

**EDUCAÇÃO
DE JOVENS E
ADULTOS E
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Antônio Amorim

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC – Coordenador: Elizeu Clementino de Souza

GRUPO GESTOR

Editora Geral: Tânia Regina Dantas

Editora Executiva: Liége Maria Sitja Fornari

Coordenadora Administrativa: Noélia Teixeira de Matos

Antônio Amorim (DEDC I), Elizeu Clementino de Souza (PPGEduC), Walter Von Czekus Garrido, Maria Nadija Nunes Bittencourt, Lynn Rosalina Gama Alves (Suplente), Joselito Brito de Almeida (representante discente)

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Dalila Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Liége Maria Sitja Fornari

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Adeline Becker

Brown University, Providence, USA

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, España

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenador do n. 37: Prof. Tânia Regina Dantas e Maria Olívia Matos de Oliveira

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Bibliotecária** (referências): Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu; **Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretária:** Dinamar Ferreira.

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA PETROBRAS S.A.

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação
e Contemporaneidade

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, jan./jun. 2012

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - DEDC
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
Tel. (071)3117.2316

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

E-mail para o envio dos artigos: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br / liegeforvari@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br>

Indexada em / Indexed in:

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação
- Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.
www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México:
E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>
- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)
- SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA
Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 15 Apresentação:
Tânia Regina Dantas e Maria Olivia Matos de Oliveira
- 21 Argumentos para una propuesta formativa en la Formación de Jóvenes y Adultos
Joan Rué
- 39 A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica
Ramón Flecha; Roseli Rodrigues de Mello
- 53 As políticas de formação de professores e o plano nacional de educação no contexto da reestruturação capitalista no Brasil
Lúcia de Mendonça Ribeiro; Copérnico Mota da Silva
- 63 Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: uma história contada a partir da mobilização na Bahia e da participação do segmento das universidades
Magdalânia Cauby França; Nelcida Maria Cearon
- 71 A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas
Jaqueline Ventura
- 83 Formação Docente para Educação de Jovens e Adultos: o Papel das Redes no Aprendizado ao Longo da Vida
Jane Paiva
- 97 Relações geracionais e práticas de numeramento na educação de jovens adultos: inclusão e exclusão de jovens e adultos da escola
Sonia Maria Schneider
- 109 A especificidade curricular na educação de jovens e adultos: ainda um desafio
Maria Gorete Rodrigues de Amorim; Nadja Naira Aguiar Ribeiro; Tania Maria de Melo Moura
- 117 Tramas das relações na escola: trajetórias escolares de Jovens da EJA
Idalina Souza Mascarenhas Borghi; Maria Roseli Gomes Brito de Sá
- 127 Eu aprendo, tu aprendes, ele aprende: em busca de uma prática docente mais democrática na EJA
Andréa Gabriel Francelino Rodrigues; Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto
- 137 A formação do professor e as práticas de leitura e escrita nas escolas rurais do Rio Grande do Sul
Helenise Sangoi Antunes

- 147** Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia
Tânia Regina Dantas
- 163** Tornar visível o cotidiano da escola: experiências na EJA
Maria Olivia de Matos Oliveira
- 173** Representações Sociais de Futuras Professoras de Educação Infantil: identidade e Formação Profissional em Questão
Jaqueline Cristina Massucato; Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
- 189** Motivação e conhecimentos prévios: fatores condicionantes da aprendizagem do adulto na educação profissional
Pauleany Simões de Moraes; Andrezza Maria B. do Nascimento Tavares; Márcio Adriano de Azevedo; Priscilla de Medeiros C. Fernandes
- 205** O descompasso dos programas de alfabetização de jovens e adultos: significados e sentidos
Telma Cruz Costa

ESTUDOS

- 219** O movimento de cultura popular e o lugar de uma sensibilidade e inteligência identificadas nas práticas populares
Luiz Gonzaga Gonçalves

ENTREVISTAS E PALESTRAS

- 229** Pressupostos e exigências para uma prática pedagógica “emancipatória” na contemporaneidade
Bernard Charlot

RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

- 241** REIS, Leonardo Rangel dos. Entre o sentido do cuidado e o cuidado do sentido: dispositivos formativos, controles e sinuosidades de um novo individualismo na cultura contemporânea. Dissertação, UFBA, 2009.
- 242** FARIAS, Luiz Marcio Santos. Estudo das inter-relações entre os domínios numérico, algébrico e geométrico no ensino de matemática no secundário: uma análise das práticas de ensino em classes de troisième e seconde. Tese. Universidade de Montpellier 2, 2010.
- 243** Normas para publicação

CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Terms to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEBA
Education and Contemporaneity

YOUNG AND ADULT EDUCATION AND TEACHER TRAINING

- 15 Presentation
Tânia Regina Dantas e Maria Olivia Matos de Oliveira
- 21 Arguments for a Formative Proposal in EYPA
Joan Rué
- 39 Teacher training for a social model in education of young people and adults : dialogical
perspective
Ramón Flecha; Roseli Rodrigues de Mello
- 53 Policies for teacher training and national education plan in the context of capitalist
restructuring in brazil
Lúcia de Mendonça Ribeiro; Copérnico Mota da Silva
- 63 Youth and adult education forums: a story told from the mobilization and participation in
Universities of Bahia
Magdalânia Cauby França; Nelcida Maria Cearon
- 71 Eypa and the challenges of teacher's formation in teaching diplomas
Jaqueline Ventura
- 83 Qualifying teachers for young and adult education programs – the role of networks in
lifelong education
Jane Paiva
- 97 Generational relations and numeracy practices in youth and adult education: inclusion
and exclusion of youth and adult at school
Sonia Maria Schneider
- 109 The specific curriculum in education of young people and adults: still a challenge
*Maria Gorete Rodrigues de Amorim; Nadja Naira Aguiar Ribeiro; Tania Maria de Melo
Moura*
- 117 Patterns of relations at school: school paths of eypa' youths
Idalina Souza Mascarenhas Borghi; Maria Roseli Gomes Brito de Sá
- 127 I learn, you learn, he learns: in search of a teaching practice more democratic for ate
Andréa Gabriel Francelino Rodrigues; Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto
- 137 Teacher training and practice of reading and writing in Rio Grande do Sul rural schools
Helenise Sangoi Antunes

- 147 Teachers' Formation in EYPA: a pioneer experience in the state of Bahia
Tânia Regina Dantas
- 163 Turning daily life at school visible: experiences in education of young people and adults
Maria Olivia de Matos Oliveira
- 173 Social representations of future teachers of early childhood education: identity and professional formation
Jaqueline Cristina Massucato; Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
- 189 Motivation and previous knowledge: conditioning factors of adult learning in vocational education
Pauleany Simões de Moraes; Andrezza Maria B. do Nascimento Tavares; Márcio Adriano de Azevedo; Priscilla de Medeiros C. Fernandes
- 205 The different ways of an adult and young alphabetization programs: meanings and sense
Telma Cruz Costa

STUDIES

- 219 The popular culture movement and the place of a sensibility and intelligence identified in popular practices
Luiz Gonzaga Gonçalves

INTERVIEWS AND CONFERENCES

- 229 Presuppositions and Exigencies for a Present Day Emancipatory Pedagogical Practice
Bernard Charlot

THESIS' ABSTRACTS

- 241 REIS, Leonardo Rangel dos. Between the sense of care and care of sense: training devices, controls and meanderings of a new individualism in contemporary culture. Dissertation, UFBA, 2011
- 242 FARIAS, Luiz Marcio Santos. Study of the interrelations between the different numerical-algebraical and geometrical fields within the teaching of mathematics in the 2nd in the 2nd form: the analysis of the teaching-practices in the 3rd and the 2nd forms. Doctoral Thesis. University of Montpellier 2. 2010
- 247 Instructions for publication

EDITORIAL

Martin Heidegger elabora uma categoria fundamental para seu pensamento: o cuidado. No âmbito da relação consigo próprio, a escrita aparece como o cuidado estruturante na formação da subjetividade. A escrita é compreendida, dessa forma, como um dos eixos centrais em torno do qual gira a percepção e reflexão sobre si mesmo. O acesso à leitura e à escrita determina uma maneira singular de estar no mundo. Michel Foucault, recorrendo a Sêneca, afirma que “a leitura deve ser uma defesa contra a pobreza, a morte e outros flagelos”. Este número trata da reflexão sobre o cuidado com dois temas fundamentais no campo da Educação: a aprendizagem da leitura e da escrita de Jovens e Adultos e a formação docente.

A publicação deste número 37 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, centrada na temática da Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores, marca uma significativa conquista para todos aqueles envolvidos com sua história, que foi a obtenção da classificação A2 pelo programa de avaliação de periódicos *Qualis* da CAPES, ratificando o papel deste periódico na produção, gestão, distribuição e divulgação de conhecimentos científicos, na área educacional, no Brasil.

A temática a que se dedica este número entra em cena no momento em que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) alcança maior visibilidade no cenário nacional e internacional. Os 33 encontros preparatórios para a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) tiveram papel importante para ampliar o debate em EJA e compartilhar as ações e experiências que ocorriam nos vários estados do Brasil. A CONFITEA, ocorrida em dezembro de 2009, na cidade de Belém, no Brasil, contou com a participação de 156 estados membros da UNESCO. Foi a primeira vez que um país da América do Sul sediava um encontro desse porte. Os desdobramentos dessa conferência repercutiram no XII ENEJA (Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos), promovido em Salvador, Bahia, em 2011, com o propósito de refletir sobre a EJA no cenário nacional e local. Intencionava-se, nesse contexto, identificar avanços, desafios e estratégias de luta, caminhando-se para a reconfiguração do campo da EJA na Educação Popular.

Este número resgata e divulga a experiência em EJA da UNEB, principalmente a do Departamento de Educação–Campus I, assim como a de outros departamentos. Experiência essa que se configurou como um marco consolidado nessa área, na Bahia, ao propor e desenvolver, de 1998 a 2003, um curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos em duas cidades baianas, Salvador e Juazeiro.

Esta edição faz ainda uma homenagem ao grande educador Paulo Freire, ao publicar um artigo de um dos mais eminentes colaboradores e parceiros de sua proposta educativa libertadora, o Prof. Ramón Flecha, da Universidade de Barcelona, na Espanha, além de destacar a palestra do Prof. Bernard Charlot,

um dos grandes pensadores da atualidade, sobre a relação entre os saberes e a formação docente.

As professoras doutoras Tânia Regina Dantas (Docente do DEDC-I) e Maria Olívia Matos de Oliveira (Pesquisadora do PPGeduc) foram as responsáveis pela coordenação deste número, contando com a colaboração da professora Maria de Fátima Mota Urpia (DEDC-I), que reúne 16 artigos, 01 texto na Seção Estudos e 02 resumos de trabalhos monográficos. É com grande satisfação que oferecemos aos nossos leitores um conjunto de textos que expressam uma produção teórica de qualidade no âmbito nacional e internacional.

Boa leitura a todos.

Tânia Regina Dantas – Editora Geral
Liége Maria Sitja Fornari – Editora Executiva

**Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto	Coordenadores
38	Gestão Educacional e Escolar	30.06.2012	Novembro de 2012	Antonio Amorim e Ivan Novaes
39	Educação e Filosofia	30. 10.2012	Abril de 2013	Luciano Costa Santos e Adailton Ferreira dos Santos
40	Pesquisa em Educação	30.05.2013	Novembro de 2013	Delcele Mascarenhas Queiroz

Enviar textos para Liége Fornari:
liegefornari@gmail.com / lsitja@uneb.br /refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

EDITORIAL

Martin Heidegger has constructed a basic category for thought: care. In the frame of the relation with oneself, the activity of writing reveals itself as a structuring care in the formation of subjectivity. Writing is therefore understood as one of the main lines around which self perception and reflection are gravitating. The access to reading and writing determines a singular way of being in the world. Michel Foucault quoting Seneca writes that “reading should be a defense against poverty, death and others curses. This volume deals with reflection upon care in the framework of two basic educational themes: the learning of writing and reading of Young People and Adults and teachers’ formation.

The publication of this volume 37 of the *Revista da FAEDEBA – Educação e Contemporaneidade*, focused on the theme of Young People and Adult Education and teachers’ formation, corresponds to a meaningful conquest for all people involved with the journal’s history, which was achieving the A2 rate from the CAPES *Qualis* journals evaluation program. This conquest confirms the role of this journal in the production and distribution of scientific knowledge, in the field of education in Brazil. This volume’s theme appears as EYPA is achieving a greater visibility within Brazil and in other countries. The 33 preparatory meetings for the fourth International Conference of Adults Education had an important role in extending the EYPA debate and sharing actions and experiences which had happened in the various Brazilian states. This conference, which occurred in December 2009 in the Brazilian city of Belem, counted with the participation of 156 countries members of the UNESCO. It was the first time that a South American country seats an event of such magnitude. The repercussions of this conference are seen in the 12th ENEJA which occurred in Salvador, Bahia, in 2011, with the intent of reflecting about EYPA in a local and national perspective. It was intended in this context, to identify progress, challenges and struggling strategies, enabling the re-framing of the EYPA field in Popular Education.

This volume recovers the UNEB experience with EYPA especially at the Salvador Faculty of Education but also in other campus of the UNEB net. This experience has revealed itself as a consolidated mark in the State of Bahia, where a short graduate program in EYPA has been offered in the cities of Salvador and Juazeiro.

This volume honours the great educator Paolo Freire, publishing a paper from one of its more eminent collaborators and teammate in his educational proposal, Ramón Flecha from the University of Barcelona (Spain), and we highlight the publication of a conference from Bernard Charlot who is one of the present great teachers upon the relation between knowledge and teachers’ formation.

Tânia Regina Dantas (professor of the DEDC-I) and Maria Olívia Matos de Oliveira (researcher from the PPGeduc) both coordinated this volume, with

the help of Maria de Fátima Mota Uripia (DEDC-I). It contains 16 papers, 01 text in our Studies Section and 2 abstract from monographic studies. We must also highlight the essential support of Petrobras which has been acting as a collaborator of this Journal.

We are offering, with great satisfaction, to our readers, a set of texts which express a good quality theoretical production within Brazilian and international framework.

Good reading to all.

Tânia Regina Dantas
General Editor

Liége Maria Sitja Fornari
Executive Editor

Themes and terms for the next journals of Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Nº	Themes	Terms	Anticipated date of publishing	Coordinators
38	School Management	30.06.2012	November 2012	Antonio Amorim & Ivan Novaes
39	Education and Philosophy	31.10.2012	April 2013	Luciano Costa Santos & Adailton Ferreira dos Santos
40	Research in Education	30.05.2013	November 2013	Delcele Mascarenhas Queiroz

Email papers to Liége Fornari:
liegefornari@gmail.com / lsitja@uneb.br /refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

**EDUCAÇÃO
DE JOVENS E
ADULTOS E
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**



APRESENTAÇÃO

Este número contempla pesquisas e estudos desenvolvidos por professores e pesquisadores que vêm refletindo sobre a educação de jovens e adultos, proporcionando conhecimentos, troca de experiências, novas informações, diferentes ângulos de análise e novos olhares na multiplicidade de saberes sobre a temática. Os artigos selecionados abrangem três eixos principais de discussão: formação de professores, políticas públicas e a especificidade curricular, dos sujeitos sócio-históricos e práticas culturais da EJA.

O primeiro artigo, intitulado “Argumentos para una propuesta formativa en la Formación de Jóvenes y Adultos”, retrata uma experiência de investigação concretizada na Universidade Autónoma de Barcelona (UAB) pelo Professor Dr. Joan Rué, um dos maiores críticos da racionalidade técnica no currículo em educação. No seu texto, que prima pela maneira didática de abordagem conceitual, ele discute os propósitos e os sentidos da formação, enfatizando que a prioridade deve ser a formação para o trabalho. Destaca que é importante formar pessoas com base no conceito de desenvolvimento humano, sendo a sua concepção de formação, baseada neste conceito, a peça chave para o seu trabalho. Rué traz, portanto, grandes contribuições teórico-metodológicas na elaboração de propostas formativas, as quais devem contemplar condições internas e externas, vinculadas à comunidade em que trabalham os profissionais da EJA.

O segundo texto sobre a temática, “A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica”, dos professores Ramón Flecha (UB) e Roseli Rodrigues de Mello (UB), reflete os estudos, ações e debates que os autores vêm desenvolvendo sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), numa perspectiva dialógica. Resgata conceitos que influenciaram mundialmente a EPJA e segue com a explicitação do modelo social de EPJA como aquele que atende às necessidades e identidade da vida adulta e dos jovens. Bastante convidativo à leitura, o texto, como referência de modelo social de EPJA, apresenta a Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, localizada em Barcelona, na Espanha, a qual vem servindo de inspiração para criar e transformar escolas de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Os autores dedicam-se ao conceito de aprendizagem dialógica, que orienta as práticas pedagógicas e a gestão da Escola da Verneda, importante referencial para a radicalização do modelo social educativo. Concluem o texto com a abordagem da formação de educadoras e educadores para o modelo social de EPJA, remetendo a uma experiência desenvolvida no Brasil, em um curso em nível de especialização.

