contribuições do GT de trabalho e educação, todas as reflexões, afirmando o trabalho como princípio educativo que vinha da pedagogia socialista. Tudo isso nunca encontrou eco na pedagogia da infância. Por que será? Por que criança não trabalha e por que não participa dos mundos do trabalho? Sabemos que, ao longo da história, a infância-adolescência não foi liberada do trabalho. Ainda hoje lutamos por sua libertação, mas a Pedagogia não refletiu sobre essas vivências da infância, daí não ter dado o destaque ao trabalho como matriz formadora. O grave é não ver os jovens e adultos populares da EJA como trabalhadores, formando-se e deformando nas precaríssimas vivências do trabalho e da sobrevivência. Quando voltam da sobrevivência e do trabalho para a escola podemos vê-los apenas como escolares, defasados idade-série e ignorar sua condição de trabalhadores. Com esse olhar não captaremos as marcas formadoras ou deformadoras que levam do trabalho. Perderemos a oportunidade de reconhecer o trabalho como matriz educativa.

A mesma coisa diríamos sobre os movimentos sociais, essa grande matriz que é hoje uma das maiores formadoras de jovens e adultos, e até de crianças que deles participam. Uma tarefa muito séria, desafiante, será pensar um programa, uma política de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos que coloque como eixo de sentido o domínio de uma sólida base teórica construída, tendo como referência o trabalho, os movimentos sociais, a cultura, a experiência e resistência à opressão como matrizes pedagógicas.

Conhecer a história da construção-negação dos direitos humanos

Outro aspecto a ser incorporado nas políticas de formação de educadores e educadoras é que quem vai trabalhar com a EJA teria de ter uma fundamentação sólida sobre a história dos direitos humanos. E dentro dessa história, a história particular do direito a educação. Mas não aquela história da educação que traz a educação descolada dos outros direitos. Avançamos muito desde a década de 80 em vermos a educação como direito; entretanto, os sistemas educativos dificilmente vêem a criança, o aluno, como um sujeito de direitos. Não se discute o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo. O nosso sistema educacional ainda não se pauta pela educação como direito, pauta-se muito mais pela educação como mercadoria, escolarizar para incluir no mercado. A EJA em sua longa jornada prioriza a inclusão social, política, cultural. Hoje a EJA pode-se pautar na educação como direito, em consideração ao grande esforço que os jovens e adultos fazem para voltar à escola, para garantir seu direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social. Outro traço da história da EJA é não ter isolado o direito à escola, à alfabetização, à educação do conjunto dos direitos negados aos setores populares.

O movimento de Educação Popular, desde a década de 60, sempre colocou a alfabetização, a EJA, no campo dos direitos, quando nem sequer os outros campos da educação eram tocados por esses ventos. Não esqueçamos que a educação de jovens e adultos sempre esteve vinculada aos movimentos emancipatórios. É impossível ser educador de jovens e adultos sem ter consciência dessa trajetória, dos vínculos entre EJA e luta pelos direitos. A educação para uma

criancinha pode aparecer só como direito à educação, separado dos outros direitos. Porém, quando falamos de jovens e adultos populares, o direito à educação está sempre entrelaçado nos outros direitos. Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos.

Nesse sentido, no meu entender, os jovens e adultos que freqüentam a EJA são a expressão do que eu chamaria esse entrelaçado entre direito à educação e os direitos humanos básicos. Diria ainda que desses jovens e adultos vêm, nesse entrelaçado, as interrogações mais instigantes para a recolocação da educação no campo dos direitos. Acredito que perdemos um pouco da bandeira dos anos 80, educação como direito. Talvez porque os outros direitos não garantidos tenham ocultado o direito à educação, deslocando a centralidade com que a colocamos na década de 80. O desafio para quem prepara educadores de jovens e adultos é o de ver a educação sempre colada aos processos mais básicos da reprodução da existência humana. Se alguém deve dizer que a educação não está vinculada apenas ao domínio desta ou daquela competência são os próprios jovens e adultos que freqüentam a EJA. Suas vidas são um entrelaçado de direitos negados, e de lutas por recuperá-los. Aí entra a volta à escola.

A EJA tem de colocar no debate da educação brasileira o direito à educação como direito histórico e concreto e não como um direito abstrato e generalista. A defesa dos direitos generalistas, abstratos, nós já sabemos onde nos levou. Hoje existe todo um movimento de dúvida sobre essas proclamações de direitos generalistas e abstratos, que deixaram mais de $\frac{3}{4}$ dos próprios sujeitos desses direitos de fora do prometido progresso universal. A educação é típica nisso, quanto mais se fala de educação como direito, mais os excluídos aparecem. Maiores e mais rígidos os rituais de seleção, reprovação, exclusão.

Os jovens e adultos que hoje em sua maioria freqüentam a EJA eram crianças 25 anos atrás, quando proclamávamos: educação direito de todo cidadão. Entraram nas escolas para garantir direito tão proclamado, porém foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a

agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios. Aí estão essas crianças com percursos escolares truncados de volta à mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Esses jovens e adultos são a expressão mais eloqüente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos, históricos.

Todo movimento de defesa da educação como direito nos anos 80 não significou uma escola menos excludente, menos seletiva e menos reprovadora. Por que será? Porque não é suficiente a bandeira da defesa do direito universal à educação. É necessário pensar esse direito datado, focado, historicizado, concretizado. E os jovens e adultos que chegam nas escolas são produto dessa afirmação universalista de direitos que se esquecem de sua concretude. Devemos pensar nesses jovens e adultos como sujeitos concretos, com trajetórias concretas, como sujeitos de direitos concretos. A compreensão da história dos direitos deverá ser um dos saberes centrais nas políticas e currículos de formação de educadores(as) da EJA. Formar essa sensibilidade para esses sujeitos populares e para a trama de direitos negados onde se enreda seu direito à educação.

Garantir o direito ao conhecimento

A EJA, os jovens e adultos têm direito ao conhecimento. Mas que conhecimento? Ver o conhecimento como categoria abstrata acarreta os mesmos problemas que a educação como direito abstrato. Teremos coragem de perguntar: conhecimento escolar é todo conhecimento? A forma como está selecionado, ordenado, seqüenciado e hierarquizado é a forma mais adequada às mentes adultas e juvenis? Os conhecimentos selecionados para mentes e vivências infantis e adolescentes serão os mais apropriados para mentes e vivências adultas e juvenis? A organização temporal dos conhecimentos escolares pensada para crianças e adolescentes terá de ser a mesma para tempos de vida adulta e juvenil? Os jovens e adultos não estão no mesmo tempo mental, cultural, social do que as crianças de 6 a 14 anos. Seus saberes, cultura e vivência são outros, sua lógica, seus conhecimentos da natureza, da cidade ou do campo, da produção e do trabalho, o conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu

gênero, etnia, raça são outros. Carregam vivos que a criança e o adolescente não carregam.

A EJA tem de fazer um currículo sério de conhecimento e tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Todos esses são os conhecimentos coletivos que eles aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA têm de aprender a resignificar e a organizar à luz do conhecimento histórico.

Como capacitar educadores da EJA que tenham esse faro, essa capacidade de captar o que é conhecimento vivo e conhecimento morto? Hoje há um grande debate sobre isso. As contribuições que Boaventura traz vão muito nesse sentido. Boaventura trabalha muito o conhecimento prudente para uma sociedade decente. Já pensou se esse fosse o lema da EJA? Já pensou dedicarmos 2 ou 3 anos de formação de educadores para a EJA dentro dessa concepção? Seria uma revolução, uma afirmação dos conhecimentos, não uma negação nem precarização do direito popular ao conhecimento.

Ainda, dentro desse campo dos conhecimentos, queria destacar uma questão que também tem sido bastante discutida. Estava lendo em Brunner, no seu livro sobre Atos de Significados, sobre A Cultura da Educação, e ele coloca um debate muito interessante sobre as formas de conhecimento. Não só o conhecimento tem de ser discutido, a EJA tem de discutir os processos de conhecimento. Brunner faz uma distinção entre processos de conhecimento explicativo e interpretativo. Ele fala de como, a partir do cientificismo do século XVIII, se dá uma guinada radical nas formas de conhecer, das formas explicativas de conhecer que eram muito mais abertas ao diálogo interpretativo por meio do debate entre formas diferentes de ressignificar a realidade. Mas veio o conhecimento científico e explicativo que impôs uma forma única de conhecer a verdade, a realidade. A forma explicativa, que domina hoje nos nossos currículos cientificistas. Vai ser assim para a educação de jovens e adultos? Eu diria que para a EJA são muito mais adequadas as formas narrativas, as experiências de vida, os significados que cada grupo humano vai encontrando na luta pela terra, pelo trabalho, nas vivências da cidade e do campo, da natureza e da sociedade. Explicitar esses significados, aprender a captá-los. Organizá-los, sistematizá-los.

As explicações sobre o humano dificilmente cabem nesse modelo explicativo. Daí que com esse único modelo as ciências não explicativas como a Filosofia, a História, a Antropologia, as Artes, as Letras, a Cultura, não encontram lugar. Os próprios significados políticos, culturais, humanos de que as ciências estão prenhes não encontram lugar.

Um currículo de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos populares, das cidades ou dos campos, teria de capacitá-los para o domínio desses conhecimentos para explicitar significados, para responder às interrogações que como adultos carregam. O Movimento de Educação Popular que tanta importância deu à EJA conformou educadores e educadoras de captar, valorizar e trabalhar os saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significado que os adultos e jovens populares produzem em suas vivências coletivas. Os cursos de formação e a prática de projetos de EJA sintonizados com esses horizontes emancipatórios poderão ser espaços de aprendizado de novas artes de educar.

As políticas e programas, os cursos de formação de educadores para a EJA têm de dar muito destaque à própria história da EJA. Uma das histórias mais ricas da nossa rica educação brasileira. E uma história que nem sempre faz parte da história quando lembramos os 500 anos de educação. Não podemos lembrar da educação de jovens e adultos, sem lembrar do movimento de educação popular e de todos os outros movimentos educativos emancipatórios. Ainda os quintais de nossa história da educação estão muito marcados pela escola, pelo sistema escolar regular como o modelo único. Será possível construir educadores e educadoras de jovens e adultos, formá-los e ao mesmo tempo ir construindo todo o sistema da EJA dentro desses pontos destacados pela história da EJA? Eu tenho certeza que sim, e nós temos capacidade para fazermos tudo isso. Muitos programas de formação e muitos cursos de educação de jovens e adultos populares trabalhadores estão construindo novos significados.

Formação de professores de EJA

Comentários interativos com o
Professor Miguel González Arroyo

Nilton Bueno Fischer

Um dos ganhos que o campo da educação tem permitido a todos os profissionais que nele atuam, de uma forma ou de outra, quer na condição de pesquisadores, quer na de docentes, independentemente do nível de ensino está no acesso a pensamentos, ações, publicações e a produção de colegas que são nossos contemporâneos e, ao mesmo tempo, são nossas referências. É o caso do amigo e colega Miguel González Arroyo, que é um dos autores que uso em meus cursos, especialmente naqueles relacionados com a permanente “construção da escola possível”. Digo nesta ocasião que a “minha bibliografia” está ao meu lado! E me sinto honrado com isso, pois se trata de uma interlocução construída por um longo tempo, desde os tempos de nossos doutorados no exterior, final dos anos setenta. Além disso, as nossas trocas em torno de temas na área da educação estão sedimentadas pelas nossas passagens por “dentro” dos diversos GTs da Anped, partilhando pesquisas em torno de Educação Popular; Trabalho e Educação; Movimentos Sociais e Educação e Educação de Pessoas Jovens e Adultas. A interconexão entre todos esses focos se fez por meio de uma escolha por inúmeros pesquisadores

os quais, tal como nós, procuraram contribuir com suas reflexões em torno de situações do campo educativo que tinham direta relação com as classes populares em suas diferentes situações e condições por esse nosso Brasil.

Pois bem, partilhar de um debate sobre os professores e os seus processos formativos e tendo a origem nessa discussão a fala do Miguel é algo extremamente positivo e desafiador ao mesmo tempo. Esse fato, interativo entre nós dois e frente ao conjunto de colegas de todo o país, se caracteriza como um momento importante dentro da trajetória do campo da educação devido ao seu pressuposto básico e que esteve presente desde a formulação do convite para nós dois: o debate como instância interativa, mantidas as condições iniciais de cada um e na espera de trocas que levem para o aprofundamento de posições dos dois e também a fertilização que o diálogo oportuniza sem deixar de estar garantida a condição da ética, da amizade e do respeito pelas diferenças sem a “pessoalização” da crítica. Talvez neste momento a gente ainda não esteja dimensionando todos os significados dessa maneira de participar de um debate com um colega seu que se realiza por meio de uma profunda e mútua admiração e, ao mesmo tempo, se produz dentro de um respeito às diferentes e complementares formas de pensar.

Iniciando nosso diálogo, Miguel, quero partir da tua fala a respeito do perfil do educador. Dentro do tempo disponível para tua apresentação, o que eu capto é que se torna necessário certo cuidado em nossas análises a respeito de quem é esse professor de EJA nos tempos de hoje. Considero que é indispensável uma ‘mirada’ de dois ângulos, de um lado está o contexto histórico em que hoje esse profissional atua, com seus múltiplos horários de trabalho, em turnos e escolas diferentes e também o entorno social em que não se constata mais as claras relações entre movimento docente, lutas por direitos e enfrentamentos de poderes ditatoriais. E de outro lado, a nossa própria condição de pesquisadores e de intelectuais que têm um acúmulo de experiências, pesquisas e novos apoios teóricos que nos ajudam a melhor compreender esse perfil. Gostaria que falasse mais desse sujeito concreto que é esse nosso professor.

Decorrente dessa primeira reflexão, a respeito da conjuntura que o professor de EJA está vivenciando e cujas análises podem nos

trazer benefícios através do campo dialógico, acrescento outro elemento para nossa reflexão. Assim, se é necessário compreendermos o perfil desse professor nos tempos de hoje, penso que também se torna indispensável que esses mesmos professores se apropriem do perfil de seus alunos de EJA. Afinal, quem e como são esses nossos alunos? Quais são as ferramentas de análise que estamos utilizando para aprofundarmos nossa compreensão desse sujeito que frequenta nossas escolas, que realiza seus exames de forma “supletiva”, que participa de iniciativas alternativas que são oferecidas pelos movimentos sociais, igrejas, etc.?

Uma possível compreensão é saber quem é esse “aluno concreto” que tu tanto falas. Ouso dizer que, para esse entendimento, parto da escuta de relatos dos próprios professores que conheço a partir de suas inserções e suas próprias experiências junto ao projeto de EJA numa unidade de reciclagem do lixo seco e urbano na cidade de Porto Alegre. Pois, tomando por base os depoimentos desses professores, voluntários e alunos de diversos cursos de graduação da UFRGS, não vemos, ou melhor, não encontramos esse adulto organizado e dentro de uma luta coletiva, ou ainda um adulto com uma consciência clara de direitos. Isso sem deixar de mencionar estudos recentes que revelam serem esses alunos, muitas vezes, um jovem ou ainda ser ele um adulto que só encontra um mecanismo de frequentar a escola à noite porque, de fato, necessita e quer dormir durante o dia, ou ele mesmo quer é ter uma folga em seu duro cotidiano. Por isso é que também não encontro essa conexão que falas da condição desse aluno e suas relações com o mundo do trabalho, também não vejo ações que demandam projetos coletivos, questões emancipatórias, mas, sim, demandas de cunho imediatista do tipo “quero meu emprego”, “quero minha certificação” ou mesmo, “quero namorar”, “quero encontrar um grupo de convivência”.

Talvez estejamos diante de um belo desafio de ordem teórica também. Enquanto esse imediato se manifesta, como condição de vida material, de projeto possível, de sobrevivência e com ausência de algo mais relacional com a condição social e mesmo de classe social, é necessário que busquemos em nossas referências, em nossos autores e nas pesquisas que realizamos algumas inspirações. Sinto que esse movimento tem sido feito por colegas nossos, como

Marília Pontes Spósito, quando mergulha fundo na temática “juventude” e dela extrai análises preciosas, entre outras, sobre as relações “estado e sociedade”, quando examina políticas públicas para essa parte de nossa população. Também ela faz a aproximação com o campo formal da educação escolar ao conectar a nossa clássica categoria ‘aluno’ sob a nova compreensão que se pode ter quando é introduzida a perspectiva de “juventude” e tudo que isso representa no mundo da vida, do trabalho, da cultura, da família, da sexualidade, da “geração”, etc.

Assim é que também se torna decisivo saber quem é esse jovem e esse adulto que está no fundo da discussão sobre a formação do professor de EJA. É por esse caminho que provooco o Miguel para a compreensão de como se forma essa idéia, entre nós e mesmo no senso comum, sobre o que é mesmo perfil dos alunos dessa condição de “ser jovem”. Ao questionar o perfil do professor e do aluno, eu tomo como partida a contribuição de Martins¹, quando esse autor, baseado em Marx, desenvolve a noção de formação social, para entender o Brasil de hoje. Assim, se formos entender as heranças que temos da nossa formação social, especialmente hoje como se configura esse nosso país dependente, “terceiro mundista”, com relação de trocas internacionais extremamente desfavorável, pagando dívidas do FMI e com imensas demandas, das populações pobres, por condições dignas de sobrevivência, material e cultural. E é neste país que nós encontramos uma condição contraditória através da uma coexistência de uma modernidade, de avanços de uma série de conquistas que o capital traz, e que nos mostra onde nos transformamos em cidadãos pelo que temos e não em cidadãos pelo que somos, e com essa configuração temos também uma relação com o lado de um país atrasado, com pobres, com periferias, etc.

Assim, ao tomarmos nossos projetos de educação, especialmente com jovens e adultos, muitas vezes nos remetemos a nossa prática, tomando a situação frente a uma perspectiva meio “salvacionista” ou

¹ José de Souza Martins. Caminhada no Chão da Noite, ver especialmente o seu quarto capítulo: As classes subalternas na idade da razão, onde se encontra uma excelente reflexão sobre os “agentes de mediação” junto aos setores populares em nossa recente História.

mesmo na construção de um “sonho” que sinaliza para uma “parusia”, para uma sociedade socialista. Esquecemos que o real, o vivido por esses nossos alunos, está mais próximo possível entre essa diferença daqueles que têm acesso aos bens e os outros que não o possuem. Sujeitos que muitas vezes vivem da esmola, do mercado informal. Essa dimensão do contraste nos ajuda a compreender os limites e as demandas de nossos alunos, entre aquilo que poderia ser entendido como algo imediatista e aquilo que estaria no plano mais de longo prazo, sendo o primeiro considerado alienado e o segundo mais “consciente e crítico”. Então quero buscar, respeitando o teu argumento, que, ao colocarmos o perfil do emancipatório, colocamos um olhar que reflete mais os nossos projetos dos anos 60, em que nossas práticas de inserção estavam associadas com projetos de conscientização baseados num ideário de Paulo Freire, que muitas vezes era uma espécie de negação dos descompassos e deixávamos de observar quando ocorriam “pedaços” de conquistas, que são pequenos ganhos dos sujeitos e que, muitas vezes, não são por nós entendidos como revolucionários e conscientizadores. Muitas dessas conquistas até poderiam estar no plano dos pequenos ganhos, mesmo quando situados na esfera do sujeito como consumidor ou mesmo enquanto sujeito reconhecedor de sua identidade através da música, por exemplo.

Às vezes colocamos, analiticamente, a certificação de nossos alunos durante sua passagem pelas nossas salas, pelos grupos de EJA, nesses projetos mais amplos e que direcionam para uma expectativa mais social, coletiva e libertadora. Muitas vezes nossos alunos nos passam demandas e atitudes que estão cheias de ambigüidades, dificuldades, limitações. São pedaços de falas, fragmentos de sujeitos, são expressões de demandas que não estão articuladas com algo mais emancipatório com essa visão que concordo com você, mas que há uma defasagem na tua intervenção de hoje e até contraste com o próprio livro que foi organizado por ti, anos 80 e editado pela Loyola, intitulado *“Da escola carente à escola possível”*.

Seguindo a tua apresentação e através dos teus exemplos e fruto de tuas reflexões, vem-me uma outra preocupação. Ela está relacionada com a área dos “movimentos sociais”. Inúmeros projetos estão presentes nessas iniciativas coletivas e que têm demonstrado

um vigor e um impulso para que sejam atingidas as metas de suas lutas também no campo da educação. A educação do campo que já tem reconhecimento dentro da própria estrutura do MEC, além de vários pesquisadores em instituições universitárias de nosso país, tem sido uma instância que remete para projetos de EJA, combinando escolarização com formação crítica. Sem desconsiderar os avanços e as conquistas nessa área, torna-se decisivo para a pesquisa e para a fundamentação e formulação de nossas análises que essas sejam externalizadas junto com as suas contradições, ambigüidades e outras possíveis limitações que estão presentes na vida cotidiana desse aluno de EJA nesses locais e nessas organizações. A contribuição acadêmica não tem que deixar de lado essas situações, já que são alimentadoras de um projeto “democrático” também na produção do saber. Os resultados desse tipo de análise podem cooperar também com os próprios movimentos e seus intelectuais no sentido de operarem com registros próximos ao que é parte constituinte da condição humana.

Duas relações podem advir dessa “disponibilidade” para compreender nosso argumento. A primeira está dentro daquilo que iniciei minha fala e se vincula com a disposição para a conversa interativa, respeitosa, fraterna e necessária entre visões diferentes sobre um mesmo tema, mesmo objeto e sem com isso afetar as relações interpessoais entre os seus interlocutores (não pessoalizar a crítica). A segunda relação se encontra no necessário “debruçar-se” com os temas emergentes de pesquisa e que perpassam “as juventudes” independentemente de onde elas estejam (nossos alunos de EJA na cidade, no campo, na vila, na escola, na igreja, no sindicato, etc.).

E, por incrível que possa parecer, para propor esse tipo de contraditório com o Miguel, eu busco minha inspiração em dois fraternos amigos nossos, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Do primeiro lembro o seu último livro, *Pedagogia da autonomia*, e do segundo, o seu livro avaliativo dos 30 anos de educação popular no Brasil, chamado *Em campo aberto*. É nesse livro que Brandão, debruçado sobre a trajetória da educação popular em nosso país e também de sua própria sólida condição de pesquisador de “inserção e comprometimento” com setores populares, diz aproximadamente o

seguinte: “Que os tempos hoje estão mais para Geertz e Foucault do que para Marx e Gramsci”. Brandão disse isso porque as suas argumentações foram sendo preenchidas por referências a uma perspectiva histórica que incluía sua própria condição de cidadão e de cientista social. Continuando, ele considera que a época das grandes lutas, das grandes demandas dos movimentos sociais e populares se encontra hoje num plano bem mais complexo. Assim, em nossas buscas de entendimento de quem é esse nosso aluno de EJA se dá dentro da fragmentação dos tempos atuais, diferentemente do tempo em que éramos educadores e estávamos também voltados para os projetos sociais alternativos e “superadores” frente o confronto com o projeto unificador existente no período da ditadura. Agora a ditadura está presente também no micro poder, como menciona Foucault. Brandão, em comentários informais me explicou essa sua “frase” como algo “percebido” por ele em suas pesquisas, assessorias e circulação e contatos junto a inúmeros projetos desenvolvidos em nosso país. Não se tratava de uma “nova moda”, em trazer autores já referidos em outros debates e produções acadêmicas e, muito menos, um descarte das contribuições desses dois autores clássicos, mas, sim, de uma ampliação que a “empíria” e a sua sensibilidade registravam e que precisavam de maiores apoios explicativos diante das mudanças históricas que se processavam.

A idéia de estrutura passa a ter também relação com o cotidiano, e é nesse processo que o possível se institui, e se torna mais complicado, inclusive para nos ajudar a compreender, por exemplo, por que nossos alunos de EJA são mais infreqüentes. Essas novas ferramentas teóricas estão conectadas com situação que vivemos hoje e não estão dissociados de uma visão de história, de sociedade. Trazendo Geertz e Foucault para este debate, lembro das pistas sempre presentes nas intervenções e frutos dessa sensibilidade que o Miguel fala, ao nos perguntar, concretamente, quem são os sujeitos da educação de jovens e adultos.

Outro importante e sempre presente tema na formação de professores é a clássica busca de quais seriam os conteúdos a ser trabalhados em nossos cursos de EJA. Tenho dúvidas se quero deixar de falar nos conteúdos que não seriam úteis, aplicáveis na vida dos nossos alunos, como, por exemplo, da soma dos ângulos internos de

um triângulo isósceles², e se isso tem a ver com temas mais “engajados” como seria, por exemplo, pesquisar e estudar algo relacionado com as drogas. Num mundo em que temos acesso as informações via internet, é possível acessar algum “site”, como já fiz a consulta, a respeito da “maconha” como estudo em biologia e com isso obter registros que revelem elementos desconhecidos a respeito dessa planta. Em ambas as situações, da soma dos ângulos internos de um triângulo ou sobre a textura da maconha, estamos diante de uma representação espacial que se transforma numa sólida ferramenta para a compreensão de conteúdos nas áreas da Matemática/Geometria e da Biologia. Os dois “conteúdos” não estão no plano das grandes lutas, das disputas ou de mobilizações dos anos sessenta, mas estão, sim, dentro da construção de um conhecimento cuja abstração produz elementos preciosos para as reflexões e a autonomia de nossos alunos.

Nesse aspecto aquilo que Brandão sugere, referindo-se aos autores da descrição densa (GEERTZ) e das microsituações de poder (FOUCAULT), tem uma aplicabilidade que atenderia ao que Freire propõe desde o início de sua vida a respeito dos temas geradores, das palavras geradoras. O contexto em que se explicita esses temas é que se traduz numa forma “relacional” de se fazer ciência e com uma vinculação direta junto ao mundo “vivido” por nossos alunos. Nessa perspectiva a elaboração da escolha por parte deles tende a ser excelente exercício de liberdade, possibilitando inserções também em lutas por direitos e outras demandas de cidadania para além do monitoramento do estado ou do mundo “adulto” (de fora).

Finalmente, outro autor, Alberto Melucci, que diz não ser marxista em sua orientação³, e que é sociólogo e psicólogo e por isso faz

² Minha inspiração para esse exemplo está no extraordinário texto de José Américo Motta Pessanha, publicado tanto pela Anped como pela revista de educação da UFRGS, Educação & Realidade. Nessa passagem Pessanha comenta a nossa busca por âncoras em nossa formação e como nas aulas a lógica da demonstração reforça essa marca.

³ Sua definição pela complementaridade entre a psicologia clínica e a sociologia como suas duas orientações básicas para conhecer e aprofundar a temática dos “novos” movimentos sociais é um dos raros momentos em que um intelectual “se apresenta” ao mundo das idéias, dos argumentos e da ciência, revelando os caminhos dessa escolha e da não-filiação à tradição marxista. Vide em particular sua entrevista publicada nos Novos Estudos – Cadernos Cebrap de 1994.

estudos sobre as identidades coletivas em processo de identidização como algo que está presente nesses movimentos de curta duração, sem essa organização sindical, partidária. Assim encontramos nos jovens “Skinheads” ações coletivas que poderiam ser confundidas em uma linguagem de movimento social, até porque se poderia estudar e aprofundar nossos conhecimentos com base em um “senso comum” de nossos tempos que ainda prevalece a noção de que a “cor branca” das pessoas é sinal de ser de pertença a uma raça superior. Acho que trazer essa idéia de conceito de formação social que Martins propõe se torna uma sólida forma de aprendermos que, nos nossos tempos contemporâneos e em nosso país, há uma modernidade que se processa de forma ambígua e contraditória. Essa compreensão permite que se compreenda que o sujeito que está no campo, que está em um assentamento, não tem aquela formação pura que se tinha e que nesse território existem manifestações claras do mundo urbano, das tecnologias de comunicação, de valores que se misturam e se confundem com os que seriam somente da cidade. Isso é uma tremenda ferramenta para se estudar como a complexidade de nossos tempos é exigente para compreendermos, concretamente, quem são nossos alunos, nossos “sujeitos” de nossa ação educativa, especialmente quando são jovens e adultos que se identificam e fazem parte de movimentos sociais com suas lutas e demandas por direitos.

Temos os ingredientes que o Miguel trouxe e sempre traz em suas falas e que se caracterizam como “agentes provocadores” e que eu concordo, e assino embaixo. O que me coloco mais é nas entranhas desses processos, problematizando-os, pois é fundamental a formação teórica dessa história social que a Pedagogia pode trazer como integrante de suas práticas de ensino. Assim, para o jovem muitas vezes o trabalho é o imediato, é o esporádico, e isso se apresenta diferente de nosso tempo de “juventude”, da nossa construção de futuro, de continuidade. A linearidade do ‘seqüencial’, nas diferentes etapas que estariam sinalizando um futuro promissor aos nossos alunos não se constitui mais um elemento que ‘chama’ esses jovens para um futuro, um momento “postergado”, para o depois. Por isso a noção de “presentismo” sai da classificação como algo alienado ou de somente uma vontade individual e até mesmo consumista. Nos símbolos diversos que revelariam esse imediato está

um sinal de antecipação do futuro, como algo que se não for usufruído agora talvez não seja nunca. E é nesse momento que a ação pedagógica de educadores de EJA pode se debruçar como momento reflexivo de compreensão dessa cultura, com toda sua riqueza e contradição.

Para essa “inspiração”, tomo emprestado o pensamento, novamente do Freire. Termino minha intervenção, lembrando mais uma vez o Paulo Freire da *Pedagogia da autonomia*. Costumo perguntar se todos já leram esse “pequeno – grande” livro. A maioria responde que sim. Então eu devolvo a palavra através de uma estratégia provocativa. Pergunto o que mesmo está no item 1.9 desse livro ou se não se lembram, o que consta na página 46? E, como poucos se lembram e nem deveriam ter isso memorizado, pego essa “brincadeira” para reforçar o que pode ser uma fonte para nós educadores, especialmente de EJA. Freire diz que educar e ensinar exige assunção da nossa identidade cultural. Assim, usando essa fonte, pergunto para todos nós: quem é, efetivamente esse nosso aluno? O diálogo “freiriano” pede que explicitemos o que pensamos. O que estamos acreditando hoje? Que filtros temos para nos ajudar na compreensão dessa nossa prática social como educadores? Essas perguntas não têm um “tom” moralista, mas, sim, uma forma de “convite” para que explicitemos nossas escolhas. Aquilo que Brandão apresentou no seu livro e que serviu como arranque para estes meus argumentos interativos com o Miguel se situa precisamente nesta direção: que tenhamos essa simples e necessária disposição para apresentar os pressupostos que inspiram nossas análises e práticas e que, a partir desse ato generoso, como clássico diálogo entre diferentes, seja a proposta do possível como a escuta e a troca que se produzem renovadoras de nossas argumentações, como um contínuo processo de interação de buscas e não de certezas inibidoras do novo.

Acredito muito que a Antropologia e a Sociologia ajudam nesse processo de formação, discutir essa configuração está na discussão que vive em um país do atraso onde as forças especulativas não permitem as mudanças. Nessa perspectiva, é necessário confrontar as idéias, assim na construção da configuração a partir da assunção da identidade cultural dentro de uma construção da formação social e histórica desse país com a contribuição do ideário marxista que Martins nos apresenta a partir de Lefebvre.

Assim como as ciências sociais vão contribuindo para nossa formação de professores e de pesquisadores, especialmente em projetos com inserção em práticas sociais do tipo “EJA”, num movimento construtor de uma perspectiva interdisciplinar considero que está aí se constituindo o “diálogo” de que Paulo Freire tanto se empenhou em passar como intransferível matriz para nossa ação como ‘profissionais da educação’.

Agradeço a real aprendizagem que se produziu nesta noite por meio do convite recebido pelo Leôncio, sua equipe, a FaE/UFMG e em especial o interativo diálogo com o amigo, colega e mestre Miguel González Arroyo.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.

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

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite*. Emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo. São Paulo: Hucitec, 1989.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente*. Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. Movimentos Sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento – entrevista a Leonardo Avritzer e Timo Lyra. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo: Cebrap, n. 40, p. 152-66, 1994.

PESSANHA, José Américo Motta. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 1, jan./jun. 1997.

Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro¹

Jane Paiva

Contexto, cenário, protagonista

Impossível discutir o tema da formação inicial de pedagogos sem trazer um recente acontecimento que pontua, principalmente pela pessoa que assume o protagonismo, o cenário marcante no qual o ato pedagógico se faz, na certeza – quase convicção – de que ensinar e aprender, ensinaraprender (como quer ALVES, 2002), ou qualquer outra forma de linguagem que expresse essa relação de sujeitos, faz-se determinada por um contexto histórico inscrito pela passagem, no mundo, dos atores sociais e das leituras/compreensões/transformações que fazem/operam d(n)esse mundo.

¹ Trabalho apresentado na mesa de debates *Formação Inicial dos Educadores de Jovens e Adultos*, no Seminário Nacional sobre Formadores de Jovens e Adultos, em Minas Gerais, Belo Horizonte, em 23 maio de 2006.

Primeiro ato

Sentada diante de Vilma, minha manicure há 30 anos, ouvia embevecida e emocionada seu relato. Minha cabeça passeava no que dizia, mas ia além, rememorando quantas vezes ela me surpreendera com observações perspicazes, atitudes firmes e valorosas, ações enérgicas diante de clientes em um salão de cabeleireiro de classe média, em que afloravam freqüentemente preconceitos, descomprometimento com os desfavorecidos, enfim, um recorte cheio de significações da sociedade desigual em que se vive. Tinha visto Vilma não ser subserviente jamais, mas ser sempre solidária, sem ser piegas ou fazer caridade barata. Vi companheirismo, apoio, enlace com todos que compartilham, como eu, por esses anos todos, o espaço onde trabalha. Dividi – e ainda divido – com ela a fruição da leitura literária, trocamos livros, conversamos sobre eles, sobre autores, sobre suas obras, apresento-lhe novos nomes, construímos gostos e afinidades. No momento, lê *Falcão os meninos do tráfico*, de MVBill e Celso Athayde. Mas esse dia foi especial, entre muitos outros especiais, em que aprendi e continuo aprendendo tanto com ela.

Contou-me que decidiu fazer uma obra em seu apartamento, depois de aguardar tantos anos a definição sobre um vazamento causado pelo morador de cima, que causara muitos estragos em sua casa. Seu irmão fazia a obra, acompanhado de um juvenzinho de 13 anos, morador da mesma comunidade. Chegou em casa, observou o quase-menino e temeu por ele, sabendo onde morava, sabendo dos riscos que corria, atraído pelos “heróis” do morro, os “fiéis” de tantos outros meninos iguais a ele. Conhecia sua mãe, seus muitos filhos, a atividade dos mais velhos, o seu quase-destino.

Começou perguntando a Luciano se sabia ler. Cabeça baixa, respondeu que não. Na seqüência de perguntas, descobriu que nenhum dos irmãos sabia ler, porque a mãe considerava bobagem ir à escola. Era preciso trabalhar, “de que servia a escola para quem era pobre?”

Os irmãos de Luciano, vários seduzidos pelo tráfico, ameaçavam perigosamente o futuro do quase-menino. Vilma sabia por que fazia a ele tantas perguntas, e sabia onde queria chegar. Timidamente, o quase-menino foi respondendo às suas perguntas, e Vilma, certa de suas intenções, clareza em seus objetivos, pôs sobre a mesa uma

caixa de bombons, estimulando Luciano a comê-los. “– Gosta de bombom?”, perguntou, ao que Luciano, respondeu com um aceno positivo de cabeça. “– Coma, são deliciosos”. Ainda titubeando, Vilma sentou-se ao lado dele e disse-lhe que comeria junto com ele, oferecendo-lhe a caixa cheia para que fizesse sua própria escolha, e juntos abriram os bombons. Ela seguiu: “– Feche os olhos e sinta o gosto. Não é delicioso? Saboreie... Diga agora: “Como bombom é bom!” Vamos, mais uma vez, repita, sinta o gosto...” Passado esse momento de deliciaimento com o bombom, as bocas vazias, ela o provocou de novo. “– Agora, diga: entorpecente... droga... repita” e fez com que ele sentisse a falta de sabor dessas palavras, depois voltou aos bombons, novamente repetiu a estratégia, e ele agora já perguntava se poderia comer os maiores e mais conhecidos, e ela afirmava que cabia a ele a escolha, e novamente saboreava o gosto bom, junto a palavras e a significados descobertos pela experiência de provar, de ser conduzido a, de fazer gostar.

Vilma tentava desocultar para o quase-menino as possibilidades de escolha – emblematizadas pelo sortimento da caixa de bombons –, a experiência de coisas novas, nunca antes experimentadas, o sabor dessas experiências², ressignificando as palavras, as coisas, os possíveis significados da vida, uns tão distantes, outros tão próximos da história de vida e pobreza de Luciano. Vilma, como Adélia Prado, em *O alfabeto no parque*, ao dizer “assim escrevo: *tarde*. Não a palavra: a coisa”³, também tentava fazer com o dizer de Luciano “como bombom é bom”, a corporeidade da vida, de uma outra vida que ela assegurava que existia, para além do pequeno mundo em que vivem os meninos do tráfico, atalaias e alertas sempre, como *falcões*, sem o direito de ir-e-vir,

² Os sentidos que atribuo a *experiência* coincidem com as formulações de Larrosa (2002).

³ Trabalhei originalmente essa idéia, inspirada no poema de Adélia Prado *In: “Somos tantos Severinos...”* produção de sentidos na vida de brasileiros não-alfabetizados. Trabalho apresentado na Feria Internacional del Libro – FIL 2001, Universidad de Guadalajara. I Reunión Internacional sobre “Lectura y desarrollo”. Tema: Alfabetización y desarrollo. México: Guadalajara, 1 dez. 2001. 18p. Posteriormente publicado *In: MATUTE, Esmeralda (Org.). Alfabetización y desarrollo: tres perspectivas para su estudio*. 1.ed. Guadalajara: Editorial CUCSH-UdeG, 2002, v. 1, p. 72-89.

de gozar da liberdade, de provar da vida, experimentando dela/nela outros sabores.

Poderia continuar contando em detalhes, como ela me narrou, a seqüência de sua conversa com ele, mas penso que este primeiro ato deve-se encerrar aqui. No segundo ato, o enredo e a trama se tecem, pela chave que Vilma – uma educadora leiga – deu-me para a escrita deste trabalho.

Minhas questões-guia para desenvolver minhas reflexões podem ser assim resumidas: *como se forma o educador, como se forma o professor?* E, no desdobramento, em subsídio a essas questões: *como Vilma se formou educadora? Que elementos sua conduta traz às minhas reflexões que me fazem chamá-la educadora? Que papel joga a experiência na formação do educador?*

Segundo ato: resgate histórico da formação de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na década de 1990

A sistematização das idéias decorrentes dessa provocação inicial, que certamente não é única, mas surpreende a qualquer leitor deste texto pela rica estratégia pedagógica, será realizada pela experiência de formação inicial que se desenvolveu desde o início da década de 1990 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Em um tempo em que eu ainda não estava lá, cuja história é meu dever resgatar, um coletivo de professores⁴ discutiui por três anos, até a implantação, uma nova proposta de curso de pedagogia⁵, cuja motivação teve origem na própria Constituição Federal de 1988 ao preceituar e garantir o direito de todos ao ensino fundamental, independentemente da idade. O curso voltou-se para a docência na *educação infantil* (EI), na *educação de jovens e adultos*, na *educação especial* (Ed. Esp.) e para a área do magistério das *matérias pedagó-*

⁴ Desse coletivo participaram, ativamente, as Prof.^{as} Edméa Salgado e Bertha de Borja Reis do Valle, que garantiram o campo da EJA, sintonizadas com as discussões que a ANFOPE travava para o curso de Pedagogia.

⁵ Deliberação n.º. 22/91 da UERJ, reconhecimento pelo MEC pela Portaria n.º. 366, de 19 de abril de 1995.

gicas – atribuição dos professores de cursos normais, de formação de professores em nível médio. Cada uma das áreas compunha uma habilitação, admitindo a possibilidade de serem feitas, concomitantemente, até duas áreas, desde que uma delas, nesse caso, fosse a de *matérias pedagógicas*, por se entender que o especialista de um campo poderia tratá-lo pela formação de professores de nível médio. Seguiam os estudantes um percurso comum até o sexto período, passando por disciplinas específicas de *Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial*, além de outras cuja interseção exigia visão mais ampla do campo estudado, como era o caso de *Alfabetização I e II*. A partir do sexto período, faziam suas escolhas, sendo as turmas subdivididas em função das áreas escolhidas, quando então se iniciavam disciplinas mais específicas do campo, durante dois semestres.

Implantado em 1991, esse novo desenho seguiu até 2002⁶, substituído a partir de 2003 por um novo modelo, concebido após quase três anos de discussões.

A proposta curricular com a habilitação para a EJA – e é desta que me ocuparei – partiu do pressuposto de que havia, na prática social, um largo campo de atuação para o professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental de jovens e adultos e que, por isso mesmo, sua formação precisava estar garantida. Disciplinas vinculadas ao campo e prática de ensino específica compunham o currículo do curso, aliadas a dois semestres de *estágio produtivo*, que precedia o momento da escolha quanto à habilitação a ser seguida, visando a um primeiro contato com projetos de pesquisa ou de extensão de algum desses campos organizados, oferecendo uma prévia de experiência.

Paralelamente às discussões sobre a reformulação do curso de Pedagogia, ocorria também na Faculdade de Educação um outro debate. UERJ e Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro assinaram um convênio de cooperação mútua, pelo qual a UERJ deveria oferecer, aos professores da rede municipal cursos de extensão como formação continuada e um curso de graduação de licenciatura plena de

⁶ A rigor, o desenho anterior ainda não se extinguiu, dado que houve alunos que não migraram para o curso novo, assegurando-se, por isso, a manutenção da proposta com a qual ingressaram até o último concluinte, regularmente cursando.

magistério das séries iniciais do 1º grau (conhecido como CPM). Intensa discussão foi, então, gerada, tanto pelo seu ineditismo no Brasil daquela época, quanto pelo envolvimento de professores da Secretaria Municipal e da UERJ, não só da Faculdade de Educação, mas também do CAP⁷/UERJ e de diversos institutos. Superadas as dificuldades iniciais, o curso foi aprovado⁸ e realizou seu primeiro vestibular em julho de 1991. Extinto o convênio com a SME-Rio, a partir de 1995, o curso foi aberto à comunidade em geral, preservados seus pressupostos e estrutura curricular.

A convivência de dois cursos paralelos de formação para o magistério – um de professores de 1ª a 4ª séries e outro de Pedagogia, com habilitações para EI, EJA, Ed. Esp. e matérias pedagógicas – coexistiu até 2003, quando da implantação de outra concepção, apresentada adiante.

Em meio à década de 1990, mais especificamente a partir de 1996, com todo o movimento preparatório à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), que ocorreria em 1997, novos conteúdos e significações davam-se a conhecer, vivenciados pela participação direta e escuta sensível de professores do curso, que participaram das ações decorrentes desse momento⁹. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394, de dezembro de 1996, configura outro marco fundamental.

Esses movimentos geraram, então, um fazer formativo para a EJA sintonizado com carências e necessidades das populações, que ultrapassavam os limites da escola, pensando a atuação do graduado em Pedagogia nos espaços sociais em que se lidam com direitos – ambientais, humanos, civis, de gênero, étnicos, à diversidade, à ruralidade, à cidade, à juventude, etc. –, tanto na luta dos movimentos sociais como nas ações de organizações não-governamentais, de entidades filantrópicas, organizações governamentais – autarquias,

⁷ Colégio de Aplicação, à época, atualmente Instituto.

⁸ Regulamentado pela Deliberação nº. 007 da UERJ, de 17 de julho de 1991, e reconhecimento do MEC pela Portaria nº. 021, de 6 de janeiro de 1994.

⁹ Uma dessas ações, a fundação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro (Fórum EJA/RJ), cuja permanência no tempo e na história comemorou dez anos em junho de 2006.

fundações, museus, empresas – formadoras de sujeitos para o trabalho que desenvolvem, habitualmente denominados *recursos humanos*, no modelo capitalista. Espaços educativos, de múltiplas aprendizagens, passaram a ser o campo de atuação – e de redescobrimto – dos futuros pedagogos.

Assim pensando, o campo do estágio se alargou para além da escola de educação de jovens e adultos ou de projetos de alfabetização, abarcando uma enorme gama de possibilidades, em muitas instituições. Cabia-nos formar o pedagogo capaz de compreender, ler criticamente e interferir nessas variadas possibilidades, fundamentado em princípios que sustentavam a área, para produzir, segundo as especificidades das instituições que educam e de seus sujeitos, um projeto de intervenção pedagógica adequado aos objetivos de cada ação proposta.

Na prática, portanto, não se formava apenas o professor de EJA, mas um pedagogo capaz de formular, gestionar, monitorar e avaliar projetos de educação de jovens e adultos, na dimensão do significado de aprender por toda a vida.

Foram muitos os pedagogos formados por esse desenho de curso, cuja influência, no entanto, nos sistemas de ensino, no sentido de realizarem concursos com vagas específicas para professores de EJA, mesmo quando dispunham de atendimento organizado na rede, ainda é muito tímido. Ingressando nos sistemas pelo que ofereciam – concursos para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental –, nossos ex-alunos começaram, freqüentemente, trabalhando com crianças. Tão logo se familiarizavam com os meandros da carreira e suas vias de circulação, passavam para a EJA, qualificando individualmente o sistema, mas vivendo, muitas vezes, fortes embates com companheiros de escola, diretores e equipe técnica de secretarias de educação, em defesa de projetos pedagógicos mais adequados ao público das escolas.

Infelizmente, não foi possível, até então, realizar um estudo longitudinal desses egressos, acompanhando suas carreiras, atuações profissionais, vínculos com o campo. A demanda potencial por esse profissional é imensa, face ao número de pessoas sem escolarização concluída de ensino fundamental e de primeiro segmento, mas no plano da realidade, o que se tem é uma oferta de trabalho não compatível em número com a demanda

potencial de escolarização, fruto da crise do emprego também na área social, incluída a educação, pela redução temerária do papel do Estado.

Terceiro ato: outro percurso – que formação para educadores de jovens e adultos no novo século?

A história recente de uma nova formulação do curso de Pedagogia inicia seu percurso em 2000, com outro movimento de revisão e rediscussão curricular, estimulado pelas visíveis mudanças na sociedade, pela crise dos paradigmas e dos modos de conhecer dos últimos anos, que exigiam rediscutir os processos de formação e conseqüente necessidade de acompanhar o movimento da sociedade e da ciência, no que diz respeito à formação do pedagogo.

Alguns marcos desse movimento podem ser citados:

- a) a defesa sem trégua dos movimentos ANFOPE e FORUMDIR, expressos em eventos como ENDIPE, Reunião Anual da ANPED, Fóruns de EJA, então já espalhados em muitos estados do país, pela base comum na Pedagogia e na licenciatura: de que todos são professores, tomando a docência como fundamento da identidade profissional de todo o educador;
- b) o desenvolvimento da pós-graduação e pesquisa em educação que, por um lado, inicia e desenvolve uma compreensão mais completa do cotidiano escolar, e, por outro lado, começa a exigir uma formação mais nítida em pesquisa na graduação;
- c) a concordância do Brasil, mesmo com reservas não impeditivas em Hamburgo da assinatura da Declaração final da V CONFINTEA e da Agenda para o Futuro e, em maio de 2000, a homologação do Parecer CNE nº. 11 e da Resolução a ele correspondente;
- d) múltiplos acordos assinados ao largo da década de 1990 pelos países, em direção ao novo século e milênio, cujas expectativas de todas as áreas passavam pela educação continuada, e pelo aprender por toda a vida¹⁰;

¹⁰ Conferências como a ECO 92, no Rio de Janeiro; a de Mulheres, em Beijing, na China; a de Assentamentos Humanos, em Istambul, Turquia; a de Populações, no Cairo; entre muitas outras que sinalizavam a função educadora das sociedades e o papel da educação na humanização e transformação da vida no planeta.

- e) a necessidade de respostas cada vez mais eficientes ao tema da diversidade, da inclusão, da tolerância, buscando vencer as barreiras da desigualdade, que, especificamente, no Rio de Janeiro, se manifestavam pela forma cruel de empobrecimento das populações, guetificadas e marginalizadas em comunidades tomadas pela violência armada, sobre a qual o poder público capitulava;
- f) as concepções de redes de conhecimento e de transdisciplinaridade, alterando modelos explicativos de como conhecer e fazer emergir o conhecimento que se têm/produz sobre a realidade – pano de fundo da ação educativa;
- g) as ações afirmativas, que chegavam por via legal para a UERJ, pela definição do sistema de cotas, o que confirmava um perfil de estudantes já reconhecido e habitual nos cursos de Pedagogia;
- h) avaliações internas na própria Faculdade de Educação que apontavam críticas e necessidade de mudanças em relação às expectativas que os alunos portavam ao buscarem o curso da UERJ.

Havia um desafio interno a enfrentar, ao pensar o novo desenho – sob novos fundamentos – do curso de Pedagogia: a existência longa do outro curso de formação de professores em nível superior para as séries iniciais do ensino fundamental, que coabitava a Faculdade de Educação, durante o mesmo período, sob outra coordenação, com vestibular diverso. O que fazer? Mantê-lo separado? E como criar novos vínculos entre os caminhos de formação?

Também a produção acadêmica das diversas linhas de pesquisa internas à Faculdade de Educação apontava perspectivas de formação que punham em xeque as concepções curriculares, as dimensões formativas do professor, e exigiam uma qualificação do pedagogo que incluía seu estar/fazer/transformar o mundo, entendido pela ação cultural que se exerce sobre a realidade.

Com essas referências, surgiu a possibilidade de uma formação que incluísse, em um mesmo processo, *licenciatura e bacharelado* em torno de quatro eixos comuns. Esses eixos – transversais a todo o curso – possibilitavam a integração de conhecimentos e práticas desenvolvidos em atividades dentro e fora das salas de aula, em todos os espaços/tempos da UERJ e da comunidade externa. São eles:

- *pedagogia nas instituições*, com ênfase nos processos pedagógicos desenvolvidos no âmbito de empresas e demais entidades públicas e privadas.
- *pedagogia nos movimentos sociais*, com ênfase nos processos educativos dos movimentos sociais populares.
- *educação escolar*, com ênfase nos processos pedagógicos realizados nas escolas públicas.
- *educação inclusiva*, com ênfase na integração social e pedagógica dos portadores de necessidades educativas especiais.

Ao se pensar a organização de um curso com essas marcas referenciais, ganhou relevância a *pesquisa* relacionada com a *prática pedagógica*, exigindo a formulação de como se daria nas duas formações desenvolvidas – *licenciatura e bacharelado* – nas aproximações e diferenças, seguindo princípios da educação inclusiva. O rumo das concepções postas nos documentos construídos em debates e discussões em torno de diretrizes para a Pedagogia, que configura o profissional desse campo como professor, organizador e gestor do sistema educacional e pesquisador, também norteou o caminho que se intentava percorrer.

Por essa proposta, o novo curso de Pedagogia visava a formar não somente o professor para os *anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos* e o professor para *crianças de 0 a 6 anos*, mas também o professor apto a lidar com *crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais*, assim como o *pedagogo capaz de desenvolver projetos pedagógicos em instituições educativas* (ONGs, conselhos tutelares, igrejas), *em ações coletivas e culturais* com jovens e meninos em situação de risco social, *em instituições governamentais* diversas, entre organismos públicos e empresas estatais, e *em instituições privadas*.

Fundamentos e concepções teórico-metodológicas do curso de Pedagogia

Além do princípio de que a *docência* é a base da formação do educador, a formação do pedagogo foi concebida como tarefa social, historicamente situada, comprometida com a maioria da população e com as questões relevantes da educação e da sociedade. Para a formação de pensamento crítico, a intervenção pedagógica deveria

estar centrada na unidade teoria-prática e no que Freire (*passim*) reitera em sua obra como a capacidade de *denunciar* e *anunciar*: denúncia dos problemas e estímulo à capacidade de propor mudanças.

O curso assumia ainda, em sua formulação, a perspectiva dialética de educação, o que significava pensá-lo por meio de conceitos de totalidade, contradição, transformação e relação teoria-prática. Tratava-se de conciliar a formação técnica com a formação política, entendendo-se que esta última implicava o sentido de que o futuro pedagogo compreendesse quando e como intervir na realidade social que o cerca.

Pela análise metódica de aspectos e elementos contraditórios do contexto socioeconômico e cultural, possibilitava-se a produção, o desenvolvimento e a crítica de políticas voltadas à escola pública, a valorização das atividades pedagógicas e o aprofundamento de relações entre comunidades externas e internas à UERJ, com vista à criação do novo e a socialização do saber. Articulando constantemente comunidade e sistemas de ensino de diferentes etapas e modalidades, pensava-se ser possível ampliar a participação mais estreita dos sujeitos que aprendem nas conquistas técnico-científicas, com base em inserções cotidianas.

Outro fundamento primordial sustentou-se na ampliação da concepção de prática educativa, estendendo-a a diferentes espaços da sociedade, para além do âmbito escolar. Desse modo, comprometia-se a educação com práticas sociais e culturais, defendendo-se que fosse feita com base na concepção democrática, entendida pelo exercício da democracia (e não no seu dizer, como alerta FREIRE, 1992) como possibilidade de favorecer o domínio da complexidade dos processos de produção e de organização do trabalho, pelos profissionais pedagogos.

O estágio curricular supervisionado teve lugar de destaque no curso e mereceu, mais tarde, de uma segunda equipe de trabalho, o debruçamento sobre concepções de estágio em cada campo em particular, de modo a pensar e a compô-lo como lugar de vivenciar experiências pedagógicas e sociais expressivas da realidade brasileira, tanto em espaços públicos quanto privados, dependendo dos objetivos das licenciaturas e do bacharelado.

As concepções teórico-metodológicas do curso ainda se basearam no entendimento de que todos os que chegam a um curso de formação de professores já passaram por múltiplas experiências escolares, que mais os formaram professores do que o próprio curso seria capaz de fazê-lo. Portam conhecimentos de todo tipo (crenças, valores, conteúdos científicos, linguagem verbal e corporal, etc.) com os quais é necessário dialogar. Além disso, os sujeitos da prática de qualquer curso apresentam, no dia-a-dia – no *cotidiano* – inúmeras exigências para responder a necessidades de toda a ordem, vivenciadas nesse mesmo curso, de tal maneira que a experiência fazia surgir componentes curriculares diferentes das disciplinas previamente estruturadas, e que ocupariam espaços/tempos da formação. Era preciso ressignificar o lugar da experiência também no curso de Pedagogia, para que se fizesse força o sentido que Larrosa (2002) lhe atribuía, se se desejava que as aprendizagens ocorressem.

Essas compreensões fizeram surgir a concepção de *tessitura do conhecimento em rede* (ALVES, 2002), que não buscava um “outro” modelo curricular (ALVES, 2002, OLIVEIRA, 2004), mas fazia emergir o que, concretamente, se ia fazendo/tecendo no cotidiano do curso, revelando as linhas de força necessárias ao desenvolvimento da formulação acordada, quando das mudanças propostas.

Componentes curriculares, por exigência institucional mantiveram a denominação de “disciplinas”, embora estivessem fecundados por concepções mais complexas do que as que sustentavam essas últimas, possibilitando nova organização que permitia dar visibilidade ao que antes estava submerso.

Essa compreensão definiu, então, campos organizadores do conhecimento, intimamente vinculados à história da Faculdade de Educação em relação com a história dessa formação no país, na região e na UERJ: o passado vivido, o futuro exigido, explicitados como necessidade e possibilidade.

Campos de formação

Os campos de formação resumiram-se à *educação infantil*, aos *anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos*, na licenciatura, e às *instituições e movimentos sociais* que desenvolvem os mais variados projetos educativos, no bacharelado.

Neste texto, circunscreverei a discussão aos campos que tocam a questão dos sujeitos jovens e adultos em processos múltiplos de aprendizado, sejam eles escolares, ou não-escolares, melhor dizendo: sociais, profissionais, cidadãos, tal como o curso os enunciou, ao assumir um lugar comum ao direito de todos ao ensino fundamental independentemente da idade, utilizando alternativas metodológicas adequadas e a perspectiva do aprender por toda a vida.

Anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos

Uma primeira questão nesse campo delimitou a escola, como instituição, muitas vezes míope para reconhecer-se como o lugar em que os saberes circulam para crianças, adolescentes, jovens e adultos, deixando de oferecer desde condições físicas adequadas a todos, até projetos político-pedagógicos que incorporem especificidades, necessidades e possibilidades de cada um dos grupos envolvidos, orientando a organização pedagógica do fazer/pensar escolar.

O desafio do curso, portanto, era pensar a formação do educador amplamente, produzindo um novo olhar sobre o que significa saber ler e escrever – como leitor e escritor autônomos – na sociedade contemporânea, e como intervir, junto aos públicos de crianças, jovens e adultos, no sentido de que se apropriassem, crítica e criativamente, dos processos de aquisição da linguagem escrita (e de sua leitura), mas também dos usos e do poder que essa linguagem confere a quem compreende, escreve, inscreve, transforma e dinamiza, tanto nos usos da prática social, quanto nos próprios usos que a leitura, a escrita e a literatura produzem como expressão estética da realidade. Conhecimentos matemáticos, tratados por sua linguagem própria e formas organizativas das ciências humanas e da natureza estruturaram-se também como objetos do saber pedagógico destinado a crianças da chamada idade escolar, mas também a jovens e adultos.

No campo da formação docente para atuação nos anos iniciais do ensino escolar fundamental, entretanto, era indispensável considerar o futuro pedagogo-professor também como jovem e adulto em processo inicial e de constante aperfeiçoamento profissional, voltado à permanente investigação da prática e, ainda, como principal agente da própria formação continuada. Essa compreensão, portanto, não

poderia ficar restrita à dimensão técnica da formação, mas exigia interação entre processos afetivos, de conhecimento científico e de diferentes linguagens, ancorada nas práticas sociais e culturais.

Pedagogia nas instituições e nos movimentos sociais

A ação do pedagogo, definitivamente, não se mantinha vinculada, apenas, à prática docente na sala de aula, ou na escola. Extrapolava esse espaço, para pensar-se nos múltiplos espaços educativos de que a sociedade lança mão, produzindo conhecimento e transformando sujeitos pela ação pedagógica.

A instituição escola, por isso mesmo, não podia mais ser considerada como único *locus* em que a ação pedagógica se fazia, o que implicava reconhecer instituições educativas e educadoras da sociedade contemporânea que também exigiam profissionais com possibilidade de pensar ações e projetos em que concepções de conhecimento e metodologias de aprendizagem são fundamentos dessas intervenções.