O texto intitulado “As políticas de formação de professores e o Plano Nacional de Educação no contexto da reestruturação capitalista no Brasil”, de autoria de Lúcia de Mendonça Ribeiro e Copérnico Mota da Silva, traz reflexões sobre as mudanças ocorridas nos últimos 20 anos na economia mundial, seus impactos sobre a burguesia brasileira e a adesão desta aos postulados da política neoliberal. Descreve as consequências desse processo na formação para o trabalho e, especialmente, na política de formação de professores. Os autores ainda mostram as exigências de um novo perfil docente, na educação básica, para formar o trabalhador para o ingresso no mundo do trabalho. Por outro lado, fazem críticas à inadequação das instituições formadoras e

ao acúmulo de novas funções para o professor, bem como ao aumento do controle sobre sua atividade, fato que o distancia cada vez mais, segundo os autores, de sua função social.

“Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: uma história contada a partir da mobilização na Bahia e da participação do segmento das universidades”, assinado pelas autoras Magdalânia Cauby França e Nelcida Maria Cearon, relata, com muita propriedade, o resgate histórico das mobilizações dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O texto ressalta ainda os resultados da ação conjunta com segmentos das universidades na realização dos Seminários Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos entre 2006 e 2007. Essa interlocução vem se construindo e se fortalecendo a cada dia, para alcançar o seu objetivo fundamental: o de contribuir com o debate e para a formulação de políticas públicas e práticas sociais na EJA.

O texto seguinte, de autoria de Jaqueline Ventura (UFF), intitulado “A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas”, traça o atual cenário da formação inicial de professores para EJA, destacando o pouco reconhecimento desta área nas universidades com base em levantamentos realizados por Machado (2002), Porcaro e Soares (2011) e Diniz-Pereira (2006), que demonstram a baixa incidência de pesquisas sobre formação de professores em EJA. Os dados foram obtidos mediante as teses de Doutorado e dissertações de Mestrado defendidas nos principais programas de pós-graduação do país e, ainda, por meio de artigos publicados em periódicos e análise da produção na ANPED entre 2000 e 2005. A autora tece algumas considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e aponta os desafios desta formação específica em uma perspectiva emancipadora. Faz referência ao coletivo dos sujeitos da EJA como formado por jovens e adultos da classe trabalhadora e, nas considerações finais, reafirma que se deve garantir o direito a todos ao acesso à educação básica, propondo um currículo articulado com o mundo do trabalho. O artigo é instigante, convidativo à leitura e reflexão e traz grandes contribuições para a discussão sobre o perfil dos alunos e da formação docente em EJA.

“Formação Docente para Educação de Jovens e Adultos: o Papel das Redes no Aprendizado ao Longo da Vida” é o texto de autoria da professora Jane Paiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que se fundamenta nos conhecimentos desenvolvidos pela autora nos múltiplos projetos de formação de professores dos quais participou. Paiva reflete sobre a noção de redes — forma epistêmica e metodológica de professores produzirem conhecimentos ao longo de toda a vida. Essas redes de conhecimento emergentes atravessam fronteiras dos níveis de formação/titularidades; dos tempos de magistério; de experiências anteriores e práticas pedagógicas para se fazerem novas e complexas formas de compreender e apreender a realidade da EJA. Nesse trabalho, a autora assume a categoria freireana do percebido-destacado, entendendo a emergência de práticas como resultantes do movimento de professores sobre suas realidades de trabalho. A professora Jane Paiva também defende no texto a estratégia metodológica de decodificar o mundo e mobilizar os professores para a descoberta de práticas pedagógicas transformadoras em que eles são protagonistas e agentes de transformação.

O texto intitulado “Relações geracionais e práticas de numeramento na educação de jovens e adultos: inclusão e exclusão de jovens e adultos da escola”, de autoria da professora Sonia Maria Schneider, trata de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Questiona as práticas de numeramento

mobilizadas nas classes de EJA com base em um material empírico que contempla observações e depoimentos de alunos durante as aulas de Matemática. Mediante entrevistas com os alunos vai tecendo a análise sobre o ritmo da aprendizagem da matemática dos alunos, o lugar do sucesso e do fracasso nesta área. Como resultados desta pesquisa há a identificação de práticas escolares que possibilitam a inclusão e a exclusão de jovens e adultos.

As pesquisadoras Maria Gorete Rodrigues de Amorim, Nadja Naira Aguiar Ribeiro e Tania Maria Moura (UFAL), autoras do trabalho intitulado “A especificidade curricular na Educação de Jovens e Adultos: ainda um desafio”, relatam um estudo que investiga o currículo e suas especificidades no campo da Educação de Jovens e Adultos. Segundo as autoras, o referido trabalho se constitui em um recorte de estudo teórico, traz reflexões e encaminhamentos com o propósito de melhor qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de escolarização de e com os jovens e adultos.

Com o título “Tramas das relações na escola: trajetórias escolares de jovens da EJA” as autoras Idalina Souza Mascarenhas Borghi (UFBA) e Maria Roseli Gomes Brito de Sá (UFBA) expõem e discutem o resultado de uma pesquisa em uma escola pública de Salvador. Apresentam a escola como um espaço de contradições baseadas em biografias escolares, depoimentos dos alunos, observações participantes e a família como uma rede de apoio de jovens dos meios populares. Reiteram que não é possível deixar de lado a diversidade dos estudantes, ressaltam a importância das suas biografias e resgatam as memórias dos mesmos. O texto é bastante interessante, mostra as representações de escola e de família que os jovens trazem, expõe as suas convivências com a violência e enfatiza que é necessário conhecer as suas trajetórias, repensar e reinventar propostas educativas.

O texto aqui apresentado pelas autoras Andréa Gabriel Francelino Rodrigues e Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto, intitulado “Eu aprendo, tu aprendes, ele aprende: em busca de uma prática docente mais democrática na EJA”, faz uma análise crítica das políticas praticadas nos cursos de formação inicial e continuada de professores, sugerindo ações que priorizem as especificidades inerentes ao trabalho como princípio educativo e a construção do conhecimento dos sujeitos da aprendizagem. As autoras trazem uma análise qualitativa dos dados de uma pesquisa intitulada “Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão”, gestada no Núcleo de Pesquisa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A pesquisa toma como fundamento teórico princípios da pedagogia crítica que discutem a dialogicidade nas relações que se estabelecem entre educador e educando, destacando a cultura como elemento constitutivo das práticas educativas.

Sob o título “A formação do professor e as práticas de leitura e escrita nas escolas rurais do Rio Grande do Sul”, Helenise Sangoi Antunes brinda os leitores com um interessante estudo, recorte de um projeto maior de pesquisa que teve o financiamento do CNPq, em 2008. A referida pesquisa tem como objetivo aprofundar a relação da formação de professores e as práticas de leitura e escrita que acontecem nas escolas de ensino rural do Rio Grande do Sul. A autora fundamenta sua investigação em uma metodologia qualitativa inspirada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994). Os dados obtidos foram colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas, relatos autobiográficos

ficos e registros em diário de campo com 13 alfabetizadoras de escolas rurais do Rio Grande do Sul. Os sujeitos da pesquisa são professoras, algumas pós-graduadas e outras com especialização em alfabetização. Segundo a autora, o tempo de exercício profissional desses sujeitos nas escolas do campo investigadas é compreendido entre 22 e 26 anos.

O texto da professora Tânia Regina Dantas (UNEB) sobre o tema “Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia” consiste em um trabalho de pesquisa em que se destaca a especificidade da educação de jovens e adultos, se analisa a formação docente com base em diversos autores, apoiada em uma literatura atual e pertinente acerca da temática estudada, e se justifica a criação de um curso de especialização em EJA no âmbito de uma universidade estadual. Com o objetivo principal de discutir a formação docente, o papel do professor e a especificidade da EJA, o texto apresenta algumas reflexões sobre o percurso formativo, críticas e sugestões para a melhoria da qualidade do ensino e da formação dos educadores. A referida autora destaca a falta de prestígio que a universidade atribui à educação de jovens e adultos, o que se reflete na escassez da oferta de cursos de licenciatura em EJA ou de habilitações específicas nos cursos de Pedagogia, além da pouca representatividade de pesquisas e da produção científica que contemplem questões relacionadas diretamente com esta modalidade e com a formação de professores. Em conclusão, indica uma proposta de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos a ser implantada na UNEB e a adoção de políticas públicas de Estado que garantam a oferta da modalidade EJA nas escolas.

O artigo intitulado “Tornar visível o cotidiano na escola: experiências na EJA” apresenta relatos de duas experiências na EJA, oriundas de políticas públicas operacionalizadas em tempo e espaço diferenciados. No entanto, seus resultados guardam certa aproximação e representam a intenção da autora Maria Olivia de Matos Oliveira tornar visível o cotidiano dos sujeitos da EJA, com foco nas expectativas formativas docentes, nas políticas de currículo praticadas e na valorização da cultura e dos saberes dos sujeitos aprendentes. As experiências apresentadas no texto revelam um cunho mais propositivo do que diagnóstico e levantam questionamentos relativos à necessidade de se estabelecer, cada vez mais, um diálogo entre a universidade e a escola pública, na intenção de possibilitar espaços de escuta com os profissionais que ali trabalham. Em ambas as experiências a autora adota uma postura etnográfica, a fim de compreender a escola como um espaço sociocultural, de troca de saberes, mas também de exercício de poderes. Os resultados encontrados revelam desafios ainda não superados e apontam para algumas certezas. Uma delas é a de que o professor é insubstituível, porém há necessidade de que sejam definidas novas formas de organização da escola, novas práticas pedagógicas e uma reorganização curricular capaz de considerar a cultura local, os saberes e interesses dos estudantes, valorizando tempos e espaços diferenciados de aprendizagem.

Sob o título de “Representações Sociais de Futuras Professoras de Educação Infantil: identidade e formação profissional em questão”, o artigo das autoras Jaqueline Cristina Massucato e Heloisa Helena Oliveira de Azevedo constitui-se relato de pesquisa sobre formação de professores da educação infantil, no qual foi desenvolvido um trabalho sobre as representações sociais dos professores concluintes de um curso de Pedagogia em uma universidade privada do estado de São Paulo. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas baseados em uma amostra selecionada composta

por 46 cursistas. Trata-se de uma abordagem qualitativa de investigação educativa para conhecer o papel da formação na reconstrução da identidade profissional do professor. Os resultados apontam para o reconhecimento do professor da educação infantil como categoria profissional de professor que requer conhecimentos, saberes específicos para atuar neste segmento.

O texto apresentado sob o título “Motivação e conhecimentos prévios: fatores condicionantes da aprendizagem do adulto na educação profissional” refere-se a uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório com o objetivo de investigar a interferência dos fatores motivação e conhecimentos prévios no processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos da EJA, em um Curso Técnico Integrado em Informática do Rio Grande do Norte. Assinado pelos pesquisadores Pauleany Simões de Moraes, Andrezza Maria B. do Nascimento Tavares, Márcio Adriano de Azevedo e Priscilla de Medeiros C. Fernandes, o trabalho mostra resultados interessantes com base nos dados analisados, obtidos por meio do questionário semiestruturado, aplicado aos 17 sujeitos integrantes da amostra. As conclusões do estudo revelam que os principais fatores motivacionais citados pelos alunos são a vontade de concluir o ensino médio para ingressar no mercado de trabalho (29%) e a busca de novos conhecimentos (23%). Uma parte significativa dos sujeitos (35%) cita questões relacionadas aos professores como fator que os levam a sentirem-se desmotivados para estudar. Cerca de 20% dos sujeitos entrevistados relacionam o cansaço motivado pela excessiva jornada de trabalho como um fator que interfere negativamente no processo de aprendizagem. Uma maioria quase absoluta (94%) também chama atenção sobre a importância da utilização de exemplos do cotidiano durante as aulas como elemento facilitador do processo de aprendizagem. Os autores concluem pela necessidade de mudanças profundas, objetivando conhecer, de forma real, o perfil dos alunos e adequar as práticas pedagógicas à realidade apresentada.

A reflexão sobre as trajetórias escolares das mulheres que participaram do Programa de Alfabetização Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado é o tema que foi abordado no artigo intitulado “O descompasso dos programas de alfabetização de jovens e adultos: significados e sentidos” de autoria de Telma Cruz Costa. Circunscrevendo a sala de aula como locus da pesquisa o artigo teceu importantes discussões sobre o papel da leitura e da escrita objetivando compreender variadas faces do complexo processo de apropriação da língua escrita pelas mulheres pesquisadas na comunidade de Praia Grande - Ilha de Maré/Salvador - BA.

O estudo de Luiz Gonzaga Gonçalves intitulado “O Movimento de Cultura Popular e o lugar de uma sensibilidade e inteligência identificadas nas práticas populares” aborda o Movimento de Cultura Popular do Recife, que ganhou notoriedade, na década de 1960, como espaço de lutas por mudanças sociais. O autor relata as conquistas do MCP por meio de suas propostas de alfabetização de adultos e de ação cultural, em que assume a pesquisa, a investigação e o diálogo criativo com os trabalhadores dos setores populares. Para ilustrar as afirmações, o autor apresenta o Estatuto do MCP, o Livro de Leitura para Adultos, e o livro “Educação como Prática da Liberdade”, do educador Paulo Freire, dentre outros escritos.

A seção Entrevistas e Palestras traz um texto muito interessante do professor Bernard Charlot baseado em sua palestra intitulada “Pressupostos e exigências para uma prática emancipatória na contemporaneidade”, fechando este número com “chave de ouro”, suscitando reflexões, lembranças, inquietações e incentivando o prazer da leitura.

Este número apresenta dois resumos: um de dissertação, elaborado por Leonardo Rangel Reis com a temática que aborda a educação e a formação, e outro de tese, feito por Luiz Marcio Santos Farias, na área da Matemática.

TÂNIA REGINA DANTAS
MARIA OLÍVIA DE MATOS OLIVEIRA

Coordenadoras deste número

ARGUMENTOS PARA UNA PROPUESTA FORMATIVA EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Joan Rué *

RESUMEN

El texto explora diversas concepciones sobre las propuestas formativas para jóvenes y adultos. Esta formación debería responder a algunas preocupaciones fundamentales. La primera, no olvidar que va dirigida a personas, entendidas éstas de manera integral. Ello supone considerar sus necesidades, personales o laborales, y sus motivaciones para aprender. También debería interrogarse sobre los contenidos de la formación deseada y sobre su modo y formas de aprender. En este sentido, la noción de la formación basada en el concepto de desarrollo humano constituye una idea de referencia en el texto y lleva a insistir en otras tres, directamente asociadas. Potenciar las competencias de las personas, de acuerdo con el concepto moderno del término. Ver la formación como una “estructura de oportunidades formativas relevantes” y valores, que se despliegan mejor cuando las propuestas curriculares y metodológicas se articulan mediante proyectos. Finalmente, considera a la reflexión como un objeto central del aprendizaje de las personas adultas. La consecuencia más importante de todo ello es el papel reservado a los formadores en este proceso y las metodologías empleadas. A los profesionales se les propone aprender de la propia práctica y desarrollarse profesionalmente mediante el empleo de una amplia gama de recursos curriculares y metodológicos.

Palabras clave: Formación Jóvenes y Adultos. Desarrollo Humano. Proyecto. Valores. Competencia.

ABSTRACT

ARGUMENTS FOR A FORMATIVE PROPOSAL IN EYPA

This paper explores various types of EYPA formative proposals. This formation should answer some basic questions. The first one is the need to consider that it oriented toward persons, understood in an integral way, which means considered its personal and professional needs as well as its motivation to learn. It should also reflect upon the contents of the required formation and upon its ways of learning. In his sense, the notion of a formation based upon the concept of human development, is at the core of our text and leads to three other directly associated ideas. Potentialize people’s competences according to the present meaning of the word. To see formation as a “structure of relevant formative opportunities” and values which unfold better when the curricular proposals are articulated in the framework of a project. A reflexion

* Doctor en Pedagogía. Departamento de Pedagogía Aplicada. Pedagogo. Docente de la Facultad de CC de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Trabaja en Formación de Profesores en Educación Superior y Elaboración de Proyectos Formativos y desarrollo de competencias. Endereço para correspondència: Facultat de CC de l’Educació, G6, 243, Universitat Autònoma de Barcelona, Campus de Bellaterra, 08193, Cerdanyola del Vallès, Barcelona, España. joan.rue@uab.cat

should be considered as the central object of adult learning. The more important consequence is the role reserved to educators and their methodologies in this process. We suggest that they learn from their own practice and grow professionally through the use of an ample range of curricular and methodological resources.

Keywords: EYPA. Human development. Project. Values. Competences.

Algunas ideas preliminares

Toda propuesta de formación es para alguien, y se hace de acuerdo con algún propósito, para que germine, en mayor o menor medida, lo propuesto en este “alguien”. La metáfora de la “germinación” es apropiada porque asume que la formación viene del exterior y sólo se genera en el interior de las personas, desarrollándose a partir del modo cómo es cada persona. Cuando esto no es así, cuando “el interior” no cuenta o cuenta poco, entonces podemos hablar de adiestramiento, un tipo de formación que busca la imitación y la reiteración de conductas simples y estereotipadas. O bien hablaremos de instrucción, un término empleado para referirnos a los aprendizajes que se ejecutan bajo las órdenes de alguien, sin que la acción ejecutada tenga un propósito claro para quien la realiza más allá de su sentido inmediato, ni interpele o modifique el modo de ser más íntimo de las personas a las que se les ofrece dicho tipo de formación. En definitiva, se trata de opciones formativas con muy poco recorrido. En consecuencia, si no se incide de un modo relevante en la persona, ayudándole en su forma de ver las cosas, en su modo de entenderlas y de hacerlas por sí mismo, ¿qué queda de la formación impartida?

Toda propuesta de formación es para alguien, se ha afirmado. Sin embargo, esto tan elemental, - el ¿para quién? - se olvida más menudo. Lo olvidan las grandes agencias de la enseñanza y muchos de sus planificadores hasta profesionales de la educación. Este “olvido”, sin embargo, obedece a la creencia común de que quien ejerce alguna forma de poder – sea quien pone el dinero, quien hace los planes de formación, quien es el responsable de llevarlos a cabo en el aula – tiene la última palabra con respecto a lo que necesitan “los formados”.

Esta extraña inversión de los polos de la acción educativa tiene lugar porque se subordina a los

formados a los planes y programas de la formación prevista, a sus objetivos, a sus tiempos y espacios. Mediante este mecanismo de inversión, los programas y sus normas se convierten en el fin mismo de la formación y no en un potente instrumento para la misma. Como consecuencia, el “programa”, “el currículo” de la formación, tal como se ha estructurado, domina la escena de la relación entre formador y formados, de modo que es el programa y no los formados el que acaba justificando en última instancia la formación ofrecida.

Entonces, la cuestión de qué papeles realizan tanto el formador como las personas formadas en toda acción formativa, lejos de ser una cuestión simple, constituye un tema clave en el ejercicio de la profesionalidad docente, un aspecto que interpela a todo docente, una y otra vez a lo largo del ejercicio de su profesionalidad.

En cuanto a los propósitos de la formación, (las respuestas al ¿para qué), son diversas las razones que pueden dar sentido a una determinada formación. Una respuesta muy corriente apunta a que la formación deber ser *útil* para quien la recibe. Sin embargo, la cuestión, lejos de estar cerrada, es muy abierta porque depende de lo que sea considerado como útil. Y útil para quién. Si pensamos en términos de sociedad, son de enorme utilidad práctica las personas formadas en los sentidos de la justicia, con comportamientos éticos, relacionándose con respeto mutuo, es decir personas formadas en los aspectos básicos que facilitan una vida democrática en común. Si, por otra parte, pensamos en términos de productividad económica es útil formar para el trabajo, para ser eficientes cuando se trabaja. Asimismo, es enormemente útil para las personas aprender a dar sentido a la propia vida, a entender el valor de una vida saludable, a aprender a tener algún tipo de perspectiva con respecto a sí mismo y aquellos con los que se convive. Finalmente, también es útil aprender las bases de un oficio, de

una ocupación y el dominio de su mayor o menor complejidad técnica.

Un problema que dificulta el acuerdo sobre los para qué y que influye en el modo de enfocar la profesionalidad de los docentes, no es tanto que no se comprendan o incluso se compartan los tres grandes fines anteriores. El problema es que desde influyentes enfoques sobre la formación se pretende que hay algunas utilidades “más útiles” que otras. En concreto, la *formación para el trabajo* se considera como prioritaria, y se ven como secundarias — si no irrelevantes — a las demás opciones. Pero no se debería olvidar que “los formados” tienen también sus propios intereses, sus puntos de vista, sus maneras de ser y de hacer, los cuales, guste o no, harán posible que la formación recibida “germine” dentro de ellos de un modo u otro.

Esta jerarquización de las “utilidades” de la formación, no sólo es poco solvente, y a veces injusta, ya que convierte en incompatibles dimensiones humanas íntimamente relacionadas, sino que “fracciona” al ser humano en dimensiones falsamente separadas, y de acuerdo con una idea muy esquemática de los que significa el término “trabajo”, una ida más restringida que amplia. Por poner un ejemplo, no supone lo mismo pensar una formación para alguien que puede ser un trabajador autónomo que un asalariado. Pero en este último caso, también podríamos distinguir entre una formación para un asalariado del que se esperan iniciativas o del que se espera que se limite a ejecutar órdenes. Los métodos, los contenidos y experiencias de formación para cada caso no pueden ser los mismos.

Piénsese en algunos ejemplos prácticos. Las personas cuya vida no sigue reglas éticas ¿cómo mantendrán su trabajo? Todas las personas vivimos y convivimos con personas o grupos cuyas formas de hacer pueden ser distintas a las nuestras, también en los ambientes laborales. ¿Cómo convivimos? Las personas solemos tener conflictos con otros ¿cómo los afrontamos? ¿Cómo los resolvemos? ¿Qué efectos tiene todo ello sobre el modo cómo trabajamos, cómo vivimos y cómo nos relacionamos con los demás?

Los tres problemas básicos que de un modo u otro cualquier formación tiene en cuenta, — qué

hacer, para quién y para qué — no son cuestiones simples. Tienen muchas respuestas, porque también son muchas las posibles combinaciones entre ellas, en cada contexto de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, es importante retener que no todas las formas de respuesta son igual de justas socialmente, ni igual de eficientes formativamente. De ahí que todo formador pueda y deba preguntarse acerca del para qué de su trabajo, porque cada tipo de respuesta lleva asociada una forma diferente de ejercer la profesionalidad docente.

Muy a menudo se ha dado una respuesta muy simplificada a la anterior complejidad. Lejos de ver la necesidad de buscar respuestas para cada situación, muchos modelos formativos han partido de un enfoque de la enseñanza que considera a los alumnos sólo desde el punto de vista instrumental, es decir instructivo. Veamos algunas formas de pensar ilustrativas de lo que se ha dicho.

Con respecto a los contenidos, se considera que se deben aprender hechos e instrumentos, sin dar oportunidades a los alumnos de saber para qué y cómo manejarlos, y en qué contextos hacerlo; ya se sabe, hay muchas cosas para enseñar y el tiempo es poco. Así, el programa, tal como viene formulado y presentado, muchas veces parece que esté más allá de toda contextualización racional. Con respecto a las exigencias, se simplifican también. Se considera *aprendizaje* el hecho de “responder” a las demandas del profesor o profesora. Y aquello que no se puede “examinar” de un modo contable (p.e. los valores, los intereses, las estrategias de pensamiento y de acción personal, etc.) suele considerarse como de bajo interés y no se considera en la formación escolar. A su vez, ello ha tenido consecuencias simplificadoras con respecto a la noción de “inteligencia” que los alumnos deben poner en juego. Con respecto a la finalidad, se asume que se aprende para trabajar, pero la enseñanza está aislada de los muy diferentes contextos de trabajo. Con respecto a las personas, en lugar de partir de sus diferencias que es lo primero que se percibe cuando se las trata, se parte de la ilusión de que en la escuela todos son iguales. En consecuencia, las metodologías desarrolladas se basan en la idea de que todas las personas aprenden del mismo modo y con los mismos recursos y que quien no

lo consigue, debe asumir esta dificultad como una cuestión personal.

En síntesis, cualquier enfoque del aprendizaje debería ser capaz de responder de modo funcional, mediante sus propuestas, sus enfoques y su metodología, a cuatro grandes cuestiones que planteó Engeströ (2001): 1- ¿Quiénes son las personas que van a aprender? ¿Qué necesidades tienen? ¿En qué situación se hallan?; 2- ¿Por qué aprenden (o desean aprender)?, ¿Por qué harán este esfuerzo?; 3- ¿Qué aprenden? ¿Cuáles serán los contenidos y los resultados de su aprendizaje?; 4- ¿Cómo aprenden, cuáles son las acciones y los procesos clave en su aprendizaje?

Formar personas desde la noción del desarrollo humano.

A partir de la mitad del siglo pasado, cuando la escolarización se expande en todo el mundo, lo hace con el dinero invertido por los Estados de acuerdo con una hipótesis dominante, de tipo económico: la *teoría del capital humano, o del desarrollismo*. Dicha teoría considera que los países son más desarrollados en la medida que exista una fuerza de trabajo más y mejor formada. En definitiva, como algunos notables autores han señalado, esta perspectiva considera a las personas como instrumentales del concepto de desarrollo establecido como punto de partida.

Esta idea “desarrollista”, no obstante su fuerza y vigencia, ha tenido y tiene respuesta desde otras posiciones económicas, sociales y políticas. Dicha respuesta ha adoptado como referente la idea del “desarrollo humano”¹. La idea central es que para hablar de *desarrollo*, el referente central son las personas, su educación, su formación, entendida del modo más integral posible, así como su tipo de vida.

Esta idea ha adquirido fuerza no sólo por su enorme valor ético, sino, también, porque el modelo de *desarrollo industrial* se ha ido transformando en un modelo productivo basado en el *conocimiento*. Es decir, un modelo en el cual

están desapareciendo muchos puestos de trabajo vinculados a rutinas, porque la industria y muchas actividades se están automatizando, y en cambio se necesitan muchas personas en muchos niveles y campos de la actividad laboral que sean confiables y sepan tomar decisiones adecuadas, por sí mismas, en el nivel que les corresponda. Y esto, como concepto, es válido tanto para trabajos como una persona empleada en el hogar, un conductor de camiones, un profesor o profesora, o un ingeniero.

La concepción de la formación como pieza clave para el desarrollo humano tiene importantes consecuencias de todo tipo, hasta el punto de llevarnos a replantear las formas de trabajar en la docencia, tal como veremos.

Una idea clave que se rescata es la de la centralidad de quien aprende en un proceso formativo. Se hace para ayudar a mejorar a quien aprende. A partir de este principio, va a ser fundamental saber qué aspectos de las personas merecen ser trabajados con las herramientas que nos proporciona el conocimiento académico, en las distintas ramas del conocimiento humano. Una segunda idea clave es la de la “integridad” del ser y del funcionamiento humano. Los datos, las informaciones, no son ajenos a la emoción, a los intereses personales, u otros. En este sentido, formar a las personas significa orientar la acción formadora hacia la mejora de sus capacidades naturales; es decir las de la razón, la percepción, la memoria, la emoción, mediante propuestas de acciones y situaciones de enseñanza y con los contenidos propios de cada rama del conocimiento. La tercera pieza clave en este *puzzle* es el conocimiento organizado y difundido desde las distintas materias académicas: lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, etc. que pueden trabajarse aisladamente o combinadas unas con otras — de modo interdisciplinar— a partir de ciertos problemas o en el desarrollo de ciertos valores.

En el Cuadro n. 1 se proponen algunas ideas clave para desarrollar una formación basada en las personas. Dicha clasificación identifica tres dimensiones clave: la propiamente personal y singular, la social (vivimos con los demás) y la cultural (vivimos en el contexto de una cultura, a la vez global-universal y local).

¹ El concepto de desarrollo humano (DH) tiene su origen en las ideas formuladas por el Premio Nobel de Economía Amartya Sen y el economista pakistaní, Mahbub ul Haq.

Cuadro n. 1 – Campos de valores para el desarrollo humano personal y tipo de competencias que los promueven

<i>Valores personales</i>	<i>Valores de la cultura global y local</i>	<i>Valores interpersonales, sociales, laborales.</i>
Un sentido de la propia autoestima vinculado a la integridad personal y la ética. Un sentido de los propios esquemas de la acción y del pensamiento. Un sentido de la consistencia en los propios planes. Un sentido personal de mejora. Desarrollar un sentido del yo, y de la perspectiva personal.	Nuevos conceptos en la ciencia y la tecnología Saber localizar, organizar, y evaluar las fuentes de información Saber comunicarse de manera eficaz por vía oral y por escrito. Saber trabajar con números y entender las estadísticas Desarrollar la capacidad de resolver problemas. Desarrollar habilidades de razonamiento analítico. Comprender los valores culturales y tradiciones propias.	Habilidades de trabajo individual y en equipo. La capacidad de colaborar con otros en grupos diversos. Saber compartir Razonar con los demás. Aprender a llegar a acuerdos y a resolver conflictos desde el respeto personal.

Fuente: Elaboración propia.

Los valores personales

Una de las condiciones fundamentales del enfoque que se apunta es el de ser capaz — las instituciones educativas y sus profesionales — de atender a las personas desde el principio de la diversidad humana, y de hacerlo debidamente, es decir, brindando las máximas posibilidades de desarrollo a cada cual.

Uno de los principales impactos personales de los ambientes en los cuales todo individuo se socializa es el desarrollo, de una serie de emociones vinculadas a la percepción de su propia autoimagen y autoestima, es decir a una cierta idea del “yo”. Son emociones desarrolladas y adquiridas mediante las experiencias de intercambio social vividas en primera persona. De acuerdo con el modo cómo sean registradas, estas experiencias van a potenciar o a inhibir las emociones vinculadas a la percepción de auto-exigencia, de confianza, a generar expec-

tativas más o menos positivas en relación con el mundo circundante y con las oportunidades que éste ofrece.

Para empezar, poco se puede hacer con personas que han crecido “aprendiendo” la idea de su propia incapacidad para aprender o para razonar con un cierto orden y perspectiva. Bien porque su escolarización fue mala o breve, bien porque no tuvieron apoyos familiares, bien por sus condiciones de vida, u otras circunstancias como la pobreza o la salud, hay muchas personas que lamentablemente han desarrollado la idea de que “aprender no es para ellos o ellas”.

Esta sería la primera línea de intervención para una formación que desee ir más allá, de acuerdo con la noción de desarrollo humano. Generar situaciones y actividades que reconstruyan la autoestima de las personas, de los aprendices, tal como Paulo Freire comprendió, aunque no lo dijera con estas palabras. Su obra muestra metodo-

logías y ejemplos inestimables en este sentido. El primer objetivo para desarrollar el aprendizaje en una persona es ayudarlo a desarrollar su sentido de capacidad personal, su sentido de acción, a confiar en él y a que confíe en sí mismo o en sí misma. Hacerle ver que aprender es para su interés, para sus necesidades personales de actuar y de pensar. Significa también hacerle ver — o desarrollar en él o ella — un determinado sentido de la acción, de lo que se ha hecho, de lo que se hace y de lo que se podría hacer, y de mantenerse en una línea de confianza con respecto a los planes trazados. Así como aprender que lo que hacemos y lo que somos puede ser mejorado.

La “reflexividad”, es decir, la capacidad de pensar sobre lo que se es y lo que se hace, la posibilidad de generar proyectos de acción, proyectos de vida, es uno de los mayores valores humanos. Pensar lo hace todo el mundo. Pero no todo el mundo piensa de la mejor manera posible. A veces se “piensa” sólo desde las emociones. O desde una visión inmediata del aquí y ahora. Por el contrario, se piensa mejor, con más sentido, cuando se tienen esquemas y herramientas para ello, cuando las emociones no ocupan todo el escenario, cuando se usan esquemas y se emplean conscientemente, cuando se sabe por qué y para qué se hace lo que se hace y con qué se hace.

Los valores interpersonales

Vivimos aprendiendo con y de los demás. El aprendizaje acaba dando resultados individuales, obviamente, pero el camino a seguir no es el aprender en solitario, sino contando con los demás. Ello no significa que no deban existir espacios para la concentración, para la reflexión y el ejercicio personal. Pero la vida social conlleva también el aprendizaje de cómo estar, cómo pensar, cómo hacer y vivir mejor con los demás.

Los valores de la cultura global y local

Vivimos a la vez de las aportaciones del resto de la humanidad (lo global) y de las condiciones en el lugar (lo local) donde nos movemos. Los valores son generales y las formas de expresarlos cultura-

les y locales. Pero no hay separación entre ambas esferas. Ambas dimensiones deben coincidir en los procesos y programas formativos. Ciertos conceptos médicos, por ejemplo, ayudan a las personas a gestionar mejor su salud, si los comprenden en unos términos adecuados y vinculados a la propia experiencia. Aprender a tomar la mejor decisión, desde niveles más sencillos hasta los técnicamente más complejos, requiere saber manejarse relativamente bien en algunos de los valores que se han apuntado en la columna de la cultura global y local, en el cuadro anterior.