Do mesmo modo, os chamados movimentos sociais traduziam importante dimensão educativa e organizavam projetos próprios de intervenção que podiam conduzir, com mais consistência, suas lutas e atingir suas finalidades. De forma geral, a base da ação pedagógica se assentava na idéia precípua da educação continuada, pela necessidade de aprender por toda a vida e/ou pela educação dos direitos. A complexidade da sociedade atual e as exigências da consolidação e conquista de direitos foram, então, assumidas como condições da cidadania e tarefas que passavam pelos modos educativos de apropriá-las, definindo e exigindo profissionais competentes para atuar nessas áreas.

Ao contrário, porém, do que se poderia pensar, esse campo não cuidaria apenas de projetos que envolvessem jovens e adultos, mas também de direitos não assegurados a outros segmentos da população, como é o caso de projetos mais amplos que envolvem áreas da educação infantil e de diferentes níveis e interesses.

Para a complexidade desse campo, portanto, a formação do pedagogo exigia pensar funções de coordenador/gestor, assim como de planejador e avaliador. Sua participação também poderia ser requerida em programas de educação comunitária e popular em associações, sindicatos, cooperativas, igrejas e em movimentos sociais organizados de diversos tipos.

O desenho curricular

De posse dessas compreensões e referências, definiu-se que a formação para a pesquisa permearia todo o curso, não constituindo formação profissional específica, mas ênfase no cotidiano do curso, pela participação efetiva de alunos na produção do conhecimento construído na Universidade e fora dela, culminando com a elaboração de monografia ao final, além de outros textos, relatórios, artigos, etc.

Como um dos componentes curriculares, *Pesquisa e Práticas Pedagógicas* foi compreendida como espaço/tempo curricular de encontros dos múltiplos outros componentes: das disciplinas obrigatórias gerais com as obrigatórias específicas de cada campo, em diálogo fértil; dessas últimas com as eletivas, permitindo maior visão dos três campos de formação. Por esse componente, os eixos curriculares necessariamente circulam; as disciplinas obrigatórias específicas podem, permanentemente, dialogar com o estágio curricular; e, por consequência, os três campos de formação se articulam e trocam conhecimentos e experiências.

Pode-se representar do seguinte modo o desenho do curso:



Figura 1: Desenho esquemático do percurso da Pedagogia

Com esse desenho, a formação do pedagogo para atuar nas instituições (escolas, empresas públicas e em organismos públicos diversos) e nos movimentos sociais (educação popular e comunitária) pôde estar organicamente articulada à formação para a docência.

Atendendo à exigência de uma formação sólida nos campos de conhecimento descritos, o curso assumiu carga horária de 3.960 horas-

aula, distribuídas ao longo de oito semestres letivos, com a seguinte organização:

- *base comum a todos os campos de formação* que caracterizam o pedagogo (900 horas-aula);
- *disciplinas obrigatórias, específicas de cada campo de conhecimento*, (1.140 horas-aula);
- *disciplinas eletivas* (10), escolhidas entre as ofertas semestrais organizadas pela Faculdade de Educação, no conjunto de 140 formuladas, e entre as eletivas universais ministradas por outras unidades acadêmicas da UERJ (no mínimo, 300 horas-aula);
- *pesquisa e práticas pedagógicas*, desenvolvidas ao longo do curso, desde o primeiro período (480 horas-aula), culminando com a elaboração de monografia (mais 180 horas-aula);
- *estágio supervisionado* (720 horas-aula) em diferentes instituições e em movimentos sociais, mais concentrado ao final do curso (cerca de 240 horas-aula para cada um dos três campos de conhecimento);
- *atividades culturais* (240 horas-aula) distribuídas equilibradamente ao longo dos oito períodos, valorizando a participação dos alunos em eventos socioculturais e científicos, como dimensão formadora do profissional da educação.

Com relação à formação de professores para os *anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos*, a preocupação incidiu na revisão e produção de conhecimentos próprios desse segmento de ensino, formando futuros professores aptos ao desenvolvimento de diferentes metodologias e tecnologias educacionais favorecedoras dos processos de aprendizagem dos diversos públicos que contempla, estando assim organizados os fundamentos do campo:

- fundamentos da linguagem na educação de crianças, jovens e adultos;
- educação matemática para crianças, jovens e adultos;
- ciências da natureza e educação ambiental para crianças, jovens e adultos;

- geografia e história no ensino fundamental para crianças, jovens e adultos;
- educação pela arte para crianças, jovens e adultos;
- formação de bibliotecas escolares.

As disciplinas componentes do *bacharelado em Pedagogia nas instituições e nos movimentos sociais* iniciam-se a partir do quarto período, integradas com os eixos curriculares propostos e com as disciplinas de *Pesquisa e Práticas Pedagógicas*, promovendo reflexões e novos conhecimentos relacionados com:

- educação e movimentos sociais;
- educação para a gestão ambiental;
- trabalho, educação e desenvolvimento profissional;
- educação continuada e perspectivas em redes de conhecimento;
- participação popular na educação no Brasil: aspectos históricos e políticos;
- processos de inclusão educacional e social de portadores de necessidades educativas especiais.

O conjunto de conhecimentos obrigatórios complementa-se por dez disciplinas eletivas, que possibilitam o aprofundamento em determinada área (ou áreas) de interesse, o que contribui para organizar o percurso formativo do graduando, que admite relativa autonomia de autoformação e apreensão.

Fluxograma do curso de Pedagogia

Para melhor acompanhar e compreender a proposta concebida para a formação do pedagogo, finalizo este item apresentando o fluxograma que materializa a formulação até então discutida, podendo-se, por ele, visualizar o percurso de formação do pedagogo – licenciado e bacharel.

1º PER	2º PER	3º PER	4º PER	5º PER	6º PER	7º PER	8º PER
Filosofia e Educação	Filosofia Política e Educ.	História da Edu. Brasileira	Didática	Pol. Públicas e Educação	Curr. e Abord. Ped. na Edu. Inf.	Edu. para a Gest. de P. Soc. Amb.	Edu. Mov. Soc. Asp. H. e Pol.
Psic. do Desenvol.	Aprendizagem	Avaliação em Educação	Gestão Democ. da Educação	Economia e Financ. da Edu.	Proc. Lúd. e Criat na Aprendiz	Ativ. Culturais 7	Ativ. Culturais 8
Antropologia e Educação	Sociologia da Educação	Questões Atuais em Edu.	Infância e Cultura	Edu. Inclusiva e Cot. Escolar	Trab. Edu. e Des. Profissional.	Est. Sup. em Edu. Inf 2	E.S.E. A.I. Ens. F. Cr. Jov Ad. 2
Tecnologias e Educação	História da Educação	O Lúdico e a Edu. Infantil	Proc. de For. de Leit./Escritores	Geo. e H. para Cri. Jov. e Adul	Pesq. e Prát. Pedagógicas 6	E.S.E. A.I. Ens. F. Cr. Jov Ad. 1	Est. Sup. Ped. Inst. Mov. S. 2
Int. à Ped. hist, for. e c. de atu.	Proc. de Des. Inf. e Educação	Processos de Alfabetização	Edu. Mat. para Cri. Jov. e Adul.	Educação Estética	Ativ. Culturais 6	Est. Sup. Ped. Inst. Mov. S. 1	Monografia em Educação 2
Infância e Pol. de Edu. Infantil	Fund. da Ling. e Educação	Ciência e Edu. em Ciência	Edu. Cont. e as Per. em Redes		Est. Sup. em Edu. Inf. 1	Monografia em Educação 1	Eletiva
Pesq. e Prát. Pedagógicas 1	Pesq. e Prát. Pedagógicas 2	Pesq. e Prát. Pedagógicas 3	Pesq. e Prát. Pedagógicas 4	Pesq. e Prát. Pedagógicas 5	Eletiva	Eletiva	Eletiva
Ativ. Culturais 1	Ativ. Culturais 2	Ativ. Culturais 3	Ativ. Culturais 4	Ativ. Culturais 5	Eletiva	Eletiva	Eletiva
Eletiva	Eletiva	Eletiva	Eletiva	Eletiva	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>LEGENDA</p> <p>BASE COMUM</p> <p>DISCIPLINAS ESPECÍFICAS</p> <p>DISCIPLINAS ELETIVAS</p> <p>PESQUISA E PRÁTICAS PED. ESTÁGIO SUPERVISIONADO</p> <p>MONOGRAFIA</p> <p>ATIVIDADES CULTURAIS</p> </div>		

Anotações de percurso: escavações

A narrativa com que comecei este texto, aparentemente independente do restante dos itens abordados, reaparece neste momento final, fazendo a *tessitura* por meio da qual reúno das escavações algumas notas e reflexões que podem favorecer compreensões sobre processos incontidos e intermináveis de fazer/desfazer, bordar/desmanchar, assumidos como carecimento de Penélopes – docentes universitários do campo da educação de jovens e adultos – para uma formação nunca dada *a priori*, jamais concluída, sempre em processo.

A forma como Vilma embalou seu conteúdo – uma outra possível concepção de homem e de mundo *versus* o tema-tabu que nos ameaça, como sociedade, e ameaça sem qualquer racionalidade professores nas escolas – fez a diferença, porque visivelmente imbricada no método usado para abordar aquele quase-menino. A forma deu-se pelo resgate da *experiência*, não da lição, do conselho, da doutrina. Havia que experimentar, provar, saber o sabor para decidir e julgar. O método embutia o respeito e reconhecimento a Luciano como o *outro*, mas um igual; a amorosidade pelo semelhante; o sentimento do mundo em um só menino, como se fosse todos; a certeza de que Luciano era capaz de aprender, se lhe fosse garantido o direito: sentada junto, comendo junto, dialogando com, oferecendo caminhos, escolhas, compartilhando o poder de quem decide sobre uma caixa de bombom, como cúmplice. É isso, ou não, o exercício da democracia?

Na experiência acontecida, Luciano talvez tenha encontrado um novo caminho para ressignificar a vida. Com a experiência de Vilma, surpreendo-me pela ação de uma educadora, cujo compromisso político com seu estar no mundo a leva a produzir metodologias para exercer sua ação educadora e externar seu sentido epistemológico do que é conhecer, pela experiência. Vilma fez a síntese do que temos tentado fazer no nosso curso, nem sempre com a mesma competência.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, como proposição, tem muitas virtudes: coerência, fundamentos epistemológicos bem definidos, concepção integral de formação, foco nas múltiplas singularidades dos sujeitos, sintonia com a demanda social por professores e gestores pedagógicos. Mas esses reconhecimentos não bastam. O êxito de uma proposta como essa depende,

fundamentalmente da *prática*, das formas como é tomada como objeto de conhecimento e de produção de novos *constructos* sobre o que significa formar pedagogos. Nesse sentido, a previsão de avaliação desde a implantação do curso foi descrita no projeto, mas fragilmente tem sido realizada, carecendo de diversas ações regulares em reuniões de estudo e discussão das práticas realizadas pelos docentes do curso. Esforços isolados vêm-se fazendo, em reflexões como esta, e outras apresentadas por companheiros em eventos aqui e ali. Mas que não bastam, porque a compreensão desses fazeres *vis-à-vis* com a teorização exige rigorosidade ética, disciplina intelectual, aprofundamento conceitual sistemáticos.

A sinalização de que um curso não se faz apenas com uma eficiente formulação, mas na prática cotidiana, e que essa prática exige permanente estudo, troca de experiências, discussões, divergências, aproximações, foi vigorosa desde o início das atividades de repensar o curso, sem que, no entanto, conseguisse ser consolidada como um projeto de fato da Faculdade de Educação.

Um esforço de organização dos debates em torno da *pesquisa e práticas pedagógicas* se iniciou, por duas vezes, ficando sempre em meio do caminho, pelo rarefeito apoio institucional e o esgarçamento da participação docente. Uma positividade, entretanto, pode-se assinalar, no tocante à organização das concepções de *estágio curricular supervisionado*, que envolveu representações de cada campo de conhecimento e coordenações de curso. Depois de um período de mais de dois anos, chegou-se a termo com um documento sobre *concepções, normas e procedimentos* (UERJ, 2005), que sustenta o componente curricular nos diferentes campos de conhecimento envolvidos na formação do pedagogo, conceptualizando-o à luz dos fundamentos do curso.

O momento atual exige de nós, docentes e estudantes da Pedagogia, novas reflexões sobre esse curso, mesmo estando ainda sem reconhecimento¹¹, ao tempo em que novas diretrizes para os cursos de Pedagogia são instituídas pelo Conselho Nacional de Educação

¹¹ O processo de reconhecimento está em curso, tendo ocorrido a visita da Comissão de Avaliação no final de março de 2006, embora sem posicionamento final até então. A primeira turma de graduados sob a nova proposta formou-se

(CNE)¹² e homologadas pelo Ministério da Educação, o que implicará rediscutir, se não concepções, mas nomeações/organizações dos percursos formativos originalmente pensados.

A formação de pedagogos para a área da educação de jovens e adultos, nesse desenho, sem dúvida, tem seu campo de possibilidades alargado, e é sempre uma surpresa para os jovens que chegam até a Faculdade de Educação descobrir um universo de escolhas jamais imaginado para a área. Muitas frentes abrem-se para a atuação de nossos graduados, e destacaria o trabalho pedagógico em museus de arte, de ciências, botânico/zoológico. Sem dúvida esses são campos que estendem a formação para a perspectiva da educação continuada, do aprender por toda a vida, verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos.

Os integrantes da Faculdade de Educação da UERJ, de algum modo pioneiros nas proposições de formação de pedagogos licenciados para o campo da EJA, têm, pois, uma responsabilidade permanente: acompanhar sensivelmente os movimentos da realidade para compreender as necessárias mudanças que precisarão promover, para que a formação possa ser efetiva e responder às demandas educativas da população jovem e adulta.

em agosto de 2005, composta por alunos migrantes do currículo anterior, que permaneceram mais um semestre, para as necessárias adaptações curriculares. A primeira turma, no entanto, de ingressantes no novo currículo, por meio de vestibular, cursa, em 2006, os dois últimos períodos.

¹² BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.

Referências

- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 111-120.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96*. Brasília, 20 dez. 1996.
- _____. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LARROSA, Jorge Bondía. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. p. 20-28. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Rio de Janeiro: ANPED, jan./fev./mar./abr. 2002.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b. p. 101-110.
- PRADO, Adélia. *Terra de Santa Cruz*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- UERJ, FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Concepções, normas e procedimentos de estágio curricular supervisionado*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação: UERJ, out. 2005. 23p. (mimeo).
- UERJ, FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Programa UERJ de formação de professores para a educação básica: a reformulação do curso de pedagogia da Faculdade de Educação*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação: UERJ, set. 2002. 48p. (mimeo).
- UNESCO. *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.

Pedagogo da educação de jovens e adultos

Ousadia e paixão
no ensinar e aprender

Julieta Ida Dallepiane

Desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos

Muitos são ainda os desafios na educação de jovens e adultos em nosso país com um grande número de pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, sujeitos que não tiveram acesso à escola e, por inúmeras causas, foram excluídos do saber sistematizado. Esses sujeitos estão resgatando seus direitos, inserindo-se em programas de alfabetização nas escolas e em outros espaços educacionais, buscando a escolarização na continuidade de seus estudos no Ensino Fundamental e Médio, ensino noturno regular, projetos de alfabetização, e outros, já que a necessidade do estudo, cada vez mais se impõe numa sociedade letrada e tecnológica que os exclui do acesso ao emprego e a uma vida digna.

A Lei 9394/96 (LDBEN) enfatiza o ensino fundamental obrigatório gratuito a todos os sujeitos “inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria”; assegura a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; oferta de educação

regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo condições de acesso e permanência na escola.

Em pesquisas recentes (SOARES, 2004, 2005), constata-se que os cursos de licenciatura, na maioria das universidades brasileiras, não oferecem habilitações ou componentes curriculares que tratam da especificidade da EJA. Em trabalhos de extensão e assessorias aos municípios da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, confirmou-se a grande necessidade de formação de educadores para o trabalho com Educação de Jovens e Adultos em diferentes níveis: alfabetização inicial, alfabetização ampla; Ensino Fundamental e Médio em cursos noturnos e diurnos.

Em encontros de formação com professores das redes públicas que atuam em escolas noturnas e diurnas percebe-se uma preocupação constante em relação aos alunos “fora da faixa etária, alunos rebeldes”, havendo a necessidade de buscar soluções para as questões cotidianas da escola, relacionadas à organização curricular, às metodologias, à avaliação, visto que as que estão em vigor não contemplam as expectativas e necessidades dos alunos inseridos em turmas de escolarização dissociada de sua faixa etária, nem dos professores que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e Médio com turmas de educação de jovens e adultos, na região de abrangência de nossa Universidade.

Os alunos/educandos jovens e adultos, em sua maioria desempregados, trabalhadores que tiveram pouco ou nenhum tempo de permanência na escola, carregam marcas profundas dessa história de não-acesso ou de frustrações numa escolarização interrompida. Ouvindo esses sujeitos, também se constata que falam em suas experiências de um lugar de exclusão, encontram-se numa condição de abandono social em função da não-escolarização, e que têm fortemente enraizado o modelo de escola que os excluiu, a escola regular tradicional.

Freqüentando a alfabetização inicial, a maior parte dos sujeitos é de pessoas adultas e idosas, mulheres, que, depois de longo tempo preocupando-se com a educação dos filhos, voltam a estudar, incentivados por programas como o MOVA, Alfabetiza Rio Grande, Brasil Alfabetizado, entre outros, nos quais os educadores da própria comunidade vão às residências, num esforço singular de mostrar as

possibilidades que cada ser humano tem de aprender ao longo da vida, independentemente da idade e do lugar onde vivem.

A Resolução CNE-CEB 1/2000 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA enfatizam a necessidade de formação específica para a atuação na área de Educação de Jovens e Adultos. Assim, as escolas públicas estaduais e municipais e os movimentos sociais estão com esse desafio nas mãos: formar educadores capacitados para atuarem junto a grupos de jovens e adultos.

A Universidade sente-se desafiada e compromissada com a formação de educadores de jovens e adultos enquanto presta assessoria a projetos educacionais de formação de profissionais para essa área junto aos movimentos sociais e às redes públicas da região, diagnosticando a necessidade dos educadores conhecerem mais profundamente a problemática com relação à Educação de Jovens e Adultos, pois a ela ainda estão sendo destinados professores leigos, sem formação necessária para dar conta da complexidade do aprender e do ensinar com essa especificidade.

A participação da UNIJUI, enquanto formadora de educadores de jovens e adultos, tem sido ativa e constante na discussão das políticas públicas para a EJA, como um dos segmentos que constitui o Fórum Regional de Ijuí, articulado com o Fórum Estadual do Rio Grande do Sul e com os ENEJAs (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos) desde 1999, o que foi se ampliando durante os últimos anos, trajetória resgatada e sistematizada por Di Piero, 2005; Paiva, Machado e Ireland, 2004. Com “os pés” na realidade regional e a cabeça “conectada” com as discussões de políticas mais amplas para a EJA em nosso país, este envolvimento oportuniza enfrentar os desafios contemporâneos na formação de profissionais educadores na/para Educação de Jovens e Adultos na região Noroeste do Estado do RS.

Por que a formação de educadores no curso de Pedagogia

Desde 1957, ainda como Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí, a UNIJUI vem marcando sua atuação regional pelo trabalho criativo e compromisso social, buscando alternativas aos problemas

e dialogando com os diversos segmentos da sociedade na qual está inserida, como agricultores, trabalhadores urbanos, indígenas, movimentos sociais, empresários, instituições educacionais e filantrópicas, escolas das redes públicas e particulares, destacando-se, nesse processo, seu intenso trabalho histórico com a educação popular (Movimento Comunitário de Base e Seminário Permanente de Educação Popular - SPEP).

Tendo como marca original a extensão, entendida em seu amplo sentido de interação e integração sociocultural com os grupos sociais diversificados, a FIDENE/UNIJUÍ tem programas consolidados em várias áreas de atuação, com pesquisa diagnóstica, de acompanhamento e formação continuada de educadores, destacando-se propostas pioneiramente construídas, como o primeiro Curso de Pedagogia no país, a Pedagogia da Terra, junto com o MST (1997-2001); também com formação de alfabetizadores e escolarização de educadores de regionais desse Movimento (1998, 1999, 2000); trabalha com a formação de educadores indígenas na Universidade e nas suas regiões com formação continuada bilíngüe, bem como com portadores de necessidades educativas especiais (cegos, surdos, cadeirantes) nos diferentes cursos da instituição.

Os cursos da UNIJUÍ nascem e fazem história a partir das demandas da sociedade nos seus mais diferentes movimentos, engajam-se nas lutas pela valorização dos sujeitos, suas culturas, seus espaços, suas relações. Compreende-se que, para formar professores para a EJA, é necessário reafirmar esse compromisso e propor a formação de professores solidariamente reflexivos, articulados na dinâmica dos movimentos sociais, em que o currículo perpassa as áreas do saber produzido no cotidiano e o conhecimento que a ciência e a tecnologia produzem, com o olhar ampliado na constituição de cidadãos e cidadãs de direitos à educação ao longo da vida, permitindo que as próximas gerações também o façam. Segundo Miguel Arroyo (2005) “repensar o fazer pedagógico não mais de forma linear, somente seqüencial, baseada em pré-requisitos; mas na sua complexidade, diversidade, com rupturas e movimentos”.

Acompanhando as necessidades da região e as discussões mais amplas no estado do RS e no país, a partir de 2000, introduzimos no currículo do curso de Pedagogia, até então com habilitações na

Educação Infantil, Anos Iniciais, Orientação e Supervisão Escolar, componentes que traziam à discussão a realidade da EJA em nossa região, estado, país e no contexto mundial, as necessidades educacionais mais vividas pelos sujeitos jovens e adultos excluídos da escola e do acesso aos seus direitos de cidadãos.

No ano seguinte introduzimos componentes relacionados à inclusão de sujeitos portadores de necessidades especiais nos diferentes graus e níveis de ensino, postura que resultou na criação de duas novas habilitações no curso de Pedagogia da UNIJUI, o Pedagogo da Educação de Jovens e Adultos (2001) e o Pedagogo da Educação Especial (2003).

O magistério da educação de jovens e adultos

O curso de Pedagogia forma o pedagogo da Educação de Jovens e Adultos com ênfase na docência e fundamenta-se no trabalho com o conhecimento em suas diversas dimensões, a leitura do mundo, da vida, a própria vida, num resgate da cidadania, da autonomia e da criatividade do ser humano, para o qual o domínio dos códigos escritos é apenas uma das múltiplas necessidades para a efetiva participação dos cidadãos nas tomadas de decisões em nossa sociedade.

A educação de jovens e adultos busca construir coletivamente novas propostas político-pedagógicas inclusivas, articulando pesquisas na área, tratando de conhecer esses sujeitos, seu processo de aprendizagem, suas relações, sua subjetividade, sonhos, sua visão de mundo e suas histórias de vida.

A busca de novas práticas pedagógicas fundamenta-se na necessidade de superar a fragmentação do trabalho pedagógico e qualificar a educação. Aposta na formação do(a) professor(a) com base na pesquisa e na intervenção dialógica e reflexiva nos diferentes espaços educativos, no cotidiano escolar e na sala de aula.

A estrutura do curso procura, em sua organização, proporcionar ao profissional formação geral e específica concomitantemente; formação geral, no sentido da construção de referenciais amplos que contribuam na constituição do sujeito cidadão capaz de perceber (percebendo-se) a realidade multifacetada em que está inserido em que é convocado a interagir. Para isso, a composição curricular contemplará

o cruzamento de discursos e/ou o diálogo de saberes, propondo um conjunto de componentes que tenham como meta, em primeiro plano, a formação política, filosófica, antropológica e psicológica do acadêmico enquanto agente social. Formação específica, no sentido do acadêmico instrumentalizar-se para o processo educativo, dedicando-se a estudos aprofundados na sua área de atuação.

O curso tem a pesquisa como princípio de formação, já que essa possibilita a constituição de um profissional reflexivo capaz de estabelecer o diálogo entre teoria e prática, gerando novos conhecimentos a partir da vivência social de educadores e educandos. Esse diálogo envolve, em especial, os conhecimentos teóricos dos componentes do semestre, cuja prática educativa e a pluralidade de discursos trás elementos para o debate das problemáticas do cotidiano, da vida dos sujeitos e contribui na construção de conhecimentos interdisciplinares.

Compreendemos a Pedagogia como a ciência do educador (MARRQUES, 1990; 1992), que produz entendimentos compartilhados sobre o que seja a educação e sobre a educação que se quer, sobre a organização, a condução e a unidade das práticas educativas no seio da sociedade e no âmbito das instituições, buscando a construção de conceitos fundamentais da ciência da educação. Concebe o pedagogo como um profissional intelectual transformador e pesquisador capaz de assumir de forma crítica e criativa a prática educativa.

Qualificar a educação passa necessariamente pela retomada da escola pelo professor. Nenhuma mudança se torna possível, em termos de educação, se essa não ocorrer com a participação efetiva de seus sujeitos agentes. Fez-se necessário que a Pedagogia assumisse este desafio e se engajasse no projeto de reflexão e ressignificação da escola e dos diferentes espaços educativos no sentido de contribuir para a emergência de uma nova cultura escolar.

Enquanto educadores que atuam no curso superior de Formação de Educadores da EJA, estamos conscientes da complexidade dos processos de ensinar e aprender no contexto da formação do pedagogo, com certeza não somente ensinamos, mas contribuimos para a sua constituição como pesquisador, para um fazer pedagógico criativo, crítico, reflexivo, o que lhe possibilitará um constituir-se pedagogo em processo da formação permanente.

O curso de Pedagogia preocupa-se com a formação participada, atendendo às dimensões: profissional, conceitual e política, no sentido de que o pedagogo possa atuar de forma fundamentada e engajada. Diante disso, concebemos uma proposta curricular que privilegie componentes curriculares que acreditamos dar conta destas dimensões. Esses não se apresentam separadamente, mas articulados, integrados ao longo do curso por eixos semestrais transversalizados pela pesquisa, por entendermos ser necessária a superação da histórica seqüência que inicia com os fundamentos teóricos para posteriormente abordar as disciplinas ditas práticas.

Entende-se que há necessidade de ampliar as formas mediadoras de formação, constituindo-se uma pedagogia que enfatize a perspectiva histórica, concebendo a educação e a cultura de forma articulada com a dinâmica social, na qual, segundo Marques (1992) professores e alunos constroem-se como sujeitos da educação, capazes de falar e agir com autonomia, na medida em que assumam e transformam as respectivas perspectivas de vida no embate social e político, instaurem a novidade de um mundo distinto, como seres analógicos, isto é, nunca iguais a si mesmos, nem repetitivos, como concidadãos na sociedade política em que se prolongam e aprofundam os desafios da educação, que são os desafios da pluralidade humana em confronto consigo mesma.

A organização curricular mediada pela pesquisa

Consideramos como função da Universidade introduzir os(as) alunos(as) ao mundo da pesquisa e da produção/construção de conhecimentos, pela via da inserção e interação com a prática social cotidiana. Entendemos por interação com a prática, a vivência e acompanhamento do(a) licenciando(a) em seu campo profissional, buscando a compreensão dessa prática na sua dinâmica, com possibilidades de intervenção e de experiência teórico/prática.

A pesquisa, ligada ao processo de formação, não é uma atividade formal sofisticada, mas uma investigação que tem sua raiz na prática, na vivência, em constante diálogo com ela, pressupondo uma interação que permita ao licenciando(a) inteirar-se de sua complexidade e buscar o campo conceitual e teórico como subsídio de

compreensão e ampliação dos seus entendimentos numa reflexão sobre e na prática.

Assim, a pesquisa como princípio formativo é uma caminhada, uma construção de conhecimentos e aprendizagens em que, através do diálogo com o seu fazer, os sujeitos aprendem a aprender numa perspectiva de formação de pesquisadores.

A Pesquisa em Educação trata de resgatar os fazeres pedagógicos dos acadêmicos sob forma de sistematização de experiências, experimentando e trabalhando conceitos básicos do que constitui uma pesquisa. A reflexão individual e coletiva busca contribuir para a constituição de profissionais reflexivos capazes de estabelecerem o diálogo entre teoria e prática, gerando novos conhecimentos na inserção dos seus educandos em suas ações sociais. Os diferentes tipos, instrumentos e técnicas usuais do fazer pesquisa contribuem na organização e tematização das problemáticas a serem aprofundadas, enfatizando a importância do registro e da autoria dos acadêmicos, que vão produzindo seus textos, artigos, monografias e socializando no decorrer do curso.

Iniciamos a pesquisa pela construção do Memorial de Vida, formação e profissionalização. Este trabalho investigativo articula as diferentes disciplinas do semestre, do curso como um todo e formas de compreensão das práticas educativas, mais contextualizadas e fundamentadas. A reflexão sobre as vivências dos sujeitos professores e professoras no seu dia-a-dia numa visão compreensiva coloca suas experiências de vida, eventos e idéias resgatadas pela memória dando formas ao presente e projetando para o futuro, abrindo perspectivas de problematização do cotidiano da escola, da sala de aula, da educação em diferentes espaços.

Valendo-se da escrita do memorial são problematizadas situações, vivências, relações de ensino/aprendizagem, transformando-as em temas de pesquisa que são organizados em projetos e desenvolvidos ao longo do curso e resultarão em sistematizações, produções acadêmicas socializadas em forma de artigos e/ou monografias.

A pesquisa na formação do pedagogo da Educação de Jovens e Adultos proporciona uma reflexão capaz de articular a educação com o trabalho e com as manifestações das diferentes organizações

sociais e culturais. A proposta do curso está organizada de forma a favorecer o processo de interação do acadêmico com o mundo do trabalho durante sua formação, integrando as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Toda a formação é pautada pela pesquisa e pela extensão (práticas e estágios).

Os componentes curriculares: Metodologia da Pesquisa em Educação, Pesquisa em Educação I e II e todos os componentes curriculares profissionalizantes priorizam, em sua dinâmica, a participação dos alunos em atividades de investigação. Além da pesquisa se constituir em um dos eixos transversais do curso, há a preocupação de proporcionar condições e espaços para os acadêmicos se inserirem como bolsistas e também participar em eventos científicos, tais como no Seminário de Iniciação Científica e Jornada de Pesquisa da Universidade, que são desenvolvidos anualmente.

Os professores que atuam no curso de Pedagogia são desafiados a inserir-se nos Programas de Pesquisa do Departamento de Pedagogia, na perspectiva de, através de suas produções, qualificarem o Projeto Político Pedagógico do Curso articulado aos Programas de Pós-Graduação da Universidade. Assim, a organização curricular pela pesquisa constitui-se em linhas e eixos temáticos transversalizados de forma vertical, nos semestres do curso de graduação e na especialização e mestrado; e horizontal com o planejamento coletivo interdisciplinar.

Pela pesquisa, a proposta do curso de Pedagogia busca a formação de um educador competente e solidariamente responsável para a ampla interlocução de saberes com vistas ao entendimento das práticas cotidianas, à construção de seus próprios valores, bem como à organização e à condução dessas práticas pela recorrência aos saberes necessários para o enfrentamento dos desafios postos, com sensibilidade e criatividade.

O curso de Pedagogia está organizado na perspectiva da formação de educadores:

- familiarizados com os conteúdos básicos das áreas do conhecimento da educação, capacitados para a atuação pedagógica em espaços de sala de aula, da escola e da comunidade;
- capazes de compreender concepções e/ou modelos teóricos subjacentes a diferentes práticas pedagógicas;

- articuladores do conhecimento escolar com a vida dos alunos e a realidade social, planejando ações pedagógicas em resposta às necessidades diagnosticadas;
- capacitados para articular/liderar grupos de reflexão, planejamento, execução e avaliação de projetos educativos;
- competentes para desenvolver e/ou coordenar projetos de pesquisa em educação.

A proposta curricular do curso de Pedagogia busca preparar os acadêmicos para identificar, na realidade escolar, eixos críticos, a fim de desdobrá-los teoricamente e propor alternativas aos mesmos, constituindo-se profissionais que considerem a diversidade e a complexidade dos desejos, dos interesses e das necessidades dos seus educandos. O processo de formação é possibilitado pela interação dos sujeitos, com suas culturas, com as realidades em que vivem e com o conhecimento, produzindo e integrando novos conceitos aos processos de formação, visto que vivenciam espaços de trocas e refletem sobre suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

O currículo é organizado com base em uma matriz única para todas as habilitações, as quais se diferenciam entre si por componentes específicos e linha de pesquisa, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais. Está organizado por eixos temáticos semestrais que articulam saberes gerais e específicos, tendo como função contextualizar, justificar e articular o conjunto desses saberes trabalhados nos diferentes espaços educativos.

O primeiro semestre do curso tem como eixo a Pedagogia na constituição do pedagogo, a partir da reflexão sobre suas práticas, sua história de vida; enfatiza o estudo da educação pela ótica da Pedagogia, o que constitui o pedagogo como interlocutor qualificado no âmbito da cultura humana, munido de perspectivas próprias.

O segundo semestre tem como eixo Historicidade da Educação: privilegia o estudo da gênese dos saberes e das práticas sociais e culturais historicamente situadas. No terceiro semestre, Conhecimento é o eixo: reflete o conhecimento em suas dimensões de complementaridade e transversalidade e sua relevância nas práticas sociais.

No quarto semestre, Conhecimento e Linguagem: aborda o estudo da linguagem enquanto constituidora de sujeitos e seus mundos.

No quinto semestre, o eixo é Escola e Cultura: enfatiza a escola como lugar de culturas e aprendizagens, mediadora na constituição de subjetividades. No sexto semestre, Aprendizagem e Currículo é o foco: reflete a dinâmica curricular no processo das aprendizagens. No sétimo semestre é Aprendizagem: estuda os modos intersubjetivos das aprendizagens. No oitavo semestre o eixo é Prática Educativa e Sistematização, que estuda o processo da simultaneidade entre as práticas sociais e educativas e a organicidade das competências pretendidas.

O curso desenvolve alguns componentes curriculares sob a modalidade didático-pedagógica de estudos independentes, permitindo aos professores e alunos estabelecer formas de comunicação alternativas mediante o uso de ferramentas tecnológicas.

Sob a orientação da Coordenação do Colegiado de Curso os acadêmicos podem desenvolver componentes curriculares e/ou atividades em qualquer um dos campi da UNIJUÍ. A dinâmica curricular privilegia situações diversificadas de aprendizagem sob forma de seminários, oficinas, cursos, eventos. Essas são abertas, também, para egressos, professores e pedagogos de diferentes espaços educativos.

Em face das demandas regionais e das políticas públicas de educação de jovens e adultos, propomos uma habilitação no curso de Pedagogia que, a partir de seus componentes curriculares e ementas, oportunize aos acadêmicos:

- mapear a realidade das escolas noturnas e diurnas que trabalham com Educação de Jovens e Adultos, quanto as suas propostas curriculares, metodológicas e avaliativas;
- constituir espaços reflexivos sobre a prática educativa com jovens e adultos, trazendo para o debate as dificuldades e as experiências positivas que estão acontecendo na área;
- compreender a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e a diferenciação quanto aos processos educacionais infantil, juvenil e adulto;
- assessorar as escolas na reflexão/construção de propostas político-pedagógicas coletivas que contemplem e envolvam todos os sujeitos em todas as fases do processo de ensinar e aprender;
- instaurar o diálogo entre as diferentes/específicas áreas do conhecimento na construção de um currículo que contemple

as necessidades e especificidades desses sujeitos jovens e adultos, centrando estudos e discussões no ensino/aprendizagem, buscando novas formas metodológicas que subsidiem os educadores de jovens e adultos, e que considerem as múltiplas dimensões dos sujeitos: psíquicas, sociais, culturais, antropológicas, éticas, estéticas, crenças e outras;

- habilitar acadêmicos como Pedagogos na/da Educação de Jovens e Adultos.

As práticas pedagógicas, estágios curriculares supervisionados, os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais perpassam o curso, de forma que o(a) aluno(a), vincule-se a diferentes realidades, não como mero(a) observador(a), mas como sujeito, co-responsável com os demais sujeitos das práticas em questão. Ao fazer a leitura destas e de suas intervenções constata as peculiaridades, os desafios, as necessidades inerentes ao projeto em desenvolvimento, aos seus saberes e competências em construção; reúnem material empírico e teórico para enriquecer a reflexão, mediada pelos(a) professores(as) que orientam a discussão das questões que vão sendo trazidas para os espaços da Universidade.

O desenvolvimento de práticas de ensino ao longo do curso de Pedagogia e os Estágios Supervisionados buscam problematizar a experiência educacional, não para reproduzi-la, mas elaborá-la e transformá-la, tecendo esclarecimentos e aprofundamentos, considerando as contínuas demandas da complexidade educativa. Estagiar significa aprender com interlocutores as possibilidades da profissão.

A pesquisa, como eixo articulador do curso oportuniza a reflexão sistemática e processual das práticas pedagógicas escolares e de outros espaços educativos desde o primeiro semestre do curso.

Novos desafios à formação inicial de educadores de jovens e adultos

A proposta na sua construção e implantação foi concebida com a ousadia e paixão que tem contagiado os acadêmicos e as acadêmicas, mas que não tem tido, quantitativamente, a procura esperada

pela Universidade. As instituições que organizam seus quadros de educadores nos municípios e estado não têm exigido nos seus concursos habilitação em curso superior para o trabalho na EJA, mas somente magistério, ensino médio e/ou a área específica da licenciatura do componente curricular (Matemática, História, etc.), o que demonstra não estarem cientes sobre a necessidade do trabalho com a especificidade da EJA.

Consideramos como um dos entraves para a consolidação da proposta Pedagogo da EJA se refere ao “não assumir” pelos órgãos institucionais da exigência de formação equivalente ao ensino superior, já que nos concursos não constam vagas para este profissional, o que dificulta a procura pelo curso, visto que tem um custo sem retorno para quem faz a habilitação, enquanto possibilidades de trabalho efetivo em curto prazo.

As universidades comunitárias necessitam de reconhecimento pelo seu trabalho regional no interior dos estados brasileiros, principalmente do Sul do país, com identidade própria e amplo papel no desenvolvimento das regiões nas quais estão inseridas. Não são universidades públicas e não são universidades particulares, precisando ser incluídas nas políticas de ensino superior junto ao MEC, com reconhecimento pelo papel decisivo que possuem no âmbito educacional, econômico e social no desenvolvimento de alternativas sustentáveis para as diferentes regiões deste país continental.

A Universidade tem uma marca forte na formação continuada de educadores. Com a EJA o espaço está bastante consolidado em toda região com propostas político pedagógicas construídas pelos próprios educadores, assessorados de forma contínua e qualificada, numa relação apaixonante pelas novas descobertas e resultados que tem demonstrado. Essa formação continuada assumida pela Universidade está, de certa forma, contemplando as necessidades existentes nas escolas da região a um custo menor para os municípios bastante empobrecidos, pois em sua grande maioria dependem da agricultura, sujeita às intempéries e que passa por séria crise.

Ao refletirmos sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, percebemos que avanços consistentes já ocorreram. A união de esforços dos educadores envolvidos na formação de

outros e novos educadores através de cursos de extensão, seminários, fóruns, encontros regionais, estaduais e nacionais, pesquisas e ensino, num trabalho de formação inicial e continuada, tem colocado a EJA atualmente num lugar de construção de políticas educacionais pelos próprios educadores, apoiados por instituições governamentais.

As mudanças nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (2006) descartam a possibilidade de habilitação na EJA, o que nos faz retomar estudos, debates, reconstruções, adaptando as exigências legais, sem perder a identidade que conseguimos criar com muito estudo e trabalho coletivo.

Muito se tem para avançar, mas acredito que estamos construindo o caminho ao caminhar e acreditar que mudanças positivas na educação são possíveis quando os educadores constroem políticas que se tornam públicas no debate, na inclusão de diferentes idéias e concepções, pesquisando, sistematizando, socializando conhecimentos e assim constituindo a ciência do educador (MARQUES, 2000).

Enquanto professora universitária engajada na luta pela Educação de Jovens e Adultos qualificada, através de cursos de licenciatura, aprofundada pela pesquisa, socializada e refletida pela extensão em cursos de formação continuada, aposto em novos avanços e conquistas; uma das conquistas é e o presente evento, um Seminário Nacional sobre Formação em EJA, sonho de muitos anos e hoje realidade.

Muitos são os sonhos para serem realizados enquanto educadores da EJA e que passam, também, pela efetivação de políticas de financiamento para universidades comunitárias que, com ousadia e paixão, constroem propostas de formação para/com educadores da EJA, que não têm acesso a universidades públicas, mas têm direito a cursos qualificados e precisam de subsídios para seus estudos em cursos de ensino superior.

Acreditando nas possibilidades de inclusão de cada vez mais sujeitos adolescentes, jovens, adultos, idosos na educação ao longo da vida, na alfabetização, na escolarização, na educação básica e na universidade, aposto na socialização de saberes e propostas que estão se concretizando em todo o país, uma vez que juntos podemos nos constituir sujeitos educadores mais humanos, mais amorosos e pensantes.

Referências

ARROYO, Miguel. Novas Configurações no Campo da EJA. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CONSTRUÇÃO coletiva: *contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005.

DALLEPIANE, Julieta Ida. *A pesquisa no curso de Pedagogia: processo de conhecer e conhecer-se*. In: Ciclos de Estudos da Pedagogia I. Ijuí: Editora UNIJUI, 2003, p.27-34.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Orgs.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

MARQUES, Mario Osório. *Conhecimento e educação*. Ijuí: Editora UNIJUI, 1988.

MARQUES, Mario Osório. *Pedagogia, a Ciência do Educador*. Ijuí: Editora UNIJUI, 1990.

MARQUES, Mario Osório. O educador/pedagogo na relação educativa direta. In: *Revista Contexto e Educação*. Ijuí: Editora UNIJUI, 1990.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PROPOSTA do Curso de Pedagogia da UNIJUI.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Recorte da experiência do Departamento de Ciências Humanas/Juazeiro (Bahia) no Campo da EJA

Memórias de formação tecidas
no cotidiano dos espaços-tempos

Rita Cristina Novais Rios

Ao escrever este texto, pensei em três palavras: memória, formação e prática. A justificativa para escolha dessas, deve-se ao fato de comporem o trajeto histórico do Departamento de Ciências Humanas da UNEB ao longo dos seus 20 anos de existência. Assim, estarei me reportando a re-constituição do curso de Pedagogia: Habilitação Educação de Jovens e Adultos, conseqüentemente, trazendo para registro um pouco da memória e das práticas que permearam a formação inicial desse curso datado de 1985 – 1995 – 2005. Relatarei um pouco da minha experiência enquanto docente-pesquisadora do cotidiano de EJA no campo do estágio curricular supervisionado e das discussões com os discentes do curso de Pedagogia, na disciplina Prática de Ensino. Nesse sentido, serão sinalizados os processos formativos constituídos nas práticas de EJA, cuja memória de formação remete à construção do cotidiano desses espaços-tempos..

O curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, antiga FFCL – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro, teve seu aporte teórico-prático fundamentado nos princípios da Pedagogia freireana e numa concepção crítica de educação, permeada

pela realidade sócio-histórica dos envolvidos. A concepção crítica de educação estava atrelada ao ser de práxis do qual fala Freire, aquele que responde aos desafios que partem do mundo para criar o seu mundo: mundo histórico-cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de idéias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos (1982, p. 46). Foi com a vontade de criar algo novo, pela efervescência de novos valores e buscas que o DCH III procurou trilhar a sua história.

Nesse percurso uma preocupação era básica: estar atento à construção epistemológica dos educandos para nortear as necessidades do processo educativo. Essas necessidades foram fruto do momento histórico vivenciado em meados da década de 80, que apontava novos direcionamentos de estudos sobre novas aprendizagens e “modos diferentes” de lidar com pessoas de faixa etária diversa. Esse contexto trazia a seguinte angústia e inquietação: como lidar com os princípios da Educação de Jovens e Adultos se, na configuração da realidade das escolas, havia práticas cristalizadas e fortalecidas nos princípios da pedagogia tradicional, técnica e da Lei n. 5692/71, que no seu próprio corpo restringia e delimitava o conceito de educação.

Foi com essa problemática que se constituiu parte da memória do Campus III. A preocupação com a parte técnica, aliada ao contexto sócio-histórico, fez com que a formação direcionada para os educandos fosse respaldada no diálogo com a realidade e na busca de diagnósticos que contemplassem os pólos interessados – Universidade, Campo de Estágio: Instituições Parceiras. Assim, a preocupação com o corpo teórico da Pedagogia foi base para impulsionar a concepção de adultos permeada no currículo do curso. As perguntas prementes eram: “Qual o sentido de um curso de Pedagogia com habilitação em Educação de Adultos na região de Juazeiro? Quais perspectivas de absorção têm o mercado de trabalho para esses profissionais?”¹ Percebe-se que as duas questões postas ao longo do tempo estão presentes hoje. Logo, a memória que se coloca é algo vivo, pulsante, que faz vir à tona os processos formativos vivenciados, assim como a idéia de tempo-passado-presente, não dicotomizado, como costumamos observar em alguns discursos.

¹ Memória do Curso de Educação de Jovens e Adultos, datada de 1996, antiga FFCLJ – Antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro.

Se você, leitor, quiser respostas para essas questões, não saberei lhe responder neste exato momento. Isso porque a memória até aqui construída é fruto de um recorte datado de um momento específico no qual eu não estava presente, mas me induz a fazer hoje uma leitura do que tivemos a partir dos registros, das narrativas dos envolvidos e dos processos de mudanças que hoje se evidenciam.

As linhas de formação construídas no estágio apontavam para Educação Escolar, Educação Popular, Educação para o Trabalho e Formação de Formadores. Observa-se que a Educação Escolar aqui tida como espaço formal da sala de aula foi a linha que mais se desenvolveu no Campo do Estágio, juntamente com Educação Popular que lidava mais diretamente com a educação não-formal, relacionada a processos mais abertos e articulados com a realidade social. Aqui, pode-se perceber que o trabalho com organização comunitária possibilitou outros caminhos nos aspectos teórico-práticos. Havia a necessidade de uma produção de sentido que contemplasse as práticas fora do espaço formal da sala de aula, já que a emergência do cotidiano estava posta em ação, assim como as histórias de vida dos atores que ora se propuseram a contribuir com o meio acadêmico.

Foi, segundo relato de egressos, num seminário organizado pela Comissão de Estágio, no mês de dezembro de 2005, que o DCH III pôs-se a perceber que contribuições tiveram esses jovens e adultos no seio da Universidade e o que estão a fazer. Nos relatos evidenciou-se que os processos formativos não se dão de maneiras estanques, e necessitam ser dialogados com as existências de quem os produz/reproduz ou não. Nesse sentido, parece se evidenciar que a formação e o aspecto técnico respaldado na Pedagogia Freirena, vem carregado de uma valoração política que faz emergir discussões no campo da educação além do que a habilitação propõe. A exemplo, cita-se a idealização da Rede de Educação do Semi-Árido, (RESAB²) que no corpo da sua composição tem os egressos, hoje,

² RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, que discute entre outras questões nos seus princípios: integridade dos atores e atrizes do processo educacional, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento, intersetorialidade na definição de políticas educacionais, respeito aos direitos constitucionais, aos direitos humanos e ao meio ambiente.

professores da UNEB em Juazeiro. Eles têm como perfil político a atuação e a intervenção na realidade social, são capazes de buscar e questionar ações políticas mais eficazes que dêem conta do modo como a educação é organizada e de como os processos formativos são constituídos e cristalizados.

Nesse cenário, uma questão instigante se coloca frente aos processos formativos: o que de fato estamos fazendo no interior das salas de aulas na Universidade? Quais os discursos que permeiam nossas ações? Penso que os discursos e algumas práticas que insistimos em desenvolver acabam por criar estereótipos no e para o Campo da EJA. Por exemplo, profissionais que labutam nesses espaços insistem em reproduzir as mesmas situações, universalizando formas e maneiras de pensar e operar o conhecimento, destituindo possibilidades de romper e inventar outras práticas recheadas da imprevisibilidade do cotidiano educativo, deixando as coisas como estão. Essa tem sido uma preocupação constante por parte daqueles que discutem EJA no Campus de Juazeiro. Impossível se estabelecer parcerias sem olhar o que se está sendo produzido de novo no interior das práticas de EJA e, conseqüentemente, neste cotidiano. Para Certeau todas as práticas cotidianas se inscrevem com intervenções em um conflito permanente, em uma relação de força que é aspecto polêmico. Segundo ele, a improvisação na vida cotidiana pressupõe um conhecimento extraordinariamente sutil dos códigos. E, em conseqüência, uma memorização de alguns elementos. Diz que a ocasião é aquilo que é criado: é colocar a memória em relação com o instante (1985, p. 7).

É importante ressaltar que o olhar sobre as práticas cotidianas traz outras problemáticas e contribuições que, até então, os discursos estanques e limitados não deram conta de analisar. Impossível analisar o objeto sem nos envolvermos com ele, sem produzir novas subjetivações a partir da compreensão de seu entorno ou sem pensar nas partituras que compõem o todo desse campo. Assim, a formação de educadores de jovens e adultos vem dialogar a partir da realidade complexa e multireferencial que nos impõem as demandas do mundo contemporâneo. Esta questão é importante, pois nos faz adentrar pela complexidade das coisas e fatos na sua relação todo-partes. Segundo Morrin, o todo tem qualidades ou propriedades que não

são encontrados nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas por restrições provenientes do todo (2000, p. 37).

O aspecto primordial da formação de educadores de jovens e adultos é perceber as diferenças e nuances das práticas vivenciadas, cujos estranhamentos não desemboquem em juízos que acabam negativamente o sentido educativo, reforçando e cristalizando discursos, tais como: professores despreparados, alunos sem interesse, gestão pouco participativa com os problemas dos jovens e adultos... A realidade que está sendo posta é múltipla, temos também outras situações diferenciadas no que se tem enraizado no cotidiano dessas escolas.

As políticas públicas até então têm sido ineficazes para atender os anseios e necessidades dessa clientela. Estamos falando hoje, no campo da EJA de pessoas desejosas de ir além de uma mera escolaridade. As pessoas necessitam de diálogo, aqui pressupondo uma dimensão mais afetiva com o outro que se põe como ator desejante de uma realidade menos cruel e mais humana. A educação solidária parece estar distante do que se necessita para esses jovens e adultos, por mais que queiramos falar também que os quatro pilares da educação tenham vindo para sensibilizar a todos, que estamos numa nova era e precisamos lidar com um saber fazer, conhecer, conviver diferenciado, para olhar o ser sob novos prismas.

Esses novos prismas podem nos ajudar a pensar a formação inicial no Campo da EJA com temáticas que possibilitem outras questões para as práticas educativas: 1ª) Currículo e o Cotidiano Pedagógico; 2ª) Multidimensionalidade do Processo Educativo e 3ª) O Campo da Didática e a Emergência de Novas Práticas. No que diz respeito ao currículo e ao cotidiano³ pedagógico, necessita-se olhar com atenção as marcas da atividade docente e o que está subjacente nessas. Nesse ponto, olhar para essas marcas implica olhar para a própria prática que está se perfazendo. Aqui, a pesquisa aparece como fio condutor para o que se desenvolve. A observação passa de mera observação para ser um ato de curiosidade onde a autoformação se evidencia a partir do diálogo com a realidade, desejo e intencionalidade dos

³ Currículo e cotidiano pedagógico, idéias pensadas a partir das discussões do Professor Carlos Eduardo Ferrazo.

envolvidos. Precisamos discutir a intencionalidade dos nossos atos e como potencializar os nossos desejos em ações concretas. O diálogo de encontro com a realidade perpassa por enxergarmos um currículo mais aberto e antenado com o cotidiano que está por ser analisado.

As multidimensões do processo educativo podem nos ajudar a pensar melhor a prática com sua dinâmica cultural, atentando-se para os princípios bio-éticos, estéticos e políticos que estão postos em devir o tempo inteiro. Nesse sentido, o respeito à pluralidade dos espaços, tempos e linguagens dos processos educativos devem ser vistos como ponto de partida para desconstruir os estereótipos criados. No que diz respeito ao caráter ético e sua relação com o cotidiano, Certeau nos diz:

as práticas cotidianas constituem uma maneira de o agente se recusar a ser identificado à ordem tal como ela se impõe. Porque, de toda a forma, há uma ordem que não pode ser mudada. O ético é a recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa. Assim, na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético. Isto é, uma vontade histórica de existir. (1985, p. 8)

No campo da didática, convivemos frente à crise dos paradigmas da modernidade e pós-modernidade, o que nos leva a crer que os saberes sociais de referência podem ser re-inventados a partir de novos discursos, tendo como premissa a mutabilidade dos processos identitários, e não de uma identidade fechada, estanque. Segundo Martins, é buscar as nuances das metáforas que falem de adaptabilidade, flexibilidade, permeabilidade, indo ao encontro das metáforas da estabilidade, fortaleza particular, parede firme e estável (2004, p. 40).

A memória construída pelo DCH III faz enxergar a importância da Pedagogia Freireana na formação dos educadores de EJA. Traz também os registros de que a didática utilizada no interior dos espaços formativos necessita ser reinventada, a partir das necessidades dos atores (alunos e professores), considerados, em sua maioria, meros elementos de pesquisas. Esse público tem voz,

cheiro, cor e clama por novos discursos. Um discurso que saia do plano meramente explicativo.

Num Projeto de Extensão organizado recentemente por três docentes com a colaboração dos alunos do DCH III, intitulado Entradas e Saídas da Sala de Aula⁴, percebemos quanto se necessita mudar. O projeto tinha o objetivo de dar voz e vez a atores (professores de EJA, Ensino Fundamental, Educação Infantil) quase nunca escutados. Na memória das práticas tematizadas ficou evidente como o DCH III precisa estar mais atento à significação do saber e do fazer; às construções de identidades e expressões de singularidades; a constituição do poder nas relações interpessoais; gestão pedagógica e construção dos espaços tempos educativos; ou seja, como vem se constituindo a ocorrência dessas práticas no cotidiano desses espaços – tempos.

Na exposição da prática, através de relato da experiência no projeto citado, uma docente⁵ de EJA comentava maravilhada como foi gostoso lidar com a Educação Infantil, do cuidado que teve com seus alunos. Falava com entusiasmo que “se sentia dona do tempo, dos seus saberes e fazeres”. Simultaneamente, relatava a angústia ao trabalhar com jovens e adultos. A dificuldade na organização do tempo para que de fato uma produção de sentido fosse criada e vivida também por seus educandos. Enfatizava a estruturação da sua prática, a função social dos conteúdos e toda uma organização curricular que fosse capaz de atender o descaso das Políticas Públicas. Outra problemática abordada pela professora foi a efetivação dessas políticas nas unidades escolares, que, na sua organização interna, possuem dificuldade em articular momentos de discussão sobre as práticas vividas como no caso do cumprimento dos dias letivos, fato segundo ela burlado tanto no seu tempo quanto na intensidade de sua ação.

⁴ Projeto de Pesquisa e Extensão do Campus III – UNEB – Juazeiro, cujo objetivo foi discutir experiências provindas da prática docente, de modo a situar os diversos processos educativos (formação do educador; significação do fazer; construções de identidades; relações interpessoais; gestão pedagógica; cultura docente e tempos/espaços educativos).

⁵ A exposição da prática tematizada refere-se ao trabalho da professora Mônica Braga, intitulado – Retratos de uma Prática em Espaços-Tempos. Docente com mais de 20 anos de experiência no magistério. Atualmente professora de EJA e Ensino Médio.

Essa situação remete à necessidade de haver uma formação inicial que geste momentos significativos em relação às práticas dos futuros profissionais no campo da EJA e da Pedagogia. A memória mostra que as práticas não são modeladas, assim não podemos mais trabalhar com modelos hegemônicos de formação inicial do professor. Precisamos abrir a caixa de Pandora e ver o processo de formação inicial também dentro de outras redes potenciais, investindo em outros modos de viver e operar a formação para, como diz Barros [...] interrogar esses modos a partir de seus fundamentos e produtos, pois sempre existem pressupostos político-éticos na base da vontade de fazer de uma geração a outra, de uma pessoa a outra (2005, p. 74).

Creio que o sentido da EJA para região de Juazeiro seja também voltado para reparar uma dívida histórica com esse público, mas não poderemos nos deter somente nesse discurso. Potencializamos a EJA com movimentos, cuja dinamicidade trouxe a emergência de diversos e diferentes atores sociais, através da elaboração e operacionalização de projetos curriculares, de pesquisa e extensão. Durante o traçado desse tempo, trouxemos a cultura popular para ser discutida; vivificamos memórias de alguns bairros; adentramos em outros espaços e tempos de formação dos egressos do DCH III.

Toda a memória trouxe contribuições para constituir um novo curso de Pedagogia em que seja evidenciada a gestão dos processos educativos, a pesquisa, a problematização dos discursos e práticas com base em prismas multireferenciais que não fragmentem, nem queiram homogeneizar formações, nem saberes-conhecimentos universalistas, que desconsideram as diferenças. Mas que partem de diferentes espaços-tempos educativos, na tecitura de outras memórias que estão por se fazer nas realidades postas. O estágio é experimentado de forma mais intensa, diferente e criativa, numa tentativa de ampliar a formação inicial como sucessão continuada da compreensão dos processos formativos e de suas relações.

Por fim, percebemos este texto como recorte transitório de uma dada realidade, propondo outras situações de formação desveladas pela minha experiência docente que acredita nas potencialidades, nas diferenças e na dinamicidade em que os processos formativos ocorrem, mas que também sinaliza a necessidade de rompimento de práticas institucionalizadas que acabam ceifando o pulsar das formações

iniciais. Por isso, acredito que a hora está dada para criar outras situações formativas que evidenciem a “significância” de práticas educativas reflexivas, complexas, dialógicas e dialéticas.

Referências

ASMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. Rumo à sociedade apreendente. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ASMANN, Hugo. *Competência e sensibilidade solidária*. Educar para a esperança. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARROS, Maria Elisabeth. Formação de professores/professoras e os desafios para a (re) invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo* (Org.). São Paulo, Cortez.

CEARTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. trad. Ephraim Pereira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra Maria. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: Candau, Vera Maria (Org). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro. DP & A, 2001.

DOLL JUNIOR, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trd. Maria Adriana Veríssimo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: *Textos em representações sociais*. Guareschi Pedro e Jovchelovitch (Orgs). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo* (Org). São Paulo, Cortez, 2005.

FOCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Beata Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUATARRI, Félix. *Cartografias do desejo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MARCO, Giovanna de, *A trama de uma prática*. Dissertação (Mestrado). PUC, São Paulo, 1998.