Una formación orientada desde el concepto de *desarrollo humano*

Los procesos educativos poseen una fuerte dimensión política, además de técnica. Como ya estableciera Dewey hace más de un siglo, las prácticas educativas tienen que ver con la realización de los derechos humanos, con un sentido democrático de la justicia, pero también con las nuevas reivindicaciones de reconocimiento personal, identitario y comunitario. Así pues, es necesario preguntarse ¿cuál es el papel de una formación orientada a los Jóvenes y Adultos? ¿Qué tipo de consideración formativa y social debe tener? Una formación que desee moverse en la perspectiva del desarrollo humano, debe reelaborar y asumir algunos conceptos básicos, que den un sentido funcional y práctico a aquella orientación. En las secciones siguientes examinaremos algunos de ellos.

Ofrecer y hacer disfrutar de oportunidades formativas

Está muy extendida la opinión de considerar a la Escuela o a las diversas formas de escolarización como una oportunidad valiosa en sí misma. Se cree que mediante la escolarización se puede favorecer el desarrollo personal, debido a que un grupo de profesionales actúa en ella. Lamentablemente, en bastantes ocasiones o para grupos significativos de estudiantes, ello no es así. Las razones son diversas. Existen personas escolarizadas cuyas posibilidades de desarrollar sus oportunidades se ven lastradas por las características del medio

social del que proceden. Otras se ven lastradas por el propio medio escolar, al no ser éste capaz de compensar los déficits de origen social o cultural de aquellas personas. Y no es que no se les hayan dado las condiciones básicas para su formación, ni tampoco que se les haya hurtado recursos indispensables para la misma: han tenido profesores, atención, materiales, etc., pero el tipo de oportunidades ofrecidas no fueron suficientes o quizás no fueron las más adecuadas para desarrollar sus capacidades, porque no se vinculaban de modo positivo con sus capacidades, con sus necesidades, con su autoestima, lo que equivale, en términos prácticos, a una privación de oportunidades. Hoy tenemos evidencias suficientes (MORTIMORE, 1997; RUDDUCK; MORRISON, 2001; RUÉ, 2006; SEN, 1999) para argumentar que lo realmente significativo de toda formación no es su misma existencia, son sus “funcionamientos”, es decir, la posibilidad real de generar experiencias formativas diversificadas y suficientemente valiosas para que se vivan como una oportunidad de mejora, por parte de las personas formadas.

Cuando hemos examinado (RUÉ, 2005) las razones por las cuales alumnos y alumnas abandonaban la escolaridad obligatoria antes de su término, los argumentos más habituales – problemas de salud, familiares, de atención, de pobreza, drogas, etc. – se podían percibir como un dato del problema. Estas dificultades estaban ahí, pero no parecían decidir por sí mismas. En cambio, aparecían como causas más evidentes, el hecho de no comprender casi nunca lo que se les explicaba o lo que tenían que hacer en las aulas, el sentirse solo o sola en la escuela, sin que se sintieran atendidos o sin referentes emocionales, a no tener oportunidades de apoyo para recuperar lo que no entendían, a tener que seguir el mismo ritmo y exigencia de todos, etc.

El análisis sería injusto si no eleváramos algo la mirada, por encima de los profesionales, tratando de descubrir qué hay detrás de determinados funcionamientos institucionales. Y lo que hay, muy a menudo, son ciertas políticas sociales, o bien políticas de gestión que miden el éxito escolar por los graduados y no atendiendo a los que se quedan fuera. Hay formas – o políticas- de promover

la gestión de centros o de distribuir los recursos humanos y materiales existentes, de modo funcional a determinadas expectativas de éxito que no favorecen a aquellos grupos de estudiantes cuyas necesidades las instituciones educativas no saben o no pueden atender.

Pero hay otros argumentos. Determinadas propuestas formativas que se hacen en la formación de Jóvenes y Adultos corren el riesgo de ser consideradas como compensatorias, como apropiadas para personas con dificultades de aprendizaje o con bajo nivel de expectativas. Otras veces, también, estos programas se orientan hacia la formación para el trabajo, considerado como tareas rutinarias en la actividades como limpieza, seguridad, mozos, ayudantes en servicios de restauración, etc., es decir, ocupaciones de bajo nivel formativo y salarial, desde el punto de vista de los empleadores. El resultado de este tipo de representaciones puede dar lugar a un círculo vicioso formativo: una oferta pobre, baja autoestima de los que aprenden, poca perspectiva para los que enseñan, poca autoexigencia y una baja consideración social de este tipo de formación.

Las políticas – desde las sociales generales a las de gestión y administración de la formación – ejercen una importante influencia en los resultados generales de los alumnos y de los centros educativos. Pero, a nivel concreto de centro, de cada centro, esta relación no es determinista. No hay una relación de causa y efecto, porque cada grupo de profesionales trabaja en unos márgenes de cierta autonomía en relación con los condicionantes más generales. Y la gestión de este espacio de autonomía profesional – sea mayor o menor – corresponde a un grupo de educadores concretos y son sus formas de trabajar y relacionarse con sus alumnos las que ejercen unos u otros efectos.

Es importante asumir que los centros educativos constituyen contextos cruciales y relevantes para el desarrollo de intervenciones educativas que mejoren la calidad de las oportunidades formativas de todos los ciudadanos que acogen. En este sentido, visto desde el enfoque de la formación de las personas y del tipo y calidad de las oportunidades que se ofrecen, todo centro ejerce también un determinado papel de naturaleza política.

Cuadro n. 2 – Preguntas relevantes acerca de la organización de los centros de formación para ofrecer más y mejores oportunidades a los estudiantes

- . ¿Cuáles son nuestros propósitos y prioridades con respecto a la formación de los estudiantes?
- . ¿Cómo conseguiremos proporcionar más oportunidades formativas a más personas?
- . ¿Cómo recoger y formar a los alumnos en sus necesidades formativas, vitales, sociales y afectivas?
- . ¿Cómo incrementamos nuestro nivel de expectativas de logro - y las de los alumnos – mediante las propuestas de trabajo y su metodología?
- ¿Hasta qué punto los estudiantes podrían desempeñar un papel más activo en la organización de la vida escolar?
- . ¿Cómo orientamos nuestra intervención, los diversos agentes educativos involucrados en el centro?
- . ¿Cómo gestionaremos el aprendizaje de los alumnos y los recursos para hacerlo, con qué modelos?
- . ¿Qué tipo de ajustes organizativos y funcionales exigirá todo ello?
- . ¿Cómo contrastamos lo que hacemos?
- . ¿De qué modo vamos a involucrar a las personas de los entornos sociales de los alumnos en el apoyo a sus aprendizajes?

Fuente: Elaboración propia.

Aprender a partir del enfoque de competencias

Entre la década de los años 90 y los primeros años del siglo actual, la noción de competencias ha ido ganando terreno en el campo de la educación. No obstante, es un concepto que debe manejarse con cautela puesto que en él, y en la forma de concretarlo en la formación, se resume todo el debate anterior sobre lo instrumental o terminal de la formación humana. En su forma de aplicación se definen las dos teorías sobre el desarrollo: las personas capacitadas produciendo bienes, o las personas formadas en sí mismas, como generadoras de bienestar y desarrollo.

La noción de competencia ha ido reemplazando a la noción de “capacitación”, tal como afirma uno de los principales autores, el belga LeBoterf (2001). Por *capacitación* se entiende la formación reconocida en alguien para desempeñar un trabajo, en función de los requisitos del mismo. Detrás de la idea de capacitación hay una idea instrumental de la persona. En cambio, detrás de la idea de *competencia*, tal como el consenso actual tiende a aceptar (WINTERTON; DELAMARE; STRINGFELLOW, 2006), el fin es la formación de la

persona misma, entendida como proyecto personal, social, laboral y cívico-político. En definitiva, el propio individuo. En consecuencia, el alumno desarrollará sus competencias *en* el mismo proceso de aprendizaje.

Esta evolución de lo que hay detrás del término no ha sido sólo una muestra de progreso filosófico. Ha influido de modo especial el reconocimiento de que las diversas ocupaciones laborales más rutinarias se están robotizando, que surgen nuevas ocupaciones y que otras se están volviendo muy variables, cada vez más complejas. Así, para desarrollarlas convenientemente se requiere una formación mucho más centrada en las personas, y en mejorar su forma de pensar, de hacer y de actuar.

Las siguientes son algunas de las características relevantes del concepto de competencia, tal como se entiende aquí (RUÉ; ALMEIDA, 2009):

- *Se vincula a la idea de acción.* La competencia se adquiere en la acción y mediante la activación del conocimiento poseído En este sentido, incluye las nociones de captar, de pensar, de explorar, de moverse, de percibir y atender, de formular, de manipular e introducir cambios ...

- *Implica a la persona del aprendiz.* Desarrollar una competencia significa integrar en una misma acción del sujeto las diversas dimensiones de su forma de saber y de su saber hacer. Y también de su saber estar. Implica a la persona tal como es y cómo puede ser: con sus intenciones, valores y actitudes, capacidades, conocimientos, sus destrezas de todo tipo.
- *Se desarrolla y se expresa mediante situaciones y problemas contextualizados.* Es un tipo de conocimiento desarrollado y adquirido en un medio o un contexto dado. Se aprende a captar, a pensar, a explorar, etc., haciendo. En otras palabras, se subraya la necesidad de *aprender* a partir de la funcionalidad que poseen los aprendizajes propuestos.
- *Introduce un principio de autorregulación y de mejora.* En el curso de la acción misma, el individuo puede percibir hasta cierto punto si lo que hace está resultando más o menos eficaz, si logra o no su objetivo, si el procedimiento es más o menos adecuado.
- *Implica el ejercicio continuado y el dominio de las habilidades* componentes de la competencia. No se desarrolla “en una sola vez”. A atender, a pensar, a comprender, a formular propuestas, etc., se aprende progresivamente.

Los diversos modelos de competencias que se emplean en la planificación de la enseñanza suelen incluir referentes como los que siguen (WINTERTON; DELAMARE; STRINGFELLOW, 2006, p. 33):

- Las de tipo general, para la resolución de problemas
- Las habilidades para el pensamiento crítico
- El conocimiento relativo a aspectos tanto generales como específicos
- Una auto-confianza realista y positiva
- Las competencias sociales.

El proyecto DeSeCo (OCDE, 2005) introduce un enfoque innovador de “competencia” en la formación, ya que considera la capacidad de los estudiantes: de analizar, razonar y comunicarse

efectivamente, conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas.

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, en destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. (p. 2-3).

En síntesis, el concepto de competencia lleva consigo la necesidad de adoptar un enfoque activo de la formación, una orientación que ponga en el centro de la acción educativa al individuo y que le movilice (en su afectividad, en su interés, en su capacidad de comprensión y de pensamiento) con respecto a la forma de plantearse y de resolver una acción determinada. Una competencia es la forma cómo una persona expresa el conjunto de su propio conocimiento en una situación concreta.

Como hemos visto, las competencias derivan de los diversos campos de la experiencia humana. Una de sus particularidades es que cualquier individuo es capaz de reconocer sus necesidades en los distintos campos posibles de ellas. En otro lugar, he señalado los siguientes campos de competencias, Cuadro n. 3.

No existe nadie que no pueda desarrollar ciertas competencias personales en cada uno de los anteriores campos, cada cual en un determinado nivel de logro. Prácticamente nadie, tampoco, puede dejar de necesitar desarrollar sus competencias cognitivas en los distintos campos descritos. Cualquier persona, por ejemplo, comprende y necesita comunicarse, entender los códigos, las formas y recursos de la comunicación, en el formato que sea. Lo mismo podemos decir con respecto a las cuestiones económicas o sociales, de la salud, etc. En este sentido, cada uno de dichos campos se halla abierto a múltiples posibilidades de desarrollo, por lo que a la formación de Jóvenes y Adultos se le abre un amplio repertorio de posibilidades para seleccionar ofertas relevantes de formación que, a la vez, permitan tanto un desarrollo personal como una formación orientada hacia el empleo, entendida ésta desde una perspectiva amplia.

Cuadro n.3 – Campos del conocimiento y de las competencias humanas

1. Campo de la comunicación; de los MMAAVV, los lenguajes, valores, contenidos y mensajes que hay que saber, comprender, analizar/interpretar y consumir
2. Campo del conocimiento científico y tecnológico, con sus aplicaciones en la vida productiva
3. Campo de las destrezas y razonamientos matemáticos y sus aplicaciones; del pensamiento lógico, el cálculo, las operaciones matemáticas, la formalización del pensamiento y el lenguaje
4. Campo de la vida social, comprender y participar de/en sistemas políticos, ideológicos, de creencias y de valores
5. Campo de la salud, atender y cuidar de las condiciones de salubridad de los entornos, de las conductas, de los productos consumidos,
6. Campo de las relaciones interpersonales, atendiendo a diversos aspectos (físicos, emocionales, ...)
7. Campo de la estética, de las artes y oficios
8. Campo del medio ambiente, incluyendo medios de comprensión y sensibilización de cómo se mantiene y deteriora
9. Campo del razonamiento moral, según valores y sistemas de creencias
10. Campo del trabajo, el ocio y de los estilos de vida
11. Campo de la comprensión socio-histórica, la comprensión de los fenómenos y de sus claves sociales
12. Campo de las relaciones económicas, de relación con el entorno basada en el intercambio, el trabajo y la creación de ingenios para realizarlo; los valores del mercado y nuestra característica de consumidores

Fuente: RUÉ (2002)

Tal como ya hemos visto, este enfoque se orienta a formar personas que aprendan a hacer lo que no saben, haciéndolo. En el Cuadro n. 4 se ilustran algunos aspectos conceptuales clave del enfoque de formación basada en competencias, para el alumnado característico de los cursos ofrecidos en los programas para Jóvenes y Adultos.

Una importante consecuencia de lo que acabamos de considerar es preguntarse cómo la educación puede tener un papel clave en el desarrollo de las competencias humanas, dado que éstas

necesitan de un caldo de cultivo muy especial: tener al alcance las suficientes oportunidades para que puedan generarse y expandirse. Mediante el enfoque por competencias, el trabajo de la Escuela se transforma con respecto a cómo la conocemos, pues se convierte en el lugar en el que se brindan diversos tipos de oportunidades para el desarrollo de las personas, es decir, como un lugar donde es posible convertir los recursos personales – de los que los estudiantes son portadores - en funcionamientos personales elaborados.

Cuadro n. 4 – Rasgos del enfoque de competencias propuestos en la Formación para Jóvenes y Adultos

<i>Ambito considerado</i>	<i>Prioridades</i>
Foco o eje de la formación	Los estudiantes, sus recursos, sus conocimientos. La aportación de nuevo conocimiento debe orientarse al crecimiento y al desarrollo personal.
Modo de acceso al conocimiento	Enfoques socio-constructivistas. Importancia de lo emocional, de lo social y lo cognitivo. Aprender en, desde y sobre la acción.

Competencias seleccionadas	Seleccionadas de uno o de varios de los campos de competencias descritos.
Contextos formativos	Casos, problemas y situaciones vitales y su contextualización en el conocimiento organizado.
Concepción del conocimiento	Importancia de lo contextual como punto de partida para conocer mejor. Integración de teoría y acción en la práctica. Integración de una diversidad de formas de conocer. Reelaborado por el sujeto.
Concepción del alumno	Personas susceptibles de tener experiencias limitadoras o poco relevantes de aprendizaje. Susceptibles de baja autoestima en relación con los aprendizajes y orientado hacia el éxito Diversidad del alumnado y de sus formas de ser y actuar Personas con experiencia vital, con capacidad de reflexión. Susceptibles de elaborarse un proyecto personal. Susceptibles de generar comunidad.
Concepto de logro académico	Generación de modalidades complejas de saber. Capacidad de transferencia. Saber replicar lo aprendido, saber elaborar. Saber imaginar.
Evaluación	Fijada en el seguimiento de los procesos. En relación a los desarrollos alcanzados y a sus criterios de referencia. Auto-evaluadora, de proceso y final (sumativa).
Función central exigida al estudiante	Sentido de la propia responsabilización. Cooperación social. Creatividad, Reflexividad. Autoevaluación.

Fuente: Reelaboración a partir de Rué (2008).