MARTINS, Joel. Psicologia da aprendizagem: uma abordagem fenomenológica. In: MAGALHÃES, Maria Célia (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MATURANA, Humberto. O que se observa depende do observador. In: THOMPSON, William. *Gaia: uma teoria do conhecimento*. Trad. Silvio Cerqueira. São Paulo: Gaia, 2000.

MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Falci. Peirópolis, São Paulo: Peirópolis, 2000.

RIOS, Rita Cristina. As interfaces da teoria e prática nas representações sociais. uma análise do real e do imaginário nas representações sociais dos discentes do curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos do DCH III – UNEB. (Monografia). Departamento de Ciências Humanas. Juazeiro – BA. 2002.

SACRISTÀN, J. Gimeno. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Ana Maria Costa. (Re) inventar a formação de adultos: controvérsias e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro, DP & A, 2004.

Formação permanente ou continuada

Vera Barreto

Considerando verdadeira a afirmação que a cabeça pensa de acordo com o lugar onde os pés pisam, acredito ser importante começar nosso diálogo com algumas informações relacionadas aos lugares que venho pisando e que explicam muitas das idéias que movem a prática de formação que deram origem às reflexões contidas neste texto.

Fiz parte da juventude que, no começo dos anos 60, estava na universidade, vivendo a expectativa de, logo mais, mudar o país. Foi com enorme frustração que vimos os sonhos se desmancharem com os retrocessos trazidos pelo golpe militar e pelos anos de ditadura. Naquela época (1963) descobri a educação de adultos e isso mudou completamente o rumo dos meus interesses, no curso de Pedagogia, que fazia. O interesse pela questão trouxe o desejo de ser alfabetizadora. Daí, cheguei a Paulo Freire, que veio a São Paulo para capacitar um grupo de estudantes, entre os quais eu estava incluída, que queriam fazer algo de diferente na alfabetização.

O contato com Freire nos mostrou uma forma nova de pensar e fazer educação. Além disso, o trabalho de alfabetização me fez conhecer

“minha cara metade” com quem passei a caminhar, também nos trabalhos de educação.

Nas últimas três décadas, com o José Carlos e alguns amigos e depois com a equipe do Vereda, venho trabalhando na formação de educadores, principalmente dos que atuam na educação de jovens e adultos.

Nos primeiros anos, os educadores com quem trabalhávamos eram, na sua maioria, membros de comunidades de base. Inspirados na Teologia da Libertação, eles desafiavam a ditadura e silenciosamente iam organizando grupos de alfabetização de adultos.

Com a abertura política cresceu a organização de movimentos reivindicatórios ampliando sensivelmente a necessidade de ler e escrever. Multiplicaram-se os grupos populares dedicados à educação. Geralmente, os educadores desses grupos vinham dos próprios movimentos. Eles exerciam diferentes profissões e, o trabalho de formação os introduzia ao mundo da educação.

A partir das eleições de 1982, passamos a trabalhar, também, com algumas prefeituras que se sentiam insatisfeitas com o que vinham realizando nos cursos de adultos. De lá para cá nosso trabalho de formadores tornou-se bastante diversificado, atingindo movimentos e associações populares, associações religiosas, empresas, secretarias municipais e estaduais.

Durante todo esse tempo, fomos fortemente influenciados pelas idéias de Paulo Freire, com quem, a partir da fundação do VEREDA (1983), tivemos o privilégio de discutir o que fazíamos e de planejar o que íamos fazer.

Formação inicial e formação permanente

Quando falamos em formação inicial e formação permanente, estamos nos referindo a práticas diferentes das que, com o mesmo nome, acontecem nas universidades onde a EJA se faz presente.

Para nós, a **formação inicial** é a primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na educação de jovens e adultos. Geralmente, os participantes de cada grupo costumam apresentar grande heterogeneidade, tanto na experiência quanto nas suas histórias e expectativas. A heterogeneidade só

é menor, quando a formação visa os professores que fazem parte de redes municipais ou estaduais de ensino.

Nos cursos promovidos por ONGs e movimentos populares, a formação inicial serve como ingresso dos participantes no universo da educação popular e do trabalho com jovens e adultos. Nesse momento, grande parte deles ainda não realiza trabalho em sala de aula. Busca a formação, com o objetivo de saber o que ensinar e como agir numa sala de alfabetização de jovens e adultos, num trabalho de melhoria da leitura e da escrita de uma cooperativa, num grupo de reforço escolar com adolescentes...

Nas nossas primeiras experiências, costumávamos fazer longos cursos de formação inicial. Neles gastávamos muitas horas tentando antecipar o processo que os educadores, na nossa opinião, provavelmente iriam viver. Na maioria das vezes, estávamos dando respostas a perguntas que os educadores não tinham. Aos poucos, fomos descobrindo que estávamos enganados na nossa forma de trabalhar. Fazíamos, sem nos dar conta, uma prática bancária de educação, tal como as que criticávamos.

Hoje, nossa proposta de formação inicial tem uma duração bem menor, aproximadamente uma ou duas semanas, apenas o suficiente para que os educadores se sintam capazes de enfrentar as semanas iniciais de aula. Tempo de descobrir quem são as alunas e alunos, o que fazem no seu dia-a-dia, que conhecimentos já trazem e o que buscam na escola. Conhecimentos fundamentais para quem começa a se tornar um educador.

A partir da segunda quinzena de trabalho com os educandos, tem início **a formação permanente**. Esta é a fase que consideramos fundamental do ponto de vista da formação, quando o educador vai analisando a sua prática com seus colegas, o formador e os autores de textos que o ajudam a compreender melhor o que faz e o anima na busca de formas mais adequadas e eficazes de fazer.

Certamente, todo educador, ao desenvolver o seu trabalho, aprende com ele. A própria vida e as relações que ela proporciona nos coloca num processo permanente de formação. Entretanto, esse processo espontâneo não dá conta de preparar o educador de hoje para o enfrentamento de uma realidade, que muito rapidamente vai mudando e exigindo novas práticas.

Talvez a maior vantagem da formação permanente é ela acontecer com educadores que estão exercendo o seu papel numa sala de aula. Isso quer dizer que esses educadores estão enfrentado questões objetivas e reais que exigem deles respostas nem sempre fáceis. Em outras palavras, tais educadores têm perguntas e estão em busca de respostas. Têm, portanto, o primeiro elemento para um trabalho de formação: sentem a necessidade de um melhor desempenho profissional.

Quando esse desejo não se manifesta, o primeiro trabalho do formador é ajudar a criá-lo. Sem ele dificilmente a formação dá frutos.

Nestas páginas, vamos apontar algumas das nossas aprendizagens:

Toda formação deve visar à mudança da prática do educador

Essa conclusão é aparentemente óbvia. Mas, como bem dizia Paulo Freire, nem toda obviedade deve ser desprezada. É possível que a finalidade da formação seja uma delas.

Para alcançar o objetivo da mudança da prática do educador, é preciso lembrar que as práticas são expressões das representações mentais de quem as faz. Sem alterar essas representações, as práticas permanecerão as mesmas.

Portanto, uma formação que apenas se preocupe em apontar novas formas de fazer, dificilmente será efetiva para a mudança da ação dos educadores.

Os educadores não podem ser vistos como meros executantes de receitas pedagógicas bem-sucedidas. Ao contrário, devem ser estimulados a se tornarem produtores autônomos de suas práticas.

O trabalho de formação exige que o educador se reconheça como detentor de certa teoria em relação ao trabalho que desempenha.

Isso não é fácil porque, de maneira geral, os educadores acreditam que colocam em prática idéias que encontraram nos livros ou que aprenderam nos cursos. Não percebem que, de fato, estão praticando as próprias idéias...

Sem se apropriar das teorias encontradas nos cursos ou nos livros, é impossível que elas repercutam nas práticas.

Não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de idéias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age.

Quando a formação não altera a teoria do educador, ela pode mudar o que ele diz, sem entretanto, mudar o que ele faz.

A mudança da prática do educador só é possível quando existe uma mudança no conjunto de representações que sustentam o seu trabalho de educador

Normalmente, essa mudança teórica se inicia quando o educador percebe que a sua própria ação está apoiada numa série de representações (teoria) e identifica quais são elas.

Só, a partir daí, é possível estimular o diálogo entre as diferentes teorias, a começar pela variedade presente no próprio grupo de formação.

Nessa troca é possível perceber valores superados, crenças equivocadas e descobrir novas representações que sejam mais pertinentes ou adequadas.

Essas trocas, que contribuem para a mudança da forma de agir do educador, são, na verdade, um diálogo entre a teoria dele com a dos outros educadores que participam do grupo de formação e o deles com autores que refletiram sobre os mesmos temas.

Muitas vezes, esses diálogos se dão sobre a forma de trocas de experiências em que estas são concretizações de teorias, que em razão do seu nível de abstração, são mais difíceis de serem explicitadas de outra forma.

Vídeos mostrando formas de atuar de educadores de jovens e adultos podem ser de grande utilidade, quando através deles se analisa as crenças dos educadores, tanto dos que são vistos no vídeo quanto dos que estão sendo espectadores.

Sem se tornar um processo permanente, a formação pode muito pouco

Muitas vezes, nós do Vereda, somos convidados a desenvolver uma semana ou mesmo eventos isolados de formação. Embora programados com as melhores intenções, as atividades realizadas apenas encontram pronta ressonância entre os educadores que já atuam na mesma direção do que foi apresentado. Esses educadores se vêm aplaudidos na fala do formador e saem do evento com o sentimento que estão no rumo certo. Para os outros, exatamente aqueles para quem mais esperamos contribuir na mudança da sua prática, muito pouco acontece.

Para ter algum proveito formativo, tais eventos devem ser precedidos e acompanhados de um momento de preparação e outro de avaliação. O primeiro é um momento proveitoso para o levantamento das questões que estão aguçando a curiosidade dos educadores e que poderiam tornar-se objeto de análise, durante o evento. No momento da avaliação, vale a pena retomar as questões trabalhadas, a partir da realidade vivida pelos educadores na sala de aula e aprofundar com outras complementações que se tornaram necessárias. A existência desses dois momentos são indispensáveis para o sucesso do evento, do ponto de vista da formação.

A realização desses momentos pontuais de formação não substitui o que chamamos de **formação permanente**, isto é, processo constante de formação que acompanha a prática dos educadores.

Consideramos, como eixo central da formação permanente, a análise das práticas dos educadores participantes dos encontros. Essas práticas chegam ao grupo através de registros escritos e falados, materiais utilizados e produzidos em salas de aula, vídeos, fotos, etc. É com base nesses registros que se estabelece o diálogo entre os educadores que formam o grupo e o formador. As discussões em torno das temáticas presentes podem indicar a necessidade de ampliar esse debate, recorrendo à leitura de teóricos destacados, educadores mais experientes e quem mais possa entrar na roda e ajudar a compreender melhor o que se faz.

É equivocada a crença de que é necessário aprender antes, para fazer depois. Aprendemos fazendo se pensarmos sobre o que estamos fazendo

No começo do nosso trabalho, como formadores, muitas vezes caímos nesse engano. Chegamos a realizar longos trabalhos de formação inicial. A convivência de tantas horas fazia brotar muitas amizades, mas, quando os educadores começavam a trabalhar com os alunos, percebíamos que a formação tinha sido pouco eficiente. Continuavam desconhecidas grande parte das questões que haviam consumido tanto tempo!

É no momento em que os educadores se defrontaram com as situações de sala de aula que muitos dos conteúdos do período de formação se tornam significativos, levando os educadores a buscar soluções para elas.

A ação tem o poder de provocar a busca de soluções para as questões que estão sendo vividas. Antes dela, as respostas às possíveis perguntas que o formador possa dar provocam apenas memorizações passageiras que, normalmente, já estarão esquecidas na hora que seriam necessárias.

A metodologia usada na formação precisa necessariamente ser a mesma que está sendo proposta aos educadores

Confrontando a experiência que vivem com as falas que estão ouvindo, parece evidente que a experiência é muito mais significativa que a fala ouvida. Portanto, é preciso que o que se fala seja confirmado pela experiência que se vive.

Daí, a necessidade de manter a coerência entre a prática e as reflexões desenvolvidas.

Buscar essa coerência não é tarefa fácil, exige clareza em relação aos objetivos que temos e criatividade na forma de desenvolvê-los.

Facilmente, criticamos o modelo bancário de fazer educação, mas corremos um risco muito grande de “aproveitar” o tempo curto que dispomos, para encher avidamente o “pote vazio”

que acreditamos ver nos educadores, principalmente quando estão iniciando sua formação.

A formação permanente, que se constitui como espaço privilegiado de reflexão da ação dos educadores tendo em vista à melhoria dessa ação, é um processo exigente

São muitas suas exigências. Entre elas, destacamos:

É preciso obter a cumplicidade do educador

Isso implica em construir relações de confiança. Na relação estabelecida, no grupo de formação, tanto o educador quanto o formador desempenham papéis ativos. Tomar uma prática como objeto de análise, implica expor conquistas e fragilidades do seu autor. Muitas vezes isso implica admitir fracassos e inseguranças, numa cultura que valoriza exageradamente o sucesso.

É preciso contar com formadores que, além de ter competência no fazer pedagógico, sejam competentes na condução e estimulação do grupo.

A formação dos formadores é uma questão que não pode ser esquecida. A ausência da EJA no currículo dos cursos que formam educadores cria, freqüentemente, a necessidade de as entidades formadoras desenvolverem um trabalho educativo junto aos seus formadores, para que eles também aprendam fazendo e refletindo sobre a sua prática.

O trabalho de formação demanda tempo

Há muitos e diferentes dados em relação a essa questão. Mas, é difícil encontrar quem afirme que, em menos de um ano, a formação propicie a autonomia desejável ao educador.

Os trabalhos de formação que mais nos deixaram felizes por participar de sua realização aconteceram em períodos superiores a dois anos de encontros constantes e regulares.

A formação exige espaço e horário bem definidos

Com isso queremos dizer coisas simples como: é preciso garantir um lugar certo para o grupo se reunir além da existência do material básico para qualquer atividade educativa. Esses aspectos, somados à observância de um calendário e de um horário para a formação dão credibilidade ao processo.

A dupla ou tripla jornada dos educadores, a ausência de locais que favoreçam a troca e reflexão, que marcam a formação, constituem muitas vezes grandes dificuldades..

Esses fatores têm levado algumas secretarias a programar os encontros de formação para os sábados, geralmente, em períodos de 8 horas. Sem comentários...

Formação continuada dos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro

Osmar Fávero

Na segunda fase da pesquisa nacional Juventude, Escolarização e Poder Local – coordenada por Marília Sposito (USP) e Sérgio Haddad (PUC-SP), ambos da Ação Educativa, que deu apoio técnico-administrativo à pesquisa – no eixo Educação de Jovens e Adultos, no Rio de Janeiro, foi selecionado para o estudo de caso o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da Secretaria de Educação da Prefeitura do município do Rio de Janeiro. Esse programa foi criado em 1985-1986 como Programa de Educação Juvenil (PEJ) e, desde sua origem, expressa o objeto da pesquisa em questão: juventude e educação de jovens e adultos. A partir de 2005, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da grande demanda, o PEJ passou a incorporar oficialmente a matrícula dos adultos, mudando sua designação para Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).¹

¹ Por este motivo, designaremos o programa como PEJ nas primeiras fases e como PEJA sua última fase.

Histórico

O PEJA é um programa longo, criado há 20 anos, no primeiro governo Brizola no Estado do Rio de Janeiro, especificamente para atender, em sua primeira proposta, jovens na faixa etária de 15 a 20 anos, excluídos ou não pelas escolas. Partia de um conceito de alfabetização ampliada, entendida nos termos de Paulo Freire, prevista para ser realizada em dois anos, e procurava atender às demandas dos alunos, oferecendo o equivalente às primeiras séries do ensino fundamental de forma inovadora, no regime hoje designado como ciclos. Embora tendo sofrido forte descontinuidade político-administrativa, principalmente no governo Moreira Franco (1987-1991), foi retomado no segundo governo Brizola (1992-1996) e reestruturado a partir de 1996-1998, quando da gestão de Luiz Paulo Conde como prefeito da cidade do Rio de Janeiro (1997-2000). Nos últimos anos vem tendo grande expansão, desdobrando suas atividades e investindo sistematicamente na formação dos educadores mediante cursos de extensão para seus professores e parcerias com universidades.

O município do Rio de Janeiro, como unidade político-administrativa, é uma exceção no panorama nacional, pois foi sede da Corte, Município Neutro no Império, e Distrito Federal desde a Proclamação da República até a criação de Brasília, em 1960. Em seguida, durante cerca de dez anos, foi estado da Guanabara, até a fusão com o antigo estado do Rio de Janeiro, em 1975. Uma das decorrências desse histórico é o ensino elementar no município ter tido sempre atenção especial, podendo ser considerado, desde sua origem, como um sistema municipal.

Apesar disso, o município e principalmente o estado do Rio de Janeiro apresentavam, nos anos de 1980, sérias deficiências no atendimento educacional, sobretudo no ensino elementar. Em 1982, a eleição de Leonel Brizola para governador do estado, pelo PDT (Partido Democrata Trabalhista), significou forte ruptura com a política que até então predominava e para o município do Rio de Janeiro. Significou, até certo ponto, o retorno aos tempos da capital federal, quando a cidade era o centro nervoso da política do País e seus políticos tinham projeção nacional.

Desde a campanha, Leonel Brizola propunha prioridade absoluta à educação e, após eleito, essa prioridade concretizou-se com a aprovação do *Programa Especial de Educação* (PEE), idealizado por Darcy Ribeiro, vice-governador e secretário de Cultura do estado. O governo propunha a criação de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) em áreas carentes e de grande concentração demográfica do estado. Uma das metas do PEE era a “criação, no horário noturno dos CIEPs, do Programa de Educação Juvenil para atender jovens de 15 a 20 anos que não houvessem freqüentado a escola ou que dela tivessem se afastado sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (ARANTES, 1998, p. 26). Pelo forte apoio recebido da então secretária de Educação, Profa. Maria Yeda Linhares, o município da capital foi um laboratório tanto para a implantação dos CIEPs quanto do PEJ.

Nesses 20 anos de atuação, podemos distinguir três fases na história do PEJ: primeira, criação do programa e implantação acelerada; segunda, crise e sobrevivência em algumas escolas, pelo empenho de poucos professores e mobilização dos alunos (1992-1998); terceira, reestruturação, expansão e consolidação (1998-2006).

Primeira fase (1985-1991)

Segundo o PEE, o PEJ se justificaria pela existência de milhares de analfabetos na faixa etária dos 15 aos 20 anos, “marginalizados em relação aos benefícios da educação e da cultura e candidatos, muitos deles pelas insuficiências que apresentam diante das expectativas do mercado de trabalho, a desvios da conduta social”. Para tornar-se uma alternativa efetiva às necessidades educacionais dessa população, o PEJ deveria considerar: conteúdos identificados a partir dos seus padrões culturais; experiência individual dos alunos para incorporá-la ao processo educativo; necessidade de uma ação flexível que permitisse os redirecionamentos indicados pelo acompanhamento constante do processo (Rio de Janeiro, 1985, p. 29).

A proposta inicial do PEJ assumia como pressupostos teórico-metodológicos a pedagogia freireana e apresentava como base a interdisciplinaridade, considerada como um processo de trabalho no qual os conteúdos e objetivos de cada disciplina convergissem para

a proposta metodológica do PEJ. O ponto de partida era a alfabetização, entendida em sentido amplo e articulada à noção de cidadania. Por sua vez, a organização curricular abrangia as áreas de Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física, Arte e Cultura, todas interligadas à dinâmica de alfabetização (HENRIQUES, 1988, p. 44).

Em relação ao conteúdo curricular e à metodologia de trabalho, o programa partia da vida do aluno. A opção metodológica inicial para a alfabetização era a palavra, tomada como a menor unidade significativa, inserida em um determinado contexto e geradora de novas palavras. Não foram encontradas indicações que o PEJ trabalhasse com pesquisa investigativa da realidade local ou fizesse um amplo estudo dessa realidade, como proposto pela metodologia freireana. A articulação interdisciplinar das áreas do conhecimento com as quais o PEJ trabalhava tinha como diretriz geral facilitar a formação da identidade do aluno. Assim, segundo Henriques (HENRIQUES, p. 44-45), caberia a cada uma delas um conjunto de princípios e parâmetros distribuídos da seguinte maneira:

- a) *Linguagem*: a opção pela linguagem oral utilizada pelos alunos como fonte geradora do processo de alfabetização é bastante clara. A escolha do nome do aluno como ponto de partida para o domínio da leitura e da escrita é justificada como intenção de iniciar o processo pelo resgate daquilo que é fundamental na identidade do ser humano.
- b) *Matemática*: o ponto de partida também se colocava na cultura e na vivência do aluno com a preocupação de desenvolver seu espírito crítico para a busca do pensamento autônomo e independente da escola. Para isso, o trabalho deveria ser pautado no raciocínio lógico desenvolvido a partir de situações que lhes seriam familiares e da manipulação de material concreto, com o intuito de fazê-lo chegar à elaboração de seu próprio conceito.
- c) *Realidade Social e Cidadania*: esta área do conhecimento pretendia levar o aluno a tomar consciência de si como uma pessoa que ocupa um lugar no espaço e no tempo. Partindo-se da localização espacial, chegar-se-ia à forma como se dá a

interação social nesse espaço de vivência, culminando com a localização no tempo a partir da relação entre a história de sua vida e a história da sociedade em que vive. Essa área pretendia também fazer com que o aluno percebesse sua capacidade em atuar na realidade que o cercava e modificá-la.

- d) *Saúde*: além de garantir a assistência médico-odontológica, o programa previa também o trabalho de educação para a saúde, estabelecendo relação entre as condições de vida da comunidade e do indivíduo com a saúde/doença. Além disso, deveria propiciar a descoberta de seu próprio corpo; estudar a relação entre saneamento, meio ambiente e relações sociais seriam outros objetivos básicos dessa área no intuito de fazer com que o jovem pudesse incorporar hábitos e conhecimentos necessários para manter ou adquirir saúde e melhor qualidade de vida.
- e) *Educação Física*: além de propiciar atividades diversificadas e prazerosas, era apontado como princípio dessa área a orientação para práticas desportivas, que conduziriam ao desenvolvimento corporal, psíquico e mental associadas à consolidação dos sentimentos de solidariedade e colaboração. Nos primeiros anos foram fundamentais as atividades de Educação Física, explorando o trabalho com o corpo, e ligadas à saúde, sobretudo pela incidência da AIDS.
- f) *Cultura*: o resgate das manifestações culturais e artísticas da própria comunidade seria visto como contribuição para o processo de alfabetização. Além disso, essa área deveria ser reconhecida como fundamental para a realização de um trabalho criativo dentro da escola, na intenção de se estabelecer um reencontro com o prazer em aprender.

Para possibilitar o processo de alfabetização com esses pressupostos, Henriques (1988) informa que a equipe de coordenação do PEJ propunha a formação docente em dois momentos: o chamado treinamento intensivo, dado pela equipe central quando se implantava o PEJ em algum CIEP, e o treinamento em serviço, realizado por pólos, envolvendo tanto os professores num encontro mensal para a troca de experiências, quanto visitas da equipe de coordenação aos

CIEPs. Os encontros mensais eram coordenados por professores orientadores, cargo previsto na estrutura do PEJ, responsáveis pela orientação do trabalho pedagógico.

Inicialmente o PEJ foi implantado, no horário noturno, em 20 CIEPs do município do Rio de Janeiro. Como já foi dito, esse município sempre teve uma rede própria de escolas de ensino elementar. Apesar disso, os CIEPs foram instalados como uma rede paralela, em edifícios majestosos projetados por Oscar Niemeyer, com pessoal próprio e proposta pedagógica específica – o que causou grande discussão entre os educadores, nos periódicos e eventos da época.

Em termos estruturais, o PEJ deveria funcionar com o máximo de 20 turmas por CIEP e com 15 alunos por turma. Possuía uma carga horária de quatro horas diárias assim divididas: das 18 às 19 horas: jantar; das 19 às 21 horas: sala de aula; das 21 às 22 horas: Educação Física ou Artes. Nesse momento inicial, o curso tinha uma duração total de dois anos. Por definição legal, deveria atender exclusivamente aos jovens de 15 a 20 anos. No entanto, os adultos o procuravam e eram aceitos, mas não matriculados, assistindo às aulas como ouvintes.

A partir de 1987, em resposta à reivindicação dos alunos e dos profissionais, o programa foi ampliado, passando a atender os que o procuravam com nível de escolarização mais adiantado e também os que nele tinham se alfabetizados e pretendiam seguir os estudos correspondentes ao primeiro segmento do ensino fundamental. Passou então a ser organizado em dois blocos de aprendizagem: o primeiro na alfabetização propriamente dita, e o segundo trabalhando conceitos das séries iniciais do ensino fundamental.

No momento inicial do PEJ, não havia a possibilidade de serem emitidos certificados quando o aluno concluía esses dois blocos, porque não era reconhecido pelos conselhos estadual ou municipal de educação. Encontravam-se, então, formas diversificadas de encaminhamento dos alunos à 5ª série do ensino regular; o mais freqüente era a transferência para o ensino supletivo da rede estadual.

Nesse período, a falta de uma política unificada e com diretrizes curriculares definidas para a EJA na rede pública permitiu a coexistência, na esfera do município, do PEJ e das classes noturnas do Ensino Supletivo, criadas pelo estado em escolas municipais, assim como do

ensino regular noturno, instalado em 26 escolas da rede, também oferecido para jovens até 20 anos.²

Segunda fase (1992-1996)

Em 1992, apesar do número razoável de PEJs nos CIEPs do município do Rio de Janeiro, quase todos com professores orientadores, muita coisa já começava a faltar em relação ao previsto no projeto original, tanto em termos profissionais como em termos de possibilidade de trabalho. A própria infra-estrutura do programa vinha sofrendo alterações que tornavam evidentes a progressiva falta de investimento, em termos de recursos. De acordo com Dias (1995), a partir de 1990, as atividades de Educação Artística e de Educação Física deixaram de ser desenvolvidas por professores específicos do PEJ. Com a nova orientação, os professores que ministravam essas disciplinas no horário diurno passaram a ser os responsáveis por essas atividades, complementando sua carga horária, sem, no entanto, o entendimento, o compromisso e o envolvimento com os objetivos iniciais desse trabalho com o público do PEJ. Em longo prazo, segundo a autora, essas atividades deixaram de acontecer. O afastamento da proposta inicial passa então a preocupar seriamente os responsáveis pelo programa.

As eleições de Moreira Franco para governador e de César Maia para prefeito, no período 1992-1996, significaram uma mudança radical no projeto político do estado e do município, com o retorno das velhas forças conservadoras ao poder. No período, Regina de Assis assumiu a Secretaria Municipal de Educação, não só reestruturando-a, mas também passando a privilegiar a educação infantil. Nessa reestruturação, o PEJ perdeu o *status* de programa, com uma coordenação central, e passou a ser um dos projetos dentro de um setor denominado Programas Sociais.

² A partir da Lei nº 5.692/71, passou a haver, no município, a “expulsão” dos alunos de 14 anos, mesmo incompletos, especialmente quando em defasagem série/idade, e mais idosos das escolas diurnas para os supletivos ou para o regular noturno. Estudos feitos sobre esse fato indicam não só a inadequação desses cursos para adolescentes e jovens, mas também o prejuízo causado pela transferência desses alunos ao se juntar aos adultos que os frequentavam.

Esse quadro resultou na considerável redução do PEJ: enquanto em 1992 funcionava em 42 CIEPs, em 1995 era oferecido em apenas 15. Além da falta de apoio da Secretaria Municipal, sua divulgação ficou afeta apenas aos diretores, comprometidos com o programa, já que seu cancelamento significaria expressiva diminuição de professores e de trabalhos a ser executados. Algumas unidades escolares converteram-se em baluartes de resistência, comprometendo os alunos e algumas instituições da sociedade civil na defesa do programa. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, motivou os professores que defendiam o PEJ a procurar apoio nas instâncias legais, passando um ou dois CIEPs a receber adolescentes e jovens moradores de rua. Segundo depoimentos, o atendimento dessa clientela era muito difícil e, sobretudo, incompreendido pela Secretaria de Educação, mas foi uma experiência bastante válida.

Como foi dito, desde os primeiros anos, os alunos atendidos solicitavam a certificação, mas o PEJ, embora tenha apresentado em 1986 a necessária proposta curricular, não chegou a conseguir sua aprovação pelos conselhos estadual e municipal de educação. O governo Moreira Franco (1987-1991) arquivou o Programa Especial de Educação, e os CIEPs e o PEJ foram praticamente abandonados.

Terceira fase (1996 até 2006)

Em 1996, um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério de Educação (MEC) destinou recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) à EJA no município do Rio de Janeiro, possibilitando investimentos significativos no PEJ. Nesse ano foi realizado o I Encontro de Jovens e Adultos da SME/RJ, reunindo cerca de 250 educadores da rede pública e de instituições não-governamentais, constituindo-se em importante marco de debates, reflexões e propostas de ação. Em 1997, aconteceu o II Encontro, atendendo aos desafios que se apresentavam naquele momento: reestruturação e normatização dos dois segmentos do ensino fundamental, assegurando aos jovens e adultos a conclusão desse nível de ensino; ampliação do atendimento, com base nas metas educacionais da SME.

Para concretizar esses dois desafios, foi remetido pela SME ao MEC proposta de novo convênio, visando à obtenção de recursos

através do FNDE para ampliar o PEJ I (da 1ª à 4ª série) de 64 turmas para 130 turmas, atendendo a 3.200 alunos, e a criação do PEJ II (5ª a 8ª séries), tendo em vista atender cerca de 5.000 jovens no biênio 1998/1999. O convênio garantiria também a formação continuada de profissionais específicos para a área de EJA, aquisição de material necessário para manutenção e ampliação das turmas, assim como a elaboração de material didático próprio.

Tendo sido o convênio aprovado e Luiz Paulo Conde assumindo a Prefeitura do Rio de Janeiro, uma nova gestão do PEJ, passou a redefini-lo – em especial, criando o PEJ II para atendimento correspondente a 5ª e a 8ª séries – na perspectiva de uma proposta que superasse as dificuldades recorrentes no ensino para crianças e adolescentes, que se tornavam ainda mais agudas para os jovens e adultos. A reestruturação no PEJ submetida ao Conselho Municipal de Educação e por ele aprovada passou a ter as seguintes características:

- a) ensino não-seriado, acelerativo e progressivo, realizado de forma presencial, em horário noturno, distinto do ensino supletivo e do regular noturno;
- b) cada turma deveria ter, no máximo, 25 alunos e, no mínimo, 100 alunos por unidade escolar;
- c) organizado em dois segmentos: PEJ I, correspondendo ao 1º segmento do ensino fundamental (da 1ª à 4ª série), e PEJ II correspondendo ao 2º segmento (da 5ª à 8ª série), sendo cada segmento desdobrado em dois blocos;
- d) o PEJ I atenderia a jovens de 14 a 22 anos, sendo que, no Bloco 1, os alunos seriam iniciados na alfabetização, entendida como a capacidade de relacionar texto e contexto, mantendo-se a presença das diversas áreas do conhecimento, numa abordagem interdisciplinar e introdutória; no Bloco 2, essas áreas começam a ser reveladas em suas especificidades, com destaque ao instrumental próprio de cada ciência;
- e) o PEJ II atenderia a jovens entre 14 e 25 anos, que não concluíram o ensino fundamental por estarem em distorção série/idade ou afastados da escola, também em dois blocos, com 870 horas cada; distribuídas pelos *componentes curriculares*,

cabendo a cada um 60 horas em cada *unidade de progressão*, perfazendo 180 horas no bloco, menos Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira;

- f) Linguagens Artísticas e Línguas Estrangeiras seriam oferecidas com carga horária de 150 horas, a primeira no Bloco 1 e a segunda no Bloco 2.

Os dois segmentos teriam ainda em comum:

- a) organização do trabalho em *dias-aula* substituindo as *horas-aula*;
- b) avaliação participativa e contínua, feita pelo coletivo de professores: os alunos seriam avaliados em todos os momentos do processo, e suas aquisições e mudanças de comportamento levadas em conta, tendo as escolas autonomia para criar formas diferenciadas de avaliação;
- c) ausência da reprovação convencional: os alunos avançam à medida que atingem os objetivos previstos, sem uma época preestabelecida para concluir etapas;
- d) cada bloco se constituir-se-ia de três *unidades de progressão* a serem vencidas pelo aluno independentemente do calendário do ano letivo. Todo o curso poderia ser concluído em 22 meses de efetivo exercício;
- e) manutenção do mesmo professor nas três *unidades de progressão* de cada bloco, garantindo assim a continuidade de trabalho com o aluno;
- f) recuperação paralela diária para todos os alunos que apresentassem alguma dificuldade;
- g) utilização de fitas de vídeo da MultiRio e da Fundação Roberto Marinho, como instrumentos de apoio para o trabalho do professor;
- h) elaboração de material próprio para cada componente curricular, sendo esse material reproduzido para cada aluno;
- i) implantação do *centro de estudos* para os professores, sem suspensão de aula.

Essa estrutura foi regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação, através da Deliberação 03/99. Em 2005, pelo Parecer 06/

2005 do mesmo conselho, de acordo com a Lei nº 9394/96, e, atendendo à demanda presente desde os primeiros anos do PEJ, foi ampliada a faixa etária do atendimento para adultos e, em conseqüência, alterou-se sua designação para PEJA. Esse conjunto de procedimentos não só validou a experiência realizada como definiu a política municipal para a EJA.

Abrangência atual e funcionamento do PEJA

De acordo com as estatísticas oficiais de março de 2005, o PEJA estava implantado em 117 unidades escolares, todas funcionando no período noturno e dez delas também com classes no diurno.³ Além dessas unidades, o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), recém-criado, funciona em tempo integral, das 7 às 22 horas. Nessas escolas trabalham cerca de 1.200 professores, em 1.051 turmas, atendendo a 32.482 alunos. Os dados disponíveis permitem observar um número progressivo de matrículas nos blocos e a predominância de alunos maiores de 18 anos, embora seja expressivo o número de matriculados na faixa etária de 14 a 18 anos, nos dois blocos do PEJA II. Isso significa que esse alunado abandonou ou foi expulso da escola. Nos últimos anos, o PEJA tem demonstrado grande vitalidade e capacidade de expansão.

Nas unidades escolares, o tempo de aula é organizado em *componentes curriculares* que duram quatro horas; um professor fica na mesma turma durante todo esse tempo. Evita-se dessa forma a fragmentação produzida pela organização tradicional por disciplinas, em aulas de 45 minutos. De acordo com o *Projeto de Educação Juvenil* (1988), são previstos quatro *componentes curriculares* básicos para os Blocos 1 e 2: Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática, Ciências e Saúde; ao Bloco 1 é acrescido o *componente curricular* Linguagens Artísticas, e ao Bloco 2, Língua Estrangeira Moderna. Com exceção dos dois últimos, os *componentes curriculares* têm a

³ Embora o PEJA tenha sido ampliado, significativamente, nos últimos anos, o atendimento aos jovens e adultos com escolarização deficiente, oferecendo-lhes o Ensino Fundamental completo com nova sistemática, sua presença na rede municipal de ensino é ainda limitada: no total de 1.054 escolas municipais, o PEJA é oferecido em 117.

mesma carga horária de 60 horas cada em cada Bloco e são organizados em conjuntos denominados *unidades de progressão*, nas quais os alunos são progressivamente avaliados. Na medida em que o PEJA não está atrelado ao calendário do ensino regular e que o acesso ao curso pode ocorrer a qualquer momento, possibilita-se a ascensão a níveis de conhecimento mais avançado sempre que o aluno dominar a sistematização dos *componentes curriculares* propostos para cada *unidade de progressão*, ou alcançar os parâmetros estabelecidos para cada bloco.

Além da organização por *componentes curriculares*, o PEJA, em seus objetivos, dá especial atenção a atividades culturais, que devem ocorrer em vários momentos do ano letivo. São realizadas palestras e aulas-passeio para a ampliação das experiências dos alunos, atividades que rompem com algumas barreiras interpostas por condições financeiras, de trabalho e de oferta de atividades culturais nas regiões em que os alunos moram, que os impediam de usufruir desses bens culturais.

O Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) está situado no centro da cidade, no coração da SAARA⁴, em um sobrado restaurado, no chamado Rio Antigo. Conta com ampla oferta de transporte público, principalmente o metrô. Foi criado como espaço educativo para jovens e adultos do município do Rio de Janeiro, mas está atendendo muitos moradores da Baixada Fluminense e de outros municípios da Região Metropolitana, como Itaboraí e São Gonçalo, pela proximidade com os locais de trabalho. A criação de um centro de referência para a EJA era idéia antiga da equipe de coordenação da EJA do município e concretizou-se em maio de 2004. Seu objetivo principal é oferecer a jovens e adultos, por meio da vivência e construção de diferentes práticas, oportunidades variadas de estudo, proporcionando o aumento da escolaridade, o compromisso com a educação permanente e o desenvolvimento de características essenciais ao perfil dos trabalhadores. Previu-se a matrícula de dez alunos por turma, mas estão sendo atendidos 15, pela grande procura. O

⁴ SAARA é a sigla de Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega, no centro antigo da cidade do Rio de Janeiro, área de intensa concentração de comércio popular e serviços.

CREJA oferece o PEJA I e o PEJA II, estimando-se a média de um ano para a conclusão dos dois blocos de cada módulo.

A estrutura física do CREJA merece especial atenção. O espaço reservado à recepção das pessoas não está próximo à secretaria ou à sala de direção, como é comum na maioria das escolas; há um balcão envidraçado, logo na entrada, com atendentes. Em lugar de salas de aula, possui salas-ambiente montadas para cada disciplina do PEJA II: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História/Geografia e Língua Estrangeira. Ao PEJA I é reservada uma sala única, também ambientada. Cada sala-ambiente possui televisão e vídeo para uso dos professores. Há ainda um salão para realização de atividades ligadas à arte e um auditório. Entretanto, as salas de leitura e de informática ainda não estão funcionando. Por não estar ainda inserido formalmente na rede escolar do município, o CREJA não recebe equipamentos e livros. Os alunos, por sua vez, dispõem de um refeitório, com lanche assegurado, e, pela falta da sala de leitura, usam esse espaço para estudo, antes das aulas.

O CREJA apresenta estrutura pedagógica diferenciada, com aulas presenciais de duas horas por dia e atividades não-presenciais que correspondem às outras duas horas diárias de aula. Funciona das 7h às 22h, em seis turnos: 7h30min às 9h30min; 9h45min às 11h45min; 12h às 14h; 14h15min às 16h45min; 16h30min às 18h30min; 18h45min às 20h45min. Mas, mesmo trabalhando com apenas duas horas diárias de aulas presenciais, o CREJA segue o mesmo modelo em relação às áreas de conhecimento. No projeto está prevista também a oferta de cursos profissionalizantes e aulas de informática, tanto para os alunos do CREJA e dos PEJAs de outras unidades, quanto para outros interessados, no entorno da escola. No entanto, nenhuma dessas atividades estava implantada no momento da pesquisa.

No CREJA observou-se certa resistência de alguns alunos à sua organização curricular, que prevê atividades diferenciadas, além das aulas expositivas. Referiu-se à organização de atividades ligadas ao Dia Internacional da Mulher, com duração de uma semana, com a exibição de vídeos, debates e outras atividades. Um grupo de alunos apresentou queixa à Coordenação Regional da Educação à qual o CREJA é subordinado, alegando que estavam indo para a escola, mas não estavam tendo aula. Outros alunos começaram a faltar, entendendo que, por não estarem escrevendo, não estavam aprendendo.

O CREJA prevê a realização de duas horas diárias de aulas presenciais e duas horas diárias complementares de atividades não presenciais, que devem ser prioritariamente culturais. Embora já com um ano de funcionamento, essas atividades ainda não estão plenamente sistematizadas. Enfrenta-se o problema da pouca oferta de espaços e atividades culturais – tais como museus, salas de cinemas, teatros, lonas culturais, etc. – nos locais de moradia da maioria dos alunos. Não apenas são incipientes as políticas públicas que fomentem a oferta dessas atividades na periferia, como não há apoio para que os alunos, nos fins-de-semana e feriados, locomovam-se para o centro da cidade, onde se concentra a maior oferta de tais atividades.

Quadro docente e formação continuada

O corpo docente do PEJA é formado tanto por professores que estão iniciando carreira no magistério como pelos que já têm mais de 30 anos de carreira. Há docentes que participaram do processo de formulação e implementação iniciais e da reformulação do PEJ. Alguns relataram que iniciaram as atividades com a educação de jovens e adultos pela necessidade de trabalhar em mais um turno diário, restando a EJA como opção, mas o contato com jovens e adultos produziu novos sentidos e significados. Na pesquisa, foi recorrente a narrativa sobre o sentimento de desafio no PEJA e de contarem com maior reconhecimento por parte dos alunos.

Os professores do PEJA têm formação continuada realizada através dos *centros de estudo*, na própria unidade escolar, em horários especialmente reservados. A possibilidade de troca constante de conhecimentos e experiências entre os pares nos *centros de estudo* parece estar sendo um elemento determinante para muitas experiências bem-sucedidas, tanto no PEJA I quanto no PEJA II. A histórica resistência dos professores especialistas em pensar para além da sua área de conhecimento, abrindo-se para perspectivas multidisciplinares, interdisciplinares e até mesmo transdisciplinares, demanda uma formação continuada voltada para estimular maior diálogo entre as áreas, desafiando todos a realizarem trabalhos em comum.

Os professores de Linguagens Artísticas e Línguas Estrangeiras, no entanto, manifestaram desagrado em relação às condições de participação nos *centros de estudo*. Por suas aulas serem apenas às sextas-feiras, sua participação nos *centros* fica restrita a cada três meses, conforme prevista no documento “Orientações sobre o funcionamento do PEJA”, para que os alunos não fiquem sem essas aulas. Ressentem-se, portanto, de um isolamento em relação aos demais colegas de trabalho e consideram que deveria haver outras formas de equacionar o problema. Esse fato demonstra que, mesmo trabalhando com *componentes curriculares*, não está resolvido o conflito proveniente de o ensino organizar-se em torno de disciplinas, com algumas tendo mais prestígio e outras menos. Linguagens Artísticas e Línguas Estrangeiras parecem estar ocupando lugar de pouco destaque e, portanto, seus professores não precisam participar das reuniões em que o planejamento geral e a organização dos planos de aula são discutidos.

Além dos *centros de estudo*, desde 2002 o PEJA vem implementando um conjunto de ações que apontam para a fortificação de uma política de formação continuada dos educadores de jovens e adultos, como uma prioridade. Por sua vez, entendendo a extensão como uma das funções básicas da Universidade, a PUC-Rio e a UFF colaboraram com o PEJ na realização de três cursos de extensão universitária. Esses cursos foram construídos em parceria pelos professores dessas universidades e representantes do PEJ, procurando viabilizar maior aprofundamento teórico-metodológico, por meio da seleção de temáticas e estratégias que contemplassem as principais inquietações que perpassam atualmente a EJA.

O 1º Curso de Extensão em Educação de Jovens e Adultos foi realizado de abril a junho de 2002, em parceria com a PUC-Rio, visando à construção de uma identidade própria para a área. Participaram da proposta 420 professores e gestores, num trabalho total de 120 horas, envolvendo palestras, atividades presenciais e não-presenciais, desenvolvidas em 12 diferentes bairros do município, que funcionassem como *pólos* para a reunião dos professores, nas noites de sexta-feira e algumas atividades aos sábados.

O 2º Curso foi realizado em parceria com a UFF, com o objetivo de contribuir para melhor compreensão dos espaços de atuação político-pedagógica dos profissionais da EJA no processo de inclusão

social dos jovens e adultos, garantindo o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e possibilitando a construção de novos saberes. Foi realizado de abril a agosto de 2004, atendendo a 500 professores, diretores e coordenadores, reunidos em 20 pólos que cobriram praticamente todo o município do Rio de Janeiro. As atividades pedagógicas totalizaram 100 horas e englobaram encontros pedagógicos às sextas-feiras, nos referidos pólos, atividades não-presenciais, e minicursos, aos sábados, na UFF, abordando criticamente questões relativas à diversidade cultural, culturas juvenis, trabalho e suas implicações para a formulação de propostas curriculares.

O 3º Curso de Extensão, realizado novamente em parceria com a PUC-Rio, visou a atender prioritariamente 250 professores iniciantes no PEJ, com o objetivo fundamental de permitir a esses educadores melhor entendimento dessa modalidade de educação, suas tensões, limites e possibilidades. Foi realizado de setembro a dezembro de 2004, cobrindo dez bairros-pólo, com 116 horas de atividades presenciais, não-presenciais e minicursos, na mesma sistemática.

Realizou-se também, em 2003, um ciclo de estudos, abordando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº. 11/2000). Além disso, durante o período 2002/2005, foram realizados outros encontros de formação para a equipe coordenadora do PEJ, diretores e coordenadores, e seminários para os professores em geral.

No entanto, professores indicaram que os momentos de formação deveriam acontecer sistematicamente durante o período de aulas, para que não tivessem que dispor de tempo além do horário de trabalho. Apontaram como negativo o fato de algumas formações ocorrerem em finais de semana. Por sua vez, um professor disse que deveria ser possível que o docente se afastasse do trabalho para se especializar, tendo alguém para substituí-lo no período em que estivesse em formação continuada fora da escola. Embora esse procedimento seja difícil, por rigidez burocrática da Secretaria Municipal de Educação, alguns egressos dos cursos de formação matricularam-se nos mestrados existentes na cidade.

Da realização desses três cursos de extensão, podem ser destacados os seguintes aspectos positivos:

- a) trabalho conjunto das universidades com a coordenação e professores do PEJA, constituindo-se numa via de mão dupla entre essas universidade e o programa, inclusive pela participação de muitos mestrands e doutorandos, assim como recém-mestres e recém-doutores nas atividades realizadas nos pólos e nos minicursos;
- b) descentralização dos cursos nos pólos aglutinadores de várias unidades escolares no centro da cidade e nos diversos bairros, praticamente cobrindo toda a área do município, e simultaneamente a presença dos professores nas palestras e nos minicursos realizados nos *campi* universitários da PUC-Rio e da UFF;
- c) participação entusiasmada e reveladora dos professores nas feiras de saberes, realizadas por ocasião dos seminários de encerramento e certificação, nas quais eram apresentados trabalhos realizados nas escolas, em função das atividades dos cursos;
- d) repercussão nas aulas, com a utilização de técnicas e recursos, sobretudo textos conhecidos nos cursos e influência na definição das diretrizes do PEJA e dos respectivos *componentes curriculares*, que devem orientar a elaboração de novo material didáticos.

Referências

ARANTES, Jorge. *Programa Especial de Educação: um projeto político*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das. *Educação de jovens e adultos: a experiência do PEJ no município do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

DIAS, Clementina da Silva. *A construção da cidadania no Programa de Educação Juvenil do CIEP Samuel Wainer*. 1995. Monografia (Pós-Graduação em Problemas do Desempenho Escolar) – Faculdade de Humanidades Pedro II, Rio de Janeiro, 1995.

Ensino superior e educação fundamental: teoria e prática da EJA – uma via de mão dupla. Curso de extensão universitária em educação de jovens e adultos, realizado em convênio entre a PUC-Rio e a SME/RJ. Relatório final, dez. 2002.

_____. *Idem, ibidem*, dez. 2004

Educação de jovens e adultos no século XXI: do compromisso com a educação permanente à emergência da educação reparadora. 2º Curso de Extensão Universitária para os Professores da Educação de Jovens e Adultos. SME/PEJA – Faculdade de Educação da UFF, 1º semestre 2004.

HENRIQUES, Marilda de Jesus. *Programa de Educação Juvenil: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes.* 1988. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

PASSOS, Eliane Suely Andrade dos. *Perspectivas da democratização na política educacional no município do Rio de Janeiro (1983-1988).* Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs.* Rio de Janeiro: Bloch Ed., 1986.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. *Programa Especial de Educação.* Falas ao Professor. Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação, 1985.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. *Projeto de Educação Juvenil.* Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1988.

SERRA, Ênio dos Santos. *Entre expectativas e incertezas: os dez primeiros anos do Projeto de Educação Juvenil (1985-1995).* Rio de Janeiro: UFF/ Programa de Pós-Graduação em Educação, mimeo.

Anexos

Anexo I PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO Cursos de extensão realizados

Curso/Período	Tema central/ Módulos	Participação	Carga horária	Estrutura	Metodologia
1º Puc-Rio/ Departamento Educação e Coordenação do PEJA abr./jul. 2002	Direito à educação - Cenário da EJA no Brasil - Identidade dos saberes de alunos e professores - Trabalho político-pedagógico no cotidiano da escola	390 professores 36 coordenadores 300 concluintes	120 horas, sendo: -12 h. com palestras na PUC-Rio p/ 450 pessoas -80 h. presenciais -40 h. não-presenciais	Atividades realizadas em 12 pólos (1 no Centro e 11 em bairros nucleadores) 35 participantes por turma Aulas às sextas-feiras à noite e palestras aos sábados pela manhã	Dinamismos aulas, utilizando linguagens diversas (filmes, imagens, fotos, relatos e palestras) Textos básicos de fixação e aprofundamento
2º UFF/Faculdade de Educação e Coordenação do PEJA abr./ago. 2004	A EJA no século XXI - Diversidade cultural e EJA - Juventude e EJA - Trabalho e EJA	500 professores 450 concluintes	100 horas em: - encontros pedagógicos - atividades não-presenciais - minicursos em três sábados, com matrículas livres -seminário de encerramento	Atividades realizadas em 20 pólos (2 no Centro e 18 nos bairros), em turmas c/ até 35 alunos e minicursos na UFF Mesma sistemática	Atividades não-presenciais: leituras, reflexão sobre fatos, registro experiências, etc. Cuidado especial com a relação aula/atividades/ aulas e articulação teoria/prática
3º Puc-Rio/ Departamento Educação e Coordenação do PEJA set./dez. 2004	Direito à educação - Cenário da EJA no Brasil - Identidade dos saberes de alunos e professores - Trabalho político-pedagógico no cotidiano da escola	250 professores novos 256 matriculados 205 concluintes	100 horas, sendo: - 12 h. presenciais - 48 h. não-presenciais - 16 h. complementares (minicursos abertos a todos os professores do PEJA, na PUC-Rio)	Atividades realizadas em 10 pólos nos bairros e na PUC-Rio Mesma sistemática	Ao final dos cursos: - Feira de Saberes (com muita participação) - Seminário de encerramento e certificação - Avaliação

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**
Palestras e minicursos nos cursos de extensão realizados

Temas das palestras e respectivos expositores no 1º Curso

Tema	Palestrantes
Contexto e cenário da EJA no Brasil	Aida Bezerra José Carmelino Brás de Carvalho
A EJA no Plano Nacional de Educação e no Parecer CFE 11/2000	Eliane Ribeiro de Andrade Jane Paiva
Os alunos da EJA: história escolar, trabalho e expressões culturais	Paulo César Carrano Artur Motta
Analfabetismo: políticas, práticas e dimensões atitudinais	Domingos Barros Nobre Edwiges Zaccur

Temas dos minicursos e respectivos responsáveis no 2º Curso

Minicursos	Responsáveis
Alfabetização, letramento, identidade e cultura na EJA	Cecília Goulart Andréa Beremblum Marta Lima de Souza
Proposta pedagógica da EJA formulada por trabalhadores	Lea Galvão Sonia Maria Rummert
Educação à distância: uma estratégia de proximidade	Francisco Lobo Neto
Jogos teatrais na educação	Raquel V. Gorayeb
Escola e meios de comunicação: silêncios, monólogos e diálogos	Artur Mota
Por que tem de ser uma Matemática?	Ilydio Pereira de Sá
A importância da memória e das histórias vida a EJA	Ramofly Bicalho dos Santos
Formação do trabalhador com deficiências e o mundo do trabalho contemporâneo	Valdelúcia Alves da Costa
Ensino de Ciências para a EJA: repensando conteúdos e finalidades	Sandra Escovedo Selles
Um olhar etnomatemática sobre a EJA	Maria Cecília Fantinato Aclilene Santos
Jovens na escola: desafios para a compreensão e ação na EJA	Paulo Carrano Denise Terra
História e memória da EJA no Brasil através dos materiais didáticos	Osmar Fávero
A Geografia na EJA: espaços e tempos do aluno trabalhador	Ênio Serra
A compreensão da História da EJA	Cláudia Alves Marcos Barreto
Da educação como direito à educação como certificação	Jaqueline Ventura
Da "correção de erros" à análise das hipóteses ortográficas	Domingos Barros Nobre
A ciência como meio de olhar a natureza: uma "conversão do olhar"	Mônica Peregrino

Temas dos minicursos e respectivos responsáveis no 3º Curso

Minicursos	Responsáveis
A formação do leitor	Eliana Yunes
Desenvolvendo projetos de ensino com a internet	Rosina Wagner (Turma 1)
Desenvolvendo projetos de ensino com a internet	Miriam Lerner (Turma 2)
Trabalhando as questões de aprendizagem na abordagem psicopedagógica	Maria Luiza Teixeira
Violência e escola	Vera Maria Candau
Trabalhando o erro ortográfico nas classes do PEJA	Patrícia Cordeiro
Emprego das tecnologias de informação e comunicação nas classes do PEJA	Rosália Duarte
Alfabetização de jovens e adultos	Maria do Socorro Calhau

Formação continuada dos educadores de jovens e adultos

Desafios e perspectivas

Sonia Maria Rummert

Preende-se, neste capítulo, contribuir para a reflexão acerca da escola pública como o espaço privilegiado para a educação dos jovens e adultos trabalhadores. Para tanto, apresentamos considerações acerca da concepção de trabalho, bem como sobre a categoria classe trabalhadora, cuja fragmentação, ao contrário do que a opacidade do período histórico que vivemos faz crer, não elimina sua existência¹. Tal compreensão permite explicitar os nexos e as relações entre o universal e o particular, entre o macro e o micro, entre a compreensão da complexidade da realidade social e de suas manifestações empíricas. Nesse sentido, é importante ressaltar o fato de que, embora não apreensíveis numa primeira aproximação, em decorrência

¹ O uso da expressão “classe trabalhadora” explicita o referencial teórico-metodológico que fundamenta nosso trabalho no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Não ignoramos as polêmicas e as divergências que tal uso provoca, mas compreendemos que, nos limites do presente trabalho, não seria possível aprofundar o debate acerca da questão, embora o consideremos necessário, posto que coloca em relevo questões e problemas que ainda não foram superados na sociedade brasileira.

de múltiplas mediações, as particularidades de nossos objetos de análise estão sempre impregnadas de articulações complexas com as relações sócio-históricas em que esses são constituídos.

É essa perspectiva que permeia nossos trabalhos sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, compreendida como o conjunto de processos educativos destinados àqueles que vivenciam diversas interdições que as profundas assimetrias de poder inerentes à sociedade capitalista impõem à classe trabalhadora, no que se refere ao acesso pleno ao conhecimento. Designamos, assim, como classe trabalhadora, a imensa maioria da população brasileira que vivencia situações cada vez mais precárias de produção da existência, dependendo para viver, ou, no mais das vezes, sobreviver, da venda, em condições cada vez mais adversas, e perversas, de sua força de trabalho.

As mudanças que vêm ocorrendo, nas últimas décadas, em nossa sociedade podem, numa primeira abordagem, fazer parecer destituídas de sentido as argumentações centradas nas categorias acima referidas. Entretanto, por mais que tais mudanças sejam reais, elas não se dão no plano estrutural, o que mantém e aprofunda as desigualdades sociais. Os indicadores sociais referentes à sociedade brasileira demonstram como é flagrante, por exemplo, a atualidade da questão colocada, na década de 1960, pelo material didático do Movimento de Educação de Base (MEB, 1963), em que é afirmado:

Pedro trabalha.
Sua mulher também trabalha.
Eles trabalham para sustentar a família.
Mas a família de Pedro passa fome.
O povo trabalha e vive com fome.
É justo a família de Pedro passar fome?
É justo o povo viver com fome?

As referidas mudanças – e o que delas decorre – são interpretadas, atualmente, em parte significativa da literatura especializada, como supostas geradoras de profundas transformações estruturais que provocaram o advento da chamada sociedade do conhecimento, a superação do trabalho, a subordinação da educação à lógica das competências e à busca da empregabilidade. Tomando-se o fenômeno pela

essência, tal interpretação deixa de considerar o fato de que a lógica do sistema-capital se mantêm inalterada.

Daremos especial destaque, aqui, à questão do acesso ao conhecimento, sendo, por isso, importante ressaltar que não nos referimos aos conhecimentos instrumentais e fracionados, cuja distribuição social é regulada pelos interesses e necessidades do mercado. Tratamos, ao contrário, do conhecimento compreendido em seu sentido pleno, que possibilita aos seres humanos se apropriarem das diferentes expressões da história de seu tempo – contidas nas tecnologias, nas ciências e nas artes – para compreendê-la criticamente e, sobretudo, para transformá-la. Explicita-se, assim, outra decorrência de nossa premissa teórico-metodológica: a compreensão de que o conhecimento só adquire seu sentido pleno quando potencia a transformação da realidade a favor daqueles que, por diferentes mecanismos de dominação, são destituídos de sua própria humanidade pela violência da estrutura socioeconômica.

Tal perspectiva de transformação toma como pressuposto que os processos de discriminação e de destituição de direitos vivenciados pelos seres humanos são sempre socialmente construídos. Afastamos, assim, dos fundamentos das abordagens que lidam com tais processos como simples disfunções de um sistema que não pode ser estruturalmente alterado, restando à ação humana apenas a tarefa de minimizar suas conseqüências a partir, por exemplo, de propostas e ações derivadas de perspectivas assistencialistas, caritativas, filantrópicas, inevitavelmente conformadas à ordem que naturaliza a pobreza.