Abordar la formación desde la noción de Proyecto

Uno de los aspectos más estratégicos a considerar en la formación de Jóvenes y Adultos es el desarrollo de nuevas relaciones entre formador y formado y entre éstos – los estudiantes – y las formas de apropiarse del conocimiento ofrecido. “Hoy, ‘convencer razonablemente’ a la gente significa ayudarles a obtener su propia autonomía” (CASTORIADIS, 1997 apud BAUMAN, 2003, p. 73.). Entonces, ¿cómo profundizar en la formación de los individuos en una sociedad en la que a las personas les es fundamental alcanzar a desarrollar su capacidad de agencia laboral, social, cultural y política? Esta pregunta tiene tres grandes líneas de respuesta:

a) De orden político:

- Plantearse a fondo qué significa la educación como espacio público, para seguir garantizando los mecanismos básicos de la cohesión y de la justicia social.
- Considerar de qué modo la escolaridad puede ser una vía para la ampliación de las libertades instrumentales de las personas. (SEN, 1999).

b) De orden curricular:

- Analizar cuál es el concepto de formación que debe promoverse como desarrollo de las oportunidades individuales
- Aprender a manejar sistemas de información complejos.
- Trabajar con los recursos tecnológicos y

posibilidades que ofrece el campo de lo que se ha dado en llamar *@learning*.

c) En relación con la apropiación del conocimiento

- Desarrollar las bases del “aprender a aprender” y “aprender a lo largo de toda la vida”.
- Desarrollar una actitud indagadora: plantearse preguntas, acceder a diversas fuentes informativas, orientada a la resolución de problemas, acentuar el análisis, los diagnósticos, la verificación de las propuestas elaboradas.
- Una respuesta plausible a lo anterior nos la ofrece la noción de proyecto. La idea de proyecto va asociada a algo que nos proponemos realizar, a un propósito. El filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1967, p. 84), en *Experiencia y Educación*, apuntaba lo que hay detrás de todo propósito: “difiere de un impulso primario y de un deseo originales, (requiere) su transformación en un plan y un método de acción, basados en la previsión de las consecuencias de actuar, en determinadas circunstancias y en cierta forma”. Esta noción incorpora la observación, el análisis, y también la intencionalidad y la relevancia cultural formativa de lo que se propone. De acuerdo con esta concepción, tres rasgos serían constitutivos de todo proyecto:
 1. La intención de una transformación de lo real,
 2. Una representación previa del sentido de esta transformación, (que orienta y da fundamento a aquella acción) y
 3. Actuar en función de un principio de realidad, (atendiendo a las condiciones reales derivadas de la observación, atendiendo al contexto de la acción en su conjunto y de la experiencia acumulada en situaciones análogas).

En este sentido, el proyecto es, a la vez, una estrategia de acción y su contenido mismo. Ahora bien, dicha estrategia sólo es posible si asumimos un supuesto extraordinariamente importante, el de

la autonomía de los agentes educativos, ese decir, asumir que en la relación educativa interactúan personas –profesionales y estudiantes- que hacen uso de su propia autonomía para incidir en la realidad misma. Sin este presupuesto, ningún proyecto, en el sentido que lo presentamos, será posible.

El *proyecto*, en tanto que propuesta formativa fundada en los principios fundamentales de la acción racional y de la acción didáctica, da sentido a la experiencia del aprendizaje, tanto desde el punto de vista de los docentes como de los que aprenden. Así, es imposible desarrollar cualquier proyecto sin referirse a la realidad que se pretende transformar, sin el punto de vista de los agentes implicados y sin una comprensión más o menos profunda de lo que se está llevando a cabo. Esta definición de proyecto considera la propuesta formativa como no estática, abierta, basada en unas expectativas que deben ser reelaboradas, contrastadas con la realidad y que se vive en términos de experiencia intelectual y emocional, como experiencia vital relevante.

El proyecto posee un potencial de capacidad de agencia para los agentes, a la vez que “abre” un espacio de participación y de interacción de carácter equitativo, ya que al requerir la implicación de diversas personas, el contraste de lo que se dice con lo que se hace, la diversidad de lo que son, saben y hacen los diversos participantes, es, en realidad un espacio de negociación sobre la base de la equidad. Finalmente, los proyectos suelen estar orientados desde el punto de vista de la complejidad: de propósitos, de saberes, de habilidades, de tiempos, de intervenciones, etc. En este sentido, no eluden la complejidad de valores, de actitudes y de conocimientos.

El proyecto define un espacio de acción abierto, donde las posibilidades de concreción son múltiples y relativamente variables. En un proyecto es la *finalidad* la que ejerce de norma reguladora interna para la acción misma. Del concepto de proyecto se deriva la necesidad de la implicación afectiva y personal de los distintos actores, a través de la interacción, de la conquista de espacios de autonomía y del esfuerzo y la voluntad. Finalmente, el proyecto se sostiene y se desarrolla a partir de una *propuesta de acción* relevante, focalizada en lo local y de lo contextual.

Cuadro n. 5 – Cuestiones que se plantean con respecto a la noción de proyecto

<i>Aspectos que afronta</i>	<i>Cuestiones que ayudan a resolverlos</i>
La autonomía de los agentes, para incidir en su propia realidad	¿Cómo devenir más autónomos en la planificación y desarrollo de proyectos de formación en relación con las necesidades de los sujetos y con las exigencias sociales y laborales? ¿Cómo evaluamos el uso de dicha autonomía, en el sentido de que sea ejercida con responsabilidad tanto socialmente como para los formados?
Ser una estrategia de acción	¿Cómo la concebimos? ¿Con qué grado de coherencia la diseñamos? ¿Cómo se lleva a cabo negociadamente?
Responder al diagnóstico y tratar las oportunidades sociales	¿De qué instrumentos de diagnóstico de necesidades, de competencias y de valores nos dotamos para poder incidir en aquellos aspectos más relevantes para la formación de los sujetos?
Justificar la elección moral y la elección vinculada a un fin formativo	¿Qué recursos adoptamos para realizar una elección fundamentada, tanto en el plano de los valores como en el de los fines?
La coherencia de la acción resultante	¿Qué recursos adoptamos para ayudarnos a tomar decisiones, que faciliten la concreción de las intenciones y eviten la inseguridad de la indeterminación en los resultados? ¿De qué recursos nos dotamos para realizar una selección relevante y pertinente a los propósitos y a la realidad de la formación?
La organización de la acción propuesta	¿Qué tipo de secuenciación establecemos, en función de las distintas prioridades establecidas? ¿Qué margen se establece para la negociación entre los diversos agentes sobre los propósitos, las actividades, los objetivos de las mismas, los recursos y los tiempos?
Su regulación en el tiempo, la regulación de las actividades.	¿Qué estrategias de regulación desarrollamos para ajustar el desarrollo práctico a los propósitos y estos a los medios y a la realidad en la que se desenvuelve la práctica?
El esfuerzo de los actores, en ajustar sus conductas y en perseverar en la consecución de los fines propuestos.	¿Cómo hacer para que los distintos actores se muevan con interés y perseverancia en la concreción de aquellas finalidades inicialmente claras pero débilmente determinadas?

Fuente: Reelaboración a partir de Rué (2002).

Los “proyectos” pueden tener mayor o menor duración, ser más simples o más complejos. Esto sólo va a depender del grado de dominio que tengan en su promoción y desarrollo, los docentes que los impulsan. El término proyecto puede ser entendido también como resolver “problemas” de una cierta complejidad. Por su naturaleza, los proyectos, los *problemas*, tienden a ser interdisciplinarios, es decir, pueden ser abordados desde distintas perspectivas académicas (materias) que confluyen en aportar sentido a los aprendizajes resultantes en el

mismo. Veremos un ejemplo de ello en la sección siguiente.

La metodología que desarrolla los proyectos

En el campo de la enseñanza, uno de los mayores “logros” de la incorporación del taylorismo² a la enseñanza – y de todas las representaciones

² Se llama así la aportación que hizo el ingeniero Taylor a la fabricación en cadena de los automóviles Ford.

ideológicas que éste lleva asociadas – ha sido el de fijar la idea de que enseñar y aprender son tareas exclusivamente individuales e individualizadas. El poder de convicción de este modelo ha sido tan enorme que ha persistido, a pesar de los resultados contrarios de la investigación y de contradecir el más elemental sentido común. En la vida ordinaria las personas hablan, intercambian experiencias y puntos de vista entre sí, aprendiendo unas de otras, excepto en el lugar privilegiado para aprender.

Ello ha tenido graves consecuencias. Una de las más importantes, tal vez sea la de abandonar los modelos de enseñanza que buscan promover la curiosidad y la responsabilidad individuales, a cambio de poder controlar la memorización de

hechos y datos para ser evaluados en los exámenes (NUSSBAUM, 2010).

Por el contrario, el enfoque mediante problemas aporta un nuevo vigor a todo aprendizaje, el de ser una experiencia relevante para quién la realiza. Por ello, todo proyecto o problema de aprendizaje es importante que se desarrolle atendiendo a sus principales características. Una de ellas es que, en su resolución, confluyen las nociones de competencia y de interdisciplinariedad. Ello lo veremos examinando el ejemplo del Cuadro n. 6. Más arriba hemos hablado de campos de competencias. Mediante el ejemplo que se apunta se puede observar que en él confluyen intereses de distintos órdenes y que cualquier persona puede tener interés en comprender y mejorarlas. A su vez, estos aspectos sirven tanto para un trabajo como para la vida ordinaria.

Cuadro n. 6 – Aspectos que confluyen en el diseño y desarrollo de un problema

<i>Problema (ejemplo)</i>	<i>Materias y conceptos que aportan conocimiento (ejemplos)</i>				
	<i>Diseño</i>	<i>Aritmética</i>	<i>Economía</i>	<i>Tecnología</i>	<i>Física</i>
Elaborar un prototipo de avión como juguete	Estética, Dibujo, esquema, plano Maqueta Simbología, Perfil, alzado, etc.	Cálculo Sistema métrico Escala	Costes Valor del trabajo, Precio de venta, Márgenes comerciales	Historia de la aviación, prototipos. Materiales y propiedades: maderas, barnices, pinturas, etc.	Planos Energía
	<i>Lengua</i>		<i>Operaciones y valores</i>		
	Nombres: . de las herramientas . de las piezas, . de los cortes Elaborar instrucciones para su construcción. Juegos de palabras.		Planificación, previsión Seguimiento de un proceso. Precisión, Secuencia de operaciones Coordinación, Etc.		

Fuente: Elaboración propia.

Aquellos campos de competencias, por su lado, se concretan y se desarrollan a partir del conocimiento académico o escolar, organizado en materias, sólo que aquí su aprendizaje se halla en función del problema propuesto y de sus características. En este sentido, cada materia aporta los conceptos necesarios para desarrollar el proyecto

desde un enfoque globalizador. Ello es así, debido a las características que deben reunir los problemas, de acuerdo con esta propuesta:

- Reflejar/proponer situaciones de la vida real.
- Poder resolverse integrando distintas pers-

- pectivas del conocimiento.
- Resolverse mediante una propuesta, mediante la realización de un producto o una producción (oral, escrita, artística, un informe, etc.)
 - Tener interés para los estudiantes.
 - Estar basado en necesidades de su aprendizaje.
 - Facilitar a los estudiantes el poder tomar decisiones y verificar sus resultados.
 - Sus respuestas y los resultados obtenidos deben estar justificados en los aprendizajes realizados.
 - Motivar la iniciativa y la búsqueda de información de los estudiantes.
 - Ser evaluados con transparencia, con la participación de los estudiantes.
 - En consecuencia, todo proyecto incorpora además una serie de competencias humanas y valores que no se hallan de modo específico en cada una de las materias, sino que son

propias de una forma de aprender, cuando el aprendizaje asume el reto de acercarse a la realidad. Dichas competencias son de orden diverso. La primera de ellas es la de saber abordar un problema, en su complejidad y prever o planificar su resolución. Estos cinco pasos se suelen seguir en la vida ordinaria, sólo que en un proceso de formación pueden trabajarse de modo sistemático. Se observará que en esta propuesta de pasos la reflexión ocupa un espacio central. Si ello es importante en todo proceso formativo, en la Formación de Jóvenes y Adultos es crucial, tal como Kolb (1984) ya puso de manifiesto. Los esquemas que favorecen la reflexión, además de ser instrumentales para la misma, acaban por convertirse en contenido expreso de la formación, en una de las claves del desarrollo de la competencia reflexiva que todo adulto posee en mayor o menor grado.

Cuadro n. 7 – Afrontar y resolver un problema: sus pasos

1- Saberlo identificar, comprender:
 ¿De qué se trata?
 ¿Qué es más importante?
 Distinguir lo que se comprende o se sabe hacer de lo que no.

2- Tormenta de ideas para afrontarlo:
 ¿Cómo se puede abordar?
 ¿Qué se sabe/ se sabe hacer? ¿Qué se debería comprender, aprender? ¿Dónde encontraría información? ¿Quién la puede aportar?

3- Ordenar, secuenciar:
 ¿Qué sería primero, qué en segundo lugar, etc.
 ¿Por dónde empezar, cómo seguir? Establecer los pasos para hacerlo.

4- Afrontar cada uno de los pasos realizados, valorar y comparar:
 ¿Es así?
 ¿Podría ser de otro modo, podría ser mejor?

5- Explicar y argumentar (por escrito, ante otros, etc. cada uno de los pasos, de los componentes, de los fenómenos, el proceso realizado, etc.):
 ¿Qué hice, Cómo? ¿Es lo que pretendía?

Fuente: Elaboración propia.

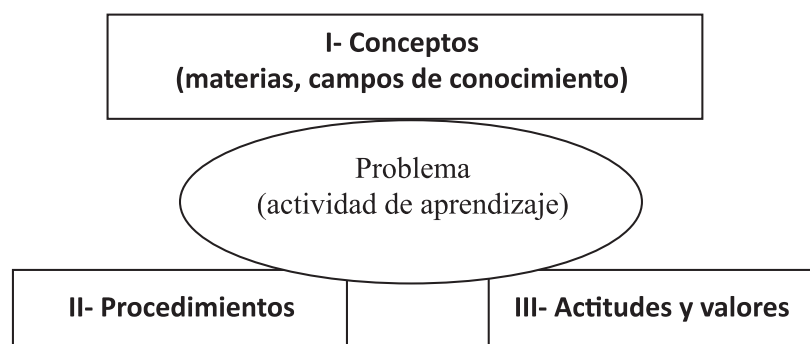
En el desarrollo de un problema se manifiestan también otro tipo de aprendizajes, muy importantes: los de la planificación y el de la responsabilidad individual son dos buenos ejemplos. El de

aprender a ser constante hasta resolver el reto que plantea el problema, es otro. Pero también cuenta la precisión en el trabajo, la coordinación con los demás, etc. En el siguiente esquema se puede

apreciar el modo cómo se integran el conjunto de necesidades formativas que integran este tipo de aprendizaje. Este arranca en la actividad propuesta o problema. Para ejecutar aquella actividad se requieren ciertos procedimientos (en el ejemplo anterior, cortar, dibujar, calcular ...) pero para ha-

cerlo bien se requiere comprender la función p.e. de las alas de un avión, sabe calcular superficies, costos, etc. Aunque todo ello no sería posible ejecutarlo sin probar, sin intentar mejorar lo que sale mal, es decir, sin constancia, responsabilidad, sin coordinación con otros.

Figura n. 1 – Componentes que permiten el desarrollo efectivo de una actividad de aprendizaje



Fuente: Reelaboración a partir de DELORS (1996).

Más arriba me he referido a las formas de aprender individualizadas. Todo aprendizaje o bien es apropiado y asimilado por el individuo en clave personal, o bien no es aprendizaje. Podemos llamarlo memorización, imitación, etc., pero no aprendizaje. Sin embargo, el proceso para esta asimilación no debe ser en solitario. Realizada con los demás, de forma cooperativa, en pequeños grupos de tres –máximo cuatro- personas, compartiendo problemas, sus preocupaciones, los procedimientos y las soluciones, y realizada de acuerdo con unas pautas apropiadas, es la modalidad de aprendizaje más eficaz y potente, para un mayor número de personas, tal como los psicólogos sociales David y Roger Johnson (1978, 1985, 1986) mostraron en sus trabajos desde mediados de los años 70, de manera muy documentada. Hoy sus conclusiones, verificadas a través de multitud de investigaciones, son ampliamente aceptadas. De de las tres grandes situaciones sociales en las que se puede aprender, individualmente, compitiendo o cooperando con los demás, la última es la que genera más y mejor calidad de aprendizaje para todos los participantes.

Para ir concluyendo

En su *Teoría de la justicia*, el filósofo John Rawls, argumenta que uno de los cinco tipos de bienes primarios que poseen las personas es el de las *bases sociales del respeto a uno mismo*, un principio esencial para que los ciudadanos - en las circunstancias normales de la vida humana en una sociedad democrática - “tengan un auténtico sentido de su valía personal y sean capaces de desarrollar y ejercer sus potestades morales y proseguir sus fines y metas con confianza en sí mismos (RAWLS, 1990, p. 52-53). Este es un principio fundamental a consolidar en las etapas formativas de los jóvenes.