As considerações até aqui apresentadas permitem finalizar esta introdução convidando a uma breve reflexão sobre o conceito de trabalho. A cultura-ideologia (JAMESON, 1994) dominante no modo de produção capitalista e a lógica explicativa da realidade que dela deriva fazem com que associemos o trabalho ao emprego, ou a diferentes formas de atividade laboral que visem obter condições mínimas de sobrevivência. Essa perspectiva, embora não seja destituída de materialidade na sociedade em que vivemos, não abrange, por seu caráter redutor, a complexidade e a riqueza da concepção de trabalho. Estamos, assim, diante de duas concepções acerca do trabalho, aquela restrita aos limites da alienação e aquela que o toma como atividade vital, como produção da existência. Nos limites deste trabalho, para

melhor explicitar tal distinção, recorremos a Frigotto que, a partir de Marx, destaca o fato de que:

[...] enquanto o animal não se distingue de sua atividade vital, nasce regulado e programado por sua natureza – por isso não a projeta teleologicamente e não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio –, os seres humanos, embora seres da natureza, criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência. (FRIGOTTO, 2006, p. 246)

Uma perspectiva também ampliada do conceito de trabalho se faz presente em Paulo Freire. Podemos tomar como exemplo os comentários que apresentou, em *Educação como prática da liberdade* (1979), sobre as pranchas representativas de situações existenciais com que iniciava seus trabalhos de alfabetização de adultos. Nos comentários relativos à Primeira Situação: *O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura* (p.124), apresenta o homem como “um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade” (Idem). Mais adiante, referindo-se à construção de um poço, Freire afirma: “O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o pelo trabalho, a um processo de transformação” (Ibid). Evidencia-se, assim, tanto a concepção de trabalho desvinculada da alienação quanto o fato de que o trabalho humano cria-se e recria-se na relação com o conhecimento.

Sobre a importância de superar o distanciamento construído entre a escola pública e a classe trabalhadora

Os processos que, ao longo do século XX, resultaram na extensão gradativa do acesso de frações cada vez mais ampliadas da classe trabalhadora brasileira à educação escolar expressaram, em contextos políticos e econômicos particulares, contradições inerentes ao modo de produção capitalista em suas diferentes fases de expansão e consolidação. Por um lado, a complexificação gradativa do processo produtivo, decorrente da industrialização, passou a demandar maiores qualificações da força de trabalho; por outro lado, a própria classe trabalhadora nunca abdicou da luta pela ampliação das possibilidades de acesso à educação.

Também a dinâmica societária passa a exigir um alargamento relativo do acesso a fragmentos de conhecimentos básicos para a maioria da população, e, nesse processo, sob a hegemonia das classes dominantes, ampliam-se, gradativamente, ao longo do período republicano, as ofertas educacionais. Assim, apropriado pelas forças dominantes, o conhecimento, convertido em meio de produção, é assimetricamente distribuído à classe trabalhadora por diferentes instituições mediadoras, entre as quais se destaca, de modo significativo, a escola.

O complexo e contraditório processo de constituição e ampliação do sistema educacional público brasileiro trouxe, em massa, para o interior das escolas, um novo contingente populacional. Como assinalava, no início dos anos de 1980, Celso Beisigel: “A multiplicação do número de alunos e de professores traduziu a incorporação progressiva de contingentes extraídos de setores cada vez mais heterogêneos da população, inclusive de amplos segmentos das classes populares” (1981, p. 54). Como viva expressão das contradições inerentes ao sistema-capital, essa escola para a qual acorreram, como alunos, os membros da classe trabalhadora, também passou a abrigar professores que cada vez mais se distanciavam da sua tradicional posição socioeconômica. Ainda nas palavras de Beisigel, o professor presente na maior parte das escolas públicas, na segunda metade do século XX, apresentava-se como um “tipo social diverso, mais complexo, no profissional submetido às duras injunções do empobrecimento relativo, obrigado a lutar pela defesa de seus níveis de remuneração” (Idem, p. 55).

Se, nas primeiras décadas do século passado, mais precisamente até 1938, os professores eram considerados como profissionais liberais, de acordo com classificação do Ministério do Trabalho, as décadas seguintes constituiriam palco de gradativa e acentuada desvalorização do trabalho docente e de sua conseqüente pauperização dos trabalhadores da educação, quadro que se agrava até hoje². O quadro que atualmente se configura é descrito com propriedade por Miranda:

² A média salarial entre trabalhadores da educação básica está entre R\$ 500,00 e R\$ 700,00 para uma jornada de até 40 horas semanais. Por isso, o próprio MEC reconhece a falta de 250 mil professores de Física, Química, Matemática e Biologia. (disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/dep>> – 12/4/06 – acesso em 16 maio 2006).

O grau de autonomia do professor vem se tornando cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação. A cristalização da imagem do professor como um sujeito pleno de autonomia, de exercício intelectual inalienável oculta as origens históricas de seu processo de proletarização. (2005, p. 150)

O que verificamos, nos dias atuais, é o fato de que os profissionais da categoria docente vivenciam o aviltamento de seu trabalho seja no que diz respeito à remuneração, seja naquilo que se refere às condições de trabalho, marcadas pela necessidade de alargamento cada vez maior da jornada, pela terceirização ou precarização, pelas exigências de produtividade avaliada por parâmetros quantitativos e demais características que o atual padrão de acumulação do capital imprimiu ao mundo do trabalho, mesmo no âmbito do aparelho de Estado.

Estudos acerca das condições de vida de professores e de alunos que vivenciam experiências de ensino-aprendizagem no espaço-tempo escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA)³ permitem, na maioria dos casos, identificar diversos indicadores de convergência entre eles⁴. Tais convergências, compreendidas em sua riqueza e complexidade, no âmbito de cada uma das próprias escolas e no conjunto

³ Os dados referentes à pesquisa realizada com professores e alunos da rede pública foram coletados no decorrer da pesquisa “Educação básica e profissional de trabalhadores. Políticas públicas e ações do Estado, do trabalho e do capital” que vem sendo desenvolvida com o apoio do CNPq.

⁴ Para fundamentar a argumentação, tomaremos como referência pesquisa realizada em rede pública municipal, no ano de 2004, da qual foram extraídos os indicadores apresentados. A pesquisa realizou-se em Niterói, município integrante da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. No que se refere à escolaridade, “Em Niterói 36% da população não têm o curso fundamental completo e 43% não têm rendimento ou percebem até 3 salários mínimos”. (Tribunal de Contas do Rio de Janeiro. 2004, p. 100). A Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Niterói contava, no ano de 2004, com 14 escolas e 214 profissionais, entre diretores, coordenadores, especialistas e professores. Desse conjunto de profissionais, 131 responderam a questionário, o que nos ofereceu um perfil correspondente a 61,2% do universo de pesquisa. Dos questionários respondidos, 104 (ou 79,4%) foram de professores, sendo, portanto, suas informações as que predominam na análise. Na mesma pesquisa foram aplicados questionários a 790 alunos da rede, correspondendo a aproximadamente 1/3 das matrículas em EJA no ano de 2004.

das redes públicas, podem constituir fecundo ponto de referência para a construção de propostas político-pedagógicas que se coadunem com os interesses do conjunto da classe trabalhadora, da qual fazem parte alunos e professores.

Uma das marcas da argumentação de alunos e professores da EJA, no que se refere às dificuldades de ensino e aprendizagem, está centrada no fato de que o cansaço dos alunos dificulta, em muito, o trabalho docente e a apreensão dos conteúdos. De fato, dos 64,2% (507) dos alunos que forneceram informações sobre a duração de sua jornada de trabalho semanal, 345 (ou 68% das respostas) declararam trabalhar 40 horas ou mais, semanalmente.

Entretanto, o cansaço decorrente da jornada de trabalho não marca apenas os alunos. As informações oferecidas, nos questionários, pelos profissionais da educação permitiram identificar o fato de que 48,8% deles trabalham em três turnos em escola, em dois turnos em escolas e desempenham mais uma atividade ou, ainda, trabalham em três turnos em escolas e acumulam uma quarta atividade. Corroborando o afirmado o fato de, entre as razões que os profissionais apontaram para trabalhar com a EJA, 41,9% deles assinalaram a opção “preciso trabalhar em outros lugares durante o dia para aumentar minha renda”, apresentada no questionário. Evidencia-se, assim, que o cansaço que, inegavelmente, interfere no envolvimento com as atividades escolares não atinge apenas os alunos, mas também muito dos professores. Entretanto, o próprio cansaço não é mencionado, diretamente pelos profissionais da educação, quando enumeram os diferentes fatores que concorrem para as dificuldades de seus alunos e, de forma mais ampla, para as dificuldades que caracterizam a EJA no âmbito escolar.

Também para a maioria dos alunos dessa modalidade de ensino o cansaço do professor, decorrente da precarização das condições de trabalho parece não ser percebido⁵. Entretanto, um aluno

⁵ Este tema não foi abordado, especificamente, nos questionários. A afirmação decorre da análise de dados que coletamos em entrevistas realizadas, semestralmente, por nossos alunos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), como uma das atividades da disciplina Educação de Jovens e Adultos para alunos de cursos de elevação de escolaridade, predominantemente em redes públicas. Embora tais entrevistas não ocorram em situação ou

entrevistado em 2002 parece sintetizar, com muita propriedade, o que aqui se pretende destacar, afirmando: “É muito difícil aprender porque nós chegamos muito cansados. Em algumas matérias é mais difícil ainda porque os professores trabalham muito o dia inteiro e chegam tão cansados como nós”⁶.

As questões referentes à precarização e à pauperização mencionadas, expressas, por exemplo, na extensão das jornadas de trabalho e no desgaste que dela advém, atingindo alunos e professores, foi aqui mencionada por constituir, segundo nosso entendimento, um entre vários exemplos de como, a partir de diferentes mediações, a lógica do sistema-capital interfere diretamente nas escolas e na sala de aula. Assinalamos, portanto, aqui, apenas dois dos vários fatores determinantes nas difíceis relações que se estabelecem, hoje, entre professores e alunos e entre esses e a própria instituição educativa. O alargamento das jornadas de trabalho, bem como o acúmulo de funções e/ou de vínculos empregatícios, representa uma das muitas expressões das novas formas da precariedade do trabalho no sistema-capital. Trabalhar o máximo de tempo auferindo rendimentos que cada vez mais se reduzem, absoluta ou relativamente, parece constituir uma armadilha em que se debatem os trabalhadores buscando defender-se das diversas formas de expressão do “fascismo de insegurança” (SANTOS, 1999).

Se não cabe aqui enumerar as múltiplas formas de sujeição das diferentes frações da classe trabalhadora à atual forma de organização do sistema-capital, parece-nos, por outro lado, que os aspectos apontados oferecem várias possibilidades de reflexão acerca das dificuldades e impasses vivenciados pelos trabalhadores que convergem para a escola, seja na condição de alunos, seja como profissionais da educação, ambos os grupos expressando diferentes manifestações do aprofundamento e ampliação das condições de precariedade do trabalho e da própria vida.

com rigor metodológico semelhante às pertinentes à pesquisa aqui citada, não podemos deixar de considerar o fato de que as respostas convergem, de modo genérico, para vários pontos, que constituem características comuns da EJA no país. Trabalhamos, desde 1998, com, aproximadamente, 150 entrevistas por ano.

⁶ Depoimento de um aluno do curso de EJA da rede municipal do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, à aluna do curso de Pedagogia da UFF, no segundo semestre de 2002.

Retomamos, assim, a discussão acerca da categoria classe trabalhadora, cuja fragmentação, ao contrário do que muitos teóricos fazem crer, não elimina sua existência. Entretanto, as representações sociais acerca da especificidade do trabalho docente, seja por parte dos próprios profissionais da educação, seja por parte dos alunos, resulta em diferentes formas de estranhamento que, no mais das vezes, coloca essas vítimas do sistema-capital em campos distintos no interior do próprio espaço-tempo educativo representado pela escola pública.

Entendemos, entretanto, que a crise econômica e ético-política que caracteriza a atualidade, marcada, como todos os fenômenos histórico-sociais, pela riqueza das contradições, se por um lado subjuga, fraciona e distancia os trabalhadores, por outro abriga potencialidades históricas de reação. Tal consideração aponta para a necessidade de que, valendo-se das experiências históricas duramente vivenciadas, as diferentes frações da classe trabalhadora não se submetam aos ditames da lógica de mercado que transforma os seres humanos em meras mercadorias às quais, supostamente, pode ser agregado valor por meio de certificações, no mais das vezes destituídas de qualquer conteúdo comprometido com a formação integral e com a práxis.

A potencialidade, existente na escola pública, de concorrer positivamente para a transformação da realidade social parece-nos estar situada, precisamente, na compreensão plena de que alunos e professores, jovens e adultos trabalhadores, reunidos no interior do espaço-tempo escolar, em que pesem suas diferenças que não devem ser ignoradas ou subestimadas, integram uma classe que está, de diferentes formas, submetida a cada vez mais duras condições de exploração.

Nessa perspectiva, torna-se essencial, por parte daqueles que estão reunidos nas escolas públicas, a construção de laços a ser criados a partir da compreensão e do reconhecimento de sua identidade, que não anulam suas diferenças e particularidades. De tal processo de construção de identificações, fortalecido pelo reconhecimento da educação como direito de todos, poderá germinar um fecundo processo de transformação da escola, colocando-a a serviço da classe trabalhadora, da qual fazem parte alunos e profissionais da educação. Tal processo não pode prescindir da vivência de novas relações que superem, em muito, as que hoje prevalecem no ambiente escolar, marcadas, entre outros aspectos, pela suposta

neutralidade da burocracia de Estado, por diversas manifestações de assistencialismo e por práticas de banalização do conhecimento. Parece-nos, assim, pertinente tomar como elemento de reflexão a afirmação de Thompson, quando destaca que, apenas reconhecendo e compartilhando experiências e sentimentos comuns de exploração e controle do capital, é possível constituir forças políticas capazes de organizar fecundos processos de intervenção na realidade visando sua transformação.

Trata-se, portanto, de conferir novo caráter ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola por professores e alunos, o qual não pode estar apartado das relações societárias que marcam a vida de cada um e de todos enquanto membros de uma mesma classe. Acerca desse aspecto encontramos uma referência para reflexão nas palavras de Canário, quando formula sua crítica à escola: “A ‘irrealidade’ da acção escolar radica precisamente na ‘ilusão pedagógica’ que consiste em fazer abstracção das condições sociais em que se inscreve a acção escolar, conferindo-lhe uma dimensão ‘in-temporal’ e ‘extra-territorial’” (2000, p. 99).

A trajetória percorrida pela escola e que a levou a distanciar-se da realidade social da classe trabalhadora não pode ser descrita nos limites deste trabalho. Importa-nos, entretanto, destacar o fato de que tal distanciamento não foi construído no interior da escola, mas no âmbito das relações sociais e políticas que marcam a história de todas as organizações societárias caracterizadas pela assimetria de poder.

A marca dual da educação não constitui, portanto, privilégio de nosso país nem tampouco do período histórico que se inicia com a primeira Revolução Industrial. Tal dualidade se constrói como parte de todos os processos de organização das sociedades de classes⁷. Entretanto, agudiza-se, sobremaneira, no âmbito do modo de produção capitalista e assume, na sociedade brasileira, caráter extremamente cruel, desde sua formação. Se é inegável que a morfologia de nosso sistema educacional sofreu, particularmente ao longo do século XX, grandes alterações, complexificando-se à medida que também se transforma e se complexifica o padrão de acumulação, por outro lado sua

⁷ A esse respeito não pode deixar de ser analisado o trabalho de Manacorda (1989).

essência dual se mantém como característica essencial, e quase comum (RUMMERT, 2005).

Concordamos também com Canário quando ele afirma que “escola não foi inventada para promover a igualdade e nunca a promoveu” (2005, p. 36). Para aqueles que, por meio do estudo, puderam vivenciar processos pessoais de ascensão social, tal afirmação, certamente, parece destituída de sentido. Entretanto, sua total pertinência se evidencia quando nos debruçamos sobre a análise histórica da trajetória da classe trabalhadora. Tal constatação, entretanto, não deve, segundo nosso entendimento, conduzir a teses de desescolarização, hoje tão comuns e defendidas, tanto no âmbito da própria academia quanto por pessoas e grupos ligados a movimentos sociais e sindicais. Recriar a escola, a partir de paradigmas comprometidos com a superação da estrutura socioeconômica, é uma tarefa ético-política que todos os que estão comprometidos com a justiça social não podem abandonar.

A ênfase na defesa da escola pública apresenta uma clara, e necessária, tensão em relação aos múltiplos problemas que a mesma apresenta e que, em parte, alimentam a defesa da desescolarização. É precisamente essa tensão que deve ser potenciada e analisada com radicalidade, de modo a torná-la um elemento de referência nos processos de luta pela efetiva democratização da escola e da sociedade. Enfrentar essa questão constitui, certamente, um exercício fecundo do qual poderá derivar a convergência entre o espaço-tempo escolar e as iniciativas empreendidas, ao longo da história, marcadas pelo compromisso com a efetiva democratização da educação.

Nesse sentido, a escola tem muito a avançar no que diz respeito à construção de uma nova identidade institucional, bem como no que se refere aos fundamentos teórico-metodológicos a partir dos quais organiza suas proposições e práticas. O trabalho desenvolvido nas escolas do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), bem como a proposta original do Programa de Educação dos Trabalhadores (PET)⁸ desenvolvido pela Escola Sindical Sete de Outubro,

⁸ Um aspecto, entre muitos que podem ser destacados, na experiência do PET diz respeito à concepção de currículo e à adequação da organização escolar às características e disponibilidades dos alunos-trabalhadores. Um estudo detalhado a respeito foi empreendido por Aguiar (2006).

vinculada à Central Única dos Trabalhadores, em convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, podem ser citados, nos limites deste trabalho, como dois, entre muitos exemplos de experiências bem-sucedidas, no sentido de empreender um trabalho em que a escola se coloca a serviço da classe trabalhadora em lugar de constituir mais um obstáculo a ser por ela vencido.

Dessa perspectiva deriva a compreensão de que a escola pública é, por princípio, o lugar de todos, mas que ainda não foi conquistada, efetivamente, pelos trabalhadores. Não se trata, portanto, de um lugar a ser definido, em suas funções sociais, pelos interesses da classe dominante, mas que abriga uma especificidade essencial à construção de uma sociedade efetivamente democrática, que reside no esforço de romper com a lógica da distribuição desigual de acesso ao conhecimento.

Essa escola como espaço de formação integral, omnilateral, exige, para sua efetiva constituição, a intensa participação dos trabalhadores. Como nos lembra Gramsci, é o trabalhador quem deve exigir e construir, segundo seus interesses, a sua escola. Não uma escola apartada do sistema educacional, mas forjada pela luta das forças sociais progressistas, no interior desse sistema, uma vez que não devemos abdicar das obrigações do Estado no que tange à educação da totalidade da população.

Considerações finais a partir de experiências de formação de educadores de jovens e adultos

Referindo-se especificamente ao analfabetismo, Freire o apresenta como “uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (1978, p. 16). Ressalta, ainda, que esse

não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (Idem)

O afirmado por Freire acerca da problemática da alfabetização aplica-se, igualmente, a todas as iniciativas referentes à Educação de Jovens e Adultos, inclusive àquelas voltadas para a elevação da escolaridade básica (compreendida como Ensino Fundamental e

Médio). É precisamente com base nessa perspectiva, indicadora de que a EJA está impregnada de um caráter político e que, como tal, constitui objeto de disputa no cenário das assimetrias de poder, que desenvolvemos, em diferentes espaços, ações relativas à formação de educadores de jovens e adultos. Em decorrência, os pressupostos que presidiram todas as dimensões das propostas curriculares dos cursos aqui mencionados apresentam como horizonte teórico-prático e ético-político a emancipação da classe trabalhadora.

As propostas pedagógicas a que faremos referência pretendem, e pretendem, contribuir para assegurar aos educadores de jovens e adultos – e por diferentes mediações, àqueles que são e serão seus alunos – o acesso a elementos essenciais à apropriação plena dos conhecimentos necessários à formação humana integral. Trata-se, assim, de uma concepção de formação que não se pretende prescritiva e, conseqüentemente, formadora de profissionais marcados pela heteronomia. Ao contrário, concorrer para a construção da autonomia, socialmente comprometida, visando à superação das atuais condições de existência e às transformações estruturais da sociedade, constitui o objetivo primordial continuamente perseguido.

Não é demais evidenciar, portanto, que buscamos, nas ações pedagógicas empreendidas, formar os próprios educadores como sujeitos participativos, numa concepção oposta àquela cujas origens remontam ao final do século XIX. Referimo-nos, aqui, à participação tutelada, subordinada, com caráter estritamente formal, no mais das vezes manipulatório e marcada pela heteronomia. Nela os indivíduos e as coletividades são, falsamente, colocados na condição de sujeitos, mas na relação que se estabelece entre suas ações pontuais e os processos históricos significativos, encontram-se na condição de “homens-massa” (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Afastamo-nos, assim, das perspectivas pedagógicas que se restringem à mera transmissão mecânica de conhecimentos supostamente aplicáveis a qualquer situação do exercício docente, e que conduzem os profissionais da educação a situações de perplexidade ao se defrontarem com a rica, contraditória e desafiadora dinâmica da realidade social que se expressa, em toda a sua complexidade, nos espaços-tempos escolares. Nesse sentido, a formação integral como horizonte a ser

perseguido, como já mencionado, concorre para o exercício da participação com autonomia social, compreendida como forma consciente e crítica de organização e luta das diferentes frações da classe trabalhadora como protagonistas efetivos dos processos de transformação social, neles envolvendo-se com identidade própria.

Os educadores formados, ou em processo de formação, com os quais trabalhamos apresentam características distintas, a partir do lugar em que se colocam em relação à própria Educação de Jovens e Adultos. O Curso de Especialização em Formação do Educador de Jovens e Adultos Trabalhadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF)⁹ foi procurado por profissionais já envolvidos com a temática e que buscavam condições de avançar em seus processos de reflexão/ação. Essas características concorreram, de forma substantiva, para que a recepção à proposta pedagógica fosse, sempre, extremamente favorável. Dela derivaram monografias bastante ricas e vários alunos buscaram cursos de mestrado, sempre contemplando temáticas relativas à Educação de Jovens e Adultos como objeto de estudo. Das avaliações feitas pelas turmas, até o ano de 2002, decorreu a proposta de reorganização da estrutura curricular, por áreas de conhecimento em lugar das disciplinas tradicionais. Contribuiu de forma expressiva para isso a experiência de alunos com propostas como as do Programa Integração, da Central Única dos Trabalhadores (BÁRBARA, 2004), que indicaram para novas questões desafiadoras. Dificuldades de diferentes ordens, entre as quais predominou a grande precarização do trabalho docente nas Universidades Públicas, nos levaram, entretanto, a suspender, temporariamente, a oferta do curso.

Os alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF cursam a disciplina Educação de Jovens e Adultos¹⁰, no oitavo período, pelo fato de ser essa obrigatória à integralização curricular. Em

⁹ Detalhada descrição dos princípios norteadores e da organização curricular foi apresentada por Fávero, Rummert e Vargas (1999).

¹⁰ Esta disciplina é ministrada por nós, desde o ano de 1998, no curso de Pedagogia. O programa básico, avaliado juntamente com os alunos ao início e ao final de todos os semestres, organiza-se em torno de quatro temas básicos: História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; Educação de Jovens e Adultos na Atualidade Brasileira; Questões Teórico-Methodológicas, e Ações Desenvolvidas no Campo da Educação de Jovens e Adultos: Iniciativas do Estado do Capital e do Trabalho.

sua maioria, esses alunos desconhecem a problemática da EJA e mesmo sua importância, dadas as características do curso, que privilegia a educação de crianças. Apesar do desconhecimento inicial, podemos afirmar que a experiência tem apresentado resultados bastante positivos, concorrendo para que os alunos, a partir das reflexões suscitadas pelo curso, “descubram” a importância da EJA e refinem seu olhar sobre a problemática da educação brasileira e seu caráter dual, do qual a Educação de Jovens e Adultos constitui forte expressão.

Para tanto, organizamos uma proposta de trabalho que visa atingir os seguintes objetivos: a) compreender a EJA na perspectiva histórica, conhecendo seus condicionantes sociais, políticos e econômicos; b) propiciar a reflexão sobre as especificidades e as prioridades da EJA no Brasil, hoje, como expressões de seus condicionantes históricos; c) conhecer os principais fundamentos teórico-metodológicos da EJA; d) refletir sobre a formação do educador frente à especificidade da EJA; e) conhecer as principais demandas e ações atuais do Estado, do Capital e do Trabalho no âmbito da EJA.

Já os professores de EJA da rede municipal de Niterói, que participaram do Curso Formação Continuada de Professores da EJA (MEC/FNDE/PTA), realizado em 2004¹¹, constituíam um universo diversificado. Por um lado, encontramos ainda presente uma perspectiva baseada na visão da EJA como reposição de escolaridade, na lógica do ensino supletivo, apoiada, conseqüentemente, numa perspectiva conteudista da educação escolar; de outro lado, encontramos uma visão aligeirada da prática pedagógica, justificada pelo fato de que os alunos jovens e adultos não requerem o domínio de conhecimentos mais complexos e aprofundados, mas tão-somente a certificação. Destacava-se, entretanto, um conjunto de propostas e ações indicativas de caminhos inovadores capazes de potencializar o espaço-tempo escolar, tornando-o uma fecunda possibilidade de apropriação e construção de conhecimentos por parte dos alunos e, também, dos professores da EJA.

Nessa realidade, em muito semelhante à da maioria das redes de ensino público do país, procurou-se potencializar os caminhos

¹¹ O referido curso foi realizado na gestão da Prof^a. Jaqueline Ventura como coordenadora de EJA, na rede municipal de Niterói.

inovadores que emergiam, tornando-os, gradativamente, uma característica das escolas que oferecem essa modalidade de ensino. Intensos debates, exposição de divergências e conflitos, descobertas e aprofundamento de estudos marcaram o trabalho que evidenciou o fato de que em que pesem dificuldades de diferentes ordens, a escola é dotada de uma plasticidade que possibilita a ruptura com normas burocráticas e conformadas à ordem. Para muitos dos professores que participaram do curso, ficou clara a possibilidade de que a escola seja também lugar privilegiado para assumir o risco de ousar.

Diferentes lugares, diferentes olhares, concepções distintas marcam os que integram as três experiências aqui referidas. Entretanto, as bases teórico-metodológicas organizadoras dessas iniciativas distintas apontavam para um eixo estruturante em que se entrelaçam a concepção de trabalho como produção da existência e a história das lutas de múltiplos agentes sociais pelo direito à educação.

O trabalho, compreendido em seu sentido ontológico, do mesmo modo inerente a cada um e a todos os seres humanos, significa a atividade vital de autoconstituição humana. Resgatando, assim, a concepção de trabalho como realização individual e social que, em sua essência, não se divorcia da vida, tornou-se possível a muitos reconhecerem-se como partícipes da construção do ser e do mundo, nos planos material, ético e estético. A apropriação de tal perspectiva concorreu, de forma significativa, para estruturar, em outras bases, a visão que tinham dos alunos da EJA e do próprio significado de seu trabalho.

Nesse sentido, trazer a História para o centro das reflexões propiciadas pelos diferentes cursos tornou-se uma decorrência, visto que “A história nada faz, não possui riquezas imensas, não entra em batalhas. É, antes, o homem, o homem realmente vivo que faz tudo, que possui e que luta” (MARX, K. Apud. CARR, 1978, p. 45). Passou-se, assim, a compreender a história como expressão do trabalho humano em todas as suas dimensões, como materialização da luta diária pela produção da existência, o que sublinha, em nosso caso particular, a importância da educação e, particularmente, a essência da Educação de Jovens e Adultos como direito, ainda hoje negado.

Buscamos, assim, atuar para além do discurso denunciador e concretizar práticas educativas que propiciem aos trabalhadores o

pleno conhecimento de si mesmos e de suas potencialidades, enquanto sujeitos individuais e coletivos. A reflexão, nesse sentido, aponta para o fato de que as ações educativas que pretendam concorrer para a efetiva transformação social não devem ficar restritas à denúncia da exploração e ao apelo à solidariedade, como motivadores de luta. Enquanto a maior parte dos trabalhadores guardar, intimamente, a crença de que o lugar que ocupam na sociedade é aquele que lhes cabe, uma vez que pouco ou nada podem fazer de melhor ou diverso, pode faltar a motivação essencial à luta por mudanças estruturais.

Tal perspectiva evidencia a importância da educação como espaço de luta, no qual é possível propiciar, a cada um e a todos, as condições de conhecer as múltiplas possibilidades da vida e as suas potencialidades sufocadas ou, mesmo, desconhecidas – ou ainda, como diria Rancière, das muitas vidas que lhes são roubadas. Consideramos esse um dos elementos essenciais que deve orientar a formulação dos princípios e objetivos das propostas de formação dos educadores de jovens e adultos trabalhadores. Do mesmo modo que entendemos que, apesar de todas as inegáveis dificuldades, é a escola pública o lugar privilegiado para universalizar o acesso ao conhecimento, o que se faz essencial na construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Referências

- AGUIAR, Lucília Maria Barbosa. *O Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) e a construção de uma prática educativa em EJA a partir do movimento sindical*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.
- BARBARA, M.; MIYASHO, R.; GARCIA, S. (Orgs.). *Experiências de educação integral da CUT - práticas em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BRASIL – MEC/INEP. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasil/MEC/INEP, agosto de 2003.
- BEISIEGEL, Celso. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, Vanilda (Org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- CANÁRIO, Rui. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa; Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2000.
- CARR, E. *O que é história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2. ed. 1978.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sonia Maria; VARGAS, Sonia de. Formação de Profissionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, 1999.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.; NEVES, I. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 241-288.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JAMESON, Fredric. *Espaço e imagem*. Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

KOSIK, Karel, *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MANACORDA, Mario. *História da educação da Antiguidade aos nossos dias* 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MÉZSÁROS, István. *Para além do capital*. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo; Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

MIRANDA, Kênia Aparecida. *A organização dos trabalhadores em Educação sob a forma-sindicato no capitalismo neoliberal: o pensamento pedagógico do SINPRO/Rio, UPPEE e SEPE*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *A noite dos proletários*. *Arquivo dos sonhos operários*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto Escola de Fábrica – atendendo a pobres e desvalidos da sorte do século XXI. Perspectiva – *Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-322, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A.; SANTOS, Boaventura de Souza; CHESNAIS, F. et alii. *A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto-CORECON-RJ, 1999. p. 31- 75.

TRIBUNAL DE CONTAS DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Coordenadoria de Comunicação Social, Imprensa e Editoração, 2004.

Duas experiências em duas redes de formação

Aprendizados e desafios

Liana Borges

A realização deste I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (EJA) acontece em um tempo histórico importante.

Em meados de 1996 o Brasil vivenciou um intenso processo de articulação nacional, mediante a sua regionalização, com o objetivo de diagnosticar o analfabetismo absoluto e funcional e os indicadores de escolarização básica de pessoas jovens e adultas, incluindo o mapeamento da demanda potencial e da oferta nas redes públicas e privadas.

Todos os estados se mobilizaram e produziram documentos que refletiam a conjuntura local da EJA, sendo que esses voltaram a se reunir em regiões. O Sul encontrou o Sudeste em Curitiba e daquele encontro houve uma sistematização. O mesmo se deu no restante do País e no mês de setembro desse mesmo ano, em Natal, realizou-se o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (quem sabe não deveríamos denominar esse momento de I ENEJA)¹.

¹ Em 1998, voltamos a nos encontrar em Curitiba em outro Encontro Nacional de EJA – que poderia ser o II ENEJA.

Aquele acontecimento foi um marco na trajetória da EJA, já que da reunião de educadores, pesquisadores, governos e movimentos sociais, resultou não somente em uma análise da EJA, mas princípios políticos e pedagógicos.

Desde então, ações concretas, tais como a composição de políticas públicas nas três esferas de poder; o alargamento dos espaços de estudo, pesquisa e sistematização; a organização dos fóruns estaduais, das redes e movimentos de educação popular; a aprovação do FUNDEB, traduzem o crescimento da importância da EJA no cenário educacional e político do País.

Primeiramente, para dar início a reflexão sobre o tema proposto – *A formação continuada dos educadores de EJA*, situo minhas colocações porque, diferentemente da maior parte dos convidados desse seminário, minha experiência não se dá no meio acadêmico e na formação inicial.²

Desde o final da década de 80, como gestora de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, tanto na rede da cidade de Porto Alegre quanto na do Estado do Rio Grande do Sul, minha ação política e pedagógica está voltada para a formação continuada para professores e educadores de educação básica de pessoas jovens e adultas.

Feita essa introdução, passamos a tratar das experiências que contextualizam este artigo e que representam a base de minhas convicções – provisórias ou não, sem reduzir ou subestimar outras que se cruzam com essas.³

Acrescento que não é objetivo deste artigo realizar um apanhado da organização curricular, do detalhamento dos mecanismos de acesso, da aprendizagem dos educandos ou da avaliação, mas de fazer um recorte no que tange à rede de formação continuada dessas experiências.

² Neste artigo trato a formação inicial no seu “sentido restrito”. Ou seja, é a formação que se dá na graduação, mesmo que reconheçamos que, nos meios acadêmicos, há oferta de formação continuada em programas de extensão. Mas, de qualquer forma, compreende-se que a formação inicial tem um “locus” próprio – a Universidade.

³ Atualmente faço parte de uma ONG – Diálogo – Pesquisa e Assessoria em Educação Popular –, realizando assessorias para administrações públicas e movimentos sociais, na EJA ou em outras frentes da educação básica.

A primeira experiência diz respeito ao período de dez anos consecutivos (1989- 1998) em que tive a oportunidade de coordenar a EJA de Porto Alegre, juntamente com um grupo de pessoas.

Em junho de 1989 o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) foi criado a partir de um pequeno grupo de coordenação e vinte professoras que assumiram a alfabetização⁴ de funcionários municipais e de uma parcela da cidade, em um espaço que é referência – o Mercado Público, lugar central, em que circula boa parte das pessoas⁵.

A partir de uma prática concreta, passo a passo, fundamentado em constante diálogo, fomos construindo e aperfeiçoando uma grande e complexa rede de formação continuada de professores e educadores de EJA. Trabalhávamos de acordo com a estrutura da Secretaria Municipal de Educação e do governo porque a população da cidade estava distribuída em dezesseis regiões do Orçamento Participativo (OP). Para dialogar com a lógica de democratização implementada pelo OP, compomos grupos de apoio pedagógico regionalizados (GAPs).

O GAP concretizava suas ações em reuniões semanais de preparação, organização e avaliação. Sem receio de dimensionar ao extremo, o dia-a-dia do SEJA foi definido por meio de uma estrutura sistêmica que tinha como propósito ouvir todos os envolvidos – professores/educadores, educandos e comunidade escolar, em tempos e espaços específicos ou não.

Assim como o GAP, o grupo de professores/educadores se reunia semanalmente. As reuniões contemplavam os seguintes agrupamentos: professoras alfabetizadoras ou por disciplina, por área de conhecimento, por escola (todos professores juntos), por região do OP, com os educandos, com a comunidade, por temas em estudo ou em função de alguma atividade particular (produção dos livros “Palavra de Trabalhador” e as preparações dos Congressos de Educandos do SEJA e do MOVA-POA).

⁴ De 1989 a 1992, o SEJA ofertava o 1º segmento do ensino fundamental. A partir de 1993, gradativamente, ampliou para o 2º segmento e, em 1997, passou a realizar o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

⁵ As aulas aconteciam nos locais de trabalho dos funcionários da limpeza urbana, em horários estipulados em Decreto Municipal ou, no caso do Mercado Público, nos três turnos.

Como a formação semanal se tornou determinante, o ingresso de professores no SEJA estava condicionado à presença nas quartas-feiras à noite, em carga horária incluída no regime de trabalho.

A formação continuada-permanente⁶ tangenciou outros aspectos como a organização de um concurso público para o SEJA e a publicação de Cadernos Pedagógicos do SEJA e do MOVA-POA.

A formação continuada-permanente não pode ser solitária, falando exclusivamente do seu próprio universo, já que há problemas e limites que não somos capazes de perceber sem a contribuição de especialistas e parceiros da proposta político-pedagógica em andamento. Nesse ponto, tanto o SEJA quanto o MOVA-POA foram contemplados com a presença de nomes importantes da educação popular, do construtivismo sociointeracionista, da lingüística e de tantas outras fontes teóricas que atravessaram a práxis da EJA de Porto Alegre.

A formação continuada-permanente foi essencial na consagração do referencial teórico-prático denominado de *Totalidades de Conhecimento*, particularmente para os governos populares.

A segunda experiência que faço destaque é a que vivenciamos no período de 1999 a 2002, na instância do Governo Popular do Estado do Rio Grande do Sul.

Diferentemente de Porto Alegre que começou do marco zero, o Rio Grande do Sul tinha tradição na oferta de suplência e uma rede ampla de escolas (mesmo que muito aquém da demanda).

A partir de um coletivo de coordenação, tivemos a tarefa de recriar os aprendizados dos anos anteriores com base em um cenário imensamente (quantitativo e qualitativo) mais complexo e desafiador.

A coordenação estadual era composta de mais de vinte pessoas, e essa se articulava permanentemente com as coordenadorias, ou seja, com mais de uma centena de coordenadores regionais.

Milhares de professores e educadores populares, algo em torno de oitocentas escolas e milhares de salas de alfabetização do MOVA-RS, além de quase quatrocentos mil candidatos aos Exames Supletivos (dados de 2002), resumem a dimensão do que tínhamos a fazer.

⁶ A seguir fundamentarei a razão do uso da expressão “continuada-permanente”.

Agora não mais num território urbano, mas rural, com características econômico-culturais peculiares de cada região (alemã, italiana, indígena, afrodescendentes, etc) e com uma pesada herança de trinta anos de suplência, portanto, não nos restava alternativa que não a de redefinir a conformação de uma rede de formação continuada que fosse permeada pelas peculiaridades do Estado.

Mesmo com os empecilhos de uma máquina estadual, marcadamente despreparada para dialogar com a comunidade escolar e civil, fomos rompendo com muralhas administrativas e políticas, para estreitar relações entre esses segmentos e a política educacional.

A rede de formação de EJA foi se armando lentamente. As estratégias de aproximação se constituíram, levando em consideração as condições de cada coordenadoria regional.

Como adotamos um conjunto de instrumentos e de movimentos similares ao que realizamos em Porto Alegre, aqui vamos discorrer sobre a implementação do MOVA-RS, porque essa experiência teve um significado político de tamanha intensidade para o governo como um todo e para a política de educação, em particular.

O MOVA é um Movimento de Alfabetização de pessoas jovens e adultos, no Estado chamada de MOVA-RS.

O MOVA-RS foi pioneiro⁷ enquanto uma ação com caráter estadual, com princípios voltados à construção de uma prática popular que se propôs a romper com a idéia das Campanhas e de seus ideais assistencialista e compensatório.

A atuação do movimento foi marcante, em vez que abrangeu mais de trezentos convênios com todos os segmentos da sociedade organizada, e esses levaram a alfabetização para mais de 90% dos 497 municípios do Rio Grande do Sul.

A formação continuada-permanente também se deu em rede, a partir do desencadeamento de ações formativas, com vistas à garantia do envolvimento de todos os seus dirigentes e protagonistas, em espaços e em instâncias diversas, através de relações horizontais, em que todos protagonizavam a composição da práxis do movimento, em circunstâncias prévia e coletivamente planejadas.

⁷ Outros MOVAs estaduais: Rio de Janeiro, Acre e Mato Grosso do Sul.

Essa rede de formação tinha um conjunto de diretrizes e princípios políticos e pedagógicos que articulavam e unificavam as ações formativas para viabilizar a construção de teorias e práticas que davam sustentação à identidade do MOVA-RS.

As diretrizes e os princípios políticos e pedagógicos eram os seguintes:

- 1) Construção de uma Cultura de Alfabetização – Duas foram as bandeiras do MOVA-RS: a luta em defesa da escola pública e a garantia do direito à educação, sendo que o governo do Estado do Rio Grande do Sul se colocou como indutor da demanda de pessoas jovens e adultos não-alfabetizadas.
- 2) Continuidade da alfabetização – O compromisso com o acesso ao Ensino Fundamental, já que a alfabetização era parte de uma política pública da Educação de Jovens e Adultos.
- 3) Mobilização das organizações populares, universidades e instituições públicas – de pó meio de parcerias estabelecidas em convênios, com atribuições definidas. O Estado repassava ajuda de custo, material didático-pedagógico e assegurava as condições para a formação continuada-permanente dos protagonistas do movimento.
- 4) Conceito de alfabetização de pessoas jovens e adultos – Abrangeu o acesso ao 1º segmento do Ensino Fundamental. Do ponto de vista pedagógico, a meta era a “alfabetização inicial” (nível alfabético⁸), entretanto, não só na construção desse código, mas também nos outros campos de conhecimento.
- 5) Educação Popular e a construção da leitura e da escrita – O conceito de alfabetização esteve apoiado na concepção Freireana, isto é, libertadora e como ação cultural, e a metodologia utilizada foi a do Tema Gerador.

A rede de formação teve como suporte uma organização macroestrutural.

⁸ Nível alfabético compreendido como uma etapa demarcatória da transição dos educandos do MOVA-RS, não como indicador do término da alfabetização.

- a) Coordenação Estadual – Composta por um coletivo de coordenadores da política pública de EJA, com sede na Secretaria de Estado da Educação, no Departamento Pedagógico. O processo de formação das Coordenações Regionais era feito por essa coordenação.
- b) Coordenação Regional – Composta em cada uma das vinte e nove Coordenadorias de Educação. Responsabilizavam-se pela coordenação, implementação e acompanhamento em cada região. A principal tarefa foi a organização dos espaços regionais de formação.
- c) Animadores Populares de Alfabetização – Grupo composto por quase 497 ativistas sociais (um por município), de movimentos do campo e da cidade. Mediavam e divulgavam o movimento porque conheciam os espaços organizados de suas cidades.
- d) Apoiadores Pedagógicos Populares – No final de 2002, contávamos com 1.100 apoiadores, e esses se responsabilizavam pela formação pedagógica dos Educadores Populares. Havia um Apoiador Pedagógico Popular para cada seis Educadores Populares.
- e) Educadores Populares – Ao final do governo, atingimos a marca de 8.000 educadores populares, um para cada sala de alfabetização. O critério utilizado na escolha do educador era ser referência na comunidade, portanto, sua indicação se dava pela entidade que conveniava.
- f) Educandos (as) – Em torno de 200 mil pessoas foram alfabetizadas ou se encontravam em processo de alfabetização (período 1999-2002), e a prioridade no atendimento foi dirigida às mulheres, negros(as), indígenas, camponeses e idosas(os).

O MOVA-RS, no campo da construção do conhecimento, firmou-se como uma experiência singular no país, visto que a formação continuada-permanente considerou os segmentos acima mencionados em territórios de formulação, trocas, avaliação e reflexão em contextos estaduais, regionais e municipais.

Formação estadual

Seminários estaduais

Com periodicidade anual, os respectivos segmentos participavam do Encontro de Entidades, da Formação Estadual de Animadores Populares de Alfabetização; da Formação Estadual de Apoiadores Pedagógicos e do Seminário Estadual de Avaliação (neste último havia a representação de todos os segmentos).

Curso inicial de formação de apoiadores pedagógicos

No ano de 2001, realizamos dois cursos de Formação Continuada de Apoiadores, com duração de 20 horas. O 1º curso foi sobre a psicogênese da língua escrita, e o 2º, sobre Tema Gerador.

Formação regional

Curso inicial

O curso inicial ocorria sempre que se formulavam novos convênios. Com sete turnos, cinco em horário contínuo, em regime intensivo, em um local com alojamento, com todos os sujeitos que ingressam no MOVA-RS. Nos outros dois turnos, os apoiadores reuniam-se com os Educadores, antes do começo das atividades, para planejamento da formação semanal e das primeiras aulas.

A pauta do curso inicial era a seguinte: a) MOVA – Histórico da EJA para estabelecer a distinção entre movimento e campanha; o que é o MOVA – papéis e tarefas dos diferentes segmentos; b) Educação Popular – concepção; conceitos; princípios em Paulo Freire (diálogo, transformação, libertação, autonomia e cidadania); c) Construtivismo sociointeracionista – psicogênese da língua escrita; erro construtivo, respeito aos saberes do educando e planejamento do primeiro encontro.

Formação mensal

A organização das reuniões mensais ocorriam em oito meses definidos nas regiões, abrangendo animadores e apoiadores, em doze

horas mensais (um turno para animadores e dois para apoiadores). Cada região contava com assessoria externa para cinco meses de formação, ou seja, para 60 horas.

Encontros regionais do MOVA-RS

Em cada região, organizavam-se Encontros Regionais como atividade de formação e de confraternização com todos os atores – Animadores(as), educadores(as), apoiadores(as), educandos(as), entidades e coordenações.

Formação semanal

Um espaço definido como critério de participação no MOVA-RS, tanto para os educadores como para apoiadores, já que não havia nenhum educador(a) sem formação semanal e ocorria nos municípios.

Outros espaços de formação

Encontro nacional de MOVAs

O MOVA-RS, em 2001, deu início aos encontros de MOVAs. Neste ano de 2006, realizamos o VI Encontro Nacional do MOVA-Brasil (Fortaleza – 15/17 de junho).

Encontro internacional de alfabetização

Em decorrência do Protocolo de Intenções do MOVA-RS com Nunca es Tarde – Argentina, Federação Universitária, no mes de novembro realizaremos Encontros Internacionais de Alfabetização.

Outros espaços para formação

A (re)construção e o fortalecimento da rede de formação implicava estabelecer contatos e buscar parcerias para que assessores olhassem criticamente para o trabalho do MOVA-RS. Para isso, as coordenações estadual e regionais participam de encontros, seminários, congressos e fóruns, tanto para autoformação quanto para

socialização da experiência (Fórum Social Mundial, COLE, ENEJAs e do Fórum Mundial de Educação).

Publicações

O MOVA-RS contemplou uma política de publicações para sistematização e socialização da experiência e organização de materiais didáticos. Produziu o Caderno nº 1 – O que é o MOVA-RS; o Caderno nº 2 – Política de Formação; o Dicionário do(a) Educando(a) e as cartelas com o alfabeto. Publicamos o livro *De angicos a ausentes*, sob coordenação de Carlos Rodrigues Brandão.

Imprimimos a coleção Viver e Aprender (8 mil exemplares) e o Caderno nº 14 – do MOVA-POA (8 mil exemplares). Adquirimos obras relativas à Educação Popular – Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia, A Mística do Animador Popular, Paulo Freire para Educadores e O que é Participação⁹.

No cerne desses depoimentos sobre Porto Alegre e sobre o Rio Grande do Sul, faço quatro destaques antes de adentrar nos aprendizados e desafios retirados dessas e de outras experiências que aqui não foram tratadas.

O primeiro destaque está relacionado aos conceitos de formação inicial e continuada, uma vez que para o poder público e para os movimentos sociais e populares, ambas modalidades de formação ocorrem.

Quando um grupo de professores/educadores¹⁰ de EJA se organiza, é comum a realização de cursos de formação inicial, cuja abordagem trata do histórico e da legislação da EJA, dos princípios da Educação Popular e dos aspectos psicogenéticos da língua escrita¹¹, em

⁹ Ação Educativa (SP), Paulo Freire, Grupo TAO, Vera Barreto e Bordenave.

¹⁰ Utilizo a expressão professor/educador não com o sentido de oposição, mas para distinguir uma da outra. Na primeira situação, considero a formação inicial (normal ou superior); na segunda, são as pessoas que atuam em educação, quase sempre com caráter popular e que não têm a formação inicial. Não quero dizer com isso que um professor não possa (e concordo plenamente) se constituir um educador popular ou vice-versa. Na PUCRS, neste ano de 2006, começou um curso de Pedagogia dirigido somente para educadores do MOVA-POA e de Creches Comunitárias.

¹¹ Esta afirmação está apoiada nas práticas de EJA de uma boa parte das administrações públicas populares, dos Movimentos de Alfabetização (MOVAs) e de outras experiências como a do BB-Educar, do MST e do MAB, por exemplo.

se tratando de alfabetização. A seguir, a formação continuada se instaura na perspectiva do aprofundamento dessas temáticas, bem como na ampliação dos assuntos a serem abordados; esses são indicados tomando-se por base a prática cotidiana da sala de aula.

O segundo destaque está na compreensão de que há uma trama entre a formação inicial e a continuada, posto que uma está estreitamente relacionada com a outra. Os limites entre elas são quase imperceptíveis, já que duas tratam de assuntos que são demandados das brechas que a formação acadêmica oferece.

Na maioria das situações, observamos que os professores/educadores trazem pouco conhecimento teórico e/ou prático sobre EJA. Por isso, a formação inicial é estratégica numa política de formação continuada, servindo, dessa forma, como sinalizadora dos possíveis limites decorrentes da formação inicial.

Entretanto, reconhecemos avanços na oferta e na preocupação com a qualidade da formação inicial, na direção de que essa se volte para a estruturação de referentes articulados com os desafios derivados das experiências dos professores/educadores.

Da mesma forma, relativizamos a formação continuada, uma vez que nem sempre se articula às reais necessidades e interesses dos professores/educadores e também porque não atribuímos à formação continuada um caráter salvacionista e asséptico. Ao contrário, essa instância de formação apresenta contradições e avanços da mesma forma, ou mais, que a formação inicial.

Uma diferença importante entre tais constatações é que a formação continuada, por se tratar de um movimento que faz parte do dia-a-dia da sala de aula, é mais permeável às avaliações permanentes e às correções de rumo nos fazeres educativos.

O penúltimo destaque passa pela compreensão de que a formação continuada tem dois pré-requisitos para que se realize com propriedade. Um, é a garantia de sistematicidade, de permanência, de um planejamento que aponte ações a curto, médio e longo prazos, a partir das visões dos gestores, dos professores/educadores e dos educandos.

Defendemos o binômio continuada-permanente, porque nem sempre a formação continuada tem a preocupação de assegurar a sistematicidade dos momentos de formação.

Nesse sentido, pensamos que a melhor forma de implantar essa relação continuada-permanente é assegurando a constituição de espaços semanais de diálogo entre os professores/educadores – seus saberes, impasses, avanços e limites.

Para tanto, a formação continuada-permanente¹² deve se organizar em torno das necessidades advindas da prática e da busca de instrumentos que assegurem o estabelecimento da reflexão sobre a ação, e assim sucessivamente.

Outro pré-requisito é a instituição de um quadro de referências coerente, cujos autores trabalhados se complementem e se identifiquem com a especificidade da EJA e com o que é pretendido do ponto de vista da elaboração de um sistema curricular próprio.

Desde esse ângulo, comumente constatamos uma alternância de paradigmas no campo da educação e da EJA, um movimento quadrienal¹³ combinado com as trocas dos governos e de suas políticas governamentais. Todavia, tal alternância tem gerado mais problemas que vantagens para a concretização de elementos que identifiquem o que é a EJA, até no que tange a distinção dessa modalidade de educação entre as demais.

O quarto e último destaque, talvez o mais importante que os anteriores, passa pela postura dos formadores de formação inicial ou continuada.

Propomos que se pensem em processo de autoformação, colocando-se ao lado, tão sábios quanto ignorantes, tão aprendentes como ensinantes em relação aos professores/educadores, perfilando-se atentamente aos que todos têm a dizer.

Como gestores de um processo de formação continuada-permanente, devemos nos posicionar como mediadores e ouvintes respeitosos dos conhecimentos espontâneos ou sistematizados que

¹² A partir deste momento passo a utilizar o binômio continuada-permanente, com o intuito de demarcar a diferença. A formação continuada pode ser pontual/eventual e a permanente está vinculada a uma certa sistematicidade que considero imprescindível do ponto de vista da reflexão sobre a prática concreta.

¹³ Ou até mesmo dentro de uma mesma gestão quando ocorre a troca de secretário(a) de educação.

são apresentados pelos professores/educadores. Temos a tarefa de criar mecanismos, espaços, tempos e táticas que propiciem a reflexão sobre a ação.

Nas gestões de governos municipais e estaduais de que participei, foi uma realidade a efetivação de atividades para os dirigentes da EJA e o chamamento de representantes das opções teóricas assumidas, a tal ponto que se reservavam instantes de planejamento, estudo e avaliação dirigidos especificamente às equipes de coordenação dos processos formativos dos professores/educadores.

A propósito, cada vez fica mais evidente o quanto é importante a consolidação de uma identidade grupal entre os gestores de uma política pública de EJA, já que os embates nas instituições – Conselhos de Educação, legislativos municipais e estaduais, Tribunal de Contas, meios acadêmicos e sindicais, entre outros, exigem freqüente disputa acerca da EJA.

Tal como afirmamos no início dessa abordagem, não cabe diabolizar e condenar a formação inicial nem tampouco santificar e absolver a continuada-permanente, mas encontrar pontos e pontes, tendo em vista que ainda estamos compondo outra imagem sobre a EJA, seus professores/educadores e educandos.

Considerando a existência de uma sociedade que insiste em perceber nosso trabalho como algo de segunda categoria, permanece atual o desafio de problematizarmos o que esperam de nós, isto é, que continuemos a fazer a adaptação do modelo da escola das crianças, infantilizando os jovens e adultos mediante abordagens conteudistas descoladas do cotidiano.

Por outro lado, permanece no âmbito das políticas públicas educacionais a visão do aligeiramento e do encurtamento dos tempos de ensinar e de aprender. A garantia da certificação vem movendo as práticas de EJA em contraposição aos processos libertadores de educação de jovens e adultos.

No outro extremo, algumas políticas educacionais fazem a curvatura da vara, imprimindo no currículo de EJA a mesma lógica do currículo da infância: regulam a freqüência em 75%, como se os jovens e os adultos tivessem todo o tempo somente para a escola; estabelecem percursos de aprendizagem a priori e iguais para todos, sem considerar

que a trajetória de aprendizagem é múltipla; desconsideram a diversidade que é a característica central da EJA. Gênero, gerações e fases da vida, etnia e raça, religiosidade e sexualidade, são elementos que enriquecem currículo em termos de possibilidades, e não de produtores de problemas, como considera a escola “tradicional”.

A formação inicial e a continuada-permanente estão no centro deste furacão e cabe a esses dois movimentos contribuir para a estruturação de ações educativas que favoreçam a transformação da sociedade.

Sem a pretensão de esgotar temática tão ampla, aponto alguns indicativos sobre as aprendizagens, decorrentes da práxis da formação continuada-permanente e os desafios que temos em aberto e que estão em decurso de superação.

No que se refere às aprendizagens sugiro cinco balisadores para reflexão:

- Construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos, tanto com base em redefinições legais e conceituais como através de um desenho curricular próprio (teorias/práticas/metodologias). Entretanto, para que isso ocorra, faz-se necessário a ampliação da visão que a sociedade e que a educação tem sobre quem são os sujeitos que estão na EJA: educandos e professores/educadores. Acentuo que há uma distorção nos trajetos escolhidos para assentar a identidade da EJA em outros patamares. Geralmente iniciam pelo estudo da legislação e depois se debruçam em estudos com traços teóricos. Ou seja, as opções conceituais são submetidas às leis. Nesse caso proponho o inverso. Devemos iniciar pelo estudo apurado das pesquisas, análises de práticas reais de EJA. A seguir, de posse do que queremos projetar no currículo, teremos um olhar mais acurado sobre as determinações legais. Sendo assim, nossa capacidade de encontrar possibilidades no interior das definições dos Conselhos de Educação, da LDBEN, etc, é maior. Outra matéria a examinar é o raro conhecimento existente sobre os universos juvenil e adulto, e isso institui uma fragilidade no campo curricular, uma vez que a EJA é pensada ou a partir dos olhares dos professores/educadores ou das vivências da infância.

- Definição de um quadro teórico de referência em que o legado da Educação Popular seja resgatado conquanto centralidade na organização de práticas educativas voltadas aos interesses e às necessidades das pessoas jovens e adultas. A Educação Popular nos garante um acervo de teorias e práticas pertinentes às origens da EJA no país e no restante da América Latina. É como um porto seguro da identidade da EJA. Nela respaldados, temos menores chances de cometer equívocos e de enquadrar a EJA nos limites e parâmetros da escola “regular e supletiva”. No entanto, temos discernimento para saber que a Educação Popular é insuficiente, visto que não contem todas as respostas de que necessitamos para enfrentar a diversidade da EJA.
- Reflexão sistemática sobre as ações educativas dos professores/educadores, alunos e de outros sujeitos que fazem parte da EJA, a partir da reflexão-ação, aliando teoria à prática e vice-versa. E, especialmente, para a produção de alternativas concretas que ajudem na superação das dificuldades apresentadas pelas dinâmicas e diversidades que emergem das relações que se estabelecem na EJA.
- Definição de uma rede de formação continuada, com espaços e tempos adequados às condições e às necessidades dos grupos, tendo em vista a construção de um coletivo que seja solidário.
- Sistematização e socialização das alternativas produzidas pelos grupos que compõem a EJA, no sentido da explicitação dos limites e desafios dessa modalidade de ensino e das possibilidades que a EJA nos apresenta como um segmento da população que se caracteriza pela pluralidade (geracional, étnica, gênero, religiosidade, trabalho, etc).

Os desafios que estão diante de nós não são de fácil superação porque dependem de circuitos que estão para além da sala de aula, adiante da educação. Estão contornados por políticas públicas sociais e por um reordenamento das formas de pensar o modelo socioeconômico.

Eis os desafios:

- Superar a descontinuidade das políticas públicas de EJA e das alterações constantes das rotas pedagógicas.

- Avançar na compreensão sobre quem são os educandos jovens e adultos, não apenas para desenhar um melhor currículo, mas para entender os limites da escola, por exemplo, diante das desistências desses em freqüentar a sala de aula.
- Aprofundar as relações entre as políticas governamentais das três esferas de poder, bem como dessas com os espaços acadêmicos e com os movimentos sociais, no sentido de superar a sobreposição de ações e a duplicidade no uso dos recursos públicos.
- Estabelecer diálogo e parceria com a escola básica de crianças e adolescentes, já que a forma como ainda nos percebem está carregada de préconceitos e olhares desconfiados sobre as práticas que formulamos e executamos. A crescente juvenilização da educação de adultos não representa um problema para nós, mas tem sido, em boa parte das situações, uma solução para a escola. A EJA cumpre um papel indispensável nessa conjuntura, porque a escola deve ser levada a pensar sobre as causas dos fracassos dos adolescentes e jovens.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos dos últimos vinte anos indica sinais de vigor e de avanços que, mesmo que compreendamos que esse tempo é muito pouco para superarmos as marcas da suplência, da negação de um direito e de visões assistencialistas sobre as pessoas-alunos da EJA, possibilitam-nos analisar os esforços implementados na perspectiva da construção identitária dessa modalidade da educação básica.

Uma boa tradução desses esforços pode ser identificada na atuação dos fóruns estaduais de EJA, na crescente preocupação com a produção teórica e, sobretudo, porque somos “de luta” e não estamos dispostos a retroceder, mas com energia para fortalecer instâncias de debates reflexivos e propositivos.

Referências

- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: *Revista da RAAAB*, n. 11, p 9-20. 2001.
- BEISIEGEL, Celso. *A política de educação de adultos – Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1997.
- BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio. *Alfabetização de Jovens e Adultos no Século XXI – O Sapó que virou princesa*. Tramandaí: Isis, 2004.
- BORGES, Liana (Org.). *Diálogos com Paulo Freire*. Tramandaí: Isis, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. In: *De angícos a ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: CORAG – Secretaria Estadual de Educação – MOVA-RS, 2001.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CAMINI, Lucia et al. *Educação pública de qualidade social*. Porto Alegre: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. 1991. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1991.
- HADDAD, Sérgio. *Tendências atuais na educação de jovens e adultos trabalhadores*. Em aberto. INEP: Brasília, 1992.
- LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 5692, de 11.08.71, Capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DSU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & UNESCO. *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea*. Brasília. 2004.
- UNESCO. *Hacia una educacion sin exclusiones: novos compromissos para a educação de pessoas jovens e adultas na América Latina e Caribe*. Chile, Santiago. 1998. Documento.
- UNESCO. *Conferência Internacional de EJA*. Alemanha, Hamburgo, 1999. Documento.

Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos

Uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas

Tânia Maria de Melo Moura

Introduzindo a discussão

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 de ensino médio e superior no estado de Alagoas e apresentar um balanço crítico em torno de estudos e pesquisas sobre a formação continuada dos professores realizados no âmbito da Universidade Federal do referido Estado.

Para efeito didático, dividiremos nossas reflexões em cinco pontos: em primeiro lugar denunciaremos o silêncio das propostas curriculares e, conseqüentemente, os vazios em torno da oferta de formação inicial de professores para a EJA pelas escolas públicas de ensino médio na modalidade normal e pelas instituições de ensino superior públicas e privadas. Em seguida anunciamos as atividades de formação continuada desenvolvidas pelo Centro de Educação – CEDU/UFAL – na metade da década de 1980 até 1990, quando tudo começou, movido muito mais pela curiosidade “molhada do senso

comum” (FREIRE) e pela sensibilidade cristã, do que por uma convicção política, fundamentada científica e pedagogicamente. No terceiro momento, descrevemos a sistematização e a organização das ações, através da criação do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL) no início dos anos 1990, dessa feita já com a influencia da formação continuada – endógena – do próprio grupo coordenador do trabalho, referenciada em teóricos do campo da Educação Popular e da Educação de Adultos. O quarto ponto de reflexão tem como marco o final de 1996 quando a gestão da UFAL, através do CRUB, adere ao convênio com a Comunidade Solidária, e, por “adoção”, o NEPEAL assume a coordenação do Programa Alfabetização Solidária (PAS) e de outros que se seguem. Ao assumir o programa, o grupo passa a direcionar o olhar para a formação “emergencial” de alfabetizadores que lançam mão de um repertório teórico-metodológico no campo da Educação e da Alfabetização de Adultos, possibilitando a sistematização das ações. Finalmente avaliamos a fase atual das ações de formação que tem início a partir de 2002 com a implantação, no Centro de Educação, da pós-graduação *lato e stricto sensu* e a conseqüente institucionalização do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, desencadeando uma reconfiguração teórico-metodológica das atividades de formação, possibilitando lições que estão descortinando outros caminhos no campo da formação.

Um olhar em torno do silêncio na formação inicial de professores para a EJA

No início da década de 2000, denunciávamos (MOURA, 2001) existir um silêncio das escolas de ensino normal e das instituições de ensino superiores em torno de seus currículos e ofertas de disciplinas voltadas para a formação inicial e lacunas em relação às políticas de formação continuada por parte das Secretarias de Educação municipais e estadual para os professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos.

Barros (2003), em sua pesquisa que desencadeou na 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. Os resultados confirmaram o “silêncio”, já denunciado, na legislação e nos currículos e o vazio em torno de estudos específicos na área por parte dos professores e coordenadores.

A Escola Normal, que forma os professores para ensinar na educação infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental de crianças, jovens e adultos, constata o silêncio absoluto. Os cursos de formação de professores na modalidade normal não ventilam, em hipótese alguma, trabalhos direcionados para o contato dos seus alunos com experiências práticas, voltadas para a EJA.

Comprova Barros que não existe identidade como disciplina, nem estudos específicos sobre EJA no currículo da escola normal. Segundo ela, 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 a teoria e as práticas pedagógicas da EJA.

Barros (idem) denuncia que, apesar das discussões da reforma do Ensino Normal, prevista pela LDB 9394/96, o modelo que se vem delineando ainda não atenderá às modalidades de ensino, principalmente a EJA, levando-se em consideração a realidade e os índices de analfabetismo que persistem no Estado e no Brasil como um todo.

Os currículos dos cursos de Letras na rede pública e privada – que formam o professor para a docência em língua materna e língua estrangeira no segundo segmento do ensino fundamental e médio, nem sequer ventilam disciplinas que incluam a área. O mesmo ocorre em relação às demais licenciaturas. Havia, e ainda há um “silêncio” total em relação a disciplinas que tratam da área.

No currículo do curso de Pedagogia das instituições de ensino superior pública estadual e instituições privadas não existia ainda uma preocupação com a formação de professores para a EJA. Em uma das instituições privada, no curso de Pedagogia aparecia a disciplina Educação de Jovens e Adultos como eletiva, ou como uma unidade dentro de outra disciplina “Processo de Alfabetização”.

Na Universidade Federal de Alagoas, 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 levaram o colegiado do curso de Pedagogia a introduzir na proposta elaborada em 1987 a Área de Estudos em Educação de Adultos¹, composta de três disciplinas: Evolução Histórica da Educação de Adultos, Metodologia da Educação de Adultos e Alfabetização de Adultos. No entanto, a área, implantada em 1992, com 180 horas semestrais, a partir de 1997, foi extinta, transformando-se em uma disciplina eletiva de 80 horas semestrais. Paradoxalmente, os alunos cursavam, e cursam, as disciplinas pedagógicas, principalmente as metodologias das disciplinas específicas, do primeiro segmento do ensino fundamental e faziam, e fazem ainda, estágio à noite nas escolas públicas em classes de EJA.

A realidade delineada acima prova que a formação de educadores e alfabetizadores de jovens e adultos, mesmo com toda a ênfase que vem sendo dada à área em termos de discussões e reivindicações em nível nacional e internacional, continua no ostracismo, como se ensinar a esses sujeitos fosse a mesma coisa que trabalhar com crianças.

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. 41)

Temos clareza de que a formação continuada é fundamental, mas que ela resente-se de uma base teórica sólida por parte dos educadores, que deveria ser proporcionada através de uma sólida formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica. A ausência da formação inicial trás 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

¹ Nessa época ainda fazia-se referência a Educação de Adultos (EDA). Somente na metade dos anos de 1980, aparece a denominação Educação de Jovens e Adultos (EJA), provocada pela juvenalização dos sujeitos que a demandam.

“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”.

Entendemos que as políticas e as ações governamentais deveriam garantir a formação básica e continuada de educadores de jovens e adultos. Os currículos dos cursos normais e das licenciaturas precisavam incluir a formação específica desses profissionais, de forma que eles tivessem acesso a saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática que desse conta das peculiaridades socioculturais e pedagógicas dos jovens e adultos trabalhadores, principalmente entendendo como Ramalho que:

Uma prática profissional complexa como a docência exige uma qualificação que deve ser desenvolvida num processo de formação inicial que, mesmo não garantindo, por si só, um alto grau de profissionalização, é a instância específica para a aquisição das competências mínimas para exercício profissional, servindo de base para outras modalidades formativas, como a atualização e a formação permanente. (RAMALHO, 1993, p. 25. Apud. BARROS, 2003, p. 48)

Como tudo começou na Universidade: a necessidade da formação endógena dos próprios professores para possibilitar a formação exógena

Conforme já explicitado, a UFAL enquanto instituição formadora também não ficou totalmente imune ao silêncio em relação à oferta de formação inicial para seus próprios professores atuarem na EJA. As lacunas começam a inquietar quando a direção do Centro de Educação – CEDU/UFAL –, em meados dos anos de 1980, convoca um grupo de professores para intervir na realidade educacional do Estado, iniciando por ações de alfabetização da população de uma favela localizada em um bairro circuvizinho ao campus.

Os professores que assumiram o trabalho foram formados inicialmente no curso de Pedagogia da UFAL, logo não tinham estudos na área. Por mais que estivessem sensibilizados, suas trajetórias de formação inicial – magistério, licenciatura e especialização – estavam

fundadas no referencial teórico-positivista, base da Pedagogia Liberal, nas modalidades da Escola Tradicional e Tecnicista (LIBANEO, 1985, SAVIANI, 1997), que norteou os currículos dos cursos superiores durante a ditadura militar. O que direcionava as atividades pedagógicas, na realidade, era um sentimento cristão, influenciado pelos trabalhos desenvolvidos na Igreja e uma sensibilidade para os problemas dos mais pobres. Logo, não existia os fundamentos teórico-práticos que referenciassem o tipo de trabalho desenvolvido.

As ações na favela mostraram à direção e a alguns professores do CEDU a necessidade de começar a investir no processo de formação continuada dos professores que possibilitasse a apropriação e a sistematização dos saberes necessários ao trabalho político-pedagógico com as classes populares. Decidiu-se por, através de uma parceria com a Secretaria Estadual e Municipal de Educação, do MEB e de Pastorais da Igreja, investir na formação endógena dos professores. Nesse sentido, foi firmado um convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A formação se deu mediante um curso de atualização em Educação Popular, referenciado pelos estudos de Silvia Manfredi, João Bosco Pinto, Vanilda Paiva, Osmar Fávero, Carlos Brandão, Paulo Freire e tantos outros teóricos que traziam as discussões para o Brasil no período da “abertura democrática”.

O referido curso possibilitou a estruturação de um grupo interessado em influenciar nas diretrizes políticas da alfabetização no estado. Trouxe como resultado concreto a proposta da criação de um núcleo de alfabetização, que veio a se constituir posteriormente no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL). Também desencadeou entre alguns professores a necessidade de continuarem sua formação em nível de pós-graduação na própria UFPB e em outras instituições do centro-sul do país.

Nesse período, mesmo após a conclusão do curso, não se tinha definido uma concepção de formação de professores, mas entendia-se a necessidade de capacitar professores e alunos com saberes necessários não somente para “ministrar aulas”, transmitir conhecimentos, mas também para intervir com ações que contribuíssem com outros processos educativos das classes populares.

Existia a consciência crítica da realidade em que se estava trabalhando, da estrutura social que gerava a desigualdade e a exclusão e,

sobretudo, o papel dos professores e alunos e das instituições públicas na contribuição para manutenção ou transformação dessas desigualdades. Entendia-se a importância da formação de profissionais que baseada no princípio do diálogo proposto por Freire, pudessem se instrumentalizar com saberes necessários às intervenções nessas estruturas.

Essa caminhada desencadeou na implantação do NEPEAL, criado em 1990², através de portaria do magnífico reitor como um órgão vinculado diretamente ao seu gabinete. A partir da implantação do Núcleo, foi possível dar organicidade e sistematização às ações de extensão até então desenvolvidas, institucionalizar as parcerias já em desenvolvimento, desencadear atividades de pesquisa e influenciar na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, possibilitando uma formação inicial e continuada aos professores que já atuavam na área da educação de jovens e adultos e aqueles que desejassem realizar seus estudos na área. Além disso possibilitou a captação de recursos financeiros nos órgãos federais para a sustentação das referidas atividades.

Dessa forma, o caminho de formação continuada se dá como uma necessidade endógena dos professores em superar lacunas da formação inicial, necessidades essas surgidas a partir da prática de extensão desenvolvida entre o segmento das classes populares.

O NEPEAL como espaço de sistematização das ações integradas de formação

O plano de atuação do NEPEAL no campo da formação continuada foi o resultado de um conjunto de forças, entre elas: a) a experiência anterior dos professores obtida no trabalho com a favela; b) a participação de membros do Núcleo na Diretoria de Educação Especializada³ da Secretaria da Educação do Estado de Alagoas. Junto com um grupo de professores que havia participado do curso de atualização e das disciplinas da Habilitação em EDA – estavam comprometidos com a

² O lançamento oficial do NEPEAL aconteceu em setembro de 1990 em um Seminário que teve como conferencista principal o Professor Paulo Freire, desenvolvendo o tema: “Alfabetização e Cidadania”.

³ Departamento no Estado responsável pelas ações de alfabetização de jovens e adultos e pelos Exames Supletivos.

escolarização dos adultos analfabetos das classes populares, foi desenvolvido um trabalho de formação com professores de diferentes escolas de bairros da periferia de Maceió para que alfabetizassem a partir da proposta teórico-metodológica de Paulo Freire; c) os saberes científicos e pedagógicos apropriados nos cursos de atualização e mestrado em Educação Popular da UFPB; d) as lições vivenciadas junto aos movimentos político e sindicais – particularmente a experiência na Secretaria de Formação da CUT – Paraíba e depois da CUT – Alagoas; e) a interação com instituições públicas e instituições/organizações da sociedade gerando uma demanda por parte da comunidade, que passou a solicitar do CEDU um trabalho efetivo de assessoramento e capacitação dos educadores que atuavam ou pretendiam atuar com jovens e adultos, a fim de que pudessem implantar e implementar ações que viessem a minimizar o problema do analfabetismo entre jovens e adultos no Estado.

Para iniciar o atendimento às demandas, o grupo elaborou um projeto de Capacitação e Assessoria na área da Educação de Jovens e Adultos dos municípios alagoanos que pudesse permitir que as ações se deslocassem do espaço de sala de aula para a comunidade e voltasse dessa para a sala de aula. As ações do referido projeto tiveram início em 1992 com cursos de atualização para coordenadores de diferentes municípios que atuavam na área. Aos poucos, as ações foram ampliando-se, o que possibilitou a orientação na elaboração de projetos e propostas pedagógicas para a área. Durante três anos, foram realizados três cursos de capacitação para coordenadores da área de EJA além de apoiar a realização de eventos na área financiados com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No ano de 1993, foi firmado um convênio com a Secretaria da Educação do Município de Maceió (SEMED). Mediante o qual se passou a prestar uma assessoria permanente através da participação direta na elaboração da proposta pedagógica para a Educação Básica de Jovens e Adultos. A formação dos professores desenvolvia-se nas próprias escolas por meio de cursos e oficinas cujas temáticas surgiu de suas necessidades teórico-pedagógicas e do acompanhamento sistemático das atividades de ensino-aprendizagem. Já se comunicava das idéias de Alarcão:

[...] para que os professores na escola sejam autênticos profissionais do desenvolvimento humano, é preciso que a escola seja, primeiro que tudo, um centro de formação para todos os que nela convivem, incluindo os professores, e que esteja organizada para nela se viver em conjunto um projecto: seu projecto de formação. (2003, p. 101-102)

Todo o trabalho de formação era desenvolvido tendo como referencial a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Através dele definiam-se as concepções de educação, de alfabetização e dos sujeitos alunos e professores, planejava-se a pesquisa de campo para colher as problematizações e daí retirar as unidades temáticas e as conseqüentes palavras geradoras, planejavam-se e acompanhavam-se as atividades de ensino-aprendizagem.

Paralelo às atividades desenvolvidas nas escolas, as ações de extensão que envolviam eventos de formação possibilitaram a articulação com setores da sociedade que atuavam no campo da Educação Popular com trabalhos de organização e alfabetização, a exemplo da Federação de Assistência Social e Educacional (FASE), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Associação dos Educadores Cristãos (AEC), Movimento de Educação de Base (MEB), entre outros, dando origem ao Coletivo dos Alfabetizadores Populares de Alagoas (COALFA), que veio a desencadear anos depois no Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). Tanto o COALFA na época, como depois o FAEJA constituem-se em instâncias formativas considerando que possibilitam a troca de saberes, a produção de conhecimentos e as intervenções nas políticas e ações voltadas para a EJA.

Também ocorria formação na articulação propiciada pelo acento de representantes do NEPEAL/UFAL, durante seis anos, na Secretaria de Formação da CUT de Alagoas, participando do processo de formação sindical, inclusive de atividades permanentes de formação propiciadas pela Escola Quilombo dos Palmares em Recife, responsável, na época, pela formação de líderes sindicais e populares no Nordeste.

No campo da formação inicial em nível superior, as atividades do núcleo provocaram a reestruturação do currículo da Licenciatura em Pedagogia, incluindo-se, entre outras, a habilitação em Educação de

Adultos, referida anteriormente. As turmas da habilitação eram constituídas de alunos regulares das licenciaturas e alunos especiais já licenciados: professores, coordenadores pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação, de escolas e de organizações não-governamentais. Alunos que buscavam na disciplina a possibilidade de apropriação de teorias que explicassem e melhorassem suas práticas. Procurava-se, como sugeria Paulo Freire, partir das práticas e experiências, analisá-las através dos referenciais dos clássicos da educação popular, da educação e alfabetização de adultos, a exemplo de Carlos Brandão, Osmar Fávero, Celso Beisiegel, João Bosco Pinto, Paulo Freire, Vanilda Paiva, Timothy Irreland, Sérgio Haddad, Carlos Alberto Torres, entre outros, e propor novas formas de abordagens na própria prática.

Dessa forma, ao longo do processo pedagógico, os alunos/professores traziam para as aulas suas experiências e dificuldades, buscando ajuda nos referenciais, procurava-se inquietantemente resposta para as questões que se vivenciava nas práticas sociais e escolares desenvolvidas. Procurava-se insistentemente estabelecer a relação teoria-prática/prática-teoria. Essas inquietações desencadearam uma curiosidade epistemológica, provocando a necessidade da pesquisa científica. Nessa direção a formação inicial passa a tomar um caráter de formação continuada, numa perspectiva em que “ênfatisa o cultivo de habilidades de investigação sobre o ensinar e os contextos multidimensionais que o preocupam” (KINCHELOE, 1997, p. 200).

Da demanda epistemológica de professores e alunos/professores, originou-se o projeto de pesquisa, na modalidade de iniciação científica⁴, denominado “Dimensões metodológicas que norteavam as atividades desenvolvidas com adultos no bairro do Tabuleiro dos Martins”. Pela investigação empírica, baseada no referencial teórico de Freire, foi possível observar as práticas pedagógicas, confrontá-las com as concepções teórico-metodológicas estudadas, avaliando o que estava sendo realizado na comunidade⁵.

⁴ Pesquisa desenvolvida entre 1992-1994, PIBIC/CNPq/PROPEP/UFAL.

⁵ Conferir Moura (Coord.), 1994.

Os resultados da investigação foram analisados durante as aulas, provocando a necessidade de realizarem-se estudos no campo específico da alfabetização de jovens e adultos. Foi elaborado pelo grupo um outro projeto de iniciação científica: “Alfabetização de Jovens e Adultos: Relação entre Propostas Pedagógicas e Práticas Desenvolvidas pelas Entidades não-Governamentais”. Por meio da investigação de campo – na modalidade da técnica do estudo de caso – foram analisadas duas experiências de alfabetização desenvolvidas por diferentes instituições, estabelecendo a relação existente entre as práticas alfabetizadoras e as propostas pedagógicas anunciadas como fundamentadas em Freire e na Pedagogia Radical de Giroux⁶.

A investigação no campo das ações não-governamentais mostrou a necessidade de investigar a prática escolar de jovens e adultos desenvolvida em escolas da rede municipal de educação de Maceió, no sentido de comparar as duas experiências de práticas pedagógicas, ao tempo em que se pretendia avaliar as mudanças ocorridas com base em novas orientações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Municipal iniciada em 1993. Nesse sentido, um outro projeto de iniciação científica foi elaborado e aprovado: “Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de Maceió – Proposta e Prática Pedagógica: Uma tentativa de Compreensão/Intervenção”.

Os resultados das investigações de campo, ao tempo em que eram socializadas entre a comunidade acadêmica e os educadores envolvidos na área, até pela exposição nos diferentes eventos realizados, foram servindo como referenciais no apoio ao ensino e à extensão e mobilizando novos alunos a participarem das ações. Entendíamos que os conhecimentos e os dados empíricos acumulados com a pesquisa e as experiências vivenciadas mediante as atividades de extensão estavam fortalecendo e sedimentando cada vez mais as atividades de ensino e, conseqüentemente, a formação continuada.

As lições obtidas com os resultados das pesquisas, sua socialização na sala de aula que contribuía para o repensar e o modificar a prática dos professores – formandos/formadores – levou o grupo a entender que

⁶ Conferir Moura (Coord.), 1995.

o papel da formação é produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade, encorajando os futuros professores a problematizar “o que é” para refletir “o que deveria ser”. (VEIGA, 2003, p. 78)

Avaliamos que, com a criação do Núcleo, a formação continuada passa a ter uma dimensão mais abrangente. Os participantes do processo de formação, além de olhar endogenamente para suas práticas buscando referenciais teóricos que as explicassem e fundamentassem, analisavam outras práticas, comparavam com as suas e iam formando novas formas de fazer e saber. Como declarava um dos alunos/professores: “Estamos aprendendo um novo jeito de ensinar”.

A formação “emergencial” de alfabetizadores para implantação e desenvolvimento de programas

No final de 1996, o CEDU por intermédio da coordenação do núcleo foi convocado pelo reitor para assumir a implantação de classes de Alfabetização de Jovens e Adultos do Programa Alfabetização Solidária (PAS) no município de Traipu – região do baixo São Francisco, a título de experiência piloto. A princípio a coordenação do núcleo foi contra a aceitação da parceria. Avaliávamos que o PAS seria mais uma ação emergencial, com fins político-populistas e eleitoreiros em substituição a uma política séria e comprometida para a área. No entanto, a administração da UFAL contra-argumentava mostrando a oportunidade que se apresentava e apontando uma autonomia pedagógica que o núcleo teria, no sentido de intervir com uma prática de qualidade que pudesse contribuir com ações para minimizar o nível de analfabetismo do Estado.

Por meio de um pequeno grupo de professores, no final de 1996, o NEPEAL assumiu as ações do programa inicialmente em apenas um município. Do segundo semestre de 1998 até 2002, a área de abrangência dos municípios ampliou-se para 13 municípios sob a supervisão de professores do CEDU, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CHLA), professores voluntários – não vinculados a UFAL – e

estagiários de diferentes licenciaturas⁷. A experiência com o PAS possibilitou ao núcleo assumir o Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas da Reforma Agrária em Alagoas (PROJERAL)⁸.

Em seguida aos programas anteriores, “chega” também à UFAL e ao NEPEAL o Projeto “Educação de Jovens e Adultos da Área Emergencial da Seca nos municípios de abrangência do Programa Xingó”⁹, com o objetivo de desencadear o processo de escolarização e qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores, sem discriminação de idade, cadastrados nas frentes de emergência.

Professores e alunos do NEPEAL, em parceria com professores e alunos de sete universidades¹⁰ e do Centro de Educação Tecnológica, desenvolveram, durante quatro anos o Projeto “Formação Continuada do Educador” em nove municípios dos três Estados, formando 1.500 educadores, entre os quais 60 especialistas que formariam a equipe pedagógica do referido programa.

A sistemática de formação continuada dos programas fundamenta-se numa proposta teórico-metodológica produzida pelo grupo de professores, incluindo ações pedagógicas que abrangem desde a seleção inicial dos alfabetizadores/coordenadores até a avaliação final dos alfabetizados. Todo o processo formativo tem como referencial teórico a Pedagogia Libertadora e o método de alfabetização de Freire, as contribuições dos estudos sobre a aquisição da escrita de Emilia Ferreiro e as contribuições da teoria do desenvolvimento do aprendizado de Vygotsky.

A formação continuada desenvolvida com os coordenadores e os alfabetizadores dos projetos e programas elencados instigou nos

⁷ A desistência da coordenação do PAS se deu por um conjunto de fatores de ordem material e política.

⁸ O PROJERAL faz parte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Continua em desenvolvimento até o presente.

⁹ O Programa Xingó abrangia nove municípios dos Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe.

¹⁰ Universidades: Federal de Pernambuco (UFPE) e Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Federal e Estadual da Bahia (UFBA) e (UNEB), Estadual de Feira de Santana na Bahia – UEFS, Federal de Sergipe (UFS).

participantes do núcleo a necessidade de estabelecer um recorte de estudos e investigações na área da EJA para a alfabetização, de forma a aprofundar e qualificar cada vez mais o processo de formação continuada de alfabetizadores para jovens e adultos.

Durante três anos, foram desenvolvidas investigações¹¹ a fim de avaliar os impactos sociais, econômicos e culturais provocados pela prática pedagógica alfabetizadora desenvolvida pelo Programa de Alfabetização Solidária nos municípios do estado de Alagoas coordenados pela UFAL¹². Os resultados obtidos com a investigação provocaram a necessidade de restringir mais o objeto de investigação, de forma que, nos dois anos seguintes, o grupo decidiu procurar os sujeitos atores do processo ensino-aprendizagem: coordenadores/alfabetizadores e ex-alunos para avaliar os resultados de aprendizagem dos alunos que haviam passado pelo PAS em relação aos conteúdos e às “competências básicas” adquiridos e utilizados, tal como era anunciado na proposta pedagógica do programa¹³. A análise dos dados coletados mostrou as dificuldades e as deficiências de uma prática pedagógica desenvolvida através de um modelo formativo insuficiente porque compensatório e emergencial. Contudo, mostrou curiosidades, necessidades e demandas por parte de ex-alunos e alfabetizadores, impulsionando-os a buscar a formação inicial e/ou continuada.

Além das investigações coletivas realizadas por professores, voluntários alunos-bolsistas, participantes do NEPEAL, em torno do PAS, foram desenvolvidas investigações individuais de professores e alunos do núcleo, que deram origem a diversos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), monografias, dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Os resultados das investigações realizadas ao longo desses anos têm gerado a produção de relatórios, publicações de artigos, livros e capítulos de livros, resumos e textos completos socializados e publicados em anais de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. Sobre as ações pedagógicas desenvolvidas

¹¹ Investigações desenvolvidas por bolsistas do PIBIC/CNPq/PROPEP/UFAL e financiamento da Fundação de Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

¹² Conferir (MOURA (Coord.), 2000, 2001, 2002).

¹³ Conferir (MOURA (Coord.), 2003 e 2004).

pelo PRONERA foram realizadas investigações que deram origem a duas dissertações de mestrado.

Mesmo reagindo à implantação, criticando e condenando os programas de alfabetização e denunciando a falta de políticas públicas para a área, os formadores/formandos coordenadores do núcleo e os formandos/formadores envolvidos com o desenvolvimento das ações dos programas avaliam que houve dificuldades, mas também houve muitos ganhos. No trabalho de formação desenvolvido nos programa/projetos, havia uma dificuldade de aprofundamentos teórico-metodológico por parte dos formandos relacionada à heterogeneidade na formação inicial para o magistério: uns apresentavam precária formação, outros não possuíam formação inicial. Essas dificuldades se ampliavam quando, além disso, eles não tinham experiência docente. A heterogeneidade, no entanto, não impedia que o trabalho acontecesse, procurava-se sempre estabelecer uma troca de saberes entre professores coordenadores das universidades/alunos-bolsistas de graduação/alunos-coordenadores participantes e alunos-alfabetizadores. Buscava-se sempre estabelecer a interação entre aqueles que “sabiam mais” com aqueles que “sabiam menos”, de forma que houvesse sempre um “outro”, na perspectiva Vygotskiana, cooperando no sentido de que seus “desenvolvimentos reais” atingissem as “zonas de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, várias obras). Acontecia, portanto, uma formação em rede: todos aprendiam, e, enquanto aprendiam, ensinavam.

A dinâmica possibilitada pelas ações de extensão/pesquisa/ensino que envolvia envolvendo professores-mestres, mestrandos, doutores, doutorados, alunos de diferentes licenciaturas, professores das redes públicas estadual e municipal de ensino, tornava o processo formativo rico de interações, trocas de saberes pedagógicos e científicos possibilitadores do estabelecimento da relação teoria-prática.

Com base nas experiências explicitadas acima, é possível afirmar que se caminhava na direção explicada por Ribeiro:

superando o paradigma da educação compensatória em prol de uma visão mais prospectiva, que articule a educação básica e a educação continuada como direito de todos. A institucionalidade das práticas de educação de jovens e adultos e

sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica estabeleceriam, nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo de formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua. (RIBEIRO, 1999, p. 189-90)

Institucionalização do grupo de pesquisa: novo enfoque na formação

A partir de 2002, com a implantação da pós-graduação *estricto e lato sensu*: o mestrado em Educação Brasileira e a Especialização em Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos, as ações de formação continuada se ampliam e tomam uma nova direção teórico-metodológica.

Com o mestrado foi necessário institucionalizar o Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, certificando-o no CNPq, gerando anualmente duas a três vagas para ingresso, através do processo seletivo, de profissionais interessados e identificados com a formação continuada na área. A institucionalização do grupo vem reforçar a concepção de formação continuada como processo crítico reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações e fortalecer o processo dialético entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão.

A dinâmica do grupo envolve professores mestres e doutores, alunos de graduação, especialização e mestrado e postulantes a alunos que atuam como professores/coordenadores das redes de ensino públicas e privadas e de instituições e organizações não governamentais. O grupo passou a aglutinar todas as pesquisas em desenvolvimento, quer nascidas das curiosidades/necessidades do próprio grupo, quer através das necessidades/curiosidades individuais, mas não individualizadas, dos alunos da graduação, da especialização e do mestrado. 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 uma instância democrática e deliberativa, para ele são levadas e discutidas as questões inerentes ao FAEJA e todas as situações do NEPEAL e da pós-graduação que envolvem encaminhamentos e exigem tomadas de posições e decisões acadêmicas, pedagógicas e políticas.

No processo de formação continuada, o grupo passou a sentir a necessidade de, mesmo sem desconsiderar as investigações em torno das políticas e dos programas de alfabetização, dos processos de ensino-aprendizagem e outras temáticas, focar o olhar investigativo em questões ainda não explicitadas adequadamente, nem respondidas em estudos anteriores. Por exemplo, nas investigações anteriores, a formação era considerada como uma categoria que perpassava a maioria das pesquisas e práticas investigadas e desenvolvidas, a partir do funcionamento do grupo de pesquisa, ela passa a se constituir em categoria fundante dos estudos teóricos e das investigações. As investigações sobre os resultados de aprendizagem dos alunos do PAS levaram a necessidade de se investigar o letramento de alfabetizadores dos referidos alunos. Os resultados de investigação sobre os alfabetizadores, por sua vez, levaram a investigação do(s) letramento(s) dos professores formadores desses professores/alfabetizadores. Paralelamente a essas investigações, participantes do grupo – bolsistas de iniciação científica – se apropriam do *corpus* das pesquisas para desenvolverem seus trabalhos de conclusão de cursos (TCCs).

Por intermédio de professores que fizeram sua formação continuada na área da lingüística e da sociolingüística, foi possível atentar-se para a necessidade de estabelecer o “casamento” entre a Lingüística e a Pedagogia, adentrando-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.

Com base na perspectiva posta por Marcuschi de que o letramento se faz por meio de gêneros, as investigações em torno do letramento apontaram para a necessidade do estudo dos gêneros discursivos e textuais (SANTOS, 2003 e 2004). O estudo dos gêneros textuais requereu a análise da sua produção e veiculação nos materiais didáticos impressos, particularmente o Livro Didático produzido e comercializado

para os jovens e adultos e, conseqüentemente, utilizado pelo professor. Nessa direção surgiu a necessidade de se realizar investigações sobre o Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos: sua história, ainda não contada; o processo interativo de sua utilização pelo professor em sala de aula; como vêm sendo tratadas nesses livros as diversidades culturais dos alunos trabalhadores. Para dar conta dessas investigações, tem sido necessário buscar o apoio teórico de clássicos das áreas, a exemplo de Bakhtin, Fávero, Koch, entre outros pesquisadores.

No grupo de pesquisa, conquanto instância formativa por excelência, existe um processo de formação continuada. Nele e por meio dele, os participantes trazem suas reflexões sobre a prática docente, transformam suas reflexões em objetos de investigação, socializam suas inquietações, caminhos teórico-metodológicos e produção, levam seus resultados para a prática. Identificam-se nos participantes do grupo os “outros” que através de mediações significativas e qualificadas, promovem o “desenvolvimento proximal” daqueles que ainda não o atingiram.

No grupo acontecem o fazer e o refazer do ensino e da extensão. Nessa perspectiva, é possível afirmar com Alarcão que

[...] os professores estão a assumir a co-construção e a defesa da especificidade de seu saber e de sua identidade profissional. Fá-lo-ão cada vês mais pelo exercício de sua actividade, mas também pela reflexão sistematizada que sobre ela exercem e pela coerência de discurso e ação que conseguirem demonstrar. (*op. cit.*, p, 106)

Lições das práticas como (in)conclusões

Ao longo desses anos, estamos a nos perguntar: que lições já foram aprendidas e quais ainda não foram? Que lacunas ainda existem? O que temos a comemorar desses vinte anos de trajetória de (de)formação? Que dificuldades e impasses estamos vivendo e precisam ser superados?

Registram-se como lições aprendidas e comemorações que os formandos/formadores, pela caminhada na universidade e nas relações

com a sociedade, têm buscado rever suas práticas e inserir-se em novas práticas de forma qualificada. Essas intervenções têm se dado mediante a inserção de alunos/professores: nas instituições de execução de práticas escolares pelas atividades de gestão, planejamento, coordenação e docência em diferentes instâncias como o sistema escolar público e privado, as escolas do sistema S, em diferentes organizações não-governamentais e movimentos sociais; pela participação e intervenções em instâncias legislativas, político-pedagógicas e deliberativas, como o Conselho Estadual de Educação (CEE), o Colegiado do Programa de Pós-Graduação (FAEJA), os ENEJAs. O grupo de pesquisa e o núcleo têm se constituído em uma referência no campo da pesquisa, da extensão e, conseqüentemente, na formação continuada de professores para a EJA. Principalmente porque o trabalho desenvolvido vem permitindo, no seu trato pedagógico-político, tentar superar a dicotomia entre teoria e prática e, nessa busca, possibilitar aos sujeitos uma formação profissional que garanta o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade e comprometida com os segmentos populares.

Que lições temos a aprender e que lacunas ainda existem? Que dificuldades e impasses estão sendo enfrentados? Avaliamos que ainda existem muitas lições a serem aprendidas, lacunas a serem preenchidas e desafios a serem superados. No campo teórico-metodológico, o grupo de pesquisa se ressentia ainda de estudos aprofundados em torno dos referenciais relativos à formação de professores e à metodologia de pesquisa. Identifica-se, ainda, uma limitação no campo teórico-empírico de forma que áreas que precisavam ser privilegiadas como educação no campo, juvenilização na EJA, trabalho e educação, educação matemática, currículo e produção de recursos metodológicos específicos para a área, ainda não têm recebido o tratamento investigativo que merecem, por falta de pesquisadores. O CEDU/UFAL e o próprio MEC/SESU não têm priorizado a área de EJA e, conseqüentemente, não possibilitam as condições de funcionamento do NEPEAL, dificultando as ações de formação. Atualmente a gestão do núcleo e a liderança do grupo estão sendo assumidas por professores colaboradores e voluntários, não existe mais professor/doutor no quadro efetivo, nem tampouco perspectiva de concurso. O grupo tem se mantido por compromisso político-pedagógico dos participantes com a

área. Em relação às intervenções exógenas, no âmbito das políticas públicas de formação de professores, excetuando-se o município de Maceió, não conseguimos influenciar diretamente na rede pública estadual e nas redes municipais. Também tem sido, ainda incipiente, a atuação no FAEJA, enquanto espaço de formação continuada e enquanto veículo de intervenções nas políticas de formação.

No entanto, consideramos que as lições ainda não aprendidas, as lacunas e os problemas identificados acima, estão se constituindo em objetos de reflexão do grupo, transformando-se também em desafios para novos processos formativos que deverão ser desencadeados.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização Docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do pagistério*. 3. ed., 2003, Campinas: Papirus. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 99-136.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, Abdizia Maria Alves. *A formação dos professores que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda (re)velada*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2003.

BARROS, Abdizia Maria Alves. O “silêncio” institucional na formação inicial das professoras para alfabetizar jovens e adultos. In: MOURA, Tania Maria de Melo. *A formação de professore(as) para a educação de Jovens e Adultos em questão*. Maceió: EDUFAL, 2005, p. 67-88.

BRASILEIRO, Regina Oliveira. *Professor: um leitor “interditado”*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um Estudo sobre a Educação*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)*. 2. ed. São Paulo, Ática, 1989 (Ensaio, 85).

- BRITTO, Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes *et al* (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de letras, 1998, p. 61-78.
- COSTA, Chiara Maria Silva da. *Evento aula expositiva: análise de sua utilização por um professor formador*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal de Alagoas, 2006.
- COUTINHO, Ana Carolina Faria. *Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos: um estudo com porteiros em Maceió*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2005.
- FÁVERO, Leonor *et al*. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua*. São Paulo, Cortez, 1999.
- FÁVERO, Leonor; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- FERREIRO, Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. *Cuadernos de investigaciones educativas*, n.10, México, D.F., abril de 1983, mimeo.
- FERREIRO. Emilia; Ana Teberosky. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed.: trad. de Diana Myriam Lichtenstein, Liana de Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO. *Alfabetização em processo*. Trad. Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro, Sara Cunha Lima. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO. (Org.). *Os Filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização na América Latina*. Trad. Maria Luíza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO. *Reflexões sobre a alfabetização*. 22. ed. Trad. Horácio Gonzales (et. al.). São Paulo: Cortez, 1993a. – (Coleção Questões de Nossa Época; v. 14).
- FERREIRO. *Com todas as letras*. 2. ed. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1993b. (Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidades em educação – v. 2).
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler. In: *A importância do ato de ler*. Paulo Freire. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 1983b - (Coleção polêmica do nosso tempo) p. 11-24.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 10. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe. In: *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1983b – (Coleção polêmicas do nosso tempo), p. 42-96.

FREIRE, Paulo; Donaldo Macedo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993b.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e cidadania. In: *Educação popular: utopia latino-americana*. Moacir Gadotti; Carlos Alberto Torres. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade de São Paulo, 1994, p. 209-218.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. Crítico, radical e otimista. *Entrevista Paulo Freire – Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, ano 1, n.1, jan./fev. 1995, p. 4-12.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. – (Coleção Leituras).

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002, p. 88-102.

GIROUX, Henry A. *Pedagogia radical: subsídios*. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983 (Coleção educação contemporânea).

GIROUX, Henry A. A Alfabetização e a pedagogia do Empowermen político (Introdução). In: *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Paulo

Freire e Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HADDAD, Sérgio. Educação popular e escolarização popular. *temas de educação popular*. Cadernos da AEC do Brasil no. 17, 1983, p. 5-34.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. *Em aberto*, Brasília, ano II, n. 56, out./dez., 1992, p. 3-12.

IRELAND, Timothy D.; COSTA, Vera Esther J. Analfabetismo – problema pedagógico ou sócio-político? *Trabalho apresentado no Seminário Inter-institucional de Experiências em Alfabetização*. João Pessoa, 04 a 06 de dezembro de 1989, mimeo.

IRELAND, Timothy D.; COSTA, Vera Esther J. Educação de jovens e adultos: concepções, formas de expressão, dilemas e perspectivas. *Texto apresentado em Palestra proferida no Seminário de Avaliação das Práticas de Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria da Educação do Estado da Paraíba, João Pessoa, 19 a 20 de março de 1990, mimeo.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B.; Inês Signorine. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. *A especificidade do trabalho do professor da educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

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

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNOTINI, Inês (Org.). *Investigando a relação*

oral/escrita e as teorias do letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOURA, Tania Maria de Melo (Coord.). Dimensões metodológicas que norteiam os trabalhos com educação de adultos no tabuleiro do Martins – Maceió. *Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica*. CNPq/PIBIC/UFAL/UFSe, julho de 1994.

MOURA, Tania Maria de Melo. Alfabetização de jovens e adultos: relação entre propostas pedagógicas e práticas desenvolvidas pelas entidades não governamentais. *Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica*. CNPq/PIBIC/UFAL/UFSe, julho de 1995.

MOURA, Tania Maria de Melo. Alfabetização de jovens e adultos no município de Maceió – proposta e prática pedagógica: uma tentativa de compreensão/intervenção. *Relatório parcial de pesquisa de Iniciação Científica*. CNPq/PIBIC/UFAL/UFSe, janeiro de 1996.

MOURA, Tania Maria de Melo. *Alfabetização de jovens e adultos. Freire, Ferreiro, Vygotsky. Contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MOURA, Tania Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos. Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. 1. ed. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

MOURA, Tania Maria de Melo. A (de)formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, Antonio F. Ribeiro de. *Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos*. III Seminário Municipal de EJA. Maceió, 2001.

MOURA, Tania Maria de Melo (Coord.). Avaliação do Programa Alfabetização Solidária: impactos e conseqüências sociais, políticas e educacionais nos municípios alagoanos. *Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica* CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2000. 75 p. Mime.

MOURA, Tania Maria de Melo (Coord.). Avaliação do Programa Alfabetização Solidária: impactos e conseqüências sociais, políticas e educacionais nos municípios alagoanos. *Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica* CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2001. 67 p. Mime.

MOURA, Tania Maria de Melo (Coord.). Avaliação do Programa Alfabetização Solidária: impactos e conseqüências sociais, políticas e educacionais nos municípios alagoanos. *Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica* CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2002. 68 p. Mime.

MOURA, Tania Maria de Melo (Coord.). “Resultados de aprendizagem dos alunos que passaram pelo Programa Alfabetização Solidária: conteúdos e ‘competências básicas’ adquiridos e utilizados”. *Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica* CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2003. Mime.

MOURA, Tania Maria de Melo *et al.* *Gêneros textuais na educação de jovens e adultos*. Maceió: EDUFAL, 2003.

MOURA, Tania Maria de Melo (Coord.) Letramento(s) de professores de pessoas jovens e adultas. *Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica*. CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL. Maceió, agosto de 2004. Mime.

MOURA, Tania Maria de Melo (Coord.). Letramento(s) de professores formadores de professores. *Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica*. CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL. Maceió, agosto de 2005. Mime.

MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). *A Formação de Professore(as) para a Educação de Jovens e Adultos em questão*. Maceió: EDUFAL, 2005.

MOURA, Tania Maria de Melo (Coord.). O livro didático em sala de aula: análise da utilização no processo interativo de sala de aula do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. *Relatório parcial de Pesquisa de Iniciação Científica*. CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL. Maceió, fevereiro de 2006. Mimeo.

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

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PAIVA, Vanilda Pereira. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 79-87.

Projeto Educação de Jovens e Adultos em Municípios de Abrangência do Programa Xingo. CEFET-AL, UEFS, UFAL, UFBA, UFPE, UFRPE, UNEB, UFS, Piranhas, AL, 1999.

QUEIROZ, Marinaide Lima de. *Letramento: As Marcas da Oralidade nas Produções Escritas de Alunos Jovens e Adultos*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.

Relatório Final do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas áreas da Reforma Agrária em Alagoas. Maceió, jan. 2000.

RELATORIOS DO Programa Alfabetização Solidária. CEDU/UFAL de 1997 a 1999.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). *Metodologia da alfabetização de jovens e adultos*. Campinas: Papirus; CEDI, 1992.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.) *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. Ação Educativa: Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo, 1996. Mime.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: *Educação & Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Formação de Profissionais da Educação. Políticas e Tendências. Ano XX, dez. 1999, n. 68/Especial, p. 184-201.

SÁ, Reneude de. *Conhecimento letrado e escolarização: a visão de camponeses assentados da Reforma Agrária de Alagoas*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

SANTOS, Adriana Cavalcante dos. *Formação continuada e ensino de língua materna na educação de jovens e adultos: aproximações e distanciamentos*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

SANTOS, M. F. O. (Coord.). A importância dos gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa em educação de jovens e adultos, no I segmento do ensino fundamental do sistema público de ensino na cidade de Maceió. *Relatório Final de Pesquisa Induzida*. Maceió, FAPEAL/ UFAL/ SEMED, mar. de 2003. (mimeo).

SANTOS, M. F. O. (Coord.). Ensino de língua portuguesa: um estudo dos gêneros textuais na educação de jovens e adultos. *Relatório final de pesquisa induzida*. Maceió, FAPEAL/ UFAL/ SEMED, mar. de 2004. (mimeo).

SANTOS, Marluce Cavalcanti. *Educação e desenvolvimento sustentável: Uma análise crítica da experiência do Programa Alfabetização Solidária no município de Traipu-Al (1997-2001)*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) PRODEMA/UFAL, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1983.

SILVA, Lucas Pereira. *A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed., 2. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-114.

TFOUNI, Leda Verdiane. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Fontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiane. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, Carlos Alberto. *A política de educação não-formal na América Latina*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Carlos Alberto. Educação de adultos e educação popular na América Latina: implicações para uma abordagem radical de educação comparada. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez; Editora Universidade de São Paulo, 1994, p. 249-270.

VEIGA, Ilma Passos A. Avanços e equívocos da profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3. ed., 2003, Campinas: Papirus. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 75-98.

VEIGA, Ilma Passos A. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev. Trad Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícon; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S.; A. R. Luria. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZILBERMAN, R. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acesso em 9 abr. 2004.

Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos

Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005)

Júlio Emílio Diniz Pereira

O presente artigo subsidiou a apresentação de mesmo título realizada pelo autor durante o Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, no dia 24 de maio de 2006, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte.

Este trabalho foi encomendado pela comissão organizadora do evento e fez parte da mesa redonda “Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos”, coordenada pela Professora Margarida Machado, da Universidade Federal de Goiás (UFG). A razão do convite para participar dessa mesa pode ser entendida pelo fato de ter uma atuação de vários anos junto ao GT 8 – Formação de professores da ANPEd e, conseqüentemente, ter um olhar um pouco distanciado do campo específico da formação de educadores de jovens e adultos, porém, não completamente descolado, em função da minha participação, também de vários anos, em um projeto de extensão na UFMG que tem, entre outros objetivos, a preparação de profissionais para atuar na EJA.

Este texto discute, então, por meio de uma análise dos trabalhos e pôsteres aprovados e/ou apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 2000 e 2005, relatos de pesquisas realizadas no País sobre a temática da formação de educadores de jovens e adultos.

Ele está dividido em duas partes. A primeira parte apresenta dados numéricos sobre as publicações selecionadas, e a segunda, a análise propriamente dita, focando no conteúdo dos textos. Essa análise procurou evidenciar os principais referenciais teóricos e metodológicos usados pelas investigações acadêmicas, as principais conclusões a que esses estudos chegaram, o que eles sugerem como princípios dessa formação, as perguntas ainda a serem respondidas além de lacunas a serem preenchidas.

Trata-se, pois, de uma singela contribuição para uma área ainda bastante carente de estudos mais sistematizados sobre a formação daqueles que atuam ou atuarão na educação de jovens e adultos em nosso País.

Trabalhos e pôsteres apresentados na ANPEd (2000-2005) sobre formação de educadores de jovens e adultos: alguns dados numéricos

Como mencionado acima, para a produção deste artigo selecionei trabalhos e pôsteres, aprovados e/ou apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 2000 e 2005, sobre a temática da formação de educadores de jovens e adultos. Foram selecionados 19 textos apresentados em diferentes Grupos de Trabalho (GTs) da referida Reunião Anual, que, *direta* ou *indiretamente*, enfocaram essa temática. Desse total, 12 foram apresentados na forma de trabalhos, e sete como pôsteres.

Considereei que dez textos, seis trabalhos e quatro pôsteres estavam *diretamente* relacionados ao tema da formação de educadores de jovens e adultos. Os outros nove, seis trabalhos e três pôsteres, abordaram essa temática, mas de maneira *indireta*.

Quando uso a expressão “textos *diretamente* relacionados ao tema” me refiro a trabalhos e/ou pôsteres que *explicitamente* enfocaram a questão da formação de educadores de jovens e adultos. Essa

é a temática dos textos e não há dúvida de que eles discutem a preparação de profissionais para atuar na EJA.

Os textos *indiretamente* relacionados ao tema referem-se àqueles nos quais a formação de educadores é a temática principal, porém, os sujeitos com que trabalham não são necessariamente jovens e adultos em processo de (re)escolarização. Veja nos anexos deste artigo as listas com os títulos dos trabalhos e pôsteres *direta* ou *indiretamente* relacionados ao tema da formação de educadores de jovens e adultos.

Quanto aos trabalhos e pôsteres *diretamente* relacionados à temática em questão, nove textos, seis trabalhos e três pôsteres foram apresentados no GT 18 – Educação de pessoas jovens e adultas. Apenas um pôster, entre aqueles *diretamente* relacionados ao tema, foi apresentado em outro GT: o GT 8 – Formação de professores.

Até aqui nenhuma surpresa. Esperava-se mesmo que a maior parte dos textos que tratam o tema de uma maneira *direta* tivesse sido apresentada no GT que agrega os estudos e pesquisas sobre a educação de pessoas jovens e adultas. Porém, parece que a temática da formação de educadores de jovens e adultos é relativamente nova nas Reuniões Anuais da ANPED, inclusive no GT 18. Textos dessa natureza foram apresentados entre 2000 e 2002 – dois textos em cada ano, sendo em 2000, dois trabalhos, e nos demais, um trabalho e um pôster em cada – mas estiveram ausentes nos dois anos subsequentes. Voltaram a aparecer no ano de 2005 com a apresentação de quatro textos, dois trabalhos e dois pôsteres, incluindo aquele apresentado no GT 8.

Os autores desses textos estão vinculados a instituições públicas de ensino superior, sendo sete universidades federais e três estaduais. Veja a lista com os nomes das instituições no quadro abaixo:

Nº de trabalhos/pôsteres (ano)	Instituições de Ensino Superior
2 (1 trabalho; 2002 e 1 pôster; 2002)	UERJ
2 (1 trabalho; 2005 e 1 pôster; 2005)	UFAL
1 (trabalho; 2005)	UFSC
1 (pôster**; 2005)	UFF
1 (trabalho; 2001)	FURG
1 (pôster; 2001)	USP
1 (trabalho; 2000)	UFG
1 (trabalho; 2000)	UFMG

Observa-se que a maior parte dessas instituições – cinco – está localizada na região Sudeste do País. Duas estão no Nordeste e outras duas no Sul; uma encontra-se na região Centro-Oeste.

Os trabalhos e os pôsteres *indiretamente* relacionados ao tema da formação de educadores de jovens e adultos foram apresentados em três diferentes GTs: quatro, dois trabalhos e dois pôsteres, foram apresentados no GT 6 – Educação popular; três textos, dois trabalhos e um pôster, foram apresentados no GT 3 – Movimentos sociais e educação; e dois trabalhos foram socializados e discutidos no GT 8 – Formação de professores.

A maior parte desses textos foi apresentada nos últimos dois anos: dois trabalhos e dois pôsteres em 2005, e dois trabalhos em 2004. Os demais textos foram apresentados nos anos de 2001 (um trabalho e um pôster) e 2002 (um trabalho).

Em relação às instituições de ensino superior que os autores dos textos aqui analisados se vinculam, observa-se predomínio quase absoluto de universidades federais. Como se pode observar no quadro a seguir, apenas uma instituição é privada:

Instituições de Ensino Superior	Nº de trabalhos/pôsteres (ano)
UFSC	2 (1 trabalho – GT 3; 2001. 1 pôster – GT 6; 2005)
UFSCar	1 (trabalho – GT 6; 2005)
UFPEl	1 (trabalho – GT 3; 2005)
UFMT	1 (pôster – GT 3; 2005)
UFES	1 (trabalho – GT 8; 2004)
UCDB	1 (trabalho – GT 6; 2001)
UFAM	1 (trabalho – GT 8; 2002)
UFF	1 (pôster – GT 6; 2001)

Das universidades listadas no quadro acima, três localizam-se na região Sudeste e outras três na região Sul. Duas encontram-se no Centro-Oeste do País, enquanto apenas uma está na região Norte.

Análise dos trabalhos e pôsteres *diretamente* relacionados ao tema da formação de educadores de jovens e adultos

Os textos apresentados na ANPEd, entre 2000 e 2005, que *diretamente* se relacionam ao tema da formação de educadores de jovens e adultos, podem ser enquadrados em diferentes áreas de pesquisa do campo da formação docente. São elas: a construção da identidade docente, ou seja, como os sujeitos tornam-se educadores/as de jovens e adultos; a formação inicial/acadêmica; a formação continuada; a prática docente e, finalmente, os saberes docentes.

No que diz respeito aos temas específicos que cada texto aborda, encontram-se: a prática e formação de professores na EJA, como no estudo do tipo “estado da arte” de Machado (2000); o processo de constituição de alfabetizadores de jovens e adultos (SILVA, 2005); os processos de formação continuada de educadores de jovens e adultos, com dois trabalhos: um que foca tais processos como metodologia de pesquisa (PAIVA, 2002); e outro que trata de um processo de alfabetização de mulheres (ZASSO et al., 2001); saberes necessários para professores/as de jovens e adultos (SAMAPAI, 2005); saberes e autoformação de educadores/as de jovens e adultos (LEITÃO, 2002); e, finalmente, o tema dos “significados da prática” foi abordado por três diferentes textos: os significados da prática docente por educadores de jovens e adultos do MST (LENZI, 2005); os significados da prática de ensino na formação inicial de professores de jovens e adultos (VIEIRA; MIRANDA, 2001); os significados da prática de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos (FONSECA *et al.*, 2000).

Quanto às metodologias de pesquisa utilizadas e aos instrumentos de coleta de dados, a “análise de conteúdo” constou de dois trabalhos: um em que se usou a análise de registros (diários) de professores/as (SAMAPAI, 2005); e outro que adotou a análise de produções individuais e coletivas de professores/as – projeto de estágio, relatórios parciais de observação e participação, planos de aula e relatório final de estágio (VIEIRA; MIRANDA, 2001).

O texto de Machado (2000) é, no campo, um conhecido trabalho do tipo “estado da arte” que analisa dissertações e teses, defendidas entre 1986 e 1998, sobre a formação de educadores de jovens e adultos.

A etnografia, com a utilização de diário de campo e entrevistas/histórias de vida (ZASSO; DIAS; PEREIRA, 2001) e, mais especificamente, a fotoetnografia, utilizando registros fotográficos e entrevistas (LENZI, 2005), foram também métodos de estudo privilegiados. O trabalho de Zasso, Dias e Pereira tem caráter de pesquisa colaborativa, porém, não identificada dessa forma pelos autores.

A história de vida e os relatos autobiográficos aparecem na pesquisa desenvolvida por Silva (2005).

Paiva (2002) utiliza a pesquisa-ação inclusive como estratégia importante para o desenvolvimento de um programa de formação continuada.

Por fim, a pesquisa qualitativa, na forma de entrevistas semi-estruturadas e análise documental (SANTOS, 2005), e questionários seguidos de entrevistas semi-estruturadas (FONSECA *et al.*, 2000), também são destacados como metodologia de investigação acadêmica.

Em relação aos principais autores e obras citados pelos trabalhos e pôsteres que *diretamente* trataram do tema da formação de educadores de jovens e adultos, aparecem: Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia do oprimido*; Lev. S. Vygotsky, *Pensamento e linguagem*; Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano*; Boaventura Sousa Santos, *A crítica da razão indolente*; e, finalmente, Laurence Bardin, *Análise de conteúdo*.

É importante explicitar que o critério que eu utilizei para seleção dos autores e das obras acima mencionados foi terem sido citados no mínimo duas vezes por diferentes trabalhos e pôsteres.

É interessante observar que autores muito conhecidos e citados no campo da formação de professores, tais como, Vera Candau, Menga Lüdke, Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Marli André, entre os brasileiros, ou Kenneth Zeichner, Phillipe Perrenoud, António Nóvoa, Maurice Tardif, Isabel Alarcão e Andy Hargreaves, entre os estrangeiros, passaram *praticamente* como “ilustres desconhecidos” entre os trabalhos e pôsteres aqui analisados. Isso pode sugerir a quase inexistência de um diálogo entre as produções acadêmicas sobre a formação de educadores de jovens e adultos e a formação docente em geral.

Trabalhos e pôsteres *diretamente* relacionados à formação de educadores de jovens e adultos: dialogando com a produção

Este artigo traz apenas uma análise preliminar dos textos selecionados que *direta* ou *indiretamente* tratam da formação de educadores de jovens e adultos. A limitação de tempo e das condições de produção do mesmo me obrigaram a focar somente nos textos *diretamente* relacionados ao tema. Além disso, também em função das mesmas limitações, sou forçado a apresentar nos parágrafos a seguir nada mais do que uma espécie de “sinopse” dos textos aqui analisados para que o leitor consiga extrair dali alguns princípios de formação.

Os textos, em função de suas temáticas específicas, foram agrupados em quatro grandes áreas da formação docente, a saber: formação inicial/acadêmica; formação continuada; a constituição de educadores/as de jovens e adultos; e saberes docentes necessários para os/as educadores/as de jovens e adultos.

Formação inicial/acadêmica

Vieira e Miranda (2001), ao analisar os resultados parciais de uma pesquisa sobre “o significado da prática de ensino em educação de jovens e adultos na formação inicial de professores”, em um contexto de reforma curricular do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, advogam pela necessidade urgente de superação do “modelo aplicacionista” ainda dominante nos programas de preparação de novos docentes. Daí a defesa de “uma prática de ensino mais efetiva” e que se desenvolve “ao longo do curso de formação e não apenas no final”.

Na experiência analisada pelas autoras, o estágio significou para os/as alunos/as do curso “um momento de ampliação das perspectivas das práticas pedagógicas” e um momento para “elaboração e desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógica de intervenção na realidade”.

O foco principal da pesquisa desenvolvida por Zasso, Dias e Pereira (2001) foi “a formação da professora na experiência e no processo de construção de uma metodologia sobre a alfabetização de jovens e adultos” (p. 3). Por meio de encontros semanais, entre uma

alfabetizadora – professora/aluna do curso de Pedagogia da FURG – e as pesquisadoras, considerados “momentos privilegiados de reflexão e teorização do processo educativo do grupo” (p. 15) ou, ainda, “espaço/tempo de rearticulação conceitual” (p. 4) e de “(re)criação de procedimentos pedagógicos” (p. 8), realizou-se a investigação acadêmica em questão.

As autoras concluem que “nesse processo de reflexão e criação de procedimentos pedagógicos a aluna professora com as professoras envolvidas na experiência foram (re)construindo e ampliando os conceitos sobre o processo de alfabetização numa postura de experimentação e estudos sobre áreas que não dominavam” (p. 14). Elas defendem, então, “a eficiência desta dinâmica para a produção de novos referenciais (...) para a formação continuada dos profissionais da educação” (p. 15). Por meio da “articulação teoria e prática”, são entusiastas da “idéia de formação profissional na experiência”. Acreditam que a construção da profissão docente se faz por intermédio da socialização de experiências e do processo reflexivo do cotidiano.