Ahora bien, las propuestas formativas que aspiran a desarrollar este principio necesitan dos grandes tipos de condiciones, que llamaremos internas y externas. Las internas son las que se han ido exponiendo más arriba y no son fáciles, porque exigen caminar por una nueva forma de profesionalidad, la que sabe partir de problemas, integrar conocimiento, estimular los aprendizajes, facilitar la colaboración entre estudiantes y su reflexión, etc. No es fácil, pero se puede aprender,

como si ello fuera un problema profesional mismo. Y se puede hacer mejor en coordinación con otros colegas, en equipos de profesionales comprometiéndose en trabajar en esta línea. Así, la noción de equipo, como estructura profesionales colaborando en interdependencia, centrados en un proyecto, como acción cooperativa, en muchos lugares se halla todavía ausente en muchos de los sistemas organizados de enseñanza.

En cuanto a las condiciones “externas” son de más difícil solución, por cuanto escapan al control e intervención de los profesionales, y en cambio pueden afectarles en el modo como afrontan y resuelven sus responsabilidades profesionales. Entre estas condiciones – o mejor dicho, condicionantes

– podríamos señalar algunas como la legislación que afecta a su trabajo profesional o las normas administrativas que lo regulan; o el apoyo percibido por los profesionales, desde la comunidad y la sociedad. Pero también al valor social atribuido a valores como la reflexión, a la constancia, al trabajar con dedicación, valores de los cuales alumnos y profesores son portadores, cada grupo a su manera. Estos argumentos, en definitiva, deben ser considerados no para desalentar, sino para dar sentido a líneas de trabajo que empezando por los mismos aprendices y centros educativos, terminen vinculándose con la comunidad y los grupos sociales con los cuales trabajan los profesionales de la formación de Jóvenes y Adultos.

REFERENCIAS

- BAUMAN, Z. **Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil**. Madrid: Siglo XXI, 2003.
- COMISIÓN EUROPEA. Dirección General de Educación y Cultura. **Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida** – un marco de referencia europeo, 2004. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B: Competencias clave. Disponible en: <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf>. Consultado el: 1 de abril de 2009.
- DELORS, J. *Educació, hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Mediterrànea, 1996.
- DEWEY, J. **Experiencia y Educación**. Buenos Aires: Losada, 1967.
- ENGSTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, 2001.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. **Learning together and alone**, New Jersey: Prentice Hall, 1978.
- _____. Cooperative, competitive and individualistic learning, **Journal of Research and Development in Education**, v. 12, n. 1, p. 3-15, 1985,
- _____. Student-student interaction: ignored but powerful. **Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 36, p. 22-26, Jul./Aug. 1986.
- KOLB, D. A. **Experiential Learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LEBOTERF, G. **Construire les compétences individuelles et collectives**. Paris: Eds. D'Organization, 2001.
- MORTIMORE, P. Can Effective schools compensate for society? In: HALSEY A. H. et al. **Education**. Oxford: Oxford U. Press, 1997.
- NUSSBAUM, M. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita las disciplinas humanísticas. Madrid: Katz Editores, 2010.
- OCDE. **La definición y selección de competencias clave**. Resumen ejecutivo. PROYECTO DeSeCo, 2005. Disponible en: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>>. Consultado el: 1 de abril de 2009.
- RAWLS, J. *Teoría de la Justicia*, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- RUDDUCK, J.; MORRISON, I. Sutton Centre. In: MADEN, M (Ed.). **Success Against the Odds - Five Years On**. London: RoutledgeFalmer, 2001.

RUÉ, J. et al. **Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria**. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares? Barcelona: Octaedro, 2006.

RUÉ, J.; ALMEIDA, M. **Educação e competências**. Sao Paulo: Summus Editorial, 2009.

RUÉ, J. **El absentismo escolar como reto a la calidad de la educación**. Madrid: CIDE/MEC, 2005.

_____. **Qué enseñar y por qué**. Barcelona: Paidós, 2002.

_____. Formar en competencias en la Universidad, entre la relevancia y la banalidad. **Red U. – Revista de Docencia Universitaria**. Num. Monograf. 1º, 2008. Disponible en: <http://www.redu.um.es/Red_U/m1/>. Consultado el: 13 de abril de 2008.

SEN, A. **Development as freedom**. Oxford: Oxford U. Press, 1999.

WINTERTON, J.; DELAMARE, F.; STRINGFELLOW, E. **Typology of Knowledge, Skills and Competences**: clarification of the concept and prototype, CEDEFOP Reference Series, v. 64. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006. 131 p. Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048_en.pdf>. Consultado el: 30 de abril de 2007.

Recebido em 13.01.12

Aprovado em 22.03.12

A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES PARA UM MODELO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: PERSPECTIVA DIALÓGICA

Ramón Flecha *
Roseli Rodrigues de Mello **

RESUMO

O presente texto é fruto de estudos, ações e debates que o autor e a autora vêm desenvolvendo sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultos (EPJA), numa perspectiva dialógica. Para abordar a formação de educadores e educadoras para a EPJA, dedicam-se, primeiro, à retomada do histórico das políticas e práticas na Espanha e no Brasil, seus países de origem. Passam ao resgate de conceitos que influenciaram e influenciam mundialmente a EPJA, e seguem com a explicitação do modelo social de EPJA, como aquele que atende às necessidades e à identidade da vida adulta e dos jovens. Como referência de modelo social de EPJA, apresentam a Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, localizada na Espanha, que vem inspirando a criação e a transformação de escolas de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Dedicam-se ao conceito de aprendizagem dialógica, que orienta as práticas pedagógicas e de gestão da Escola da Verneda, potente referencial para a radicalização do modelo social. Encerram o texto abordando a formação de educadoras e educadores para o modelo social de EPJA, remetendo a uma experiência desenvolvida no Brasil, em curso de especialização.

Palavras-chave: EJA. Modelo social. Gestão democrática. Aprendizagem dialógica. Formação de professores.

ABSTRACT

TEACHER TRAINING FOR A SOCIAL MODEL IN EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: dialogical perspective

This paper is the result of studies, actions and discussions that the authors have developed about Education of Young People and Adults (EYPA), within a dialogic perspective. To address the formation of EYPA educators, a review of the historical policies and practices in the authors' respective countries of origin (Spain and Brazil) is first conducted. We go along with the recovery of the concepts that have influenced

* Doutor em Filosofia e Ciência da Educação. Catedrático de Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado, Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales. Endereço institucional: Passeig Vall Hebrón 175, Edifici Llevant, Planta 0. Barcelona 08035, España. ramon.flecha@ub.edu

** Doutora em Educação. Pós-doutorado em Sociologia e Educação. Professora associada III. Coordenadora do NIASE. Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)/ Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)/ Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP). roseli@ufscar.br

and still influence EYPA worldwide, and we follow up with the explanation of the social model in EYPA as one that meets the needs and identity of adulthood and youth. As a social model of reference for EYPA, we present the School of Adult Education of La Verneda-Sant Martí, located in Spain, which has inspired the creation and transformation of schools of education for young people and adults in Brazil. We develop the concept of dialogic learning, which guides the pedagogical and management practices of the School of La Verneda. This concept is a powerful framework for the radicalization of the social model. We conclude reflecting upon teachers' formation and the social model of EYPA referring to a particular experience of short second cycle university program, developed in Brazil.

Keywords: . Education of Young People and Adults. Social model. Democratic management. Dialogical learning. Teacher's formation..

Introdução

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), historicamente, veio se desenhando como âmbito que diz respeito a práticas mundiais muito diversas. A sua extensão e orientação, em cada território, está vinculada à situação sociocultural do país onde se realiza, tendo nos movimentos de trabalhadores e nos movimentos sociais importantes agentes de conquistas culturais. Em todos eles, a influência de organismos internacionais é evidente, desde a década de 1940, principalmente após a constituição da UNESCO e a realização das conferências de educação por ela organizadas. Tomando-se a história da EPJA na Espanha e no Brasil, pode-se visualizar tais elementos.

No atual contexto, a consolidação de uma política efetiva de EPJA exige solidez teórica, elaboração didática, atenção aos elementos que brotam das experiências. Como diria Freire (1995), em educação, há necessidade de sonho (utopia) e ciência. Isto nos coloca a demanda e o desafio de desenvolvimento de trabalhos acadêmicos sistemáticos de pesquisa e também de formação de profissionais para a EPJA.

Partindo de tal ideia, aqui, nós, autor e autora do presente artigo, pretendemos contribuir para o debate e as ações de EPJA, particularmente voltadas ao contexto brasileiro. Para abordar a perspectiva dialógica, dedicando-nos primeiro à breve retomada do histórico da EPJA na Espanha e no Brasil, passando ao resgate de conceitos que

influenciaram e influenciam mundialmente a EPJA, seguindo com a explicitação do modelo social de EPJA, como aquele que atende às necessidades e à identidade da vida adulta e dos jovens. Como referência de modelo social de EPJA, apresentamos a Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, localizada na Espanha, que vem inspirando a criação e a transformação de escolas de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Dedicamo-nos, depois, ao conceito de aprendizagem dialógica, que orienta as práticas pedagógicas e de gestão da Escola da Verneda. Encerramos o texto abordando a formação de educadoras e educadores para o modelo social de EPJA, remetendo a uma experiência desenvolvida no Brasil, em curso de especialização.

Retomando a EPJA no contexto espanhol e no contexto brasileiro

A breve retomada de cada um dos dois contextos, o espanhol e o brasileiro, tem por objetivo apenas localizar em linhas gerais especificidades de cada um e convergências entre os dois, para depois passarmos aos conceitos veiculados mundialmente e que atingiram igualmente os dois contextos em suas especificidades. Não temos a pretensão de que seja resgate profundo ou exaustivo e recomendamos às leitoras e aos leitores que o desejarem que tomem, para início dos estudos, os textos aos quais fazemos referência.

A EPJA no contexto espanhol

Di Pierro (2000), ao retomar a história da EPJA na Espanha, indica que ela surgiu na transição do século XVIII para o XIX, no embate entre o liberalismo, a Igreja e os movimentos operários. Já em 1838, a Lei de Instrução Primária atribuía ao governo a manutenção e o financiamento das escolas de adultos, dirigidas aos maiores de 13 anos.

Ao longo da história do país, movimentos operários e camponeses, para além das correntes conservadoras e liberais que se alternaram no poder e na oposição, sempre tiveram papel fundamental, tanto nas lutas para influir nas políticas de Estado, como atuando diretamente em ações de EPJA. A Espanha chegou ao princípio do século XX com alto índice de analfabetismo, como indica Di Pierro (2000) referindo-se à análise que fazia Luzuriaga à época: “[...] menos aos fatores socioculturais e mais à insuficiência da oferta escolar e sua desigual distribuição no país” (DI PIERRO, 2000, p. 236).

No século XX, a atuação dos anarquistas gerou intensa atividade educacional fora do sistema estatal, impulsionando a educação popular; o grande salto de democratização da educação no país ocorreria na segunda república. Durante a guerra civil, ações de educação de pessoas jovens e adultas foram desenvolvidas com forte cunho antifacista, até que a derrota republicana deu início à longa ditadura franquista. Durante a ditadura, os grupos de resistência tiveram papel fundamental na manutenção de ações de educação de pessoas jovens e adultas, vinculadas inclusive à formação política. O Estado desacelerou atendimento na modalidade e restabeleceu o poder eclesiástico sobre a educação; na EPJA, estabeleceu perspectiva de educação compensatória. A ação estatal priorizou campanhas até a década de 1970, quando, sob influência das pressões da UNESCO, promoveu ações mais efetivas de “educação permanente de adultos” (FLECHA; LÓPEZ; SACO, 1994).

Com o fim da ditadura, de 1982 a 1996, em processo de redemocratização e sob governo socialista, reconheceu-se o atraso do país em termos educacionais, incluindo-se o campo da EPJA, para o qual foi dedicado o Decreto da Educação Compensatória, com medidas de descentralização e articulação entre setores de educação e de tra-

balho, favorecendo experiências alternativas. Em 1985, a Lei Orgânica estabeleceria as bases para se superar aspectos importantes herdados do franquismo. Até 1995, uma série de legislações foram implementadas para ampliar e estabilizar a EPJA no país. Vale registrar que o ingresso do país na União Europeia colocou-o em melhores condições de financiamento, assim como sob maior influência dos organismos internacionais, alavancando o desenvolvimento da educação em todas as modalidades, portanto, também na EPJA. Já no final da década de 1990, tinham se estabelecido, no país, práticas de articulação das escolas de educação de pessoas jovens e adultas com associações de bairro e movimentos de participantes desta modalidade de ensino. Numa organização territorial das ações, favorecia-se a articulação entre comunidade e escola. As ações passam a estar integradas em estrutura estatal, com forte participação de associações e federações de pessoas participantes na tomada de decisões. A formação de profissionais da educação para a EPJA, conforme descreve Di Perro (2000), ao final dos anos de 1990, já é bastante ampla e especializada. A formação inicial se dava nas universidades, na modalidade de magistério e de educação social. As universidades ofereciam farta opção de especialização em EPJA em cursos de pós-graduação (máster) e, desde 1984, os centros de formação permanente do professorado, afetos às autonomias (correspondente aos estados, no caso brasileiro), ofereciam cursos de formação continuada, orientações pedagógicas, material didático e pesquisas – ações planejadas e divulgadas por meio de seus planos plurianuais.

Quanto aos anos 2000, Oliver (2007) indica que em 2006 houve criação de uma nova Lei Orgânica de Educação (LOE), reconhecendo as diferentes formas de aprendizagem que os adultos têm e a necessidade de estabelecer formas de reconhecer as competências adquiridas nessas diferentes formas de aprendizagem – o que permitiu a melhoria do quadro jurídico para a definição de políticas de certificação, inclusive a de conhecimentos e habilidades adquiridos fora do sistema escolar. Além disso, a autora indica que, quanto à modalidade de educação à distância, embora ela estivesse presente na EPJA, na Espanha, desde a década de 1990, atualmente está mais bem estruturada e organizada.

Para Oliver (2007), com todos os avanços estabelecidos ao longo da história da EPJA na Espanha, o atual desafio que se coloca ao país é o de superar, na EPJA, o ainda existente paradigma escolar que rege a gestão, as práticas pedagógicas e a formação de profissionais para os centros educacionais. Há que se fomentar o paradigma social de formação de educandos e educadores – tema ao qual voltaremos mais adiante.

A EPJA no contexto brasileiro

No caso do Brasil, a história da EPJA acompanha seu percurso de constantes lutas de superação de processos bastante intensos de opressão – processos em que se produziram elites e Estado, na maior parte de sua história, descompromissados com a população e com a garantia de seus direitos. Dois movimentos foram gerados de maneira paralela: por um lado, movimentos realizados por grupos populares, movimentos culturais, movimentos pela terra, movimentos antirracistas e eclesiais libertários, e, por outro, ações de grupos governantes.

Os movimentos de resistência que se dedicaram à EPJA podem ser considerados desde os tempos mais remotos no país. Têm-se notícias, por exemplo, de negros e negras escravizados, alfabetizados no contato com os senhores, e que utilizavam tais conhecimentos para empreender lutas. As escolas comunitárias étnicas, criadas pelos imigrantes que, sucessivamente, vieram para o Brasil após o fim da escravidão, são exemplos de movimentos de resistência fora do sistema estatal (KREUTZ, 2000). Podemos, ainda, citar os diferentes movimentos de educação popular que, principalmente a partir dos anos de 1960, se dedicaram à EPJA, como, por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB) – o artigo de autoria de Fávero (2007), sobre material didático produzido por esses movimentos, ilustra bem sua atuação.

Quanto à presença da EPJA no sistema escolar brasileiro, pode-se dizer que ela teve início no século XVI, com a chegada dos Jesuítas, mas sua existência legal se deu apenas na década de 1940 do século XX, já que apenas a partir da Constituição de 1946 o país reconheceu a educação como direito de todos, afirmando o ensino primário oficial gratuito para todos. Por isso fazemos aqui o

recorte da escolarização da EPJA, caracterizando nela quatro períodos.

No primeiro período, de 1946 a 1958, um dos fatos marcantes na história da EPJA foi o surgimento de campanhas promovidas pelos governos, dentre as quais se destacaram: a) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947-1963), idealizada por Lourenço Filho; b) Campanha Nacional de Educação Rural (CNER – 1952-1963), que objetivava acelerar o processo de desenvolvimento do homem do campo e a “remoção das rotinas atrasadas do meio rural”; e c) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958), que objetivava, além de erradicar o analfabetismo, buscar métodos e processos a fim de elevar o nível cultural do povo brasileiro, sua escolarização. Neste período difundiu-se, por via governamental, a ideia do sujeito analfabeto como problema a resolver e as ações governamentais como favor aos necessitados.