Formação continuada

Jane Paiva (2002) recorre à “metodologia de pesquisa-ação” e a noção do professor “na condição de pesquisador” para questionar a concepção hegemônica e dominante do “currículo como algo dado”, principalmente nos processos de formação continuada de professores de jovens e adultos. A autora explicita estar de acordo com uma noção de currículo como “todo o processo de produção sócio-cultural que se estabelece no cotidiano das escolas/classes” (p. 10). Jane defende, então, “que o ‘produto’ da pesquisa-ação deveria ter o caráter de um guia curricular” (p. 10). Dessa maneira, a autora esclarece que o “processo de pesquisa-ação” na formação continuada passa pela “necessidade de conhecer os modos de pensar dos professores sobre o que entendem ser currículo” (p. 8).

Ao se trabalhar nessa direção, depara-se com “desafios”, como “a desconfiança permanente dos professores” e a dificuldade “de fazê-los acreditarem que suas práticas pedagógicas (têm) valor, (constituem) saberes, e que (precisam) ser reveladas” (p. 8). Segundo ela, os professores dificilmente se reconhecem “como produtores

de currículos” tampouco consideram “como expressão curricular as suas práticas pedagógicas cotidianas” (p. 1).

A proposta de formação continuada descrita e analisada pela autora foi estruturada por meio de seminários em que “textos básicos [...] serviram de subsídio às discussões, buscando polemizar questões teórico-práticas e avançar em direção à proposição de um paradigma emergente” (p. 6). Esses seminários, diz-nos a autora, “desdobravam-se, por ação dos professores, em suas escolas/espços de trabalho [...]. Suas considerações, reflexões, proposições, conhecimentos produzidos [...] serviam de base para a conformação das questões do Seminário seguinte” (p. 6).

Finalmente, Jane destaca que, por meio da concepção do “processo de pesquisa-ação como o eixo da formação continuada”, é possível compreender “que a expressão do currículo nas escolas se faz pelo projeto político-pedagógico que cada uma formula, coletivamente” (p. 11).

Refletindo sobre o ensino da Língua Materna na Educação de Jovens e Adultos, tomando-se por base a experiência desenvolvida em Maceió, Santos (2005) sugere que o “processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos” precisaria: “a) considerar a heterogeneidade do grupo (de educadores); b) valorizar os saberes docentes dos professores; c) identificar os fatores que influenciam na rotatividade dos professores; d) estabelecer relação teoria-prática; e) vivenciar um processo de formação pautado na dialética ação-reflexão-ação; f) considerar a natureza complexa e inovadora dos estudos lingüísticos; g) adotar uma concepção de formação permanente pautada, entre outros aspectos, na discussão do ensino de língua materna” (p. 6).

Leitão (2002) analisa as “práticas de formação/autoformação de educadoras [...] no campo da educação de jovens e adultos”, valendo-se da experiência dos chamados “Coletivos de Autoformação”, no Rio de Janeiro. Os Coletivos, a autora esclarece, são “espaços de mediação entre as práticas e a necessidade de refletir e teorizar sobre a ação, sendo este o seu maior sentido e significado” (p. 1). Trata-se ainda de espaços que oferecem “oportunidades de experimentação e investigação de metodologias de autoformação” algo que remete

para “a importância do cotidiano e da experiência, na criação e socialização de saberes e conhecimentos pelas próprias educadoras” (p. 1).

Esses “Coletivos” se organizam por meio de “seminários temáticos” cujos temas emergem das próprias práticas, e constituem-se em “um espaço de trocas de experiências, de debates e aprofundamentos sobre a prática” (p. 2).

A autora destaca a “contribuição emancipatória” desses Coletivos de Autoformação, pois parte-se da “idéia de *fazer com*, de pensar, discutir e fazer a formação de maneira compartilhada, num espaço onde o poder” é compartilhado, por meio do estabelecimento de “relações mais horizontais”, e isso pode trazer dúvidas e incertezas ao grupo.

A autora usa expressões do tipo “exercício democrático”, “reinvenção de uma cultura mais democrática”, “construção de uma prática mais democrática tecida no cotidiano” ao longo do texto para demarcar bem aquilo que se pretende com a experiência dos “Coletivos de Autoformação”.

A constituição de educadores/as de jovens e adultos

Silva (2005) destaca “a existência de uma certa identidade cultural que enlaça os sujeitos estudados (alfabetizadores) e alfabetizando (alunos jovens e adultos trabalhadores)” (p. 7). Em suas palavras, “a realidade econômica e social do processo comunitário e dos indivíduos que o constituem em suas ações familiares, escolares, no trabalho, na comunidade, na religiosidade e em outros espaços de vivências humanas representam mediações do processo formativo” (p. 16-17).

Lenzi (2005) também trabalha com um “grupo de educadores (que) desempenha suas funções na comunidade onde vive” e que tem suas práticas pedagógicas definidas pelo pertencimento a um movimento social, no caso o MST.

A autora afirma que “os educadores/as significam a sua função a partir dos diferentes lugares e situações que transpassam e permeiam seu cotidiano tanto no âmbito pedagógico quanto no político” (p. 13).

Sendo assim, “os educadores legitimam e fortalecem sua função, pois, a maioria retorna aos estudos juntamente com o convite para ser educador de EJA. [...] a necessidade de estudar é significativa

[...]. Contudo o retorno aos ‘estudos’ não se circunscreve somente aos espaços escolarizados (mas também) espaços para discussão sobre temas políticos, nas análises de conjuntura” (p. 14).

Saberes docentes necessários para os/as educadores/as de jovens e adultos

Em seu trabalho, Sampaio(2005), primeiro, destaca “saberes necessários a todos/as os/as professores/as, de qualquer nível ou modalidade”, sugerindo que esses/as profissionais devem “reconhecer e pautar a prática pedagógica nas idéias de que: os alunos são sujeitos de aprendizagem e suas características cognitivas devem ser conhecidas e consideradas; deve-se respeitar e tomar como base os saberes da experiência do aluno, do seu contexto e de sua cultura para a organização do currículo e do planejamento didático; é preciso ter atitude de pesquisador, investigando, problematizando e discutindo coletiva e permanentemente sua prática, encarando-a como fonte de conhecimento e aperfeiçoamento pedagógico; é necessário repensar as formas de mediação dos conteúdos e de avaliação do desenvolvimento do aluno; enfim, de que educação é um direito, por isso é papel da escola e de seus profissionais ensinar aos alunos, quem quer que eles sejam. Ter amplos e sólidos conhecimentos sobre o campo da educação como prática social permitirá a todos/as os/as professores/as fundamentar e melhorar sua atuação na área específica em que estiverem trabalhando” (p. 3).

Além disso, baseada em autores como Vera Masagão Ribeiro e Osmar Fávero et al., a autora acrescenta “alguns pontos a mais” quando se pensa especificamente na formação de educadores de jovens e adultos: “É necessário conhecer as necessidades de aprendizagem características da idade adulta e da condição de trabalhadores e desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar” (p. 3). É ainda importante considerar “de que se trata de adultos trabalhadores e esse componente do trabalho é fundamental para basear as escolhas pedagógicas; [...] dos alunos como ‘protagonistas dos processos sociais, políticos’ e [...] dos processos de construção de conhecimento pelos adultos em processos de aprendizagem não escolares” (p. 4).

A autora adiciona, então, mais alguns pontos para se pensar a especificidade da formação do educador de jovens e adultos: “Reconhecer que trabalha com pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados”. Portanto, “é necessário conhecer a história da EJA e a história das lutas do povo brasileiro em seus movimentos sociais”. Ela enfatiza, então, a necessidade de se compreender essa “marca da marginalidade” da educação de jovens e adultos. Marisa Sampaio advoga ainda a importância de se “reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes de [...] participar ativamente da comunidade com autonomia” e contrário a noção desses sujeitos “como receptores passivos da assistência e do favor alheios” (p. 4).

Ao citar Paulo Freire, ela afirma “a necessidade de o educador (re)educar-se para atuar ao lado dos oprimidos e a seu favor”. O papel do professor seria, então, o de “auxiliar o aluno no seu processo de conscientização (conscientização política de se saber e se fazer cidadão de direitos, investido de sua cultura) através de um procedimento pedagógico de problematização, sendo um mediador democrático, optando metodologicamente pelo diálogo, que iguala professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente”. Conseqüentemente, os/as professores/as devem assumir uma “postura diferente perante os alunos, despidas de preconceito e vestidas de posicionamento político” (p. 4). Finalmente, a autora chama a atenção para um “outro aspecto” não menos importante que é “o conhecimento de questões relacionadas à juventude” (p. 4).

Finalmente, é importante enfatizar que as “sinopses” apresentadas neste artigo não eximem o leitor de uma análise cuidadosa dos textos originais que, aliás, estão todos eles disponíveis na página eletrônica da ANPEd (www.anped.org.br).

Considerações finais

O que eu procurei fazer neste artigo, de forma bastante sucinta e incompleta, foi apresentar uma análise dos trabalhos e dos pôsteres, aprovados e apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd, entre 2000 e 2005, sobre a formação de educadores de jovens e adultos.

Primeiro, mostrei alguns dados quantitativos dessa produção acadêmica. Esses dados sugerem que as pesquisas sobre formação

de educadores de jovens e adultos parecem ser bastante recentes no País. Parece evidente também a necessidade de mais estudos sistematizados sobre essa temática.

Parece existir uma necessidade ainda maior de investigações acadêmicas em relação à formação inicial/acadêmica de educadores de jovens e adultos. Esse tema específico não me pareceu muito privilegiado entre as pesquisas aqui analisadas.

Outra carência identificada foi a de um maior diálogo entre as pesquisas sobre a formação de educadores de jovens e adultos e àquelas que tratam da formação docente em geral. Acredito, inclusive, que o campo da formação docente em geral teria muito a ganhar com esse diálogo.

Como mencionado anteriormente, as limitações de tempo e das condições de produção fizeram com que eu apresentasse aqui apenas uma versão preliminar de um estudo que pretende analisar parte das pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos no Brasil, tendo como recorte, como já se sabe, os trabalhos e pôsteres sobre o tema apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd, entre 2000 e 2005. Espero que em outra oportunidade eu tenha condições de apresentar algo que contribua mais para o avanço nas discussões e nas práticas do campo da formação de educadores de jovens e adultos.

E, por fim, eu gostaria de, mais uma vez, agradecer a comissão organizadora do evento a oportunidade que me deu de fazer este estudo, de ler e analisar todos esses textos e, por via de consequência, ter maior noção da produção acadêmica específica sobre a formação de educadores de jovens e adultos, que, aliás, é de boa qualidade e, volto a afirmar, tem muito a ensinar para o campo da formação docente em geral.

Anexo A

Autores e títulos dos trabalhos e pôsteres *diretamente* relacionados ao tema apresentados na ANPEd 2000-2005 (em ordem alfabética)

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; JANNES, Cinthia Elim; SILVA, Laura Portugal da. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos (Trabalho; 2000).

LEITÃO, Cleide Figueiredo. A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação de educadores/as (Pôster; 2002).

LENZI, Lúcia Helena Corrêa. Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos (Trabalho; 2005).

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses publicadas no período de 1986 a 1998 (Trabalho; 2000).

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: processos de formação continuada de professores como metodologia de pesquisa (Trabalho; 2002).

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos (Pôster; GT 8; 2005).

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Formando o professor para ensinar a língua materna na educação de jovens e adultos: a experiência com cursos em Maceió (Pôster; 2005).

SILVA, Lucas Pereira da. A alfabetização como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos (Trabalho; 2005).

VIEIRA, Maria Clarisse; MIRANDA, Hercília Tavares de. Os significados da prática de ensino em educação de jovens e adultos na formação inicial de professores (Pôster; 2001).

ZASSO, Silvana Maria Bellé; DIAS, Cleuza Maria Sobral; PEREIRA, Fernanda da Silva. A formação da professora na vivência de um processo de alfabetização de mulheres (Trabalho; 2001).

Anexo B

Autores e títulos dos trabalhos e pôsteres *indiretamente* relacionados ao tema apresentados na ANPEd 2000-2005 (em ordem alfabética)

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. MST, professoras e professores: sujeitos em movimento (Trabalho; GT 3; 2001).

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia (Trabalho; GT 8; 2002).

FERNANDES; Dulcilene Rodrigues. Formação de professores indígenas: Investigando a construção de uma didática diferenciada (Pôster; GT 3; 2005).

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Trajetórias escolares e profissionais de professoras e professores militantes (Trabalho; GT 3; 2005).

FOERSTE, Erineu. Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST (Trabalho; GT 8; 2004).

NASCIMENTO, Adir Casaro. Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola. Um estudo exploratório (Trabalho; GT 6; 2004).

PÉREZ, Carmen Lúcia. Professoras-alfabetizadoras: Histórias (in)visíveis “dessa gente pouco importante” que cotidianamente (re)constrói a educação popular (Pôster; GT 6; 2001) .

RODRIGUES, Ivanete Nardi; CASTRO, Thaís Fernanda. Uma experiência de formação de educador@s na perspectiva intercultural: Problematização acerca da investigação-ação (Pôster; GT 6; 2005).

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos. O processo de formação de educadores sociais na área da infância e da juventude (Trabalho; GT 6; 2005).

Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA

José Barbosa da Silva

Refletir sobre educação é pensar a pessoa, em qualquer etapa da sua vida, é discernir o homem e a mulher no seu tempo histórico, nas relações que esses estabelecem consigo e com a natureza; é desvendar a organização social do mundo, o lugar das pessoas nesse mundo, o porquê do modo de vida de cada um; é pensar as identidades, as razões para ser o que se é ou para as suposições elaboradas em torno de si mesmo e do outro; é discutir linguagens; é conhecer as circunstâncias da vida humana, para mantê-las ou para transformá-las; é ação compromissada com a busca de melhorias na qualidade de vida das pessoas.

A meta da educação é vasta, como vastas são as possibilidades para sua efetivação. Pensar a educação é pensar o mundo. E o mundo é desigual, complexo, mutante, movido pelos fenômenos naturais e pelos fenômenos da ação humana.

A educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Atua sobre o desenvolvimento do ser humano e tanto o integra como o distancia de determinadas

realidades sociais. Muitas pessoas, depois de terem passado por algum processo específico de educação, não se sentem mais como pertencentes a grupos sociais de que antes faziam parte. A educação transforma o indivíduo, modificando seu perfil. Porquanto, nem o homem nem a mulher se definem apenas por seus traços biológicos, mas, também, pelos aspectos culturais. E a cultura é fenômeno que só se faz em sociedade.

Nossa educação advém de influências diversas, ela se dá permanentemente e não segue uma linha evolutiva, nem vai rumo ao sempre melhor. Nesse percurso, adquirimos e perdemos habilidades, e muitos dos nossos dons nem sequer são desenvolvidos. Entretanto, habilidades que nem supúnhamos ter, passam a ser estimuladas e nos tornamos exímios nelas. Enquanto educáveis, o tempo inteiro, estamos construindo a nós mesmos, lapidando nossa forma de ser. E o fazemos numa sociedade que é permeada por interesses conflituosos e por contradições que, de quando em quando, afetam nossos pensamentos, sentimentos e atos. Nossa educação é a nossa vida. Na vida, vivemos o que aprendemos.

A educação vai além da aquisição de conhecimentos, atua na subjetividade e no sentimento humano, ela é a mediação que prepara pessoas para viver nas sociedades, acatando e modificando a dinâmica social. A educação é ato datado porque se faz em sintonia a conjunturas sociais e históricas; o que pode servir à educação de hoje, pode, no amanhã, ser de pouca valia. Tudo isso desafia aos que fazem da educação o seu trabalho e influi no estabelecimento conceitual da própria educação, interferindo nos parâmetros que versam sobre sua qualidade.

A sintonia da educação aos contextos nos quais ela se processa dá à Educação de Jovens e Adultos contornos móveis, em acordo com os desafios sociais, políticos e econômicos trazidos às populações que já ultrapassaram a fase da infância e da adolescência. Isso cobra dos que se dedicam ao trabalho da EJA uma atenção permanente às demandas sociais e às possibilidades do fazer educativo.

Por ser histórica, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, adquiriu, ao longo dos tempos, perfis distintos. Até a metade do século XX, ela foi reduzida a práticas de alfabetização. Na atualidade,

ela é definida, de acordo com a Lei 9.394/96, enquanto *modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio que usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento conseqüente.*

Como trabalho de escolarização, hoje, a EJA tem o desafio de levar as pessoas ao domínio de conhecimentos sistematizados ao longo da História, incluindo nisso habilidades nos vastos usos da leitura e da escrita e, simultaneamente, ao de atender a três funções, explicitadas no Parecer do CEB 11/2000: (1) ser reparadora de direitos negados; (2) promover a equidade, dando maiores oportunidades aos que necessitam de mais chances para a efetivação de aprendizagens; (3) ser qualificadora, habilitando pessoas para mercados de trabalho, ao exercício da cidadania, a maiores oportunidades de comunicação e versatilidades para o convívio com as demandas do mundo contemporâneo.

Segundo o Parecer 11/2000, há uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura. Esse documento destaca o não-acesso a graus elevados de letramento como particularmente danoso para conquista de uma cidadania plena; e cita, da Declaração de Hamburgo, a idéia seguinte: *a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.*

A educação escolar em países como o Brasil, de acordo com o Parecer, deve constituir como alvo a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa. A escola como serviço público por ser *direito de todos e dever do Estado*, tem a obrigação de *interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio das políticas públicas.*

A EJA, no cumprimento de sua função reparadora, conforme o Parecer 11/2000, além de proporcionar a presença de jovens e adultos na escola, necessita *ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagens de jovens e adultos.*

O Parecer diz, também, que para se cumprir a função equalizadora da EJA, os desfavorecidos, diante do acesso e da permanência na escola, devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que

os outros, de modo que se estabeleça a trajetória escolar e, por fim, readquirira-se *a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade*.

A função qualificadora da EJA tem por referência o potencial humano de se qualificar e de se requalificar, permanentemente; e o de descobrir novos campos de atuação, como realização de si. Em atenção a isso, vale salientar, todavia, que a realização da pessoa não se dá fechada no indivíduo, ela se realiza num universo que inclui o convívio com outras pessoas e com as exigências sociais postas por determinada conjuntura cultural, social e política. Destarte, o trabalho da escola, em sua tarefa de qualificar a pessoa para a vida, faz-se em sintonia ao mundo, atento à complexidade existente nele.

Para Jacques Delors, na realidade das sociedades contemporâneas, não é possível, nem mesmo adequada, uma educação escolar que se proponha dar uma resposta quantitativa à necessidade insaciável de informação das pessoas. Por isso, defende uma educação que assegure às pessoas habilidades para aproveitar e para explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer conhecimentos que as auxiliem a se adaptar e a viver num mundo em permanente mudança. *À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele* (DELORS, 2001, p. 89).

Paiva (1995), ao tratar das conseqüências do rápido crescimento tecnológico sobre as exigências que hoje se fazem ao sistema de ensino, coloca as questões da qualidade do ensino e da qualificação das pessoas no cerne da questão. Ela diz que a meta quantitativa, tão comum na política que se esforça pela universalização do ensino, é de pouca valia se a qualidade do sistema não for capaz de assegurar a efetividade dos conhecimentos transmitidos.

Estamos inequivocamente diante de uma elevação generalizada da qualificação média não somente da força de trabalho, mas da população em geral, impulsionada pelas demandas da produção, do consumo, de fortes mudanças introduzidas na organização do cotidiano, das conquistas sociais e culturais associadas a uma era tecnológica de natureza planetária. (PAIVA, 1995, p. 74)

A EJA, por se dirigir a pessoas advindas, em sua maioria, de camadas financeiramente desfavorecidas da sociedade, e que foram privadas de direitos, inclusive, o de freqüentar a escola, constitui-se numa prática de escolarização que é, também, uma ação de resgate da auto-estima. Essa modalidade educativa, enquanto ação escolar, objetiva oferecer oportunidades para que seus destinatários adquiram ferramentas necessárias à vida nas sociedades atuais, reconhecidas como competitivas, excludentes, globalizadas, grafocêntricas, favorecidas e modificadas – permanentemente – pelo uso dos meios de comunicação e pelo avanço das tecnologias. E, ainda, visa ser um trabalho de natureza política que inclui, no seu fazer, a consideração à realidade das pessoas e aos sonhos por elas alimentados.

A EJA, pela sua própria razão de ser, propõe-se a atender às necessidades de escolarização dos educandos. Em acordo aos princípios que a norteiam, definidos no Parecer 11/2000, ela deve se pautar no princípio da igualdade, de modo a abrigar a aceitação das diferenças individuais e a valorização de cada pessoa. Como processo de escolarização, tem o dever de oferecer ao educando uma maior compreensão de si mesmo – enquanto ser biológico, histórico e social – levando-o a se aprofundar no conhecimento das circunstâncias sociais que o circundam; numa formação que promova o letramento do indivíduo e não fragmentada; de modo que o faça crescer em sua condição humana. A EJA, no seu propósito, deverá ser capaz de ampliar a capacidade de comunicação e expressão das pessoas e auxiliá-las, também, a se capacitarem para o enfrentamento das exigências do mundo do trabalho.

Todas essas exigências desafiam, no dia-a-dia, o trabalho da docência na EJA, levando os professores a experimentarem dificuldades para a satisfação plena das três funções dessa modalidade de educação, conforme cobradas no Parecer 11/2000. A dificuldade de atender a todos os alunos, equitativamente, amplia-se ante a escassez de materiais didáticos adequados às necessidades de cada aluno, em seus níveis distintos de aprendizagens e realidades de vida. A questão das drogas, que atinge, sobretudo, aos mais jovens; a da violência e a da insegurança de alguns bairros, que afetam, principalmente, as mulheres no percurso da casa à escola; a diversidade de interesses dos alunos; as diferenças de geração numa mesma sala de aula; e a própria

organização burocrática da escola, são pontos que se somam para fazer ainda maior o desafio do trabalho educativo na EJA. Diante de tamanho trabalho, os professores são acusados de ser responsáveis pelos eventuais fracassos escolares que acontecem na EJA.

Alguns antecedentes

Apesar de ser a EJA um trabalho difícil, em função das metas que persegue, ela seduz a muitos estudiosos e profissionais da educação. Pensada como modalidade de escolarização, ela demanda teorias, nem sempre coerentes, sobre o seu fazer. Como prática, ela existe, no Brasil, desde o Período Colonial. Mas é somente após a década de 1940 que será tratada como campo pedagógico específico, de características próprias.

De acordo com Paiva (1983), nos tempos coloniais, a educação de adultos era praticada no Brasil juntamente com a educação elementar de crianças, sem ser dado aos adultos nenhuma prioridade. À época, o domínio das técnicas da leitura e da escrita não se mostrava muito necessário ao cumprimento das tarefas daquele momento da sociedade. É somente com o surto de urbanização, ocorrido no século XX, sintonizado ao crescimento de uma economia industrial, que a educação escolar passa a ser vista como, cada vez mais, indispensável aos adultos.

Nas primeiras décadas do século XX, mesmo com o reconhecimento da importância da habilidade à leitura e à escrita na vida das pessoas de sociedades industrializadas, não houve, por parte dos poderes públicos, iniciativas capazes de assegurar o ingresso e a permanência de adultos no processo de escolarização.

Iniciativas oficiais no campo da EJA, em nível nacional, só vieram a ocorrer na década de 1940, em meio à turbulência das discussões políticas, marcadas por uma conjuntura mundial de pós-guerra e pelo clima de luta interna em prol da redemocratização nacional. Contribuíram para realização da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada em 1947, as pressões de organismos internacionais – que viam no analfabetismo a causa das mazelas do povo e dos atrasos econômicos dos países – e, também, a ação das esquerdas no Brasil que pressionavam em favor da multiplicação de

oportunidades de educação política e escolar da classe trabalhadora ou das populações financeiramente desprovidas.

Para as atividades de ensino da CEAA, foram convocadas pessoas que nunca haviam recebido formação específica para atuar com adultos. Pensava-se que ensinar aos adultos fosse tarefa fácil, que poderia ser desenvolvida por qualquer pessoa que soubesse ler, tivesse ela formação pedagógica ou não. A escolarização dos adultos era concebida como se não houvesse diferenças da dirigida às crianças.

Entretanto, ante o fracasso das ações da CEAA, convocou-se, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o propósito de discutir e encontrar soluções apropriadas à escolarização dos jovens e adultos.

Seu objetivo seria o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento. Tratariam os congressistas de dar um balanço nas realizações brasileiras, bem como de estudar as finalidades, formas e aspectos sociais da educação de adultos, seus problemas de organização e administração, além dos métodos e processo pedagógicos mais adequados a esse tipo de educação. (PAIVA, 1983, p. 207)

Em preparação ao II Congresso, foram realizados seminários regionais, reunindo educadores para discutir e opinar, previamente, os temas que assumiriam pauta no encontro. Esperava-se, dessas discussões, cerca de 50 teses. Entretanto, a efervescência do tema foi logo notada pelo surpreendente envio de 210 teses, todas versando sobre a educação dos adultos no Brasil, sob os mais diversos pontos de vista.

À época, no campo da produção teórica, predominavam duas visões que não costumavam dialogar entre si: uma que se aproximava do “otimismo pedagógico”, tendente a apresentar à educação soluções racionais, pautadas em pesquisas e experimentos pontuais, de cunho comportamentalista; e, outra, mais afeita ao “realismo em educação”, que seguia abordagens sócio-históricas, valendo-se, para a compreensão dos fenômenos da educação, de contribuições dadas, principalmente, pela Sociologia.

Com o fracasso da CEAA, entrou em declínio, também, o tecnicismo pregado pelos “entusiastas” da educação, que, atados aos

procedimentos e métodos na educação, a segregavam das coordenadas histórico-sociais (PAIVA, 1983, p. 206-207). Após o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no período de 1958 a 1964, o “realismo em educação” passou a ser a corrente teórica de maior expressão no País; numa visão que se preocupava não somente com métodos eficazes, mas, sobretudo, com as conseqüências políticas, sociais e econômicas do trabalho educativo.

Apesar do sucesso do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, a Educação de Jovens e Adultos seguiu, à época, sem medidas concretas que acompanhasse as diretrizes nele traçadas. As dificuldades do governo, resultado de lutas internas de correntes contrárias, enfraqueceram as iniciativas do Estado, ficando registradas, como ações significativas de EJA desse período, atividades desenvolvidas por grupos e entidades da sociedade civil e por segmentos da Igreja Católica¹.

Naqueles anos, o desejo de mudanças sociais e a crença no socialismo faziam parte da conjuntura econômica e política. Isso mobilizava àqueles que se dedicavam à Educação Popular a incluir a discussão sobre a propriedade dos meios de produção e as implicações da exploração da mão-de-obra dos trabalhadores nas sociedades estruturadas em classes sociais – debate considerado como indispensável para a formação de uma “consciência de classe” e como pedra fundamental do “trabalho de alfabetização”. Reunir as pessoas para falar de suas realidades de vida, como forma de dar voz aos “oprimidos”, era, também, uma artimanha pedagógica de superação da idéia, historicamente alimentada, de que “pobre não tem valor, nem sabe das coisas”.

Essa característica da Educação Popular, do início dos anos de 1960, foi interrompida pelo Golpe Militar de 1964. Entretanto, ela foi praticada, a partir da segunda metade dos anos de 1970, nas ações das Comunidades Eclesiais de Base e foi retomada no início dos anos de 1980, nas experiências alternativas de alfabetização, desenvolvidas por organizações não-governamentais, coordenadas, em sua maioria, por intelectuais de esquerda ou por religiosos ligados à Teologia da Libertação, corrente de pensamento ligada à Igreja Católica brasileira.

¹ Para maiores informações sobre isso, ver Paiva (1983, p. 203-258).

O entusiasmo com atividades de politização das classes trabalhadoras, presente no trabalho de alfabetização popular, nos primeiros seis anos da década de 1980, fazia com que muitos dos envolvidos com essa tarefa esquecessem que a alfabetização é um processo que tem o propósito de levar o indivíduo à aquisição da habilidade de ler e escrever. Crentes de que a alfabetização só se efetiva mediada pela consciência política, os militantes se dedicavam a um trabalho que, ao final, resultava na compreensão da estrutura social, mas não no domínio do ato de ler e de escrever.

Dessa maneira, o fracasso das experiências de alfabetização popular se deu tanto nas iniciativas governamentais quanto nas de iniciativas de entidades ou de grupos à esquerda. Ambas, descuidaram-se dos aspectos pedagógicos dessa ação e de suas especificidades. A alfabetização de adultos foi, em muitos casos, ao longo da História brasileira, nas ações coordenadas pelo governo, trabalho de pessoas despreparadas que, apesar do ofício de ser professor, liam, com esforço, correntemente, mas não corretamente; ou foi, no trabalho de ONGs, ação de pessoas de sólida formação no campo da Sociologia, da Política e até mesmo, em áreas da Pedagogia, mas de nenhum domínio no campo específico da arte de ensinar a ler e a escrever.

A força dos anos de 1990

A importância da década de 1990 para a Educação de Jovens e Adultos não está relacionada à Política de Educação desenvolvida no Brasil. Nesse período, a EJA permanecia não sendo prioridade dos governos, e as ações oficiais atendiam, a exemplo de décadas passadas, ao propósito de maquiagem o descuido nacional para com a educação daqueles que tiveram o direito do acesso escolar negado na infância ou na juventude.

A relevância da década de 1990 para a EJA se deve, sobretudo, à influência exercida pela Conferência Mundial sobre a “Educação para todos” – realizada em Jontien – Tailândia, em março de 1990 – na política de educação dos países. E, também, ao surgimento de um movimento nacional de educadores, conhecido como Fóruns estaduais ou regionais de EJA, que exerce pressão política para que, no

Brasil, sejam respeitados os acordos firmados, internacionalmente, em favor da EJA².

Como demonstra Torres (2001), a Conferência de Jontien foi o reconhecimento oficial do fracasso dos apelos e compromissos internacionais anteriores, estabelecidos para a superação do analfabetismo e para a ampliação da escolarização de todas as pessoas no mundo. Como diz Bousquet, citado por Torres (2001, p. 83), ela foi mais do que uma tentativa de garantir educação básica – satisfação de necessidades básicas de aprendizagem – para a população mundial, foi *uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica*.

A década de 1990 se destaca, também, pela quantidade de teorias produzidas sobre o fazer educativo, numa busca de suprir a lacuna deixada pela quebra de paradigmas teóricos que regiam as Ciências Sociais e a Educação no Brasil, ocorrida no final dos anos de 1980.

Ao longo dos anos de 1980, a Educação de Jovens e Adultos foi identificada, muitas vezes, como Educação Popular. Sua efetivação se dava, em grande parte, guiada por teorias escolanovistas e por um direcionamento que via no Socialismo a solução para os problemas das camadas populares. Predominava, a essa época, o que Lyotard (1998) denomina de “metarrelato” ou de “grande discurso”, próprio da fase histórica denominada de moderna, na qual a noção de coletividade está muito presente na formação da identidade de pessoas. Nesse contexto, alimentava-se a formação de uma visão de mundo pautada no dualismo: opressor-oprimido; dominante-dominado; capitalismo-socialismo; patrão-empregado; céu-inferno; direita-esquerda; justiça-injustiça; certo-errado. Tudo muito ou preto ou branco, sem considerar que as realidades sociais são complexas e que podem comportar paradoxos que o dualismo, em sua limitação, não tem como explicar.

Nos anos de 1980, também, aparecem distintas correntes de pensamento que diagnosticam grande variedade de enfermidades na educação praticada ao redor do mundo. Essas, sobretudo nos primeiros

² Sobre a importância política dos Fóruns de EJA no Brasil, no final dos anos de 1990 e início do século XXI, ver: SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. *Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

anos da década, influenciados por teorias da Escola de Frankfurt, cobravam, de modo geral, à educação escolar o exercício de um raciocínio crítico, praticado, em alguns casos, como negação da própria escola. E outras, a partir de 1986, numa direção oposta, aproximando-se ao tecnicismo pedagógico, exigiam uma formação docente “mais profissional”, voltada à elevação de rendimentos escolares, para a obtenção da chamada “excelência no ensino” ou da “qualidade total”. Essa reedição do tecnicismo pedagógico – próprio dos anos de 1970 – foi enriquecida por releituras de teorias da cognição e por fragmentos de teorias escolanovistas, que trazem o indivíduo para o centro do processo de ensino-aprendizagem.

O desejo de racionalização do ensino, como “profissionalização do trabalho docente”, assumiu força no final dos anos de 1980 e invadiu os anos de 1990, seguindo a filosofia neoliberal que prega a necessidade de uma política de educação direcionada à eficiência; vigiada e realimentada através de sistemas de avaliação educacional.

Ainda como fator relevante para o pensamento que, na atualidade, rege a Educação de Jovens e Adultos deu-se a queda do muro de Berlim, em 1989, representando um duro golpe para a crença na idéia de que uma sociedade justa só seria possível no Socialismo – visão que orientava parte da produção teórica da EJA e regia ações no campo da Educação Popular. O desmoronamento do Socialismo afetou, também, as correntes que se dedicavam a destacar as contribuições do marxismo à compreensão dos fenômenos sociais. No final da década de 1980, como um novo elemento, deu-se o avanço das tecnologias da informação e o da microinformática, que delinearão um novo perfil nos mercados de trabalho e, por consequência, na educação.

O avanço da tecnologia, a fragmentação da União Soviética, o restabelecimento do modo de produção capitalista em todo o mundo, e o reconhecimento de um novo cenário cultural, político e econômico – denominado de pós-industrial e pós-moderno – provocaram, no início dos anos de 1990, o envelhecimento de algumas teorias que norteavam a educação. Nesse ambiente, a produção científica no campo das Ciências Sociais assumiu que estava vivendo uma crise de paradigmas. A nova conjuntura mundial levou ao abandono da crença no “determinismo econômico” e minimizou a influência do marxismo que afirmava ser a luta de classes o motor da História. Essas

circunstâncias transformaram os anos de 1990, num período fértil para a produção teórica, agora mais atenta ao indivíduo, visto como ser, e não como membro de uma classe social.

No vazio paradigmático, não faltaram receitas à obtenção de uma educação de sucesso para o século novo que se avizinhava. Perrenoud (1999) dedicou-se a mapear as competências necessárias às pessoas e a ditar procedimentos de como obtê-las. Kassir (1995), Moreira (1990; 1997), Frigotto (1998; 1999), a exemplo de outros, empenharam-se a propor novos currículos para as escolas. Lévy (1993), Oliveira (1997), Papert (1994) encontraram, nos computadores, a solução para todos os males da educação. E alguns, na trilha de apontar um caminho de sucesso para a educação, dedicaram-se a identificar a atualidade de estudos e teorias produzidas nos primórdios do século XX, a exemplo das teses defendidas por Jean Piaget e por L.S. Vigotsky.

No campo específico da Educação de Jovens e Adultos, muitos estudos se dedicaram a enfatizar a atualidade do pensamento de Paulo Freire (McLAREN, 1999); (APPLE, 2000); Scocuglia (1997). Outros se empenharam na defesa da abordagem construtivista para a EJA (TEBEROSKY, 1993); Baquero (1998); Moura (1999). E alguns se centraram nas questões conceituais, a exemplo dos estudos sobre alfabetização (Ferreiro, 1991; 1992); letramento (KLEIMAN, 1995); analfabetismo (CRAIDY, 1998); alfabetismo (RIBEIRO, 1999) e analfabetismo funcional (MOREIRA, 2003).

Em paralelo, o fracasso escolar tornou-se tema corrente de publicações, documentos oficiais e discursos relacionados à educação. E, proporcionalmente, apresentaram-se receitas “salvadoras da educação”. Nessa conjuntura, o “modismo pedagógico” encontrou espaço para se firmar. E se fez marcado pela tendência de desqualificação às práticas existentes. O “modismo” promoveu a desvalorização do saber-fazer dos professores e transformou os alunos em cobaias das “novidades”. A incessante busca do “novo” induziu professores a concluir que não sabiam ser professores e forçou escolas a embarcarem na “moda” mais nova que, antes mesmo de se firmar, já se fazia substituída por outra.

Despojados do que sabiam fazer e sem a assimilação do “novo”, de modo suficiente a poder praticá-lo, os professores passaram a se

sentir inseguros no que faziam. Depoimentos de alguns deles revelam que, negados no que sabiam fazer, ao invés de melhorarem suas práticas no ensino, passaram a seguir confusos, sem rumo certo para as atividades de sala de aula³.

A vasta produção teórica dos anos de 1990, incluindo a das receitas pedagógicas, entretanto, não foi suficiente para demarcar um novo perfil na educação, que seguiu atualizando a denominação de suas práticas, esforçando-se para o uso de expressões e de terminologias politicamente corretas, sem, contudo, alterar a ação docente em sua essência. A própria estrutura das salas de aula, aliada à escassez de materiais didáticos adequados, faziam com que os professores seguissem com um ensino pautado no quadro, giz e exposições orais; repetindo, assim, apesar da terminologia atualizada, a velha fórmula do ensino tradicional, em sua versão mais pobre.

A formação dos professores e os saberes docentes

Nos primeiros anos do século XXI, apesar do pouco investimento nas escolas para que essas pudessem dispor de estrutura e de materiais necessários a um ensino de melhor qualidade, surpreendentemente, houve avanços na democratização do acesso escolar. Isso se deu como cumprimento de exigências legais, decorrentes da Constituição de 1988, que assegura a gratuidade do ensino fundamental para todas as pessoas, independentemente da idade; e de leis complementares, a exemplo da Lei 9.394/96, segundo a qual,

o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (art. 5º).

³ Depoimentos de professores pertencentes à Rede de Ensino Municipal de João Pessoa. Estes depoimentos estão gravados em fita cassete e serviram, em grande parte, como base à iniciativa de valorização da prática de professores que vinham obtendo sucesso na EJA; resultando na publicação do livro: *Retratos na parede: saberes docentes em Educação de Jovens e Adultos*. José Barbosa da Silva (Org). João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura/Textoart Editora, 2004.

As metas do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001), estabelecidas em sintonia a acordos firmados internacionalmente – na Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990 – tiveram importância marcante para a ampliação do acesso dos jovens e adultos ao processo de escolarização, da alfabetização ao ensino médio.

A garantia do acesso à escola, contudo, não garantiu o direito à educação escolar, já que essa só se efetiva se houver aprendizagem. Diante da ausência de uma política de promoção de um ensino de qualidade, e perante os repetidos fracassos escolares, buscou-se localizar os culpados por essa situação; sendo depositada no professor a responsabilidade maior pelos fracassos acumulados.

Para a promoção do “ensino de sucesso” na EJA, foram ofertados aos professores os “cursos de formação continuada” ou “em serviço”. A tarefa de capacitar os docentes ficou, na maioria dos casos, sob a responsabilidade de professores de universidades.

No percurso da formação dos professores de EJA, desenhou-se um perfil do educando, conquanto aluno trabalhador, idealizado numa realidade social tranqüila, cujo desafio maior é o da inclusão social, concebida como inserção do aluno no mercado de trabalho ou como aptidão à ascensão na estrutura das classes sociais. Acredita-se que isso possa decorrer de um ensino de qualidade. Buscou-se esclarecer, também, que a Educação de Jovens e Adultos possui lógica e filosofia própria que exige um tratamento distinto do praticado no ensino dirigido às crianças. Nessa especificidade, valorizaram-se procedimentos próprios ao escolanovismo e se estimulou a prática da conversação com alunos, tratando de sua realidade de vida. Na abordagem dos conteúdos, estimularam-se atividades que fazem uso da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e até ventilou-se a possibilidade de um ensino autodenominado de “não-disciplinar”. Nesse trajeto, buscou-se, muitas vezes, levar o professor a deduzir que seu modo de exercer a docência é, para a EJA, errado.

Essa prática trouxe, para alguns professores, avanços didático-pedagógicos e, para outros, um sentimento de insegurança na forma de ensino que vinham exercitando. Isso, sem, contudo, terem se apropriado, suficientemente, da nova abordagem de ensino, com vistas à obtenção de maiores rendimentos escolares.

Quanto aos formadores de professores de EJA, no caso, os professores de universidades, muitos se deixaram presos ao narcisismo e a estilos acadêmicos que não costumam discutir com quem pensa diferente de si. Os formadores de docentes da EJA, pautados na literatura que dominam ou nos discursos que estejam em voga, costumam decidir, sozinhos, quais temas deverão compor a “formação continuada” ou a “formação em serviço” dos professores. Não é costume se ouvir esses destinatários para saber sobre as temáticas que eles gostariam de se aprofundar. Entre os assessores que oferecem a “formação continuada” para uma mesma clientela, raramente existe uma reunião prévia que estabeleça nexos entre a ação de um e a do outro. O desencontro dos formadores se faz ampliado, ainda mais, quando essa formação se destina aos professores que atuam, por disciplinas, da 5ª série em diante.

Há, ainda, entre os formadores de professores de EJA, muitos de pouca ousadia. Acreditam na valia de seus aportes, como se esses fossem válidos para todas as situações e sempre. Essa amarra tem impulsionado posturas doutrinárias e dificultado a possibilidade de intercâmbios frutíferos entre os vários sujeitos ligados a essa modalidade de ensino. Nessa trajetória, pouco se pergunta que escola os alunos gostariam de ter na EJA e, também, pouco se aproveita os saberes presentes nos professores que já atuam, há algum tempo, na EJA. A academia, em seu processo de formação docente, acostumada ao autoritarismo, segue com dificuldades de praticar sua própria pregação: a de ouvir o outro. Em muitos casos, a vaidade e a disputa existente entre os pensadores não têm contribuído para o exercício do diálogo, nem para a construção de um trabalho coletivo capaz de superar as dificuldades existentes, hoje, na EJA.

Considerações finais

A década de 1990 foi muito importante para o perfil da Educação de Jovens e Adultos praticada, atualmente, no Brasil. As conferências internacionais exerceram força, tanto para a transformação do acesso à escola num direito de todos, e em qualquer etapa a vida, quanto contribuíram para a ampliação conceitual da própria educação de adultos. Nesse sentido, vale destacar a Conferência de Jontien (1990) e a

de Hamburgo (1997). A mobilização dos educadores, por meio dos Fóruns de EJA, também foi fundamental para o cumprimento, no Brasil, dos acordos internacionais em favor da EJA. Agora, vive-se o desafio de promover, na EJA, um ensino de qualidade.

Ainda nos anos de 1990, diversos estudos buscaram oferecer caminhos teóricos capazes de influenciar a ação docente, rumo a um ensino adequado à EJA, nas demandas do mundo contemporâneo. Infelizmente, entre os que oferecem a formação de professores de EJA, permaneceu a desarticulação marcada por um individualismo pedagógico que não favoreceu ações conjuntas, nem foi capaz de ouvir os interessados e os envolvidos com a EJA: alunos, professores, especialistas, gestores, funcionários das escolas e estudiosos da temática da EJA. Ainda que, nessa fase, tenha se tentado, na maioria das escolas públicas, a criação do que se chamou de “Plano Político Pedagógico da Escola”.

A ação de construir, coletivamente, os destinos da EJA nos municípios foi dificultada, também, pela cultura de hierarquização entre “letrados” e “iletrados”, impedindo uma relação dialógica, entre professor-aluno e entre formadores de professores e professores.

Para o estabelecimento de uma “educação de sucesso” na EJA, há dificuldades, ainda, do diálogo entre as diferentes correntes de pensamento ou pontos de vista distintos acerca de um mesmo fato; mesmo quando, hoje, o tema do respeito à diferença assume forte tônica nos discursos dos formadores. É preciso destacar que nenhuma pessoa sabe tudo sobre temas determinados e que, em qualquer abordagem ou linha de pensamento (na dos da “direita” e na dos da “esquerda”), há sempre idéias que podem ser valiosas e que precisam ser consideradas para o estabelecimento acertado de ações no plano educativo. Para tanto, é preciso ser superada a limitação que vê luzes, apenas, nos que são do grupo do qual fazemos parte, seja ele ideológico, pedagógico, seja ele coisa que o valha. A “sabedoria” e a “burrice” caminham em todos os grupos e vivem entrelaçadas em cada indivíduo. Discernir uma da outra é um exercício dialético e diário.

Construir a qualidade do ensino na EJA é ação que pede participação de todos os envolvidos, para que se sintam co-autores desse processo. Pois, essa qualidade é coisa que não pode ser presenteadada

de um a outro. Pela sua dimensão, envolve considerações aos saberes de cada um, de tal maneira que o diálogo não signifique o encontro de quem pensa igual, ou implantação de uma doutrina. Esse ato exige consideração às realidades de vida dos alunos e envolve a possibilidade de se promover mudanças no modo de ser das escolas, em acordo às sugestões e análises que ocorrerem ao logo desse processo de construção coletiva.

Por fim, para ampliar o desafio, vale lembrar que as teorias sobre aprendizagem utilizadas para proposições metodológicas na EJA são, em sua maioria, pautadas em estudos sobre o processo de cognição de crianças, evidenciando a lacuna de estudos que analisem o processo de aprendizagem dos jovens e adultos.

Na lacuna teórica que acompanha, ainda, o trabalho de escolarização dos jovens e dos adultos, mais do que desqualificar as práticas exercidas pelos professores no ensino, compete convidá-los a refletir sobre a qualidade do ensino na EJA e, junto a eles, encontrar novos caminhos de ação; considerando, inclusive, o que eles melhor sabem fazer em sala de aula. Nesse empenho, faz-se indispensável, também, ouvir o que cada aluno deseja para sua formação escolar; confrontando, tudo isto, às teses e às teorias, hoje existentes, sobre o fazer docente e sobre especificidades da EJA para, se for o caso, redimensioná-las.

Referências

- APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Brasil. *Parecer CEB Nº 11/2000* (Disponível em: www.mec.gov.br/cne/default.shtm). Acesso em: 10/05/2000.
- CRAIDY, Carmem Maria. *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC-Unesco, 2001.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. 7. ed., São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papyrus, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MCLAREN, Peter. 1999. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). *Currículos e programas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, Daniel Augusto. *Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: Edufal, 1999.

OLIVEIRA, Ramon de. *Informática educativa*. Campinas: Papyrus, 1997.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. In: *Educação e sociedade*. *Revista de Ciência e Educação*, n. 50, abril de 1995.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

Parecer 11/2000 CNE – CEB 1/2000; Resolução CNE – CEB 1/2000; Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos; Agenda para o futuro da Educação de Adultos. In: SOUZA, João Francisco de (Org.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo*. Recife: Bagaço/ Nupep, 2000.

- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. Campinas: Papirus/Ação Educativa, 1999.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Universitária, 1997.
- SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. *Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.
- SILVA, José Barbosa da (Org.). *Retratos na parede: saberes docentes em Educação de Jovens e Adultos*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura/Textoart Editora, 2004.
- TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 7. ed. Campinas: Unicamp/Petrópolis: Vozes, 1993.
- TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA

Edna Castro de Oliveira

A oportunidade de compartilhar neste encontro o trabalho de extensão em que tenho estado envolvida no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com a formação de educadores de jovens e adultos, remete-me à necessidade de abordá-lo como parte indissociável da pesquisa. Nessa abordagem, busco articular a dinâmica com que o conhecimento produzido inicialmente, pela pesquisa, fecunda a práxis extensionista do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) nas ações de formação, dando origem à emergência de novos estudos que me vêm permitindo ressignificar, no coletivo de formadores do NEJA, a conotação que tem desqualificado a extensão como uma prática academicamente estigmatizada.

Busco, porém, explorar, antes, o tema da mesa “A extensão na formação de educadores de jovens e adultos” sob a inspiração de alguns autores e ações concretas. O que me leva a interrogar algumas razões que têm atribuído à extensão um lugar de menor importância no âmbito da Universidade. Em seguida, passo a abordar os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação que tenho experimentado com educadores de jovens e adultos no âmbito da extensão, em diferentes temporalidades.

Considerando a perspectiva da teoria da prática de Pierre Bourdieu, tal como explicitada por Oliveira (2004), e apropriando-me dos conceitos de *habitus* e *campo*, que não podem ser tomados isoladamente, arrisco-me a lançar mão do conceito de *campo* para pensar o lugar da extensão na Universidade como um campo social em que a educação se apresenta como um campo de disputa. Para Bourdieu, apud Oliveira (2004, p. 35),

O *campo* se define como o *locus* onde as ações dos agentes, orientadas pelo *habitus* familiar ou de classe, se desenvolvem. O campo possui uma estrutura e uma lógica de funcionamento próprias, mantendo uma autonomia relativa frente aos demais campos sociais. O funcionamento de um campo somente se dá quando os indivíduos investem no seu interior, aplicando seus recursos disponíveis e participando de suas disputas fundamentais. Cada campo, então, possui um tipo específico de capital. Assim, por exemplo, os agentes situados no campo político disputam a maximização do capital político. Isso se dá porque a distribuição dos diferentes tipos de capital ocorre de forma desigual, o que permite a Bourdieu descrever o campo tomando como referência dois pólos opostos – os dominantes e os dominados. Assim, as diferentes estratégias assumidas pelos atores no interior dos diversos campos sociais explicam-se em função das posições que ocupam nessa polarização e elas se orientam sempre em função da maximização dos lucros, materiais ou simbólicos.

Gostaria de ousar pensar a prática de extensão e, em específico, a formação dos educadores promovida nesse âmbito, como atravessada pela concepção do *campo* bourdieuniano, deslocando essa concepção para ler os sentidos que vão sendo produzidos na relação com o campo intelectual que se materializa dentro da Universidade na polarização da pesquisa e da extensão. Segundo Bourdieu, apud Oliveira (2004, p. 35), “cada campo tem suas disputas e hierarquias internas, do que resulta uma luta concorrencial entre os agentes em torno de interesses específicos que caracterizam o *locus* em questão.” Talvez essa seja uma das razões porque, no âmbito da Universidade, a extensão venha se conformando como um ‘subcampo’ que disputa determinado reconhecimento do seu papel de composição como integrante do tão proclamado preceito constitucional, e eixo de sustentação das práticas de formação, o tripé da Universidade: extensão – pesquisa – ensino. Seria a disputa pela afirmação da extensão apenas

um dos componentes no campo de embates que reiteram suas ações como de menor valor e, conseqüentemente, de menor importância? Ou o valor das ações extensionistas estaria vinculado diretamente às populações a quem essas ações se voltam? No caso específico do NEJA, quem são os sujeitos com quem essas práticas têm sido desenvolvidas? A partir de que concepção de extensão? Essas são algumas questões que se colocam como pano de fundo para a abordagem do tema “A extensão na formação de educadores de jovens e adultos”.

Outra consideração que se faz pertinente nesta temática provém do estudo realizado por Timothy Ireland, apud Carvalho (2004), que focaliza a relação da Universidade com a Educação de Jovens e Adultos. Pela análise de experiências internacionais distintas, em países como Inglaterra, Canadá e Estados Unidos, a extensão universitária é considerada

a porta pela qual a EJA entrou na universidade, e o componente menos prestigiado do clássico tripé: ensino, pesquisa e extensão. O estudo afirma ainda a carência de prestígio da extensão que se transfere para o estudo da EJA no campo acadêmico, reforçando a sua fragilidade em comparação com outras áreas consideradas mais “nobres” da prática educativa. [No entanto], é no atendimento às demandas levantadas pela população adulta que não pertencia à universidade, que encontramos uma das possíveis origens da extensão universitária. (Idem, 2004, p. 25)

No Brasil, é necessário destacar a prática desenvolvida por Paulo Freire no início de sua atuação no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, no final da década de 1950, como um marco fundamental do envolvimento da extensão universitária no trabalho com a EJA, o que reforça a idéia de que a educação de adultos entra para a universidade pela porta da extensão.

É importante ainda observar, segundo Carvalho (2004, p. 25), que “embora a relação das universidades com a educação de jovens e adultos tenha aumentado de maneira significativa, a predominância de suas ações concentra-se no âmbito da extensão”. Sob esse aspecto, há que se atentar para o contexto em que essas práticas são exercitadas, para as concepções de extensão assumidas pelos diferentes atores e, mais uma vez, para os sujeitos envolvidos nessas práticas.

Se tomarmos como referência os sujeitos da EJA no contexto brasileiro, considerados como educandos e educadores jovens e

adultos trabalhadores, e pessoas da terceira idade, podemos também, com base em Larrosa (2004, p. 277), deslocar a visão que a Pedagogia e as políticas sociais têm desses sujeitos, vistos sempre a partir de um olhar de cima, e sobre quem recaem e para quem se voltam comumente os projetos e programas de reforma e melhoramento sobre: a infância, o povo, os estudantes, os imigrantes, os imorais, os pobres desempregados, os trabalhadores, os jovens, os mestres, os ignorantes, os selvagens, [enfim] os outros, definidos sempre por uma distância...

Operando um recorte da extensão como espaço e tempo de formação que se volta para esses grupos, e considerando os atores sociais que atuam no interior desse campo como “um campo socialmente determinado”, é possível reunir elementos da disputa de espaço da extensão nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

No final da década de 1950, o Serviço de Extensão Cultural, segundo Oliveira (2001), tinha como objetivo fazer com que a universidade rompesse sua indiferença para com uma imensa parcela do povo brasileiro, no sentido de saldar sua dívida histórica com a maioria absoluta da população. Assim, a Universidade começava a empenhar-se, através da extensão, num esforço de democratização da cultura, disputando no campo político o enfrentamento do problema social do analfabetismo.

Essa disputa, no contexto mais recente, prossegue, ressignificada por outras lutas evidenciadas em ações como as promovidas pelo Fórum dos Pró-Reitores de Extensão em 1994, que subsidiaram o “Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), criado pelo Ministério da Educação, [e] interrompido em 1996, cessando qualquer apoio à realização dessa atividade acadêmica nas universidades brasileiras” (2003, p.1). A disputa retomada de forma incessante por seus atores, pelo movimento de “articulação e consenso” para a criação de uma base conceitual dá origem, em 1998, ao Programa Universidade Cidadã e ao Plano Nacional de Extensão. São criadas a Comissão Permanente de Avaliação em 2001 e a Comissão de Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, em 2002. Outros desencadeamentos surgem em 2002, com o apoio da SESu/MEC, para a adaptação do *software* do Sistema de Informações de Extensão (SIEX), que passa, em 2003, a denominar-se SIEXBRASIL. Esses elementos me levam a considerar a extensão como um campo social que surge em função de “um determinado grau de

especialização e autonomização no espaço social global” da universidade pública. Entretanto, é possível inferir algo que parece óbvio na disputa: embora os atores sociais invistam no interior desse campo, a distribuição desigual dos diferentes tipos de capital acaba por produzir, no âmbito da Universidade, a polarização que tem configurado as relações entre extensão e pesquisa. Isso torna a contribuição de Bourdieu mais uma vez pertinente para compreender essas relações.

A autonomia relativa dos campos ocorre uma vez que os diferentes tipos de capital influenciam o processo de maximização de um capital específico e próprio de um determinado campo. Assim, por exemplo, o capital social – “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento” – pode efetivamente contribuir para a maximização de outros tipos de capital, como o econômico, o cultural ou o simbólico. (BOURDIEU, apud OLIVEIRA, 2004, p. 36)

Nessa perspectiva, ousar considerar que o capital social produzido no campo da extensão indica uma tendência de “maximização de outros tipos de capital”, conforme sugere o documento do Fórum de Pró-Reitores:

As ações de extensão têm especial importância no atual cenário político de desenvolvimento social, cultural e tecnológico do país, em que a implementação das políticas públicas e ações concretas de inclusão social estão a exigir das universidades públicas uma ação afirmativa que influa no perfil institucional das universidades, na formação cidadã dos estudantes e na transformação da sociedade brasileira. (p. 3)

A relevância social da extensão se impõe, tal como manifestada no final da década de 1950, talvez de forma contraditória, à rede de relações que configura o seu capital social, tendo em vista que essas relações envolvem a participação de atores vítimas da distribuição desigual dos diferentes tipos de capital, no âmbito da sociedade. Talvez, nesse sentido, seja também apropriado considerar que a extensão, embora abrigue possibilidades de maximização de outros tipos de capital, acaba por participar da concorrência de forma desigual tendo em vista que os sujeitos, com quem e para quem essa prática de extensão se volta, na sua maioria, são despossuídos, parecem ser

inatingíveis ou permanecem excluídos da rede de relações que configura o campo da extensão na Universidade.

A teoria como prática, entre os múltiplos espaços e tempos de formação.

As ações de formação desenvolvidas pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) CE/UFES, através da extensão, têm sido orientadas por linhas de ação que nos permitem caracterizá-las como espaços de emergência da pesquisa. Nesse contexto, o NEJA tem produzido várias possibilidades de fecundação de práticas e de abertura de horizontes pelo veio da profissionalização que tem promovido. Assumindo o recorte da formação na prática como uma das ênfases prioritárias, o núcleo tem constituído espaços e tempos de experiências de formação vividas por alunos universitários, de diferentes cursos, em diferentes contextos. Nesse percurso, cabe destacar as ações do Projeto “Alfabetização e Formação na Prática da Educação de Jovens e Adultos”¹, desenvolvido durante 11 anos. A motivação inicial desse trabalho foi a socialização de estudos, realizados em nível de mestrado e doutorado, pelo atendimento de classes de alfabetização em comunidades periféricas da Grande Vitória. O atendimento dessa demanda desencadeou ações de formação, que, embora buscassem a continuidade, sofreu momentos de descontinuidade por várias vezes, produzindo no seu reverso uma ação lenta, mas insistente, despreziosa, muitas vezes quase invisível. Nessa dinâmica, o trabalho coletivo e interdisciplinar foi sendo exercitado como uma das marcas das ações que foram dando visibilidade à Educação de Jovens e Adultos na UFES.

A produção de conhecimento que tem emergido das ações deste projeto tem aberto perspectivas para a atuação do NEJA em diversas frentes de trabalho no campo da formação, envolvendo: *políticas públicas, educação e linguagem, movimentos sociais, educação popular,*

¹ O projeto acima mencionado gestado no Departamento de Filosofia pelo Prof. Admardo Serafim de Oliveira, seu primeiro coordenador, foi inspirado nos resultados de pesquisa oriundos da tese de doutorado do Prof. Admardo sobre o pensamento de Paulo Freire, e de duas dissertações de mestrado que envolviam as temáticas da educação matemática e aquisição da escrita na alfabetização de jovens e adultos.

educação matemática e educação do campo. Essas frentes de trabalho têm se materializado em ações efetivas com educadores populares e educadores do campo e profissionais das redes públicas. De certa forma, essas ações têm transformado o espaço do NEJA em um espaço potencializador e um campo de experimentação de práticas pedagógicas na EJA, considerando a educação de jovens e adultos numa perspectiva ampla não restrita à alfabetização, nem subsumida à escolarização.

A experiência tem se tornando notória não porque exitosa pelos seus resultados, mas pelo seu potencial para agregar pessoas com idéias e sonhos em comum e, também, pela insistência em prosseguir ousando experimentar. É desse contexto que podemos colher alguns frutos resultantes da fecundação das primeiras experiências de formação de educadores de EJA, com vários estudantes das licenciaturas, oriundos dos cursos de Pedagogia, História, Letras, Educação Artística, Educação Física, Psicologia, Matemática, Física, Geografia e Ciências Sociais, especificamente voltados para viver a experiência de sala de aula. A identificação de boa parte desses estudantes com a EJA abriu caminhos para que alguns deles se experimentassem nesse processo de formação, por mais de dois anos, como alunos regulares da Universidade. Resulta então, dessa experiência vivida, a relevância das ações extensionistas de formação do NEJA, materializada na assunção de alguns desses estudantes, oriundos das licenciaturas, como profissionais da EJA. Os limites da extensão restritos, quase sempre, na educação, ao âmbito da formação continuada são assim rompidos, dando lugar ao jogo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na sua dinâmica, e à problematização da função social da Universidade e de sua tarefa na formação de educadores.

Importa ressaltar que esses profissionais, mesmo após a conclusão da graduação, permaneceram e /ou ainda permanecem vinculados ao NEJA, principalmente entre 2001 a 2004, atuando como membros da coordenação colegiada. Alguns momentos da experiência vivida por alguns deles pode ser atestada nos depoimentos que se seguem.

O início da jornada que resulta neste texto tem como marco o ano de 2000. Foi aí que pela primeira vez percebi o meio rural como espaço de possibilidades de pesquisa. Como integrante da coordenação colegiada do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo

(NEJA-UFES) Trabalhava na equipe de acompanhamento pedagógico do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A cada final de semana, a equipe revezava-se nas viagens aos assentamentos capixabas espalhados pelo estado, visitando os educadores e as educadoras responsáveis pelas 45 salas de aula envolvidas no Programa. Era o momento em que, juntos, pensávamos com esses sujeitos, o planejamento de suas aulas. Esses momentos revelavam novas nuances para a equipe de acompanhamento. Tínhamos algum acúmulo na discussão acerca da especificidade da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, mas o meio rural era ainda um campo desconhecido para nós como espaço de pesquisa. (OLIVEIRA, 2004, p. 20)

Em sua dissertação de mestrado, Carlos Fabian de Carvalho (2004), ex-monitor do NEJA, e atualmente um dos membros de sua equipe de formadores, realiza estudos sobre a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFES. Explora os vários espaços e tempos de formação vividos pelos educadores, suas percepções sobre essas experiências e os desafios que, no processo, foram se configurando como elementos constitutivos dos diferentes tempos e espaços de formação, nesse caso, voltados à ação pedagógica apropriada para lidar com a especificidade requerida pelos sujeitos da EJA. Ao fazer a escuta dos educadores sobre o processo vivido, em relação à produção do material, por exemplo, Carvalho (2004, p. 111-112) destaca os seguintes depoimentos.

Um dos momentos mais ricos e de maior trabalho era o do planejamento e da produção de material didático. Como eu já estava com esse interesse de estudo desde a graduação (Pedagogia), eu queria perceber na prática os limites do livro didático. Inicialmente, quando entrei no projeto e vi que a proposta não tinha um material definido, assustei e vi que tinha que fazer. Porém, depois, percebi de fato a importância da adequação da linguagem para o educando, e que os temas que trabalhávamos exigiam, na maioria das vezes, que nós produzíssemos os textos para nossa turma. Isso certamente colava com a proposta do Projeto, de autonomia do educador. Educador Marcus. (p. 111)

Ainda segundo o autor acima, a educadora Mariléia diante da exigência da produção do material para a alfabetização observa:

Tínhamos que produzir um material para os diferentes níveis de aquisição de leitura e escrita existentes na sala de aula. Em determinados momentos eu me vi produzindo quatro tipos de atividades, na tentativa de dar conta daquela demanda que estava na sala de aula. (p. 112)

Esses são apenas alguns dos momentos que qualificam o processo de formação no NEJA e nos permitem atentar para a sua complexidade. A produção de material, gerada pelas experiências de formação dos educadores, permanece como um tema de pesquisa a ser explorado, uma vez que empiricamente temos nesses materiais produzidos no processo a inspiração para atualizar as práticas de formação desenvolvidas com os educadores, na formação inicial e na continuada, para elaborar outros tipos de material, em resposta às atuais demandas da sala de aula, que continua a requerer o atendimento às especificidades dos sujeitos aprendizes.

Um novo momento entre os múltiplos espaços e tempos de formação

Face aos limites dessa abordagem, dedicamo-nos a explorar, em seguida, o atual contexto de formação do educador que vem se configurando no NEJA, dentro do Programa de Extensão intitulado “Educação de Jovens e Adultos, Múltiplos Espaços e Tempos de Formação.”

Valendo-se de uma perspectiva ampla de formação, o NEJA vem desenvolvendo esse programa, que se abre para explorar diferentes contextos. As ações desencadeadas nesse novo momento estão estreitamente vinculadas às temporalidades já vividas e aos caminhos já percorridos na extensão, no sentido explorado por Paul Ricoeur em *Tempo e Narrativa* (1994). Esses caminhos envolvem uma pluralidade de contextos, lapsos de tempo que não se encaixam uns nos outros e que vêm se constituindo, o que considero uma “unidade articulada do por-vir, que [se] torna presente no processo do ter-sido” (RICOEUR, 1997, p. 119). Essa é uma das leituras que me permitem encontrar os sentidos da experiência extensionista nesse novo momento da trajetória.

Em sintonia com as demandas e em continuidade ao trabalho de formação que foi desenvolvido pelo NEJA em dois momentos de

realização do PRONERA/EJA no Estado, o programa de extensão em curso vem buscando desenvolver ações que demandem dos sujeitos o trânsito entre os múltiplos espaços e tempos requeridos: a) a formação e o acompanhamento dos educadores do MST que atuam no PRONERA, b) a articulação e o apoio ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo, c) o atendimento a demandas de educação de funcionários da UFES, de membros de comunidades próximas à universidade e de funcionários em regime de prestação de serviços, tendo esta última ação sido recentemente retomada. Este momento tem sido conflituoso para todo o grupo, uma vez que tem demandado o exercício de abertura para lidar com o estranhamento, quer no sentido das novas relações interpessoais a ser construídas entre um novo grupo de estudantes, coordenadores/formadores e educadores do PRONERA/MST, quer na construção de novas estratégias para responder ao desafio da formação e do acompanhamento.

De forma mais específica, detenho-me na ação que vem sendo desenvolvida com mais intensidade a partir de 2005, com os educadores do PRONERA no MST². Numa temporalidade, de certa forma adversa, acentuada pelo sucateamento da universidade pública, a continuidade do PRONERA/EJA impôs como tarefa a necessidade de formação de um novo grupo de estudantes, dessa vez restrito, pelas circunstâncias, ao envolvimento de alunos dos cursos de Pedagogia, Geografia e Ciências Sociais, bem como de um novo grupo de educadores do campo que se depararam pela primeira vez com a tarefa da alfabetização na EJA. Responder a esse desafio implicou buscar, no contexto da própria experiência de formação do NEJA, os sentidos dos múltiplos espaços e tempos já vividos no PRONERA para prosseguir, avançando no que ela aponta como horizonte.

Mais uma vez a atuação da equipe de formadores, ex-alunos, profissionais que vêm participando da construção da história da EJA, no estado e na Universidade, tem dado sustentação ao processo de formação e acompanhamento do NEJA.

² Dos primeiros momentos de atuação, é possível acessar a memória coletiva do trabalho realizado registrada no artigo “Formação continuada como educação de jovens e adultos: experiências junto aos educadores do MST”, publicado em *Educação de Jovens e Adultos – Inês Barbosa e Jane Paiva (Orgs.)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Essa atuação tem sido conflituosa para esses profissionais no âmbito da universidade, uma vez que, segundo Carvalho (2004), atualmente atuando nas redes públicas, eles

não possuem nenhum vínculo institucional, permanente, com a universidade. São ex-alunos, que atuaram como monitores no projeto e que hoje, além da dedicação ao NEJA-UFES e ao Fórum, atuam no ensino fundamental nas redes municipais, em colégios particulares, nos projetos desenvolvidos por instituições religiosas, no ensino superior público, como designação temporária e em IES privadas. Somado a estes profissionais, a Coordenação conta também com o trabalho da professora aposentada do Centro de Educação, Odiléa Dessaune de Almeida, [que tem dedicado o seu tempo à EJA na universidade]. (p. 127)

Buscar os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação explorados pela NEJA implica problematizar o campo da educação no âmbito da Universidade, retomando a questão levantada por Bourdieu sobre os limites da constituição do campo e da concorrência que se trava na busca de afirmação da polarização, dominantes e dominados. Nessa perspectiva, o envolvimento do NEJA com o PRONERA tem priorizado a formação, no sentido de responder aos desafios que a educação do campo, como um campo também em disputa, tem provocado a Universidade a se abrir, investindo no interior de diferentes campos. Mais uma vez, a definição do “para quem” a extensão se volta torna-se crucial para compreender os sentidos que vão sendo produzidos pela extensão, no desencadeamento de relações potencializadoras de outros tipos de capital.

A experiência atual vem buscando, através da proposta pedagógica do PRONERA/EJA/ES (2004), incorporar recursos do capital social que se apresentam como resultado do investimento de seus atores, na disputa por políticas públicas para o campo, ao observar as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (Resolução CNE/CEB nº 1, 2002). Esses recursos expressos por eixos norteadores para pensar a educação do campo, são potenciais pelo que podem desencadear de sentidos e práticas, ao focalizarem as seguintes unidades temáticas, conforme proposta do coletivo de formadores do NEJA (2004, p. 6-8):

- a) os sujeitos do campo – “considerados na sua diversidade e no modo de vida desses grupos diante da ameaça representada pela urbanização do campo”;
- b) as formas de produção no meio rural – observando-se que, em função da globalização da agricultura,

as formas de produção no meio rural são muito variadas, [abrange desde] a produção para o mercado externo, a produção para o mercado interno, produção de subsistência, turismo rural, produção que obedece à lógica da sustentabilidade, da produção tecnificada, entre outras.

- c) meio ambiente e sustentabilidades no meio rural – com ênfase na

importância do coletivo como método de participação popular de gestão das políticas e das comunidades que vivem no campo, [como possibilidade] de construção da cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo, com justiça, bem-estar social e econômico.

- d) relações de poder, de gênero, de raça e de etnias – a ser exploradas a partir de problematizações dessas relações no contexto dos assentamentos, buscando levantar as práticas sociais e manifestações cotidianas em que a desigualdade é produzida.

A insistência em pautar a formação por essas ênfases tem sido constante. O que tem demandado o envolvimento de todo o grupo de monitores, educadores formadores e em formação, em múltiplas tarefas que requerem a ocupação de espaços e tempos, às vezes simultâneos, de atuação. Na busca de efetivar e acompanhar os desdobramentos da proposta em curso, a avaliação dos encontros de formação do PRONERA tem evidenciado que uma boa parte dos educadores, como sujeitos do campo, ainda não tomaram para si a importância de pautarem o conteúdo da educação do campo a partir dos sentidos que expressam a diversidade e o modo de ser de seus sujeitos. O que levanta para o grupo de formadores novas questões que precisam ser respondidas, juntamente com os sujeitos com quem o grupo de formadores tem buscado construir caminhos para a efetivação de uma proposta específica.

Entre as várias buscas requeridas pelas lideranças e pelos educadores do MST, coloca-se a necessidade de sistematização, nessa

experiência do Pronera, do material produzido no processo, por educadores, educandos, formadores e monitores, para subsidiar ações educativas desenvolvidas no programa pelo próprio Movimento, e pelos demais povos do campo que vêm buscando exercitar o direito de todos à educação. Operar com essa sistematização constitui mais um dos espaços tempos de formação do NEJA, ao buscar a participação do grupo de formadores e monitores numa experiência de organização e editoração do material.

O que então concluir?

Retomando a idéia da extensão como um campo em disputa na Universidade, é impossível negar que ela tenha assumido certo grau de especialização e autonomia. No entanto, fica para pensar uma questão. Não seria a concepção de extensão como prestação de serviços que vem sendo assumida no interior da universidade pública um dos fatores que têm propiciado esse nível de potencialização?

O que até então posso recolher da experiência do NEJA atuando com a extensão como espaço tempo de formação de educadores de jovens e adultos me leva a afirmar o que essa experiência vivida deixa como marcas: os sujeitos para quem se voltam as ações de extensão, vítimas de uma distribuição desigual de capital – estudantes, imigrantes, analfabetos, detentos em regime semi-aberto, pequenos agricultores, educadores do campo – têm potenciado novas relações no contexto da Universidade, uma vez que, ao exercer direitos de cidadania, vêm suscitando a emergência de estudos, fazendo com que o distanciamento ainda existente entre pesquisa e extensão possa ser rompido, desafiando a Universidade a assumir o seu papel social como instância de formação e produção de conhecimento.

Ainda com parte dessa experiência, importa afirmar que o NEJA, dentro da instituição Universidade e Centro de Educação, segue sendo uma experiência instituinte. Na apropriação que sugere Linhares (2002),

uma experiência constituída com circuitos de vida, tecida historicamente pelas ações coletivas e individuais, e alimentada pelo trânsito entre diferentes esferas da atuação humana, entre afetos e produções de linguagens, saberes e conhecimentos materializados nas trocas produzidas pela vida. (p. 118)

Referências

- CARVALHO, Carlos Fabian de. *A educação de jovens e adultos e a universidade: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo*. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 01, de 3 de abril de 2002. *Diretrizes Operacionais da educação básica para as escolas do campo*. MEC/SECAD.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. *Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Extensão Universitária* – Proposta. 2003.
- LARROSA, Jorge. Ensaio políticos – educação e diminuição. In: *Linguagem e Educação depois de Babel*.; traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 265-294 (Educação: Experiência e Sentido).
- LINHARES, C.; LEAL M.C. (Orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. *Proposta Pedagógica do Pronera*. Coletivo de formadores do NEJA. Vitória, 2004. (mimeo).
- OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. *Ruralidades Jataienses*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- OLIVEIRA, Edna Castro de. *Universidade e educação de jovens e adultos*. 28º Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Minas Gerais, agosto 2001. (mimeo).
- NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. *Proposta Pedagógica do Pronera*. Coletivo de formadores do NEJA. Vitória, 2004. (mimeo).
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. (Tomo I). Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. *Tempo e narrativa*. (Tomo III). Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

O Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP/UFPE)

Um lugar de formação continuada de educadores/as de jovens e adultos

João Francisco de Souza
Rosângela Tenório de Carvalho

Nesta intervenção, pretende-se apresentar uma reflexão sobre o processo de formação de professores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito da extensão universitária, especificamente aquela que se desenvolve no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular.

Sabe-se que as universidades têm, nos últimos 30 anos, assumido para si a reflexão sobre a qualidade das práticas dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Objeto de programas de intervenção de governos definidos nos diferentes níveis da administração em municípios e estados da Federação, a prática dos/as professores/as da EJA passou a constar do *corpus* discursivo do campo do acadêmico, não exatamente no que se refere à formação inicial, mas fundamentalmente no que diz respeito à formação continuada, o que pode ser entendido como uma ação com vistas ao domínio tanto no sentido da apreensão da temática como também no sentido do controle dos discursos produzidos para essa modalidade de ensino. Ou seja, pode-se dizer que as universidades passam a constituir parte da rede

de formação de professores. Nessa rede estão incluídos órgãos federais e estaduais, fundações, organizações não-governamentais e movimentos sociais.

A materialização desse discurso no âmbito da extensão universitária da Universidade Federal de Pernambuco pode ser identificada nos convênios firmados com diversos órgãos, como ministérios do governo federal, secretarias de estado, secretarias municipais. São exemplos disso os convênios estabelecidos com o Ministério da Reforma Agrária para formação de professores do PRONERA (1998); com o governo do Estado para o desenvolvimento da formação de professores do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do PROMATA (2003-2007); com o Ministério da Educação para formação dos professores do Programa Alfabetização Solidária; com o Ministério da Educação e Prefeitura do Recife para formação dos professores do Programa Brasil Alfabetizado.

Vale dizer, no entanto, que, no âmbito da extensão universitária, não há uma unidade discursiva sobre a formação do/a professor/a da EJA. Há uma diversidade de enfoques: formação do/a professor/a alfabetizador/a, formação do/a professor/a do ensino supletivo, formação do/a professor/a/a especialista em áreas de conhecimento, formação do/a professor/a/a ou educador social, professor/a da educação popular. Ou seja, são vários formatos que indicam concepções diferentes sobre a EJA e sobre a formação do/a professor/a dessa modalidade de ensino. Há diversidade de proposições também no que se refere às concepções epistemológicas, pedagógicas e didáticas.

Deve-se, dizer também que, na Universidade, essas questões refletem desafios que são enfrentados em outros espaços de formação, a exemplo de movimentos sociais, organizações governamentais e organizações não-governamentais.

Tais desafios parecem estar associados à complexidade dessa área, a EJA, tal como revelam estudos nesse campo (HADDAD, 2001; SOUZA, 2004a). Justifica-se essa complexidade a partir de diferentes aspectos: a) as *interfaces* que mantêm com diferentes questões correlatas, a exemplo da relação com a educação formal e com a educação informal expressa em programas de alfabetização, elevação de escolaridade, ensino supletivo, ensino noturno e teleeducação; b) a relação

com a educação popular nas experiências de educação política, educação comunitária e educação sindical; e c) a complexidade dos conceitos de Educação de Adultos, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos¹. Ao nosso olhar, essas questões se tornam mais complexas quando relacionadas à ausência de uma política de Estado sustentável para esse campo que viabilize processos de formação dos/as educadores/as dessa modalidade de ensino.

As questões acima têm se constituído objeto de reflexão/ação, desde os anos 1987, para o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Adultos (EDA), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em Educação Popular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (NUPEP/UFPE). Por sua vez, a produção material e imaterial dessas reflexões/ações tem orientado processos educativos de formação de educadores/as e a criação de metodologias que, ao nosso olhar, podem facilitar práticas educativas na perspectiva da Educação Popular.

Desde a sua fundação, o NUPEP/UFPE instituiu-se como um lugar de proposição de ações educativas, de enunciação e de teorização de práticas educativas no campo da EDA e da EJA. Entre os objetivos dessas ações, está a preocupação com os sujeitos da EDA e da EJA e, nesse sentido, assume-se como intencionalidade problematizar as implicações da prática educativa na constituição das identidades sociais e culturais dos/as alunos/as e de educadores/as dessa modalidade de ensino. Isto é, tem-se a intenção de problematizar as racionalidades ética, estética e científica que confrontam práticas pedagógicas e instituem identidades sociais e culturais.

Com efeito, o NUPEP/UFPE, ao longo dos seus 19 anos, tem procurado sistematizar um saber teórico-prático gerado pelo seu fazer pedagógico através da reflexão dialogada sobre sua própria prática formadora. Esse caminho coincide com o seu entendimento do processo formativo que está implicado na reflexão da prática em confronto com a teoria disponibilizada nos processos formativos².

¹ Ver texto de João Francisco de Souza (2004) *E Educação: ? Que?* Nesse texto, o autor trata dessas três perspectivas educativas.

² Além de formar profissionais especializados em educação de jovens e adultos, o NUPEP elaborou uma proposta curricular para o ensino, cujo programa

O NUPEP/UFPE compreende a importância, na formação do/a professor/a, do conhecimento da modalidade de ensino em que atua, do conhecimento dos saberes eleitos dessa modalidade, isto é, quão importante é conhecer não só a área educacional na qual atua ou o que precisa ensinar, mas conhecer os princípios teóricos que justificam, explicam esse objeto de saber/poder/ser de ensino, ou seja, tomar como ação permanente do/a educador/a o exercício da teorização sobre sua própria prática. Teorização que dê conta das dimensões epistemológica, pedagógica e didática da educação. Tais dimensões orientam as ações educativas de formação de professores/as da EJA pelo NUPEP/UFPE em cursos de Atualização, Aperfeiçoamento e Especialização.

No sentido de apresentarmos os nossos argumentos em defesa de uma formação de professores/as sob a perspectiva da Educação Popular, abordaremos neste texto as seguintes questões: a) Educação Popular: um caminho epistemológico b) Formação de Professores/as e Pedagogia; c) O Diário Etnográfico, um instrumento pedagógico na formação do/a educador/a da EJA; d) Considerações finais.

Educação popular: campo epistemológico

Neste trabalho, a Educação Popular é entendida a partir do ponto de vista da sua prática discursiva na América Latina e, em particular no Brasil, como prática educativa engajada politicamente, comprometida

estabelece cinco áreas do conhecimento, cada uma estruturada em dez módulos pedagógicos que incluem os conteúdos da alfabetização à 8ª série do ensino fundamental. O NUPEP também participou da elaboração de uma coleção de livros, fruto de um convênio com a Escola de Formação Sindical da Central Única dos Trabalhadores (CUT); participou ativamente de projetos de educação promovidos pelo governo federal, como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Xingó e coordenou o PAS em 36 cidades, duas delas no Ceará, e promoveu semestralmente capacitações para os alfabetizadores dos municípios. Para além dessas ações, o NUPEP/UFPE elaborou a proposta curricular para EJA alagoana e assessorou a Secretaria de Educação desse estado na implantação de Centros Educacionais de Jovens e Adultos em Maceió, e o de Palmeira dos Índios, beneficiando mais de 3.000 alunos. Entre o período de 1999 a 2005, coordenou o programa de Complementação da Escolaridade desenvolvido pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal e Qualidade de Vida da UFPE (Progepe) junto a servidores da instituição de ensino superior. Nos últimos dois anos, vem desenvolvendo a formação de 443 professores da Zona da Mata de Pernambuco vinculados ao Programa de Desenvolvimento Sustentável da Zona da Mata de Pernambuco.

com os segmentos sociais que sofrem diferentes processos de marginalização e diferentes formas de inclusão social e cultural perversa (CARVALHO, 2004). No dizer dos seus representantes, “a Educação Popular surgiu inspirada no pensamento de Freire e outros, como uma educação para o povo, alternativa à educação oficial, muitas vezes alienante e opressora”; como uma educação que se propõe superar tradicionais dicotomias, tais como “a distância entre conhecimento popular e/ou vulgar e conhecimento científico, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o objetivo e o subjetivo, entre a prática e a teoria, entre o trabalho e a educação, a ciência e a vida” (GROSSI, 1989, p. 14-15). É uma educação que “tem origem na tradição de rebeldia das camadas oprimidas da população que não se submetem a sua condição e reagem de diversas formas na busca de outras condições de vida e de trabalho...” (SOUZA, 1989, p. 35). A Educação Popular “é uma perspectiva, uma metodologia, uma ferramenta de apreensão/compreensão, interpretação e intervenção propositiva, de produção e reinvenção de novas relações sociais e humanas”, tal como a vê Calado (1999, p. 20).

Há pelo menos 40 anos no Brasil, a Educação Popular é uma referência também quando se trata de problematizar as formas de dizer sobre as diferenças sociais e culturais no campo da Educação de Adultos e da Educação de Jovens e Adultos. O seu discurso vem instituindo, no campo teórico e empírico da EDA e da EJA, a tarefa de preservação e registro do saber oral dos grupos populares adultos em processo de alfabetização. E vem instituindo, também, em relação a esses grupos, o respeito às formas singulares e plurais de aprender, de ser e de dizer do trabalho, da vida, da reza, das formas de se relacionar; de dizer e de ser negro(a), mulher, homem, trabalhador(a); de dizer das lutas e das desilusões, dos medos e dos sonhos. Particularmente essa versão discursiva institui o discurso contra a homogeneização cultural, no campo da EJA, expressa, entre outras formas, nos processos dominantes de “infantilização” do adulto presente em inúmeras experiências educativas nos meios rurais e nas periferias urbanas (CARVALHO, 2004).

De certa maneira, pode-se dizer que ao NUPEP interessa uma ação educativa pautada nos princípios que norteiam a Educação Popular, tais como: a) a compreensão crítica da realidade para a sua

transformação (humanização); b) o diálogo de saberes entre os sujeitos que participam do ato educativo; c) o educador e a educadora como animadores; d) a opção ética pelos sectores populacionais de condições de humanização mais precárias; v) e a autoconstituição de sujeitos autônomos (CEAAL, 2000, p. 13).

Essa perspectiva pressupõe conceitos-chave que sustentam as ações educativas do NUPEP/UFPE. Entre esses conceitos, interessa destacarmos aqueles que informam a proposição pedagógica para EJA: *educação, educação de adultos, educação de jovens e adultos, currículo e pedagogia*.

A *educação* no campo da Educação Popular é compreendida conquanto atividade cultural e de desenvolvimento da cultura, tendo em vista a construção da humanidade do ser humano em suas diferentes feições: masculinas, femininas, adultas, infantis, juvenis, idosas, adolescentes, rurais e urbanas, rurbanas, negras, mestiças, brancas entre tantas outras possíveis identidades. Essa concepção de educação sustenta uma hipótese de trabalho no sentido de que a diversidade cultural na sociedade brasileira pode possibilitar um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos com as camadas populares, ou setores subalternizados das sociedades nacionais e da sociedade mundial que respondam aos desafios da pós-modernidade/mundo (SOUZA, 2003).

A ação educativa a qual o NUPEP/UFPE se propõe a desenvolver tem, portanto, como hipótese o entendimento de que a “a educação, inclusive a escolar, pode contribuir com a construção da humanidade do ser humano” (*idem*, p. 18).

Em consonância com a Declaração de Hamburgo (2000), entende-se que a *Educação de Adultos* engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade.

Especificadamente em relação à *Educação de Jovens e Adultos*, afirma-se o seu entendimento como processo de ressocialização por meio dos conhecimentos escolares. Socialização que implica “a transformação de nossas formas de pensar, de fazer e de nos emocionarmos”. As

mudanças nas formas de compreender a nós mesmos, aos outros, a natureza, a cultura e as instituições sociais, conceituamos como RECOGNIÇÃO. Entende-se que saberes são construídos

a partir do confronto entre os saberes que uma pessoa já possui e outras informações, concepções e pensamentos aos quais tem acesso por diferentes e diversos meios. Esse confronto provoca conflitos sociocognitivos que podem possibilitar a desconstrução das idéias anteriores e construção de uma outra compreensão do assunto ou foco do problema em estudo. (*idem*, p. 19)

As mudanças nas emoções, nas formas de agir alcunham-se de REINVENÇÃO. Os processos cognitivos e de reinvenção conformam o processo mais amplo de ressocialização (SOUZA, 2004a, p. 139-140).

Para o NUPEP/UFPE, é necessário manter a distinção entre Educação de Adultos (EDA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação de Adultos, na qualidade de conceito mais amplo, contém a Educação de Jovens e Adultos, mas a ela não se reduz. É produtivo manter os dois conceitos e estabelecer suas inter-relações. A EJA, como uma face específica, a escolarizada, da EDA, também deve ter como fundamento a Educação Popular.

Considerando que é função social do currículo desenvolver processos de conservação, transformação e de renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, e a produção de subjetividades multidimensionais individuais e coletivas, a proposição do NUPEP/UFPE requer um currículo que incorpore prioritariamente a compressão, interpretação e explicação da realidade natural e cultural (CONTEÚDOS EDUCATIVOS); a expressão das compreensões em construção por meio das linguagens verbais, artísticas e matemáticas – instrumentos essenciais de aprendizagem (CONTEÚDOS INSTRUMENTAIS) – e a elaboração de projetos de transformação social (projetos de intervenção social ou projetos de aperfeiçoamento de intervenções sociais em curso) em âmbitos e alcances os mais diversificados, desde o pessoal ao internacional. Isso significa garantir aos educandos a competência da palavra, a palavra verdadeira, que é transformar o mundo (CONTEÚDOS OPERATIVOS). (SOUZA, 2003, 2004a).

Do ponto de vista organizacional, o currículo proposto para EJA apresenta TEMAS substantivos que tratam as questões e/ou problemas que emergem na realidade natural e cultural. Essa forma de trabalhar tem

uma proximidade com o que está proposto por Freire em sua *Pedagogia do oprimido* no que afirma sobre os temas – referindo-se ao mundo da vida, às relações sociais e culturais, aos saberes populares. Mas também se aproxima das perspectivas dos chamados Estudos Culturais, em particular da proposição de Corazza (2001), com seus temas culturais – temas que, no dizer da autora, apoiada em Foucault (1995), trazem para a cena os *conhecimentos subjugados*, os saberes proscritos, os *saberes da gente* (FOUCAULT, *ibidem*). São os saberes sobre as questões de classe, raça, geração, gênero, etnia, sexualidade, identidade, sobrevivência e desejos.

Vale ressaltar que o discurso educativo do NUPEP/UFPE, instituído no âmbito da Universidade, tem mantido diálogo permanente com outros discursos no campo das Ciências Humanas e Sociais, e com discursos de fronteira que dizem, de formas diversas, como deve ser a educação. Nesse sentido, dizemos que o discurso educativo do NUPEP/UFPE está próximo também do que se reconhece na América Latina como versão pós-colonial das Ciências Sociais, enfim de estudos mundialmente conhecidos como estudos culturais.

A teoria pós-colonial, tendo como paradigma o hibridismo cultural e histórico do mundo pós-colonial, vem subsidiando estudos, investigações e análises que contemplem as relações de poder entre diferentes nações que englobam a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia (SILVA, 2000, p. 129). A perspectiva pós-colonial, segundo McLaren (1993, p. 14), emerge num contexto em que a organização social das lutas discursivas tem privilegiado novas formas de dominar e, portanto, como um espaço para “novas liberdades e recriações de relações de poder” (*ibidem*, p. 14).

Como definem Cary Nelson, Paula A. Treichler e Lawrence Grossberg, os Estudos Culturais tematizam o amplo domínio da cultura humana e vêm abordando, nas últimas décadas, questões de gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política de estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna (NELSON *et al.*, 1995, p. 8).

Tais afiliações não lhe dão exatamente uma unidade discursiva, mas uma unidade na dispersão discursiva, revelada nos atos enunciativos de sua inscrição em determinada constelação discursiva, prestando lealdade a certo regime de verdade. Isso significa dizer que obedece a determinadas regras que viabilizam as verdades de um determinado tempo, já que as palavras ditas estão condicionadas às relações de saber/poder de determinado tempo histórico.

Nessas perspectivas, é construída a proposta pedagógica do NUPEP/UFPE. Essa proposta se posiciona no sentido de defender que,

em contextos como o da pós-modernidade/mundo, a busca de conhecimentos, de valores, atitudes e habilidades, numa palavra, competências humanas, só têm sentido se contribuem para a promoção da mudança social no sentido de ampliar as possibilidades do HUMANO em suas diversas e diferentes modulações. (SOUZA, 2004a, p. 9)

A hipótese substantiva do trabalho do NUPEP/UFPE é a de que a *diversidade cultural* pode possibilitar *um diálogo inter e intracultural* na construção de processos educativos com as camadas populares ou setores subalternizados das sociedades nacionais e da sociedade mundial que respondam aos desafios da pós-modernidade/mundo. Construção de uma educação que, compreendendo as diversas implicações da diversidade cultural, trabalhe pelo diálogo entre as culturas (*interculturalidade*) por meio de sua realização na prática pedagógica. Isso virá contribuir, a partir da experiência da interculturalidade nas instituições educativas, com a construção da *multiculturalidade*. Nossa aposta é que a multiculturalidade possa vir a ser a característica fundamental de uma sociedade democrática (SOUZA, 2001).

Nesse sentido, os educadores/as são convocados/as a interagir com o debate das possibilidades e probabilidades da inter/multiculturalidade crítica na pós-modernidade-mundo (SOUZA, 2001, p. 16). Embora se reconheça que “o debate sobre as possibilidades e a desejabilidade de uma educação que considere, em todas as suas implicações, a diversidade cultural da pós-modernidade/mundo e suas potencialidades para o desenvolvimento humano na Pedagogia, é recente e muito controverso” (*ibidem*, p. 25). Mas se considera fundamental “para a qualidade das práticas pedagógicas realizadas com as diferentes camadas sociais que se interfira nesse debate

sobre as possibilidades da interculturalidade e as probabilidades da multiculturalidade” (*ibidem*, p. 26).

No currículo proposto para formação de educadores/as, tais conteúdos, como os que estão acima mencionados, estão refletidos no material didático do NUPEP/UFPE, que produz um duplo desafio: o da formação contínua do educador e o da provocação ao educando para que eles superem a visão escolástica de escola. Deseja-se realizar esses processos mediante de um material que exige revisão/formação contínua do educador. E uma interação dialogante com o educando e suscitadora de sua curiosidade epistemológica. Além disso, pretende-se promover uma interação com suas condições de vida, suas aspirações, frustrações e seus desejos na busca de conhecê-los para transformá-los na perspectiva de torná-los mais humanos. Sem isso, o material se torna um instrumento burocrático desqualificado e sem sentido para professores e alunos.

Formação de professores e Pedagogia

Discursos sobre Pedagogia têm afirmado sua importância conquanto processo de teorização das ações educativas. Souza (2004b, p. 98), em sua *Pedagogia da revolução*, afirma as pedagogias como teorizações da educação em diferentes dimensões da prática social, considerando a educação como um processo que se dá em toda atividade social de ensino-aprendizagem, escolarizada ou não. Afirma ainda que as pedagogias são resultantes de disputas entre classes ou grupos sociais em defesa de seus interesses, argumento-chave para a sua defesa da pedagogia como uma *teoria do conflito*.

Por outro prisma, Corazza (2001), posicionando-se sobre a *Pedagogia Cultural*, também afirma que, “para além da instituição escolar, existe e ocorre pedagogia em todo o espaço social em que saberes são construídos, relações de poder são vividas, experiências são interpretadas, verdades são disputadas”. Tendo como referência os Estudos Culturais, a autora acrescenta sua visão de cultura como um solo privilegiado e bastante “problemático” no qual se realizam a educação, a pedagogia e o currículo.

A Pedagogia Cultural não se enquadra em nenhuma concepção de pedagogia que possa reduzir-se a um conjunto de

habilidades técnicas ou profissionais. Ao contrário, assume que a pedagogia é uma importante “prática cultural” que só pode ser exercida por meio de análises sobre poder, linguagem, diferença, multiplicidade. Desse modo, preocupa-se menos com questões metodológicas de transmissão e processos de avaliação do que com os modos como os saberes e os produtos culturais são fabricados, divulgados e consumidos. Ela se caracteriza como sendo uma prática que questiona, de forma ‘hipercrítica’, os discursos culturais que moldam as experiências, as relações, os gestos e os gostos cotidianos. (Corazza, 2001, p. 2)

Na trilha desses autores, segundo os quais os processos de teorização se dão no campo das disputas nas diferentes dimensões da cultura (classe, gênero, raça, etnia, geração, sexualidade, etc) e do conflito, Carvalho (2006) entende que *as pedagogias* são resultantes de construções discursivas no campo das lutas culturais.

A Pedagogia, nessas perspectivas, é incorporada ao discurso do NUPEP /UFPE e indica uma formação de educadores/as da EDA e da EJA que articule a relação currículo, cultura e subjetividades multidimensionais.

Uma pedagogia que assume como sua utopia a construção da democracia como forma de vida e sistema político, considera como seus temas constitutivos o poder e o desenvolvimento integral. Esses, além de suas dimensões econômicas, implicam o fortalecimento da capacidade de gestão e de participação, o que questiona os esquemas formais dominantes da democracia representativa, assim como as tentativas de cooptação, clientelismo e manipulação com que, tradicionalmente, os partidos políticos e os governantes de turno vivenciam sua escassa relação com os setores e organizações populares.

Essa perspectiva exige/implica educadores/as com capacidade para responder ao duplo desafio de construir teoricamente e vivenciar as dimensões da prática pedagógica. Os educadores que quiserem desempenhar-se como tais deverão capacitar-se, não apenas no período preparatório, mas atualizar-se permanentemente, reciclar-se, capacitar-se, a fim de ter incidência no terreno da cultura, das comunicações, dos valores, assim como no campo da gestão comunitária e/ou municipal, deverão participar na definição e execução de políticas

sociais (econômicas e ideológicas), no exercício parlamentar e no ministério que corresponda à sua tarefa especificamente pedagógica.

Discursos sobre a formação de educadores em pesquisa desenvolvida pelo CEAAL, em instituições e ele afiliadas, sobre o essencial da formação dos educadores revelam que:

- a) a maioria destaca a metodologia como a essência da formação dos educadores. Para essas instituições, um processo formativo dos educadores deve contribuir na aprendizagem, no aprofundamento e na consolidação de uma metodologia de trabalho identificada como uma metodologia dialética.
- b) outras postulam que os processos formativos deveriam entregar ferramentas de análise da realidade. Para essas instituições, o fundamental na formação do educador é o desenvolvimento de sua capacidade analítica da realidade.
- c) um terceiro grupo de instituições pensa que os processos formativos devem oferecer instrumentos concretos que tornem o educador capaz de realizar experiências específicas (ex., técnicas agroecológicas, técnicas de dinâmica de grupos, didática do ensino da língua, etc) (CEAAL, 1993, p. 74).

Tais respostas apontam para aspectos fundamentais. Parecem, no entanto, esquecer a questão da própria Pedagogia, isto é, os fundamentos teóricos da prática educativa escolar ou dos movimentos sociais populares, além de reduzirem, em diversas ocasiões – tanto nas respostas como nas interpretações de alguns dos companheiros que as analisaram – a problemática pedagógica a uma questão de didática que é, contudo, apenas uma dimensão da Pedagogia. Referem-se, por exemplo, a uma pedagogia ativa, crítica, horizontal, democrática, etc., que ajude na construção do sujeito no sentido social, pedagógico e político (CEAAL, 1993, p. 113). Certamente que uma Pedagogia pode ser crítica e democrática, mas ativa e horizontal apenas pode ser a didática.

A Didática é uma dimensão necessária da Pedagogia, àquela não é possível reduzir esta, já que a primeira é apenas o seu elemento técnico. Essa dimensão da Pedagogia engloba os aspectos b e c exigidos por algumas instituições como fundamentais para a formação do educador. Esses são necessários, mas não suficientes. Um

educador que apenas domine técnicas e métodos didáticos não será um bom educador, uma vez que esses elementos são insuficientes num processo de constituição de sujeitos coletivos numa perspectiva democrática, mesmo que esta seja, como o afirmam 100% das respostas, uma concepção metodológica de caráter dialético, na qual o papel dos educandos é considerado fundamental em todo o processo.

Essa posição confunde Pedagogia com didática como sucede na afirmação de uma tendência muito marcada em valorizar uma pedagogia ativa, crítica e, portanto, fundada na participação (CEAAL, 1993, p. 105). É necessário, entretanto, enfrentar e superar uma aplicação vulgar ou mecânica da metodologia ou do método dialético na Pedagogia, muitas vezes reduzido a procedimentos e não interpretado como uma lógica orientadora e articuladora de todo um processo criador. Também se deve superar o uso parcial das técnicas ativas e participativas que, em lugar de serem ferramentas didáticas para suscitar a apropriação interativa, dialógica, crítica e coletiva do conhecimento, convertem-se em fins, utilizadas apenas com o propósito de amenizar e tornar informais as atividades educativas, atentando, muitas vezes, contra a sistematicidade e integralidade dos processos (CEAAL, 1993, p. 175).

Com essa constatação, aponta-se para a necessidade de

Definir não apenas as atitudes que se pretende gerar nos educadores populares, mas também as habilidades pedagógicas e didáticas para a condução de processos de aprendizagem que levem à apropriação efetiva, crítica e criadora de conteúdos e à forma de produzir conhecimentos. (Ib., p.175)

Sugere-se, desse modo, um desafio a todos/as educadores/as: atualizarem-se nos debates e contribuições que existem em torno da aprendizagem e do conhecimento.

Por isso é que a formação dos/as educadores/as deve incluir a construção de uma PEDAGOGIA, como reflexão e teoria da educação, que expresse uma perspectiva política, assim como o esboço de um projeto histórico que oriente a teoria da formação do homem e da mulher, sustentáculos desse projeto, e a didática respectiva.

Mas tudo isso com a finalidade de tornar efetiva sua especificidade pedagógica, que é a construção de saberes, conhecimentos,

ciências e artes como meios para a constituição de sujeitos individuais como pessoas que se desempenham ou se desempenharão como autores, agentes e atores das ações sociais que formam os sujeitos históricos coletivos. Por isso, pode-se concluir que

a partir do campo da Educação Popular latino-americana, é necessário, atualmente, refundar uma pedagogia crítica que contribua como um sentido libertador e transformador, mas também responda aos desafios técnicos e tecnológicos do mundo contemporâneo, pondo o acento na formação de sujeitos. (CEAAL, 1993, p. 76)

Esses sujeitos se caracterizam pela criatividade, pelo dinamismo, pela instabilidade e pela especificidade. Trata-se de indivíduos que são pessoas, mas, ao mesmo tempo, são membros de grupos mais amplos. O processo pedagógico apenas se justifica e contribui para a construção desses sujeitos, portadores de uma subjetividade ativa, comprometida com os processos de transformação da História (pensamento, vontade, emotividade, ética, estética, mística, fé).

Por essa razão, a formação dos educadores, inicial e contínua, deve

ênfaticamente as dimensões da subjetividade e as finalidades específicas que implica para o processo pedagógico, o fortalecimento da identidade e a construção de um protagonismo popular que integre a dimensão individual e coletiva, as relações de gênero, os fundamentos éticos, as identidades culturais, a vida cotidiana. (CEAAL, 1993, p. 176-177)

Especificamente, os educadores deverão

avançar em níveis de maior precisão em torno dos processos e das formas de produção de conhecimento, da produção da linguagem e da apropriação de valores, e superar a generalidade, a repetição mecânica, a prática pontual, assistemática e desconexa que transcorre de evento a evento, sem continuidade, nem acumulação nem condução pedagógica. (CEAAL, 1993, p. 175)

Desse modo, a pesquisa desenvolvida pelo CEAAL confirma amplamente as práticas e as reflexões do NUPEP/UFPE e as razões da importância da formação dos educadores escolares e dos movimentos

sociais populares. Conclui-se que a *formação/capacitação*, além de ser um instrumento que contribui para a compreensão da conjuntura política, fundamental à realização da tarefa educativa, apenas tem sentido na medida em que se vai transformando em aut Capacitação, conquanto dimensão essencial da Educação Popular.

O processo de *formação/capacitação* dos educadores escolares e dos movimentos sociais populares deve fortalecer a capacidade e a organização de todos os educadores, de seus movimentos e das próprias populações na concepção, programação, planejamento, execução, sistematização, avaliação de ações políticas e escolares, na socialização de experiências, na interiorização de metodologias e técnicas, assim como dos conteúdos gerais e específicos da produção da vida.

O Diário Etnográfico: um instrumento pedagógico na formação de professores/as

No projeto de formação de professores/as monitores/as do PRONERA e do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da Zona da Mata de Pernambuco, o NUPEP propôs o uso do *Diário Etnográfico* como um instrumento pedagógico do/a professor/a/a, monitor/a. Passamos agora a uma reflexão sobre a primeira experiência.

A proposição, para os/as professores/as do PRONERA, foi que, a partir do início da formação no *Curso Normal Médio*, deveriam orientar seu olhar para a prática pedagógica e para a vida do Assentamento. Um olhar diferente do que já estavam acostumados a fazer; um olhar de pesquisador, ou seja, uma maneira científica de olhar para aprender a documentar os acontecimentos da sala de aula e da comunidade. Deveriam, então, documentar (anotar) também as suas reações aos acontecimentos na perspectiva de que essa nova atitude os ajudasse a compreender as transformações que iam ocorrendo consigo mesmos e nos assentamentos, e qualificar ainda mais a sua intervenção no cotidiano, tanto da sala de aula quanto da comunidade. Além disso, forneceria elementos para suas reflexões nas diversas áreas de conhecimento trabalhadas no *curso*.

O Calendário foi organizado de tal maneira que o/a monitor/a pudesse estudar simultaneamente duas disciplinas em cada módulo,

uma de cada Bloco de Aprendizagem; por exemplo, as disciplinas *Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e seu Ensino na EJA* com a disciplina *Processos de Aprendizagem e de Ensino*.

Como instrumento significativo para dirigir o olhar dos futuros professores tanto para a prática pedagógica quanto para a vida do Assentamento, bem como para desenvolver sua capacidade de documentar os acontecimentos e refletir sobre eles (professor, pesquisador, reflexivo), o Prof. Nour-Din El Hammouti os orientou para a feitura do *Diário Etnográfico*, como o denomina, *profano* porque realizado por não-etnólogos. Esse foi apresentado como

um registro feito no dia-a-dia de acontecimentos e eventos cotidianos, ordinários e extraordinários, a partir de nossa observação participante da vida social dos grupos e instituições que queremos estudar/compreender e/ou mudar. Com esse instrumento metodológico, é possível descrever (num caderno) nossa própria atuação na realidade que vivemos (ex. alfabetização de jovens e adultos na escola rural, a vida do Assentamento), anotar com detalhes nossas ações e as ações dos/as parceiros/as com quem interagimos (no caso alunos na sala de aula, a comunidade dos/as trabalhadores do campo, etc.).

O *Diário Etnográfico* vinha funcionando como uma técnica de narração. Na verdade, um tipo de registro do cotidiano do assentamento e da escola, na ótica do/a formando/a, do/a monitor/a, em seu processo de elevação da escolaridade e formação profissional como docente. O essencial estava sendo o desenvolvimento da capacidade de compartilhar suas experiências de trabalho com os/as colegas nos momentos presenciais do *curso* na Universidade. O método simples permitia a criação de uma disciplina para mantê-lo atualizado, ao escrever todos os dias ou várias vezes por semana, durante meses. Além disso, promoveu o exercício da capacidade de escrever e descrever acontecimentos, sentimentos, reflexões e análises. No diário etnográfico foram sendo registrados fatos marcantes, descobertas, incidentes significativos, encontros, reuniões, reflexões, leituras, conflitos, problemas enfrentados, além das atividades rotineiras, eventos corriqueiros, ações e detalhes que sempre se verificam, mas aos quais quase nunca se presta muita atenção nem dele se leva em conta

o significado que pode ter em relação ao objeto de estudo (vida escolar, vida profissional, vida investigativa, vida militante, vida emocional).

Entre os vários fenômenos registrados, apareceram os conteúdos trabalhados na escola (conhecimentos, exercícios, tarefas, avaliações escolares, dinâmicas de grupo, materiais e ambientes utilizados), rituais e relações sociais estabelecidas, regras e normas práticas, a linguagem falada, diálogos, conversas formais e informais que refletem procedimentos de raciocínio prático, atividades cognitivas, nos contextos escolares e extra-escolares (meio cultural).

O *Diário Etnográfico* vinha documentando as situações de encenação de todos os sujeitos sociais em interação (professor/a, alunos/as, assentados/as, autoridades), explicitando a construção dos contextos de trocas, interações e relações (negociação e/ou conflitos institucionais, grupais, pessoais, de aprendizagem, de ensino). Nesse sentido, os/as monitores/as registraram nos *Diários Etnográficos* as aprendizagens que julgaram mais singificativas:

Foi a construção de nós mesmos como seres humanos. Nós podemos pensar, sentir e fazer as coisas.

A construção de cada um de nós como seres humanos. Temos capacidade de pensar, criticar, de ter nossos próprios objetivos, nossas opiniões. E saber que podemos ajudar a melhorar esse mundo de hoje com a nossa contribuição.

Foi uma expressão que nunca mais saiu de minha mente dita por João Francisco que nós seres humanos temos um valor incomensurável. Muitas pessoas falam que o ser humano não vale nada (inválido). Agora já tenho uma visão diferente do que realmente é o ser humano e do valor que possui. Eu tinha visão contrária.

O *Diário Etnográfico* estava sendo organizado em relação à institucionalização da escola, da sala de aula, em relação ao envolvimento social do/a monitora na comunidade (reflexões sobre as práticas sociais e culturais com os grupos que vivem em torno da escola), e, também, em relação ao próprio grupo dos alfabetizados. Podem ser constatadas algumas dessas dimensões na transcrição de trechos de outros *Diários Etnográficos* de monitores sobre suas descobertas:

Português, Matemática e também Ciências Naturais e Sociais, pois adquire informações importantes e significativas.

Fundamentos da Educação ajuda a fazer ligações entre o EU e a coletividade. Esse é o conteúdo que ajuda a ligar os problemas da vida com a vida na escola e na comunidade. Esse caminho ajuda a modificar o jeito de ser do trabalhador.

Assim, além de o/a monitor/a ir adquirindo o hábito de registrar suas descobertas, desenvolve sua capacidade reflexiva e de relacionar fatos, sentimentos e ações. Outros recortes das escritas de monitores explicitam a importância que vinha adquirindo sua ação e formação pedagógica:

Aprendi a refletir cada item, cada palavra ou frase que as pessoas falam. Aprendi a olhar as pessoas de várias formas. Aqui aprendemos a confiar no nosso povo. Sentimos que podemos mudar esse quadro e que o povo pode dizer, o povo do sítio nasceu para ser EU, ter uma identidade³.

Uma das aprendizagens que adquirei foi que devemos sempre ouvir as novas informações e compará-las com as nossas, formulando, então, os nossos conhecimentos. Ficaremos conhecendo de uma maneira nova as coisas que já conhecíamos.

São as atividades com o corpo e as atividades que pedem para os alunos darem suas opiniões. São atividades que têm a ver com os sentimentos e com a realidade.

Assim, o *Diário Etnográfico* estava permitindo, na prática, o acompanhamento da formação e da ação dos/as monitores/as e suas implicações, indicando o estado do seu trabalho pedagógico, o seu crescimento intelectual e profissional. Isso ajuda o/a educador/a e o/a formador/a a fazerem mudanças pedagógicas, modificações em sua prática profissional, nas suas representações sociais, nas teorias íntimas sobre a educação-ensino-aprendizagem.

Conforme é explicitado nas seguintes afirmações, tomadas arbitrariamente dos Diários Etnográficos dos/as monitores/as em formação:

³ Refere-se à concepção de educação que era trabalhada nos Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (SOUZA, 2000).

Todas as aprendizagens foram significativas, mas eu tive um grande desenvolvimento nos debates, ou seja, nas palestras. Hoje, eu sinto que o meu comportamento mudou totalmente, ou seja, eu melhorei 90% em todos os sentidos.

As [aprendizagens] de Português porque ampliaram o meu desenvolvimento, criando maiores condições para o trabalho com os alunos.

As aprendizagens que eu adquiri foram dos livros de Matemática e de Português. Os outros livros, eu ainda tenho muita dificuldade de ensinar com eles. O meu estudo ainda não tinha esses conhecimentos. Mas, com o Curso, eu estou adquirindo o conhecimento que é necessário.

Em resumo, o *Diário Etnográfico* vinha funcionando como instrumento de formação profissional (a melhora de didáticas, desenvolvimento pessoal), método de pesquisa (professor/a-pesquisador/a) e metodologia de intervenção (planejamento da ação).

Dessa forma, estava se revelando um instrumento de formação do/a educador/a da reforma agrária pela análise e/ou intervenção no campo institucional e educativo. Além de ser escrito individualmente, vinha funcionando também como um diário coletivo de intervenção, na medida em que era lido como uma das tarefas dos momentos presenciais do *curso* na Universidade e analisando coletivamente sob a coordenação do docente universitário.

Considerações finais

Retomamos, agora, a questão singular da formação do/a professor/a para afirmar que o currículo dessa formação, na perspectiva aqui anunciada, vê na docência o objeto de subjetividade por excelência, isto é, a formação, a identidade de professor/a é o saber/ o saber/fazer/ser docente. Queremos enfatizar, aqui, que a concepção de formação docente no plano pedagógico está anunciada pelas racionalidades política e epistemológica que afirmam o currículo da formação do/a professor/a. Nesse sentido, defendemos propostas curriculares ancoradas na Educação Popular em diálogo com os Estudos Culturais como uma forma de qualificação da docência em suas dimensões política, acadêmica e cultural.

Do ponto de vista da dimensão política, junto com Freire, Souza, Giroux e Moreira, defendemos que a atividade docente – como uma atividade intelectual na qual o/a professor/a se relaciona com o currículo de forma a participar dos processos de seleção, organização, distribuição e hierarquização dos conhecimentos na perspectiva do diálogo cultural, das lutas culturais e relações de poder de forma ética – é um dos campos da realização humana, é um campo ético; portanto, não cabe a omissão diante dos problemas do cotidiano.

A dimensão acadêmica de sua formação inclui uma reflexão docente que pode ser realizada tanto na atitude investigativa de sua prática, isto é, o/a professor/a como um pesquisador de sua própria experiência e também das condições que a determinam. Aqui se supera a dicotomia teoria versus prática, já que uma ação de reflexão da prática não pode prescindir da teoria.

Quanto à dimensão cultural, defende-se a incorporação de uma ação e reflexão sobre a hegemonia da cultura ocidental no currículo, ação, portanto, de problematização da vontade de poder da racionalidade eurocêntrica na produção de subjetividades desenvolvidas nos bancos escolares; dos efeitos de vontade de verdade da racionalidade ocidental e dos efeitos de vontade de verdade da racionalidade masculina ocidental. Problematizar a persistência, no campo do currículo, de uma epistemologia colonial que, em sua regularidade enunciativa, se mantém nas formas de inferiorização: dos emigrantes do campo para a cidade; das mulheres; dos homens e mulheres negros/as e indígenas; dos homens e mulheres em suas orientações sexuais diferentes do que está autorizado como relações “normais”; dos portadores de necessidades especiais em relação aos que se identificam e são identificados como sãos.

Deseja-se, portanto, contribuir para o processo formativo, para que o educador/a na prática docente e na prática pedagógica consiga manejar, reflexivamente, as diferentes situações com as quais se confronta e crescer humanamente além de contribuir com a humanização dos educandos.

Referências

- CALADO, Alder Júlio F. “Educação Popular nos Movimentos Sociais no Campo: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania”. In: BRAYNER, Antonio Flavio; SOUZA, João Francisco de (orgs.) *A dívida e a promessa*. Educação Popular em Tempos Díficeis. Recife: Edições Bagaço, p. 17-37. 1999.
- CARVALHO, Rosângela Tenório. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Edições Bagaço, 2004.
- CARVALHO, Rosângela Tenório. Pedagogia e subjetividades multidimensionais. Texto apresentado em Simpósio no ENDIPE/2006. Texto policopiado.
- CEALL. Processos de Formação de Educadores na América Latina. *Pesquisa da Comissão de Estudos do CEAAL*. Santiago do Chile. 1993.
- CEALL. *Segundo Documento Base. V Asamblea General Del CEAAL* (texto policopiado). 2000.
- CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma ‘docência artística’ *Revista Pátio*, ano V, n. 17, maio/julho/2001.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.
- GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.
- GROSSI, Francisco Vio. Educação Popular para uma Democracia Latino-Americana. Bases do Programa CEAAL. *Série Educação Popular e Democracia*, n. 1, p. 5-21. 1989.
- HADAD, Sergio (Coord.). O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. A Produção Discente da Pós-Graduação em Educação. 1986/1998. *Ação Educativa*, [On-line] Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em 10 de abr. 2001. 2000.
- MCLAREN, Peter “Pós – Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia”, In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 9-40. 1993.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSEBERG, Lawewnce. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do currículo*, uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SOUZA, João Francisco. Movimento Popular: Espaço de Educação para uma Hegemonia e Produção de Conhecimento. In: *Educação Popular para uma Democracia na América Latina*, Série Educação Popular e Democracia, n. 1, p. 23-29. 1989.

SOUZA, João Francisco. Proposta Pedagógica do NUPEP. PROMATA/SEPLANDES. Governo do Estado de Pernambuco.2003.

SOUZA, João Francisco. Atualidade de Paulo Freire. Contribuições ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Edições Bagaço, 2001.

SOUZA, João Francisco. *E a Educação: ?? Que??* A Educação na Sociedade e/ou a Sociedade na Educação. Recife: Edições Bagaço, 2004a.

SOUZA, João Francisco *Pedagogia da Revolução: subsídios / (Confronto do Discurso dos Governos Cid Sampaio versus Miguel Arraes – Pernambuco 1958/1964)*. Recife: Edições Bagaço, 2004b.

Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos

Maria Luiza Pereira Angelim

A Extensão da Universidade de Brasília-UnB, com destacada participação da Faculdade de Educação, desde 1985 (21 anos), tem sido espaço de formação de educadores de jovens e adultos, sob os princípios político-pedagógicos, sobretudo, da educação libertadora de Paulo Freire, motivando uma oportuna reflexão sobre seus limites e possibilidades na pesquisa, no ensino e na gestão democrática como cumprimento da função social dessa universidade pública. Considerando parte das iniciativas de formação de educadores de jovens e adultos na UnB, contextualizamos a sua origem e o percurso da extensão, com alguns destaques na ampliação da formação de alfabetizadores para educadores de jovens e adultos, de modo a compartilhar algumas considerações e reflexões.

Função social da universidade pública – origem da Universidade de Brasília e o percurso da Extensão

A Universidade de Brasília (UnB) foi concebida no contexto do movimento estudantil pela reforma universitária lançada em Seminário

na Bahia, em 1958, da “campanha” nacional em defesa da escola pública, gratuita e laica no debate da LDB/61 e do clima de criação da “nova capital” da República, numa crescente mobilização nacional pela mudança da sociedade comprometida com a consciência nacional e afirmação da cultura brasileira.

Na efervescência política de um país que buscava sua autonomia política num cenário de dependência econômica internacional, em particular, norte-americana, com três presidentes da República, em menos de dois anos, a Universidade de Brasília foi alvo de polêmica no grande debate da reforma universitária, desde o Projeto de Lei enviado ao Congresso Nacional, em 21/abril/60, ao Plano Diretor elaborado pela comissão especial presidida por Darcy Ribeiro, criada por decreto presidencial, em 20/julho/60, à Lei de criação nº 3.998 aprovada na crise da renúncia do presidente Jânio Quadros, em 25/agosto/61 e assinada, em 15/dezembro/61, ao Decreto presidencial nº 500 de constituição como Fundação pública, tendo a sua implantação abortada pelo golpe militar de março de 1964.

De modo mais significativo, contribuíram o antropólogo Darcy Ribeiro (1º reitor), o educador Anísio Teixeira (2º reitor), o pensador português Agostinho da Silva, o frei dominicano Mateus da Rocha e outros atraídos pelo desafio da oportunidade política única de construir uma universidade com a cidade.