O segundo período, de 1958-1964, foi marcado pela realização do segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização. Em 1962, Paulo Freire elaborou o método de alfabetização de adultos, que obteve grande êxito, resultando, em janeiro de 1964, na criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), também sob sua coordenação. Nesse período, foram realizadas várias experiências democráticas em Educação de Jovens e Adultos.

O terceiro período, de 1964 a 1985, foi marcado pela ditadura militar. Com o golpe militar, o PNA foi abandonado e Paulo Freire exilado. O governo ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, com a justificativa que a EPJA deveria estar voltada para as necessidades de mão de obra do país, alavancando seu desenvolvimento econômico. Em 1971, deu-se a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, garantida pela Lei de Diretrizes e Base de 1971, que reformulou as diretrizes de 1º e 2º graus e implementou o Ensino Supletivo. No período, embora se tenha institucionalizado a EPJA, foram poucos os investimentos governamentais em seu desenvolvimento. Cursos por meio de rádio e televisão foram ações de visibilidade do governo dita-

torial. Para além destes meios de massa, sindicatos e movimentos clandestinos foram os principais agentes educacionais de EPJA nesse período.

O quarto período tem início em 1985, com a redemocratização do poder no país. Nele foi criada a Fundação Educar, órgão de apoio técnico e financeiro às ações educativas desenvolvidas por instituições do Estado ou da sociedade civil, e extinto o MOBREAL. Em 1990, foi extinta a Fundação Educar; mas tendo de dar resposta ao ano Internacional da Alfabetização, proclamado pela ONU, o governo Collor lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) – que tinha como meta a redução de 70% do número de pessoas analfabetas, até 1995; porém, logo também foi extinto, sem explicações ou resultados.

Entrando-se na década de 1990, houve a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, que viabilizou a descentralização, a racionalização e a focalização dos recursos educacionais no ensino fundamental regular, desassistindo a educação de jovens e adultos. Em 1997, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em parceria com instituições de ensino superior, empresas e prefeituras municipais, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Outro programa desenvolvido pelo governo FHC foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRO-NERA), coordenado pelo INCRA, destinado a trabalhadores rurais assentados pela reforma agrária (DI PIERRO, 2010).

Em 2000, mediante o Parecer da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, dava-se a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No parecer, o relator indica que a EJA deve atender a três funções: a reparadora, a equalizadora e a permanente. A reparadora diz respeito a responder a uma dívida social constituída pela negação do direito à educação de jovens e adultos no país, reconhecendo que, historicamente, a educação teve um caráter elitista que negou uma educação de qualidade às classes populares, nas quais se encontravam os negros, índios, mulheres e migrantes, que foram impedidos de acessar os direitos de cidadania. A equalizadora diz respeito à garantia de direitos e distribuição de bens; assim, a EPJA deve possibilitar, às pessoas, novas inser-

ções na vida social, no trabalho e na participação, ampliando-se para além da alfabetização. A função permanente reconhece o direito das pessoas e atribui à EPJA o papel de propiciar aos educandos constante processo de aprendizado e atualização dos conhecimentos, ao longo de toda a vida.

No ano de 2003, já durante o governo Lula, foi criado o programa de Educação de Jovens e Adultos, denominado Brasil Alfabetizado. Em 2007, com a promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), foi possibilitado investimento de recursos na educação infantil, no ensino médio e na educação de jovens e adultos. Os municípios passaram a poder receber recursos do governo federal a cada aluno matriculado na Educação de Jovens e Adultos, o que antes era feito somente com recursos estaduais ou municipais. Com o repasse de recursos aos municípios, era esperado que houvesse um aumento no número de atendimentos, porém isto ainda não se efetivou.

A oferta de EPJA, no Brasil, continua dispersa e insuficientemente financiada. A visão compensatória e de subalternidade é dominante na forma de financiamento, na sua organização no sistema escolar (em salas de aula em escolas para crianças e adolescentes) e em suas práticas de gestão e pedagógicas. A formação de profissionais ainda é bastante tímida, embora as diretrizes curriculares para a licenciatura em pedagogia tenham explicitado a necessidade de formação para essa modalidade e algumas universidades já o façam. A título de formação em especialização, para profissionais já atuantes, o financiamento do MEC a cursos para esta modalidade é uma primeira iniciativa a ser mantida e ampliada.

Nos últimos anos, foram criados vários fóruns e realizados vários encontros estaduais e nacionais para discutir a EPJA, buscando ultrapassar a garantia de vagas no Ensino Fundamental e Médio; ela busca garantir Educação ao Longo da Vida. Nestes fóruns, vários são os desafios indicados à EPJA no Brasil. Di Pierro (2010) os sistematiza da seguinte maneira: a) ampliar o financiamento à EPJA, b) investir em formação específica de profissionais e induzir sua realização; c) valorizar as condições de trabalho e remuneração dos profissionais, d)

aperfeiçoar o regime de colaboração entre os entes federados, e e) planejar de maneira articulada e sistêmica os planos nacional, estaduais e municipais de Educação.

Comparando-se as duas histórias, é possível observar que o sistema educacional espanhol, até o momento, melhor equacionou e estabilizou a EPJA quanto às questões de financiamento, formação de profissionais e organização de diferentes ações (centros públicos destinados à EPJA). Não se tratando de modelo a seguir, elementos retirados de contexto mais estável podem apoiar os caminhos de sua elaboração e efetivação para o contexto brasileiro. Além disso, há elementos internacionais que atingiram e atingem os dois contextos e que mantêm um fio condutor no debate: conceitos que tiveram e têm impacto direto nas políticas e ações nos diferentes países do globo. Passemos a eles.

Retomando conceitos básicos para a compreensão da educação de pessoas jovens e adultas

A educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) é campo que veio se compondo em meio a lutas, conquistas, tensões e diversidade de ações. O debate esteve, por muitos anos, polarizado em torno da falsa oposição entre o que seria educação não formal e educação formal. Em algumas regiões do globo, outra polarização se fez e, no caso da América Latina, ainda se faz em torno da discussão sobre educação popular e educação escolar. Os conceitos de Educação Permanente e, mais recentemente, o de Aprendizagem ao Longo da Vida parecem se apresentar como conciliatórios entre os polos, mas há que se ter cuidado ao se realizar debate que pretenda apoiar a geração de políticas governamentais, teorias e práticas de EPJA. Para desenvolver nossos argumentos, resgataremos, em ordem de formulação e impacto na educação de pessoas jovens e adultas, cada um desses conceitos.

O conceito de Educação Permanente (EP) foi gestado no contexto do primeiro pós-guerra, definindo a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, por parte de mulheres e homens trabalhadores, de destrezas para o trabalho, num mundo em crescente tecnificação. A EPJA foi o âmbito educacional

que mais facilmente o incorporou – Luzuriaga, em 1919, na criação da Associação Nacional de Educação de Adultos, já afirmava a perspectiva de educação permanente (FLECHA, 1994, p. 85). Entretanto, foi a partir da 19ª Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairobi, nos anos de 1970, que o conceito foi mais bem traçado e passou a ser amplamente difundido e adotado.

Tal conceito foi fundamental para o campo da EPJA, ao provê-lo de argumentos que tornaram possível fazer a crítica ao conceito de educação, colonizado pelo de escolarização da infância, e que gerava, e ainda gera, uma série de graves distorções para a educação de pessoas jovens e adultas. No entanto, o conceito, em si, não trouxe elemento novo ao próprio conceito de educação, que já diz respeito a todo processo humano, ao longo da vida dos sujeitos. Tendo função de denúncia da redução do próprio conceito de educação à escolarização de crianças, a qualificação “permanente” tem de ser tomada com tais limites.

O trio conceitual “educação formal”, “educação não formal” e “educação informal”, difundido em conjunto na década de 1970, também teve importante função para a superação do marco escolar da EPJA. Cada termo diria respeito a um âmbito da educação: a) educação informal refere-se a todo tipo de interação e de aprendizagem direta da vivência e da convivência, sem que a preocupação de uma das partes seja a transmissão intencional de alguma informação, comportamento, postura; b) educação não formal diz respeito a ações organizadas para se ensinar e se aprender algo, em tempo e em espaços delimitados, pode ou não ter algum tipo de certificação, mas ocorre fora do sistema escolar; e c) educação formal diz respeito à educação escolar, que pressupõe sequência, hierarquia e controle de ensino e de aprendizagem, em tempos e espaços pré-estabelecidos e com diplomação. Em conjunto, constituiriam o que se denomina “educação”.

Como no caso do conceito de educação permanente, o mencionado trio conceitual teve importante papel na afirmação do campo da EPJA, já que trouxe elementos para explicitar: a) que mulheres e homens adultos não escolarizados são sujeitos que têm educação; e b) que os processos formativos para pessoas jovens e adultas têm de ter uma organização distinta da escolar que é de-

senhada para a infância e para a adolescência. Há, no entanto, também, que se apontar seus limites. No caso do conceito de educação informal, ele não trouxe novidade aos de cultura e de socialização, já tão difundidos nas ciências humanas. Quanto aos conceitos de educação não formal e educação formal, embora eles tenham servido diretamente para denunciar a identificação de escolaridade com processos dirigidos à infância, o primeiro, o de educação não formal, usado em exagero, criou distorções para EPJA, associando a escola a uma visão restrita, como se a instituição não pudesse ser modificada. Com isso, muitas vezes, tal conceito foi usado para empurrar para fora da escola a EPJA, desobrigando o Estado de prover educação escolar adequada a todos – mas há que se registrar que houve, também, baseados nas distintas experiências intituladas de educação não formal, movimentos e grupos que delas se aproveitaram para lutar por transformações da escola para a EPJA. Com relação ao conceito de educação formal, identificou-se a escola com uma única maneira de desenvolver as relações internas na instituição, entre sujeitos e conhecimentos, negando-se os avanços feitos por diferentes pedagogias.

Mais recentemente, mas gestado desde a década de 1970, como se pode confirmar na formulação de educação permanente da UNESCO, afirma-se o conceito de aprendizagem ao longo da vida, pressupondo uma educação ao longo da vida – conceito que já podia ser localizado no documento da UNESCO de 1970.

Segundo Torres, o que o conceito de aprendizagem ao longo da vida traz como um novo paradigma é o reconhecimento de que:

- [...] o que importa é a aprendizagem (não a informação, a educação ou a capacitação em si);
- a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento que estão emergindo supõem fundamentalmente o desenvolvimento de sociedades de aprendizagem e comunidades de aprendizagem;
- a aprendizagem permanente é fundamental para a sobrevivência e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, bem como para o desenvolvimento humano, social e econômico de um país;
- existem muitos sistemas, lugares, meios, modalidades e estilos de aprendizagem;

- é necessário assegurar oportunidades de aprendizagem para todos, durante toda a vida. (TORRES, 2006, p. 3).

No tocante à América Latina, embora movimentos sociais e religiosos tenham sempre tido existência e atuação fundamental em diferentes ofertas de EPJA (na educação comunitária, EJA e na educação para e no trabalho), atualmente, os Estados Nacionais passam a assumir, sob pressão dos organismos internacionais, a responsabilidade por políticas, programas e práticas de Educação ao Longo da Vida. Sobre o Brasil, Di Pierro (2005, p. 1120) constata:

Quando, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea.

Definida a Educação ao Longo da Vida, passamos a seguir a apresentar conceitos que nos ajudam a avançar nos modelos de EPJA.

Modelo escolar e Modelo social de EPJA

Chegando à discussão de enfoques atuais de EPJA¹, defendemos a necessidade de reconhecimento das particularidades dessa modalidade de educação, dentro de elementos educativos comuns a todas as modalidades. Por um lado, o reconhecimento do pertencimento da EPJA a um sistema educacional (não estamos aqui nos referindo apenas a sistema escolar, mas também a ele) possibilita que ela se beneficie e se enriqueça com os avanços

1 Flecha (1994) identifica três enfoques de EPJA: a) a EPJA como modalidade educacional tão distinta das demais que necessita de uma ciência à parte: a andragogia; b) a EPJA sem diferença substancial com a educação de crianças, pois a característica definidora seria o grupo social de origem; e c) a perspectiva que aqui defendemos, ou seja, o enfoque de EPJA reconhecendo que há elementos comuns com outros níveis e graus educacionais, mas com particularidades a serem levadas em conta na provisão de recursos teóricos e práticos. Fazemos críticas ao conceito de andragogia como oposição ao de pedagogia.

de outros campos educativos, também oferecendo a eles, em reciprocidade, elementos de avanços. Por outro lado, impede que a EPJA seja constrangida no sistema escolar, e seus participantes tratados como crianças grandes (e torpes) dentro do sistema. Tal enfoque exige, conforme Flecha (1994): a) apropriação e desenvolvimento dos conhecimentos sobre as características da vida adulta e suas implicações para a aprendizagem de jovens e de adultos; b) considerar os papéis sociais múltiplos e prioritários desempenhados pelas pessoas jovens e adultas como aspectos centrais na diferenciação dos processos, ações e agências de EPJA; e c) as instituições escolares e não escolares envolvidas nos processos de EPJA, seus objetivos e dinâmicas.

Ainda pouco difundidos e explorados no Brasil, os estudos sobre a inteligência adulta tiveram início na década de 1940, separando-se dos enganos produzidos pela transposição de métodos e expectativas próprios dos estudos sobre crianças e adolescentes a sujeitos desta etapa da vida, e que geravam na psicologia a ideia de que a vida adulta era um período afetivamente estático e intelectualmente em declive. Ao revisar amplamente a produção mundial sobre a vida adulta, no início da década de 1990, Flecha concluiu algo que ainda se mantém bastante atual:

Uma teoria da vida adulta (adulthood) deve incluir um conjunto interdisciplinar de componentes que se há de repesquisar em cada situação. Deve contemplar um conjunto de estudos que abarque como mínimo os seguintes aspectos:

- as mudanças biológicas, afetivas, cognitivas que caracterizam as diferentes etapas da vida adulta.
- as normas, papéis sociais, etc. que os diferentes agentes de socialização (instituições, grupos, etc.) atribuem a cada uma dessas etapas.
- a história da evolução que cada geração seguiu em um marco social concreto – não é o mesmo a maturidade de quem foi jovem adulto nos anos de 1940, que a de quem o foi em 1970. (FLECHA, 1994, p. 77-78).

Conceitos como o de inteligência fluida e inteligência cristalizada foram fundamentais para a superação de preconceitos gerados sobre a inteligência adulta, muitas vezes, apoiados em

escritos de acadêmicos que apenas emitem sua opinião, sem nenhuma base teórica ou empírica sólida sobre o que afirmam. Contudo, atualmente, alguns estudiosos têm trazido fortes contribuições ao campo da EPJA – no Brasil, a produção de Oliveira (2001, 2004), por exemplo, tem produzido contribuições em consonância com o indicado por Flecha (1994).

Os erros teóricos produzidos sobre a inteligência e a vida adulta necessitam ser superados para que se avance na oferta de EPJA, já que têm impacto direto sobre práticas pedagógicas e de gestão das ações a ela endereçadas.

Com oferta bastante diversificada, mas também bastante dispersa, a EPJA costuma, em vários países, ocorrer em diferentes agências e lugares, que muitas vezes não se comunicam. É dispersão de recursos, esforços, resultados. Várias iniciativas vêm sendo desenvolvidas em diferentes países para superar a dispersão, sem atingir a diversidade necessária de ofertas para o atendimento de sujeitos que se encontram na juventude ou na vida adulta, como etapas do ciclo de vida humana. No caso do Brasil, a “agenda territorial” é uma iniciativa de integração.

No entanto, há a necessidade de investimento na constituição de centros públicos de EPJA, distribuídos por diferentes regiões de cada cidade ou campo, com diferentes ofertas, profissionais e serviços. Há de se alertar para o fato de que o simples estabelecimento de centros públicos de EPJA, com características de atendimento territorial, não garante a superação da visão de que a escola para pessoas jovens e adultas tenha de ser a escola historicamente criada para crianças.

Na Espanha, onde tais centros foram criados e estão em pleno funcionamento desde os anos de 1980, há os que são geridos seguindo um modelo escolar, e outros que seguem um modelo social (MEDINA FERNANDEZ, 1997). As principais diferenças entre ambos os modelos referem-se à compreensão do processo de aprendizagem de adultos e da organização dos centros.

No modelo escolar, que foi o mais comum no passado e ainda continua presente na maioria dos centros de EPJA da Espanha, os profissionais atuam nos processos de ensino e de aprendizagem como processos educativos de educação compensatória, ou seja, oferecem aos adultos a educação escolar

que eles não tiveram a oportunidade de ter quando eram crianças ou adolescentes. A educação de pessoas jovens e adultas é considerada, assim, como uma segunda chance que os sujeitos têm, tendo compensados seus déficits enquanto alunos adultos. Os horários das aulas são organizados de acordo com preferências temporais e interesses dos educadores e educadoras. É o sistema a serviço do funcionário e não do participante.