O Plano Diretor da UnB propunha o exercício da autonomia com “autogoverno” orientado para o efetivo compromisso de pesquisa/ensino sobre os problemas nacionais e entre outras inovações, a integração das tecnologias de informação e comunicação vigentes (Editora, Centro de Teledifusão – Rádio e TV universitárias) com laços orgânicos com o original e não superado sistema educacional do Distrito Federal (escola-classe/escola-parque criada em bairro da periferia de Salvador-1958), razão primeira da Faculdade de Educação.

É bastante oportuno refletir sobre a atualidade das seguintes palavras de Darcy Ribeiro, em 1978:

[...] a UnB é, sobretudo, o compromisso de esforçar-se, permanentemente, incansavelmente, para ser a Universidade necessária. Aquela que, ademais de construir-se a si mesma como deve ser, a casa da cultura brasileira, se faça capaz de

ajudar o Brasil a formular o projeto de si próprio: a nação de seu povo, ordenada e regida por sua vontade soberana, como o quadro dentro do qual ele há de conviver e trabalhar para si próprio. Não pode ser outra a tarefa de uma nação dependente no plano externo e oprimida internamente. Uma nação cativa de elites infecundas que, não lhe permitindo nunca organizar-se para o seu próprio povo, se viu retardada na sua evolução histórica. Esta nação frustrada é que requer da sua Universidade as armas intelectuais de que necessita vitalmente para o salto revolucionário, que lhe permitirá realizar suas potencialidades a fim de integrar-se, um dia, autonomamente, na civilização do seu tempo como uma sociedade avançada, próspera e solidária. (RIBEIRO, 1978c, p. 43-44)

Mais adiante:

O que nos propúnhamos era, por conseguinte, fazer da Universidade de Brasília aquele centro de pesquisas completo, por cobrir todas as áreas, e organicamente integrado numa estrutura unificada, que lhes permitisse operar num alto nível, tanto para o cultivo e o ensino da ciência, como para o estudo crítico dos temas socialmente relevantes, e ainda para a realização das pesquisas de maior importância estratégica para o desenvolvimento autônomo do Brasil. (RIBEIRO, 1978, p. 93)

A função social da UnB no seu sentido radical está, portanto, na sua própria origem e finalidade última, integrando pesquisa e ensino comprometidos com a sociedade brasileira, em particular, com a nova capital.

A Extensão marcada pela afirmação da cultura brasileira realizava-se na UnB, como relata o professor jornalista Pompeu de Souza:

[...] no Centro de Extensão Cultural – que já no primeiro semestre de funcionamento, oferecia à população da capital nascente nada menos de 48 cursos diversos, desde níveis pré-universitários até pós-graduação, cursos que levavam a Universidade para a cidade e traziam a cidade para a Universidade; o Seminário de Problemas Brasileiros – que reunia no nosso auditório dos Dois Candangos as mais altas figuras da inteligência brasileira e da cúpula dos Três Poderes da República, para uma tomada de consciência e discussão dos temas mais importantes da vida nacional; o Seminário das Estruturas Docentes

– que, já em dezembro de 63, promovíamos para um reexame das estruturas planejadas originalmente e vistas agora à luz da experiência dos quatro primeiros semestres de funcionamento. (Souza, 1978, p. 9-10)

Sobre esta *Extensão*, Professor Agostinho da Silva comentou, em outubro de 1964:

Hoje, preocupam-se as Universidades em procurar o povo por meio de Serviços ou Centros de Extensão Cultural, no que fazem muito bem, e veríamos os organismos como os mais importantes no que se refere à vida externa da Universidade; mas, se os Governos nos cortassem as verbas ou se deixássemos de depender do que desejam os milionários poupar a seus impostos de renda, talvez tivéssemos de ir ao povo, mas de modo diferente: não para lhe ensinar uma ciência que o não interessa ou de que não precisa, mas para aprendermos dele como se vive com o pouco; no processo, ele aprenderia igualmente de nós aquilo que de facto requer. E talvez, lentamente, como do mosteiro beneditino surgiu a Europa, o povo se agrupasse à volta de Universidades e uma raça nova de sábios, monges e soldados viesse a resolver, no mundo actual, bem frágil e ameaçado, ou por entre os baldios que deixará de si a guerra nuclear, problemas que hoje, pelas nossas separações, pelas fatais divisões de trabalho que a história trouxe, nos aparecem com insolúveis. E talvez também que nunca mais passasse pelo espírito de ninguém, ao contemplar as atividades universitárias, a reflexão do labrego espanhol vendo o pintor que, absorvido, coloria sua tela no campo: “Lo que inventan los hombres para no trabajar.” (SILVA, 1964, p. 36)

Importante é lembrar que, a partir de 1962, Paulo Freire chefiava o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco onde, também participante do Movimento de Cultura Popular, desenvolvia, em equipe, a pesquisa/ensino/extensão em alfabetização de adultos, sob os princípios de um sistema de “educação como prática da liberdade”, que o credenciou a assumir a coordenação, em Brasília, do Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Plano este extinto pelo golpe militar de 64.

Interrompida na implantação do seu Plano Diretor original, a UnB passa a fazer parte da história comum da extensão universitária,

esta oriunda da extensão rural. Estudos realizados por Gurgel (1987) e Reis (1988) indicam duas linhas de ação: a) “eventista-inorgânica”, de 1911 a 1969, caracterizada pela prestação de serviços ou a realização de eventos isolados e desvinculados do processo formativo e de produção de conhecimento da Universidade, a qual se apresenta como *lócus* de saber e a sociedade é tomada como *lócus* de ignorância; b) “orgânica processual” no sentido amplo, graças ao período ditatorial, caracterizada pelo desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricadas ou inerentes ao processo formativo (ensino), produção de conhecimento (pesquisa) da Universidade, em parceria político pedagógica com a sociedade civil ou política, na qual a Universidade e a sociedade são simultaneamente *lócus* de formação do ser humano e da produção do conhecimento de contribuição transformadora dessa sociedade.

No período inicial da construção democrática da UnB e mobilização pela autonomia política do Distrito Federal, em 1985, o primeiro exercício do voto é conquistado para eleição de diretores nas escolas públicas. Esse contexto possibilitou a alfabetização de jovens e adultos, na concepção freireana, como decisão de uma assembléia na escola pública com participação de representantes de organizações populares e como prática de estágio supervisionado de estudantes da Escola Normal de Ceilândia, sob a orientação de mestrands da Faculdade de Educação da UnB. Essa experiência foi uma pesquisa-participante e/ou pesquisa-ação, envolvendo cinco mestrands e sete normalistas como grupo autor do conceito “educar é descobrir”, gerando duas pesquisas (ANGELIM, 1988; COUTINHO, 1988), ambas aplicando o método observacional de base etológica com uso de audiovisual e a produção de um programa em videoteipe “Educar é descobrir”(COUTINHO, 1986), incorporado ao processo de formação de alfabetizadores e de mobilização da comunidade. Neste caso, a pesquisa e o ensino motivou, um ano depois, o reconhecimento formal da alfabetização de jovens e adultos como atividade da extensão reorientada pela UnB.

A UnB teve *campus* avançado distanciado da nova capital e, na sua transição democrática, esse *campus* foi desativado e substituído pelo *campus* aproximado ou Núcleos Permanentes de Extensão, em 1986, na Ceilândia e, em 1987, no Paranoá, cidades do Distrito Federal

e no entorno, em 1986, no município goiano de Luziânia-na área Novo Gama (emancipada em 1994), havendo nos três núcleos projetos de alfabetização de jovens e adultos integrados às lutas sociais, com intensa formação de jovens educadores populares.

Importante é registrar que, concomitantemente, o Decanato de Extensão reorienta o Programa de Educação a distância tradutor da *Open University* e cria a Coordenadoria de Educação a Distância que apóia os cursos “Constituição e Constituinte” e “O Direito achado na rua”, transformando-a no Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (CEAD), em 1988, com a colaboração de professores da Faculdade de Educação, também dedicados à pesquisa/ensino/extensão em Educação de Adultos (GARRAFA, 1989).

Em 1988, sob o desafio da nova Constituição Federal (Art. 60º das Disposições transitórias) a UnB, em parceria com a Fundação Educar, sob a influência entre outras, da experiência da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, premiada pela UNESCO, em 1986, desenvolveu, em Ceilândia, um significativo projeto de alfabetização de jovens e adultos com formação de 120 educadores populares (jovens da comunidade e estudantes de graduação em licenciaturas). Tal projeto ensejou uma ampla articulação de todos os segmentos envolvidos nas ações alfabetizadoras e, no bojo da preparação do Ano Internacional de Alfabetização/1990, resultou na criação do Grupo de Trabalho Pró-alfabetização do Distrito Federal e Entorno (GTPA/DF), em 20/outubro/1989, como espaço político organizado da sociedade civil, de exercício de parcerias com autonomia, democrático e aberto a pessoas, movimentos, grupos, associações, sindicatos, empresas, universidades, entidades interessadas nas ações em prol da alfabetização de jovens e adultos no DF e entorno (GTPA-Fórum EJA/DF, 2006).

O ambiente constituinte federal conjugado ao acirramento da conquista da autonomia política do Distrito Federal (primeira eleição-1990) proporcionou, no âmbito da extensão, a crítica à tendência de expansão da UnB por núcleos territorializados (“UnB endereço”), reorientando-se por um programa coordenador da participação dos setores organizados da sociedade na elaboração da Lei Orgânica, aprovada em 8/junho/93. Tal Programa resultou, entre outras ações, por iniciativa do GTPA/DF, na inclusão do art. 225 e, nas Disposições

Transitórias, o art.45 sobre a obrigatoriedade de oferta pública da alfabetização de jovens e adultos em parceria com os movimentos sociais, por emenda popular com maior número de assinaturas e, também, registros digitais de pessoas não alfabetizadas.

Com participações episódicas em eventos nacionais e latino-americanos, somente no seu IX Encontro-dezembro/2002, o GTPA/DF credenciou-se como fórum legítimo da Educação Básica de Jovens e Adultos do Distrito Federal, junto ao movimento social dos demais 18 fóruns estaduais já criados, apresentando-se e integrando-se no 3º Encontro Nacional dos MOVAs, em Goiânia-GO/2003 e no V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), em Cuiabá-MT/2003.

Ao longo de dezesseis anos, o GTPA-Fórum EJA/DF tem sido um espaço político-pedagógico privilegiado na formação continuada de educadores populares da comunidade, jovens com nível de ensino médio incompleto e completo e estudantes de graduação em licenciaturas, não só pela extensão da UnB, seja Decanato e Faculdade de Educação, como organizações não-governamentais de base popular que se instituíram como formadoras, tais como: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (CEPAFRE), premiada pelo MEC com a Medalha Paulo Freire em 2005, Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho (CEPACS) e Serviço Paz e Justiça (SERPAJUS/Novo Gama-GO), tendo como área de abrangência 28 municípios em oito estados: Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Piauí, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Acre, grande parte com apoio do governo federal pelos Programas Alfabetização Solidária e/ou Brasil Alfabetizado.

Ao longo de 21 anos, embora sem informações quantitativas precisas, é possível identificar que a grande maioria dos educadores populares formados concluíram o ensino médio, graduaram-se, principalmente, em Pedagogia, Filosofia, Letras, Artes e História; e alguns concluíram pós-graduação *lato sensu* Especialização em Educação a distância e/ou *stricto sensu* Mestrado, principalmente, em Educação e um, está doutorando-se em Sociologia. Muitos deles são, atualmente, professores efetivos ou temporários do sistema público de educação do Distrito Federal e, na medida da conjuntura política

mais ou menos favorável, exercem o magistério e/ou gestão na Educação de Jovens e Adultos.

A formação de educadores de jovens e adultos, principalmente alfabetizadores, pelo seu caráter orgânico, tem sido referência, entre outras, às iniciativas mais recentes de extensão da UnB, tais como: a) Projetos de Ação Contínua como base de referência para a implementação dos 10% de crédito de extensão obrigatório nos currículos de cursos de graduação, conforme Lei n. 10.172/01 (PNE-item 23), que se constitui uma fundamentada reivindicação do movimento Extramuros, iniciado por estudantes de graduação de vários cursos, em 2002; b) criação e equivalência do Programa de Incentivo à Bolsa de Extensão (PIBEX) ao PIBIC; c) implementação do Projeto Conexões de Saberes, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC. Essas iniciativas, conjugadas ao desafio da política pública federal de expansão da UnB com a criação de pólos nas cidades de Planaltina, Ceilândia e Gama, simultaneamente, à adesão dessa universidade ao programa federal da Universidade Aberta do Brasil (UAB), condicionado a vínculos orgânicos com municípios do entorno, anunciam mudanças mais profundas na extensão, tendo em vista sua crescente interface com a pesquisa e o ensino, este mediado ou não pelas linguagens em ambiente virtual multimídia.

Nos seus 45 anos de existência, a Universidade de Brasília vive as contradições dos diferentes projetos de sociedade brasileira presentes nos sujeitos individuais e, sobretudo, coletivos, que dela participam. Essas contradições, num cenário bem mais complexo da dependência internacional do Brasil, expressam-se no tensionado exercício da autonomia universitária (CF1988-art. 207: “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissolubilidade entre ensino, pesquisa, extensão”), na conquista progressiva da gestão democrática, cenário no qual, o desafio de realizar sua função social constitutiva em sua origem, exige formulação de estratégias político-acadêmicas capazes de reinventar a UnB dos brasileiros “candangos” e dos brasileiros, no sentido universal, conforme expressou o geógrafo Milton Santos, na passagem dos 500 anos de Brasil, citação a seguir:

A questão central que nos ocorre, sobre a nossa interpretação de nós próprios, nesses chamados 500 anos de Brasil, é a seguinte: é possível opor uma história do Brasil a uma história européia do Brasil, um pensamento brasileiro em lugar de um pensamento europeu ou norte-americano do Brasil, ainda que conduzido aqui por bravos “brazilianists” brasileiros? Não se trata de inventar de novo a roda, mas de dizer como a fazemos funcionar em nosso canto do mundo; reconhecê-lo será um enriquecimento para o mundo da roda e um passo a mais no conhecimento de nós mesmos. Ser internacional não é ser universal e para ser universal não é necessário situar-se nos centros do mundo. Inclusive pode-se ser universal ficando confinado à sua própria língua, isto é, sem ser traduzido. Não se trata de dar as costas à realidade do mundo, mas de pensá-la a partir do que somos, enriquecendo-a universalmente com as nossa idéias; e aceitando ser, desse modo, submetidos a uma crítica universalista e não propriamente européia ou norte-americana. (SANTOS, 1999)

No contexto atual, a Extensão pode cumprir papel importante na UnB, em particular, qualificando a gestão democrática na implementação do seu Conselho Comunitário estatutário (à semelhança do Conselho Social de Desenvolvimento proposto no Projeto de Lei 7.200/06 da Reforma da Educação Superior do MEC), de modo a explicitar a demanda da sociedade organizada pela pesquisa/ensino/extensão para, no momento próprio, atualizando a “fundação autônoma” da UnB, esgotar-se como função acadêmica, conforme sugere o sociólogo Boaventura Santos:

A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até as raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas, A “abertura ao outro” é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje

ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino. (SANTOS, 1996, p. 225)

Da formação de alfabetizadores – educadores populares a educadores de jovens e adultos – alguns destaques

A extensão na UnB, com a colaboração da Faculdade de Educação, tem uma forte contribuição na formação de alfabetizadores de jovens e adultos, credenciando-se, mais recentemente, na formação de educadores de jovens e adultos, sobretudo pela produção de pesquisas dos Grupos Lattes/CNPq: a) GENPEX – Grupo de Ensino/Pesquisa/Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-culturais¹ (REIS, 2000); b) GATEAD – Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologia e Educação a distância².

Destacam-se, a seguir, algumas experiências de formação, que representam desafios atuais:

Formação inicial e continuada de alfabetizadores de jovens e adultos

Sob o princípio de constituição do sujeito alfabetizador(a)/gestor(a), afirma-se a vida em movimento ou a vida na história de cada um(a), na formação do povo brasileiro (RIBEIRO, 1995; JECUPÉ, 1998; SILVA, 1966; LEONARDI, 2005; FERREIRA SANTOS, 2005), no lugar, nas linguagens dos sons, das cores, das formas, das letras, dos números, da língua portuguesa influenciada pelas culturas indígenas e afro-brasileiras, em práticas de observação direta e em audiovisual, oficinas, fórum deliberativo, estudos em grupos presenciais e em ambiente virtual com mediadores de aprendizagem e intervenção diretiva de auto-organização da Co-munidade de Trabalho/Aprendizagem em rede-CTAR (Grupo CTAR, 2004). Como projeto de ação contínua de extensão, permanente e orgânica abrange as cidades do Distrito

¹ Coordenador Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, da Faculdade de Educação da UnB.

² Coordenadora Prof^ª. Dra. Raquel de Moraes, da Faculdade de Educação da UnB.

Federal, destacando-se nas suas especificidades Paranoá (REIS, 2000) e Ceilândia, e na região do entorno os municípios de Goiás: Valparaíso, Novo Gama e São João D’Aliança.

Projeto de extensão “Alfabetizar alfabyteizando” e curso de extensão-“Alfabetizando com Paulo Freire”³

Em ambiente presencial e virtual multimídia, no qual o conceito de CTAR foi construído por um grupo autor no 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância 1999/00⁴, a elaboração colaborativa de um projeto de extensão “Alfabetizar alfabyteizando” por um grupo de alfabetizadores e gestores com experiência acumulada, permitiu desenvolver e dimensionar as possibilidades e limites da formação de alfabetizadores de jovens e adultos nos ambientes presencial e virtual, este com uso de ferramentas de gerenciamento de curso – virtul-U da *Simon Fraser University* e de Elaboração colaborativa de Projeto Institucional desenvolvida, sob orientação do mesmo grupo autor da CTAR, em *software* livre (OLIVEIRA, 2003). Deste projeto resultou o curso de extensão – “Alfabetizando com Paulo Freire” – ênfase na educação ambiental, de 80 horas, com uso da ferramenta *software livre moodle*, em fase de conclusão da primeira turma e rigorosa avaliação da sua efetividade para possíveis ajustes de caráter pedagógico, tecnológico e administrativo.

*Portal Fóruns Estaduais e Distrital de EJA Brasil
www.forumeja.org.br em desenvolvimento*

Em 1998, iniciou-se a pesquisa para o desenvolvimento do Observatório Unesco/UnB “Inclusão educacional e Tecnologias interativas”⁵ sobre o tema: Alfabetização de Jovens e Adultos, cujos resultados

³ Coordenadora Prof^{as}. Dra. Leila Chalub Martins e Ms. Maria Luiza Pereira Angelim, da Faculdade de Educação da UnB.

⁴ Coordenadora Prof^a. Ms. Maria Luiza Pereira Angelim e demais membros do Grupo CTAR da Faculdade de Educação da UnB.

⁵ Coordenadora geral Prof^a. Dra. Maria Rosa Abreu, coordenadora temática- Alfabetização de Jovens e Adultos: Ms. Maria Luiza Pereira Angelim com a colaboração do técnico-administrativo e educador popular Francisco Góis, da Faculdade de Educação da UnB.

parciais foram apresentados no 4º Encontro Nacional do MOVA-Brasil (Campo Grande-MS, 2004) e no VI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) (Porto Alegre-RS, 2004), contribuindo para desencadear duas pesquisas significativas como introdução das linguagens tecnológicas de informação e comunicação virtual no movimento social dos fóruns estaduais e distrital de EJA. A primeira pesquisa foi o desenvolvimento e a manutenção de página *web* em *software* livre⁶, capaz de corresponder à dinâmica da construção coletiva na organização de dois eventos nacionais coordenados pelo GTPA-Fórum EJA/DF, em Brasília -5º Encontro Nacional do MOVA-Brasil (15-17/06) e VII ENEJA (30/8-2/9), ambos em 2005 – criando/exercitando a cultura virtual multimídia. A segunda pesquisa, em desenvolvimento colaborativo na configuração do Portal de domínio “org” dos fóruns estaduais e distrital de EJA – www.forumeja.org.br, contemplando a complexa lógica da teia de relações que entrecruza segmentos (movimento popular, movimento sindical, governo, universidade, empresa-sistema “S”, ONGs, poder legislativo, ministério público, educadores, educandos), temas diversos de educação (jovens e adultos, do campo, ambiental, escolar indígena, relações étnico-raciais, gênero-mulheres, orientação sexual/homoafetivos, pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE), prisional, jovens em risco e outros) e unidades federadas estaduais e distrital com uso da ferramenta drupal em *software* livre. Tais pesquisas, caracterizadas como pesquisa-ação, no sentido amplo, foram desenvolvidas, sob a orientação de professores da Faculdade de Educação⁷ e do Centro de Desenvolvimento de Tecnologia e Conhecimento-CDTC⁸ da UnB, criando condições de oferecer, com o apoio da SECAD/MEC, um ambiente virtual colaborativo para os 27 Fóruns estaduais e Distrital com desenvolvimento descentralizado e para a formação de professores e gestores de educação de jovens e adultos.

⁶ Orientador Prof. Mr. Leonardo Lazarte do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática Monitor Ezequiel Antonio Rezende Pereira Neves – estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB.

⁷ Profs. Dra. Laura Maria Coutinho, Dr. Lúcio Teles, Ms Maria Luiza Pereira Angelim.

⁸ Coordenador Prof. Mr. Leonardo Lazarte do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UnB .

Curso de extensão – aperfeiçoamento “Educação na Diversidade”⁹

Por iniciativa da SECAD/MEC, no interesse de formar professores e gestores estaduais, distrital e municipais na Diversidade, contemplada pelas cinco coordenações de áreas de educação: de jovens e adultos, do campo, de relações étnico-raciais, escolar indígena e ambiental, o Decanato de Extensão da Universidade de Brasília com quatro professores da Faculdade de Educação, membros do GPATE-AD, aceitou o desafio de realização de um curso de extensão – aperfeiçoamento “Educação na Diversidade” de 240 horas, em ambiente virtual condicionado ao uso da ferramenta “eproinfo” do MEC, com meta de 1.000 alunos, distribuídos proporcionalmente nas cinco áreas referidas, abrangendo todas as regiões brasileiras. Esse curso está em desenvolvimento (iniciado em abril/2006), com uma proposta pedagógica de constituir uma CTAR na Diversidade, com base na própria gestão compartilhada interinstitucional, com uma coordenação pedagógica que inclui a construção coletiva no exercício dinâmico expresso nas singularidades complementares dos diferentes sujeitos de saberes, ou seja: coordenação geral, coordenadores de áreas da SECAD, coordenadores temáticos, mediadores, estudantes, administradores da ferramenta, pessoal de apoio acadêmico e administrativo.

Projeto Cinepopular – conhecimento e linguagem audiovisual

Esse projeto de formação em linguagem audiovisual de alfabetizadores e alfabetizandos¹⁰, aberto à comunidade, é fruto da introdução dessa linguagem na formação dos alfabetizadores, desde 1985, da reflexão de educadores populares do CEPAFRE e da pesquisa de um dos seus membros da diretoria colegiada (TORRES, 2005), iniciada em 2003, consistindo, atualmente, na exibição e debate de filmes com

⁹ Coordenadoras Prof^{as}. Ms. Carmenísia Jacobina Aires e Ms. Ruth Gonçalves de Faria Lopes da Faculdade de Educação da UnB.

¹⁰ Assessoria pedagógica da Prof^a. Dra. Laura Maria Coutinho da Faculdade de Educação da UnB.

registros, observações e avaliação do trabalho realizado ao final de cada sessão, até então mensal, sendo itinerante e mobilizadora por um primeiro cinema na cidade de Ceilândia.

Algumas considerações e reflexões

Diante do exposto, nos limites dessa abordagem, uma primeira aproximação da extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos na UnB, no sentido mais geral, pode conduzir à compreensão de uma confluência de olhares que se complementam, desde a tomada de consciência histórica do propósito original, desta universidade, no contexto da sociedade brasileira e brasiliense “candanga”, ao processo conflituoso de afirmação de sua autonomia, sobretudo das prioridades de pesquisa e de ensino, ao longo desses 45 anos.

Cabe “re-fletir” sobre a origem desta universidade, radicalizando, indo às raízes do sentido universal no singular do aqui-agora permanente, desafiando-se no servir ao povo não como populismo, mas com respeito *ao saber de experiência feito* no dizer de Camões e com o compromisso de afirmação da humanidade na identidade brasileira feita nos trópicos. Identidade que “re-conhece” nossas raízes nos povos indígenas, africanos e portugueses, estes sobretudo, açorianos herdeiros do culto popular do Espírito Santo (SILVA, 1967).

Em nossa sociedade, 68 milhões de brasileiros(as) com 15 anos e mais têm o ensino fundamental incompleto (PNAD 2003/IBGE), destes(as) 32 milhões com menos de quatro anos de estudos e 14,6 milhões de pessoas não alfabetizadas, sendo atendidos(as) pela Educação de Jovens e Adultos, apenas 6 milhões de pessoas (8,8% da demanda social). No Distrito Federal, incluídas 54.247 pessoas não alfabetizadas, grande parte construtores da nova capital, são 634.026 pessoas com o ensino fundamental incompleto, correspondendo a 32,8% da população (Codeplan 2004), sendo apenas 7% atendidas pela Educação de Jovens e Adultos (GDF/SEE 2004) – EJA é um grande problema produzido pela sociedade e, como tal, a solução possível, que não se reduz à formação de educadores, requer uma ampla mobilização de todos os sujeitos coletivos envolvidos, inclusive a Universidade!

É curioso observar que este problema – EJA – entra, formalmente nesta universidade, pelo ensino e pesquisa na forma de atendimento à alfabetização de jovens e adultos, posteriormente reconhecida como atividade de Extensão. Ampliando-se como Educação de Jovens e Adultos no conceito da continuidade, ou seja, de educação ao longo da vida, aprofunda não só as suas possibilidades de ensino e pesquisa, como integra-se ao debate da função social da universidade e do desafio do processo educativo mediado ou não pelas linguagens tecnológicas multimídia em ambiente virtual.

Com o educador Paulo Freire, o sentido mais profundo da educação libertadora pode significar o exercício de iniciação, a partir das suas três máximas propostas, em 1968, em sua obra clássica *Pedagogia do oprimido*, citadas a seguir, podendo ir além, pelo processo de auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 2000; GALVANI, 2002):

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:
Os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 1987, p. 52)

Ninguém educa ninguém, ninguém educa si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 68)

A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 84)

Nesse sentido, compartilhamos alguns referenciais teóricos presentes em EJA nessa universidade como educação básica e, para além dela, como proposta político-pedagógica de uma Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede (CTAR), já mencionada.

A concepção de uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede – CTAR – partiu de valores pedagógicos e variadas experiências docentes que afirmam a possibilidade de uma educação tecnológica baseada no diálogo, em oposição à transmissão verticalizada e assimétrica de conteúdos e conhecimentos; a ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos, em vez da competição individualizada; o trabalho reflexivo, em lugar do acúmulo de informações; o uso da comunicação em rede para a convivência, em vez do isolamento no individualismo e, finalmente, uma EAD fundamentada numa ação transformadora em vez de ação para a

reprodução. Estas são algumas idéias postas em prática que levam à afirmação de que uma outra EAD é possível.

Um grupo interdepartamental e interdisciplinar de 14 professores, a grande maioria da Faculdade de Educação da UnB, identificado na práxis educativa pela influência comum dos princípios político-pedagógicos do educador Paulo Freire (1997), pela constante defesa da educação pública e, em diferentes tempos (desde 1963) e graus, pelas experiências acumuladas com as TIC, em particular, na chamada Educação a Distância, constituiu-se como grupo-autor do conceito de Comunidade de Trabalho / Aprendizagem em Rede (CTAR), assim definida: “Educação aberta, apoiada na pedagogia da autonomia, exercida numa comunidade de trabalho / aprendizagem em rede, utilizando com propriedade as tecnologias de informação e de comunicação..

Referenciado por bases teóricas, inicialmente eleitas, o grupo CTAR desafiou-se num processo contínuo e atualizado de aprendizado das possibilidades e limites das TIC colocadas à serviço da construção coletiva do conhecimento entre sujeitos de saberes. Assumiu como propósito a criação de uma competência institucional conjugada à qualificação especializada de professores e outros profissionais, em Educação a Distância.

Os referenciais teóricos remetem, principalmente, ao educador Paulo Freire (1997) com a sua proposta de “educação libertadora”, de “pedagogia da autonomia”, de “círculo de cultura”, de “diálogo entre sujeitos de saberes” que enraizados em sua cultura podem recriá-la. Outras contribuições complementares, não menos importantes, como de Ubiratan D’Ambrosio (1997) sobre o papel da educação na emergente “era da consciência”; de René Barbier (1998) na abordagem transversal da educação de que, entre outros, resulta uma “escuta sensível”; de Edgar Morin (1995) sobre a visão de totalidade, transdisciplinaridade e implicação da subjetividade na “epistemologia da complexidade”; de Jacques Ardoino (1998) sobre a “multirreferencialidade” na compreensão da práxis educativa instituinte; de Pièrre Lévy (1998) na projeção da importância da formação dirigida para as qualidades humanas na “cosmopédia do período noolítico”; de Humberto Maturana (1995) sobre as bases biológicas do entendimento humano e o sentido da criatividade singular da “autopoiesis”; de Manuel Castells (1999) sobre a compreensão dos desafios impostos pela “sociedade em rede” e, por

fim, do Relatório DELORS/UNESCO (1996) na explicitação dos quatro pilares da sociedade educativa do século XXI: “aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos ou com os outros, aprender a ser. (GrupoCTAR, 2004)

A teia da vida (CAPRA, 1998), quando enfatiza as relações de tendência colaborativa nos sistemas vivos, assemelha-se ao ambiente amoroso como condição ao desenvolvimento da criatividade humana (MATURANA, 1995) e às interações simbólicas (imagens), práticas (gestos) e epistêmicas (conceitos) da auto-hetero-ecoformação (PINEAU; GALVANI, 2002), possibilitando assumir uma compreensão mais ampla da singularidade da rede expressa no fluxo interativo ocorrente num *círculo de cultura* (FREIRE, 1987; ANGELIM, 1988; COUTINHO, 1988; REIS, 2000; TORRES, 2005), na CTAR e na complexa dinâmica do movimento social dos fóruns estaduais, distrital e regionais de EJA pelo entrecruzamento das relações entre a base territorial, os segmentos e a diversidade de áreas temáticas.

Por ser direcionada explicitamente a sujeitos de saberes aprendizes, para além dos fundamentos propostos de sujeito político, epistemológico e amoroso (REIS, 2000), o processo educativo que conjuga, simultaneamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Formação de Educadores de Jovens e Adultos (EJA), hoje, pode exigir a contribuição dos estudos da neurociências e da psicologia analítica. A neurociências pode influenciar na compreensão da aprendizagem com o reconhecimento não só do cérebro-triuno (três cérebros: reptiliano, límbico, mental) como da ligação deste com o coração, ou seja, “hoje se sabe que o coração faz mais do que simplesmente exortar; ele controla e governa a ação cerebral por meio de hormônios, transmissores e possivelmente energias quânticas mais sutis” (PEARCE, 2002, p. 111). A psicologia analítica pode contribuir na compreensão da subjetividade, nos seus diferentes níveis de consciência, enquanto processo de individuação (JUNG, 1980), em particular, de integração psicofísica (FARAH, 1995).

Buscando aproximações, é curioso se dar conta que a descrição tupi-guarani-tubuguaçu do “corpo-som-do-ser” (JECUPÉ, 1998), recentemente autorizada por uma das comunidades indígenas brasileiras de mais de 12.000 anos, assemelha-se aos *chakras* (roda em

sânscrito) ou centros de inteligência de origem indiana (LEADBEATER, 1981) estudados no Ocidente, entre outros, pela medicina vibracional (GERBER, 1997), com destaque para a importância da glândula pineal – o ponto insonoro ou do silêncio interior (BARBIER, 2000).

A extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos, em processo de construção, para além da potencialidade crítica e propositiva do re-pensar a Universidade, a educação básica, os ambientes virtuais multimídia, os movimentos sociais em rede, pode contribuir no repensar a própria pesquisa em educação, enfatizando a pesquisa – ação existencial (FREIRE, 1981; BARBIER, 2002; BRANDÃO, 2003) de sujeitos coletivos enraizados e implicados no processo de auto-hetero-ecoformação, segundo Galvani (2002) numa perspectiva transpessoal (SANTOS NETO, 2006), transdisciplinar (NICOLESCU, 1999) e transcultural. Há que melhor compreender o sentido da educação cuja libertação do oprimido liberta também o opressor (FREIRE, 1987). Eis nosso desafio!

Referências

ANGELIM, Maria L.P. *Educar é descobrir – um estudo observacional exploratório*. 1988. Dissertação (mestrado) Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

ANGELIM, Maria L.P. Educação continuada e a distância: a experiência da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. In: *Cadernos do CES*; n. 9 - Niterói: EdUFF, 1997.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Cartos: EdUFSCar, 1998.

BARBIER, René. *Educador um “passeur” de sentido*. Tradução de David A. Ringoir. Revisão de Hélène Leblanc. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação/3º Curso de Especialização em Educação a Distância, 1999/2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro. v. 1)

BRASIL – *Constituição* de 1988.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida-uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução:Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1998.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venâncio Majer. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COUTINHO, Laura Maria. *Ver e re-ver a educação*. Brasília. Universidade de Brasília (dissertação de mestrado), 1988.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *A era da consciência*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1997.

DELORS, Jaques (Org.) UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília/DF: MEC; São Paulo: Cortez, 1998.

FARAH, Rosa Maria. *Integração psicofísica – o trabalho corporal e a psicologia de C.G. Jung*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

FERREIRA SANTOS, Marcos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.*

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. SP: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: *Educação e transdisciplinaridade, II/coordenação executiva do CETRANS*. São Paulo: TRIOM, 2002.

GARRAFA, Volnei (Org.). *UnB-Extensão: a universidade construindo saber e cidadania*. Brasília. Editora da UnB, 1989.

GERBER, Richard. *Medicina vibracional – uma medicina para o Futuro*. Tradução de Paulo César de Oliveira. São Paulo: Cultrix, 1997.

GrupoCTAR. Outra educação a distância é possível – Comunidade de trabalho/aprendizagem em rede (CTAR). Anais.V Encontro Internacional Virtual Educa-Forum Universal de las culturas: Barcelona, 16-18/junho 2004. CDROM www.virtualeduca.org.

GTPA-FÓRUM EJA/DF, ano I, n. 1, Brasília-DF, março de 2006.

JECUPÉ, Kaka Werá. *A Terra dos mil povos – história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JUNG, Carl G. *Psicologia do inconsciente*. Tradução de Maria Luiza Appy. Peetrópolis: Vozes, 1980.

LEADBEATER, Rev.C.W. *Os chakras ou os centros energéticos vitais do ser humano*. Tradução de J. Gervásio de Figueiredo. São Paulo: Pensamento, 1981.

LEONARDI, Victor. *Os navegantes e o sonho. Presença do oriente na história do Brasil*. Brasília: Paralelo 15, 2005.

LÉVY, Pièrre. *A inteligência coletiva – uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rounet. São Paulo: Loyola, 1998.

MATURANA R, Humberto;VARELA G, Francisco. *A árvore do conhecimento – as bases biológicas do entendimento humano*. Tradução Jonas Pereira dos Santos.São Paulo: Psy 11, 1995.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Dulce Matos. Lisboa. Instituto Piaget, 1995. Disponível em: <<http://www.perso.club-internet.fr/nicol/ciret/index.htm>>.

NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000. (Edições UNESCO)

NICOLESCU, Basarab et al. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lúcia Pereira de Souza.São Paulo: TRIOM, 1999.

OLIVEIRA, Elsa. *Educação a distância na transição paradigmática*. Campinas: Papirus, 2003.

PEARCE, J. C. *O fim da evolução - reivindicando a nossa inteligência em todo o seu Potencial*. Tradução de Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 2002.

PINEAU, Gaston. *A autoformação no decurso da vida*. Diretor do Departamento des Sciences de L'Education et de la Formations (Université de Tours) disponível em: <<http://www.cetrans.com.br>>

REIS, Renato Hilário dos. *A contribuição da extensão universitária na relação universidade e população: o caso do campus avançado do Médio Ara-*

- guia – *Programa Integral de Saúde Comunitária*. 1998. Dissertação (mestrado) Universidade de Brasília, Brasília, 1988.
- REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Tese de doutoramento. UNICAMP, Campinas, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*, Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1978.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS, Milton. O país distorcido. In: RIBEIRO, W. (Org.) *O Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.
- SANTOS NETO, E. *Por uma educação transpessoal – a ação pedagógica e o pensamento de Stanislaw Grof*. S. Bernardo do Campo: Metodista; Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- SILVA, G. Agostinho. *Notas para uma posição ideológica e pragmática da Universidade de Brasília*. ano I, n. 4/5. Lisboa, 1964. (p. 24-36).
- SILVA, G. Agostinho. Ensaio para uma teoria do Brasil, *Espiral*, n. 11-12 (out. 1966) In: *Ensaio sobre cultura e literatura portuguesa e brasileira I*. Lisboa: Âncora, 2000. v.1.
- SILVA, G. Agostinho. Algumas considerações sobre o culto popular do Espírito Santo, *Boletim da Academia Internacional da Cultura Portuguesa*, n. 3, Lisboa, 1967 In: *Ensaio sobre cultura e literatura portuguesa e brasileira I*. Lisboa: Âncora, 2000. v. 1.
- SOUZA, Pompeu de. In: *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1978.
- TORRES, Maria M. *O cinema – a língua escrita da realidade – na alfabetização de jovens e adultos*. 2005. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos

Maria Clara Di Pierro

A nova configuração da EJA e suas implicações para a formação dos educadores

1. A posição ainda marginal ocupada pela EJA no interior das políticas públicas faz com que não contemos com diretrizes de formação de educadores ou com centros educativos especialmente dedicados a essa formação. É preciso identificar as especificidades que delinearão o perfil do educador de jovens e adultos, a partir das quais possam ser definidas as diretrizes de sua formação, ainda em construção.

2. É preciso que estejamos atentos ao risco de que o desenvolvimento dos processos educativos no âmbito do sistema escolar tenda mais à regulação que à emancipação. A EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar. Esse caráter emancipador esteve presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de

Equipe de relatoria: Maria Clara de Pierro (USP) – Coordenadora; Etelvina Maria Valente dos Anjos Silva (UFV); Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFOP); Josemir Almeida Barros (UEMG); Maria Lúcia Monteiro Guimarães (UFSJ); Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (UFMG); Regina Martoni (UFJF).

educação popular desde os anos 1960, e deve ser tomado como referência, ainda que se considere que, no momento atual, nem todos os sujeitos que buscam a EJA tenham as mesmas motivações ou estejam engajados em projetos coletivos.

3. A identidade da EJA está ainda em definição. Se essa definição se restringir a classificá-la como uma modalidade da educação escolar, permaneceremos apenas no campo da regulação, e haverá pouco espaço para considerar sua especificidade na formação dos educadores. Entretanto, se ela se definir como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola, e que se alimentam de um impulso emancipador, então a questão da especificidade se coloca de maneira decisiva para a formação dos educadores.

4. Um primeiro traço dessa formação é a discussão das especificidades dos sujeitos da aprendizagem, sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, cultural, geracional, territorial. Nesse sentido, a formação demandará que sejam contemplados conhecimentos das Ciências Sociais e Humanas que fundamentem a reflexão sobre a constituição de alunas e alunos EJA como protagonistas da ação pedagógica.

5. É necessário embasar essa formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, cuja formulação está em constante construção, e que deve considerar as matrizes formadoras dos alunos e das alunas da EJA: a condição de opressão, a produção da existência, o trabalho, a cultura, os movimentos sociais.

6. Outro fundamento que deve ser garantido ao educador de jovens e adultos refere-se ao conhecimento e à discussão da história da construção dos direitos humanos, sociais e culturais, em sua invisibilidade, cujo resgate é, tantas vezes, o que move jovens e adultos a buscar ou a retomar os estudos. O educador deve compreender que a recuperação do direito à educação nunca vem descolada da luta pela conquista dos demais direitos.

7. A formação requer, ainda, que se constituam competências que habilitem o educador a trabalhar, para garantir o direito dos alunos e das alunas da EJA ao acesso a conhecimentos socialmente valorizados, priorizando os saberes significativos para a vida adulta.

Para a seleção das habilidades e dos conteúdos que comporão as propostas pedagógicas desenvolvidas na EJA, o educador deverá ser preparado para confrontar os conhecimentos escolares com as necessidades e os desejos de suas alunas e de seus alunos. Isso, por certo, levará à exclusão de conteúdos irrelevantes que se acumularam nos currículos ao longo da história das instituições escolares, e à inclusão de outros tantos, não contemplados tradicionalmente, mas demandados pelos sujeitos da aprendizagem.

Trajetórias de formação dos educadores da EJA

1. No caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada “inicial”.

2. As oportunidades de formação acadêmica ou de formação permanente em serviço constituem momentos do *continuum* de formação, que se deve estender ao longo da vida do educador de jovens e adultos.

3. O diagnóstico da situação presente, entretanto, revela a ausência de diretrizes e políticas públicas de formação de educadores de jovens e adultos. As experiências e a reflexão por elas demandada e alimentada, aponta, porém, alguns princípios que deveriam ser incorporados à constituição dessas diretrizes e políticas.

4. Aspira-se a que a formação dos educadores os prepare para inserir-se em processos educativos com jovens e adultos, prioritariamente naqueles que se realizam no âmbito das redes de ensino público, mas também naqueles que se desenvolvem nos movimentos e nas instituições sociais e demais espaços educativos.

5. Propõe-se que a formação tome o educador em suas múltiplas dimensões, considere sua condição socioeconômica e também sua subjetividade, sua corporeidade e a pluralidade de suas identidades singulares (de gênero, étnica, cultural, geracional, religiosa, etc), mediante a elaboração de memoriais ou diários etnográficos que realizem a recuperação da experiência em narrativas de histórias de vida e de práticas pedagógicas.

6. Embora a matriz freireana seja a inspiração inicial e predominante nas habilitações em EJA, observa-se a emergência de outras referências teóricas, denotando que a construção epistemológica, nesse campo, encontra-se em processo e aberta.

7. Propõe-se que a pesquisa sobre a (e na) prática seja tomada como princípio e diretriz da formação do educador da EJA.

8. A constatação da existência de certa descontinuidade entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho, entre a oferta de habilitações específicas e os critérios pelos quais as redes de ensino realizam o recrutamento e a atribuição de funções docentes, recomenda a abertura de canais de diálogo entre os centros de formação e os gestores. Esses canais devem, por um lado, permitir às instâncias de formação conhecer melhor as demandas do mercado e avaliar as interferências que possam vir a ter na proposta de formação; por outro lado, colaborariam, para que as instituições educativas compreendessem melhor as contribuições da formação específica para a atuação do educador de jovens e adultos. Nessa mesma perspectiva, deve-se incentivar a realização de estudos sobre o destino profissional dos egressos dos cursos de habilitação de educadores para a EJA, e sobre a influência dos cursos nesses destinos.

9. Além de ainda serem escassas as experiências de formação, no nível da graduação, de pedagogos com habilitação específica para atuar na EJA, as existentes terão de ser revistas, à luz das novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Em relação a essas diretrizes, embora considerando que representam um avanço, à medida que convergem com a luta histórica da ANFOPE e do Forumdir pela qualificação da formação do professor da Educação Infantil e dos Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental, deve-se avaliar os riscos de se remeter a formação do educador da EJA para a pós-graduação *lato* ou *strito sensu*.

10. Junto à preocupação com a nova configuração da formação de educadores de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia, deve-se também estar atento para a inserção dessa formação nos demais cursos de licenciatura. Com efeito, se em relação à formação dos pedagogos já existe algum acúmulo em termos de experiências e estudos, o mesmo

não ocorre para as demais licenciaturas, sendo esse um campo em que a preocupação com a especificidade da EJA ainda está por construir. Num esforço de instaurar essa discussão no âmbito dos cursos de licenciatura, uma alternativa experimentada em algumas universidades tem sido a de abrir aos demais licenciandos a oportunidade de cursar, como eletivas, as disciplinas específicas das habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia que a possuem, ou a de conceder-lhes a oportunidade de participar de projetos de extensão universitária no campo da EJA.

11. Tanto para a formação de pedagogos quanto para a formação de outros licenciados, deve-se considerar ainda a possibilidade de se *transversalizar* a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos – alunos e alunas da EJA – como sujeitos da aprendizagem, inserindo nas ementas das diversas disciplinas, ou em disciplinas específicas, ao longo dos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos.

12. O emprego dos recursos da educação a distância para a formação inicial de educadores da EJA ainda é polêmico e requer maior aprofundamento nas discussões, fundamentadas em estudos sobre os princípios, demandas e interesses que esse emprego envolve, e na análise cuidadosa das experiências já desenvolvidas.

13. Embora crescente, a produção editorial comercial, assim como as revistas e publicações universitárias é ainda insuficiente para suprir as necessidades de bibliografia dos cursos de formação de educadores de EJA. Deve-se investir não só no aumento da produção e na diversificação de gêneros e veículos, mas também no estabelecimento de canais de divulgação e de circulação do que é produzido.

A formação continuada de educadores de jovens e adultos em serviço

1. A formação continuada de educadores de jovens e adultos em serviço é um campo vasto e heterogêneo, com múltiplos sujeitos, com atuações e trajetórias de formação variadas, que inclui de educadores populares pouco escolarizados a profissionais do ensino com elevada escolaridade formal.

2. Não há consenso sobre o significado da participação de educadores populares na EJA: enquanto uns avaliam que o compromisso social dos educadores populares é uma credencial para o desempenho na EJA, outros apontam a necessidade de profissionalização desse campo educativo. O tema requer maior aprofundamento, embora, desde já se reconheça o direito dos educadores populares ao acesso a uma formação acadêmica e a necessidade de se criarem oportunidades que viabilizem esse acesso.

3. Também na formação continuada, o educador deve ser considerado em suas múltiplas dimensões e na sua concretude histórica, o que implica considerar histórias de vida, identidades, corporeidade, bem como a precariedade de sua formação inicial (em muitos locais, realizada no curso normal em nível médio, ou mesmo restrita ao ensino fundamental, nem sempre completo), a premência da produção dos meios de vida, a intensificação da jornada de trabalho, a desvalorização social, etc.

4. Toda formação de educadores em serviço tem por objetivo promover a reflexão que provoque e fundamente a mudança da prática educativa; e configura-se como um processo de intercâmbio de perspectivas pedagógicas, o que implica a problematização da prática e a explicitação da teoria pedagógica a ela subjacente.

5. Na formação continuada em serviço, assim como na formação inicial dos educadores e das educadoras, a pesquisa sobre a prática constitui princípio e diretriz, e o registro e a sistematização são seus instrumentos essenciais.

6. Há evidente contradição entre a formação disciplinar dos educadores e das educadoras e as perspectivas inter ou transdisciplinares que, por serem mais identificadas com um projeto educativo preocupado com a relevância e as relações com a vida social, têm-se configurado como tendência dominante nos currículos da EJA (seja na abordagem dos temas geradores, seja na proposição de trabalho por projetos ou redes temáticas). Urge, pois, que se elaborem e se desenvolvam estratégias de formação que orientem o questionamento da perspectiva disciplinar e subsidiem a construção de abordagens a ela alternativas.

7. Os coletivos de educadores de jovens e adultos são os protagonistas de seu próprio processo de formação contínua, sendo o centro educativo o lócus principal dessa formação.

7.1. Nas redes escolares, a formação continuada deve ocorrer na jornada de trabalho docente, conforme determina a LDB.

7.2. Os agentes da formação contínua provenientes das universidades, das organizações não-governamentais ou do corpo técnico dos sistemas de ensino são, portanto, facilitadores e dinamizadores desses processos formativos “de mão dupla”, no interior dos quais eles próprios se (trans)formam.

7.3. Nessa perspectiva, uma fértil estratégia de formação é a organização dos educadores e formadores em redes ou comunidades de aprendizagem.

8. A formação de educadores em serviço não pode ser esporádica ou descontínua; precisa ser permanente e sistemática, já que requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e as competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador.

9. Se necessário selecionar ou hierarquizar os conteúdos essenciais dessa formação continuada, há que se priorizar aqueles que reforçam a identidade singular da EJA, em especial sua história enraizada na educação popular e na vinculação com os movimentos sociais. Entretanto, é preciso considerar que a identidade singular da EJA não se nutre apenas de história e tradição, mas requer a explicitação da especificidade da relação dos seus sujeitos (educandos e educadores) com o conhecimento e, portanto, requer um adensamento epistemológico do campo pedagógico.

10. Entre as limitações com que se defrontam os processos de formação permanente e sistemática de educadores da EJA, sobressai a privatização do espaço público representada pela descontinuidade político-administrativa, ainda mais acentuada na EJA por seu caráter marcadamente político.

10.1. A participação de educadores e de educandos constitui a melhor defesa contra a vulnerabilidade dos centros educativos ante a descontinuidade político-administrativa.

10.2. A gestão democrática e o controle social são os instrumentos para fazer com que as políticas educacionais se configurem como políticas de Estado e não mais de governo.

10.3. Contribuem para a privatização do espaço público certos critérios estabelecidos pelas próprias políticas governamentais (por exemplo, os editais do FNDE), reforçando a tendência de que a formação de educadores de jovens e adultos em serviço configure um mercado para o qual afluem inúmeros agentes, por vezes com pequena identificação com os princípios forjados na construção histórica da EJA e também com questionável preparo técnico, conquanto instituições de ensino superior, dotadas de tradição e excelência no campo da EJA, ocupam espaço reduzido nessas ações de formação.

11. Faltam respostas para as perguntas sobre o impacto das múltiplas iniciativas de formação continuada de educadores de EJA em serviço, o que denota a ausência de avaliação consistente e sistemática desses programas e políticas.

Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos

1. Tendo-se construído à margem ou na fronteira do sistema educativo, as temáticas da EJA e da educação popular nem sempre alcançam uma posição de prestígio no ambiente acadêmico. Sua legitimação e a validação da produção de conhecimento nesse campo, à luz dos critérios e cânones acadêmicos, constitui um território de disputa de hegemonia no interior das instituições universitárias e de fomento à pesquisa.

2. A produção de conhecimento sobre a formação de educadores de EJA encontrou ambiente mais adequado para se desenvolver naquelas universidades que lograram construir um trabalho coletivo e constituir núcleos de pesquisa, ensino e extensão, não só com estudantes e docentes da Pedagogia, mas também com os de outras licenciaturas.

3. No campo da EJA, a extensão universitária gera a pesquisa e ambas nutrem o ensino. Entretanto, se se pode interpretar essa característica como uma articulação virtuosa entre as dimensões de

ensino, pesquisa e extensão, pode-se também problematizá-la quando a agenda de pesquisa acaba sendo definida a reboque de programas governamentais que demandam da Universidade uma formação emergencial de educadores em serviço, restringindo sua participação nas instâncias decisórias da orientação político-pedagógica dessas iniciativas.

4. De maneira geral, os estudos sobre formação de educadores de jovens e adultos são ainda pouco numerosos e têm mantido reduzido diálogo com a produção do conhecimento no campo da formação de professores, suscitando a hipótese de que a EJA sofra de certa endogenia.

5. As pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos abordam a construção da identidade desses educadores, a prática e os saberes docentes e, ao tratar de experiências de formação, privilegiam aquela realizada em serviço, sendo escassos os estudos sobre a formação acadêmica do educador da EJA. Os estudos tratam, sobretudo, de práticas de alfabetização e escolarização inicial de jovens e adultos; constituem lacunas da produção de conhecimento e estudos sobre as etapas posteriores do ensino fundamental e médio, a produção de material didático e a abordagem da heterogeneidade geracional da EJA.

6. Além da preocupação com a divulgação dos resultados das investigações no campo da EJA para a comunidade acadêmica e para as demais instâncias de formação de educadores, os pesquisadores devem estar atentos ao compromisso de discussão e disponibilização dos resultados de pesquisa para as comunidades e centros educativos investigados, cuidando para que a pesquisa retroalimente a prática pedagógica.

A extensão universitária como espaço de pesquisa e de formação de educadores de jovens e adultos

1. Estão em disputa no campo da Universidade diferentes concepções de extensão: de um lado, a prestação de serviços subalterna às exigências do mercado e, de outro, o compartilhamento de saberes com as comunidades. A hegemonia de uma ou outra perspectiva

depende do grau de democratização da gestão universitária. Nesse sentido, ganha destaque a proposta de que as Universidades (e seus projetos de pesquisa e extensão) considerem as demandas e se abram ao monitoramento de conselhos comunitários.

2. Na maior parte dos casos, a temática da EJA se introduz na Universidade por meio da extensão, que é ainda uma dimensão de pouco prestígio, particularmente quando confrontada com a pesquisa. Entretanto, já se podem identificar experiências em que a extensão gera a pesquisa que fecunda a formação dos educadores e oferece novos espaços formativos para a constituição dos educadores de EJA.

3. Há tempos, a EJA vem à Universidade também por meio de programas governamentais pré-formatados, que oferecem reduzida margem para que a instituição exercite sua autonomia política, administrativa, epistemológica e pedagógica. Ainda não se fez uma avaliação do impacto desses projetos de extensão sobre a produção de conhecimento no campo da EJA.

4. Dada sua pouca valorização em muitos fóruns de avaliação e de gestão da vida universitária, a extensão padece da escassez de recursos financeiros e do baixo grau de institucionalização, sobrevivendo muitas vezes do voluntarismo de docentes e estudantes. Percebem-se, entretanto, movimentos no sentido da superação desse desequilíbrio, como a decisão de algumas universidades pela equiparação das bolsas de extensão às de pesquisa e pela adequada consideração das atividades de extensão na jornada docente. Para avançar nessa direção, é necessário que os docentes envolvidos com a EJA também procurem as estratégias de efetiva inserção de suas ações no âmbito acadêmico, explorando melhor os espaços de institucionalização já disponíveis (como o registro no sistema SIEXBRASIL – Sistema de Informações de extensão) ou criando outras possibilidades.

VI. Propostas

As considerações sistematizadas ao longo deste documento não tiveram apenas um cunho diagnóstico, mas apontaram demandas e propostas que precisam ser encaminhadas. Nesse sentido, os participantes do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de

Jovens e Adultos comprometem-se – e convocam o poder público e a sociedade para esse compromisso – com a continuidade dessa discussão, elegendo, para isso, algumas ações prioritárias:

1. Criação de uma lista de discussão a respeito da formação de educadores de jovens e adultos no portal dos fóruns de EJA.

2. Desenvolvimento de pesquisas interuniversidades sobre temas ligados à formação, em particular os que envolvem demandas urgentes, como: a formação de professores licenciados para a atuação na escolarização pós-alfabetização de jovens e adultos; aspectos psicológicos, lingüísticos e culturais da aprendizagem dos alunos da EJA; avaliação dos projetos de formação de educadores de jovens e adultos.

3. Realização de um levantamento de textos de referência, material didático, teses e dissertações, livros e periódicos de EJA, e disponibilização desse levantamento na rede.

4. Estabelecimento de uma rotina de registro, sistematização e divulgação de experiências de formação de educadores de jovens e adultos e constituição de um banco de dados dessas experiências e das pesquisas voltadas para essa formação.

5. Agendamento de um novo encontro dos participantes desse seminário no próximo ENEJA para a tomada de decisões e encaminhamentos para a efetiva realização das propostas de continuidade da discussão aqui apresentadas.

Os autores

EDNA CASTRO DE OLIVEIRA

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

JANE PAIVA

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Dr^a. em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

JOÃO FRANCISCO DE SOUZA

Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco; Coordenador do NUPEP/UFPE.

JOSÉ BARBOSA DA SILVA

Doutorando em Educação (UFC); professor do Departamento de Metodologia da Educação – Centro de Educação – UFPE.

JULIETA IDA DALLEPIANE

Pedagoga, professora do Departamento de Pedagogia da UNIJUI/RS, especialista em Metodologias do Ensino, mestre em Educação, coordenadora das ações de EJA na universidade.

JÚLIO EMÍLIO DINIZ PEREIRA

Doutor em Educação pela *University of Wisconsin-Madison*, nos Estados Unidos, e professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

LEÔNICIO SOARES

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisador do CNPq e FAPEMIG. Membro do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG e do Fórum Mineiro de EJA.

LIANA BORGES

Professora da rede municipal de Porto Alegre, doutoranda em educação na PUCRS e membro da direção da Diálogo – Pesquisa e Assessoria em Educação Popular, POA/RS.

MARIA CLARA DI PIERRO

Professora da Faculdade de Educação da USP (FEUSP).

MARIA LUIZA PEREIRA ANGELIM

Professora Ms. da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, membro GATEAD e GrupoCTAR

MIGUEL ARROYO

Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG e ex-secretário municipal adjunto de Educação de Belo Horizonte.

NILTON BUENO FISCHER

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Pesquisador CNPq.

OSMAR FÁVERO

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

RITA CRISTINA NOVAIS RIOS

Pedagoga, especialista em Educação Básica de Jovens e Adultos. Professora de Prática de Ensino nos cursos de Pedagogia da UNEB – DCH III e Pedagogia da Terra pela UPE – FFPP. Coordenadora da comissão de Estágio UNEB – DCH III.

ROSÂNGELA TENÓRIO DE CARVALHO

Professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco; coordenadora adjunta do NUPEP/UFPE.

SONIA MARIA RUMMERT

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, ministrando, no curso de Pedagogia, a disciplina

Educação de Jovens e Adultos. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada ao Campo de Confluência Trabalho e Educação. Pesquisadora do CNPq.

TANIA MARIA DE MELO MOURA

Doutora em Educação. Professora aposentada da Universidade Federal de Alagoas, atuando como voluntária/membro do quadro permanente do Mestrado em Educação Brasileira da mesma universidade. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos UFMG.

VERA BARRETO

Pedagoga com especialização em orientação educativa. Trabalha na Ong Vereda – Centro de Estudo em Educação

Visite a loja da Autêntica na Internet:
www.autenticaeditora.com.br
ou ligue gratuitamente para
0800-2831322

Edna Castro de Oliveira
Jane Paiva
João Francisco de Souza
José Barbosa da Silva
Julieta Ida Dallepiane
Júlio Emílio Diniz Pereira
Leôncio Soares
Liana Borges
Maria Clara Di Pierro
Maria Luiza Pereira Angelim
Miguel Arroyo
Miguel González Arroyo
Nilton Bueno Fischer
Osmar Fávero
Rita Cristina Novais Rios
Rosângela Tenório de Carvalho
Sonia Maria Rummert
Tânia Maria de Melo Moura
Vera Barreto

www.autenticaeditora.com.br
0800 2831322

ISBN 85-7526-232-7