Em perspectiva diferente, o modelo social de organização de um centro de EPJA se pauta nas altas expectativas a respeito das capacidades dos educandos e educandas, jovens e adultos, articulando diferentes formatos e modalidades de ensino (educação básica, educação continuada, atividades de lazer, presencial ou à distância), investindo no atendimento às diversas necessidades presentes na vida da população jovem e adulta. Neste contexto, os horários de oferta das aulas, encontros, oficinas, cursos são planejadas de acordo com as necessidades e preferências temporais dos educandos e educandas, adultos e jovens, para facilitar o seu atendimento. O modelo social considera que as pessoas que participam de um processo de educação de adultos têm muitas competências, habilidades e conhecimentos, que podem enriquecer o contexto de aprendizagem e o processo de aprendizagem em si. Dá-se com base nos direitos dos participantes e adota-se como principais referências os resultados de pesquisas, acordos internacionais e experiências no campo da EPJA. Educadora e educadores estabelecem conexões com a comunidade, permitindo ainda a participação de voluntários nos processos educativos da escola. Assumem o caráter transformador da educação em nível individual e social.

Vale indicar que, no Brasil, há alguns centros públicos de educação de pessoas jovens e adultas e com perspectiva social. São experiências numericamente pequenas, mas bastante significativas. Para mencionar duas: Escola de trabalhadores “Paulo Freire”, localizada em Porto Alegre, e Escola de Educação de Pessoas Jovens e Adultas de Araraquara “Irmã Edith”, no interior do estado de São Paulo.

Para ilustrar a perspectiva social de EPJA, vale apresentar, brevemente, a Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, centro que efetiva o modelo na Espanha. É a mais antiga

comunidade de aprendizagem e inspiradora de outras escolas pelo mundo.

A escola de pessoas adultas da Verneda de Sant-Martí pertence ao centro cívico do bairro de mesmo nome e foi criada, com outras frentes de atendimento, como creche e grupo de jovens, a partir de reivindicações e mobilizações da comunidade, em 1978. É fruto do movimento de retomada da democracia, após os muitos anos da ditadura franquista, com a invasão do edifício pelos moradores do bairro. Desde então, milhares de pessoas passaram pela instituição.

As atividades são conduzidas por educadores e educadoras contratados e por voluntários. Os profissionais têm diferentes níveis de formação – que variam do magistério ao doutorado. Entre os voluntários, a variação de nível escolar é mais ampla, envolvendo de pessoas com nível de ensino fundamental – formadas na própria escola – até doutores. Profissionais e voluntários conduzem as diferentes atividades, distribuídas em quatro horários distintos, para atender o maior número possível de pessoas: às 9h30, às 11h30, às 17h30 e às 19h45. As atividades estão em uma gama bastante ampla de oferta: básicas, como alfabetização, neoleitores e conteúdos do ensino fundamental; modulares, como castelhano, catalão, inglês, matemática; de preparação para concursos e para ingresso em cursos técnicos e na universidade; atividades corporais (basquete, condicionamento físico, ioga, danças populares tradicionais); artesanato (cerâmica, pintura, bijuteria etc.); outros idiomas (galego, português, francês); grupos de mulheres; tertúlias literárias (catalão, universal, de mulheres, de poesia); tertúlia musical; gastronomia; informática. Com duração de duas horas cada, as aulas e atividades contam com uma pessoa coordenadora e, muitas vezes, uma ou mais pessoas voluntárias que a auxiliam na sua dinamização (e aqui também podem ser vistas alunas e alunos que fazem estágios nos cursos de licenciatura em universidades).

A escola é gratuita e permanece aberta das 9 às 22 horas. Neste período, além dos cursos oferecidos, são mantidas em funcionamento a sala de estudos e a sala de informática, que podem ser usadas inclusive por pessoas que não estão matriculadas na Verneda. Todo o tempo podem-se ver aí reunidos grupos compostos por profissio-

nais, participantes, representantes dos bairros e associações que trabalham em projetos em busca de financiamentos, no planejamento de eventos, na preparação de reuniões, na discussão sobre as aulas. O envolvimento das pessoas participantes (educandas) na vida da escola e em movimentos sociais é objetivo da Verneda, favorecendo-o por sua própria forma de gestão. Em ordem crescente de poder decisório, há as comissões, Coordenação Semanal, Coordenação Mensal, Conselho de Centro e Assembleia, espaços abertos e compostos por profissionais, voluntários e participantes.

A Coordenação Semanal reúne-se semanalmente e cuida da vida cotidiana da escola, com base nos princípios e decisões dos âmbitos maiores: avalia atividades, programa outras, discute necessidades e projetos do centro, anima as comissões de trabalho. A Coordenação Mensal reúne-se para discutir questões diversas relacionadas com o trabalho desenvolvido na escola. Cada reunião é organizada por uma comissão de pessoas que se apresentam livremente para tal, ao final da reunião anterior. O Conselho de Centro ocorre a cada mês e meio e decide os grandes temas do curso, os gastos especiais, os temas de participação social nos quais o centro está implicado, a organização geral das atividades e problemas do período. A Assembleia é o órgão máximo e reúne, uma vez ao ano, profissionais e voluntários, representantes do bairro e do centro cívico, Heura e Ágora e todas as pessoas participantes. É o máximo órgão do centro, cabendo apenas a ele a mudança de princípios da escola. A Assembleia avalia o ano letivo, e faz propostas e toma decisões sobre o próximo.

É interessante ressaltar como gestão e informação são compartilhadas na escola. Todos que estão em seu espaço em tempo integral atendem às pessoas que buscam informação. As demais pessoas (voluntários, participantes e representantes de associações, do centro cívico e do bairro) têm participação nas discussões e decisões e acesso a informações nas próprias aulas e nas reuniões semanais, mensais e anuais nas quais podem se inserir. Também há um painel com as informações na entrada da escola e um boletim impresso entregue mensalmente a todos. A participação é uma marca do trabalho da escola e se pode ver isso em todos os âmbitos.

A gestão participativa, na história da Verneda, vem produzindo transformações pessoais na vida de muita gente, bem como mudanças culturais e sociais no entorno. A criação das associações de estudantes que hoje apoiam o trabalho da escola, bem como a participação na Federação de Associações Culturais e Educativas de Pessoas Adultas, é produto dessas transformações e se juntam à escola, como espaços democráticos, para produzir outras transformações. As pessoas participantes da Verneda organizaram as associações Ágora e Heura para desenvolver suas iniciativas.

A articulação da escola da Verneda com a Federação de Associações Culturais e Educativas de Pessoas Adultas e com o CREA foi elemento fundamental no processo de ampliação das possibilidades da escola atuar para transformar o entorno mais amplo. Da organização e da vida interna geradas na escola, a participação democrática gera outros espaços e organizações, ampliando a atuação de profissionais, voluntários e participantes na transformação social do entorno. Tal clima está presente também nos espaços de aula, sendo o primeiro espaço que se apresenta às pessoas que na escola ingressam.

Em salas organizadas para que todas as pessoas se vejam e que haja forte interação entre todas no processo de aprender, os processos pedagógicos buscam horizontalidade de relações. Seja na gestão, seja nos espaços de aula, o conceito de aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997; AUBERT et al. 2009) é a base das relações ali estabelecidas.

Aprendizagem Dialógica: conceito para modelo social de educação

A aprendizagem dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem. É composto por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade. São eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (FLECHA, 1997; AUBERT et al. 2009).

O *diálogo igualitário* supõe que as falas e proposições de cada participante serão tomadas

por seus argumentos e não pelas posições que ocupam (idade, profissão, sexo, classe social, grau de escolaridade etc.). Isto significa que o poder está na argumentação, entendida como apresentação de razões com pretensões de validade. Cada qual apresenta seus argumentos com base no que sabe e no que pensa e, na interlocução, vão se construindo novas compreensões e consensos em benefício de todos. Os conhecimentos se complementam e a aprendizagem pela compreensão das razões da diversidade transforma-se em característica positiva do processo, já que necessária para a vida na Sociedade da Informação. As posições de cada participante devem ser debatidas e confrontadas e o consenso se estabelecerá com base nos melhores argumentos, sendo a superação de obstáculos no processo de aprendizagem o critério, sempre, tornando possível que todas as pessoas aprendam. Isto implica que todos são participantes do diálogo.

Para que o aprendizado dialógico se estabeleça, há de se utilizar as habilidades comunicativas nos entornos familiares, escolares, de tempo livre, da comunidade, participando de maneira crítica e reflexiva na sociedade. Assim, outro conceito surge: o de inteligência cultural. Partindo das definições de Scribner (FLECHA, 1997) sobre inteligência prática e inteligência acadêmica, o CREA traçou o conceito de inteligência cultural. A inteligência prática diria respeito às aprendizagens desenvolvidas no contexto de inserção dos sujeitos, enquanto a inteligência acadêmica seria adquirida em aprendizagens desenvolvidas em contexto escolar, caracterizando-se por serem aprendizagens descontextualizadas e que tratariam de conteúdos voltados a fins não necessariamente compartilhados ou conhecidos por todos os participantes.

Entende-se por inteligência cultural a capacidade que todas as pessoas têm de ação em diferentes contextos e de adaptação dos conhecimentos a novos contextos, aprendendo a se mover, a decidir, a se comportar num novo meio. Em um mesmo grupo de encontro, cada pessoa pode apresentar, via o diálogo, diferentes maneiras de pensar e se pôr diante de situações, construindo em conjunto mais compreensões e alternativas. Flecha (1997, p. 25) indica três passos fundamentais no processo de transferência das capacidades de outros contextos para o espaço acadêmico: a autoconfiança

interativa, a transferência cultural e a criatividade dialógica.

Ao compartilhar diferentes pontos de vista e maneiras de analisar e resolver as situações, por meio do diálogo guiado pela validade dos argumentos, necessariamente, estabelece-se um processo de mudança com duas orientações comunicáveis: uma transformação interna, em cada participante, e a transformação externa buscada em benefício de todos. Neste processo de transformação, o acesso ao conhecimento instrumental é uma necessidade para a vida na Sociedade da Informação e a transformação do entorno. Fala-se da *dimensão instrumental* da aprendizagem dialógica.

No aspecto instrumental é evidente a presença dos elementos anteriores: propõe-se o diálogo igualitário também no campo do que se vai aprender, já que se pressupõe que todas as pessoas podem apresentar conhecimentos diversos no processo, tendo em vista que possuímos inteligência cultural, num diálogo que visa e promove a transformação pessoal e social. Cada pessoa passa a conduzir seu processo de aprendizagem, bem como as transformações do centro educativo e do entorno.

Numa sociedade em que a mudança social é uma constante, pode-se estabelecer um clima de perda de sentido. A participação proposta na aprendizagem dialógica é instrumento importante na *criação de sentido* pelas pessoas na condução da própria vida. Diante das múltiplas possibilidades de escolha de como viver, é difícil ter-se um único projeto para todos os coletivos ou pessoas. Assim, propor, por meio da aprendizagem dialógica, a criação de sentido pelas pessoas e pelo grupo, no diálogo igualitário, em que cada pessoa pode examinar as possibilidades, refletir criticamente sobre elas e fazer suas escolhas, torna-se fundamental.

A *solidariedade* transforma-se, dessa maneira, num elemento da aprendizagem dialógica, desde a interação pessoa a pessoa, como de pessoas com a solidarização com os grupos em situação de exclusão social. O diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido e a solidariedade estão ainda acompanhados – e agindo integradamente –, na aprendizagem dialógica, pelo princípio da *igualdade de diferenças*, ou como define Freire, pela unidade na diversidade.

Ao se propor que, por meio da inteligência cultural, cada pessoa participa do diálogo igualitário, dando suas contribuições para a transformação do centro educativo e de seu entorno, para que todos tenham acesso ao conhecimento instrumental, criando novos sentidos para a vida de cada um(a) e de todos, num processo de construção solidária de alternativas, em benefício dos grupos e pessoas que sofrem exclusão social, busca-se o igual direito que temos de escolher um modo de vida e, portanto, assumir as diferenças.

Por meio da aprendizagem dialógica, cada pessoa vai construindo novas compreensões sobre a vida e o mundo, e refletindo sobre a sua cultura e sobre as demais, podendo escolher com maior liberdade sua maneira de viver e se relacionar, bem como desenvolvendo o senso de que este processo ocorre com outras pessoas, criando-se respeito aos diferentes modos de vida. Completa-se, assim, o ciclo de desenvolvimento de condução da própria vida e de participação na construção de um mundo melhor para todas as pessoas.

O conceito de aprendizagem dialógica oferece bases para se desenvolver uma EPJA em perspectiva social, bem como se pensar na formação de profissionais para nela atuar. Passando ao último tema do artigo, passamos a articular os elementos anteriormente desenvolvidos com a formação de educadores e educadoras para a EPJA. Dirigimo-nos, neste último item, exclusivamente ao contexto brasileiro.

Concluindo o texto: formação de educadoras e educadores de EPJA no Brasil

Mundialmente, a EPJA tem características comuns a muitos países, fruto de documentos, conceitos e pressões advindas de órgãos e encontros internacionais – a UNESCO, desde seu surgimento na década de 1940, é a mais influente. No entanto, há especificidades muito marcadas pela história de cada país e pela relação entre elites e classes populares.

No Brasil, evidenciam-se riquíssimos elementos nas práticas de educação popular, que podem orientar transformações nas práticas escolares. A educação escolar para jovens e adultos tem histórico de

luta por reconhecimento e financiamento, que não pode ser desprezado. Tais elementos precisam ser considerados em conjunto, pelos atores de EPJA, para se produzir e efetivar a necessária mudança identitária da modalidade educacional no país – ver Di Pierro (2005) sobre *a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*.

A mudança identitária, ou paradigmática, a que nos referimos é a passagem da concepção de educação de pessoas jovens e adultas, entendida no âmbito escolar como educação compensatória, para a concepção de educação de pessoas jovens e adultas como direito de aprendizagem ao longo da vida, considerando-se o novo contexto sociocultural mundial e o alargamento da expectativa de vida das populações, mas, também, a passagem para um modelo social de centros de EPJA.

Assim, o debate sobre a formação de educadoras e educadores para a EPJA deve também estar localizado num debate mais amplo da mudança paradigmática. Considerando-se o histórico da EPJA, seus sujeitos e o atual contexto, há de se estabelecer um modelo social de centros de EPJA e de formação de educadores, superando-se a subalternidade em que a educação de pessoas jovens e adultas sempre foi mantida pelos governos no país, a visão de educação compensatória que ainda se verifica, a cisão entre educação escolar e educação popular e investimentos de recursos e energias no estudo e no desenvolvimento de teorias que melhor embasem a formação e a atuação na EPJA.

Como campo de pesquisa, há vários pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam a ele, mas a pulverização provocada nas práticas de EPJA por conceitos como educação formal e educação não formal, ou educação escolar e educação popular, tem posto obstáculos à composição de redes mais efetivas de pesquisadores e de pesquisas, fortalecendo o campo. Além disso, nota-se maior delineamento de alguns temas dentro do campo, como o financiamento e as políticas públicas, mas quase inexistência de produção em outros, como é o caso das práticas pedagógicas que contemplem análise e crítica das contribuições dos estudos de inteligência adulta. A extensão universitária parece ser o lugar que concentra maior quantidade de conhecimento acadêmico sobre a EPJA, mas também carece de

sistematização analítica das muitas experiências desenvolvidas com diferentes agentes da EPJA.

A formação de profissionais para a EPJA, no Brasil, decorre dos elementos anteriores. Historicamente, não teve lugar nos cursos de formação inicial (nem no magistério, nem na universidade), ficando a cargo de experiências de extensão universitária, engajamento em movimentos, ou atuação prática de docentes que completam sua carga de trabalho assumindo aulas em turmas de EJA. Apenas mais recentemente algumas universidades incorporaram, principalmente em seus cursos de Licenciatura em Pedagogia, algumas disciplinas destinadas ao tema.

Reconhecendo a precariedade da oferta de formação para profissionais da EPJA, o Ministério da Educação assumiu ação indutora apoiado no financiamento de iniciativas de oferta de cursos de especialização em EPJA (Edital 48, MEC/FINEP, 2009), o que possibilitou a visibilização, entre as próprias instituições proponentes, de docentes universitários que se dedicam à temática, embora alguns estejam iniciando seus estudos e pesquisas na área. Em qualquer um dos âmbitos formativos, seja em graduação, em pós-graduação, ou em cursos de curta duração, há muitos avanços a se fazer, considerando-se a história da EPJA, o conhecimento sobre os sujeitos da EPJA, as políticas públicas e o número bastante reduzido de docentes universitários por instituição formativa que se dedicam à temática. Entre o momento atual e aonde a área certamente chegará dentro de alguns anos, há que se constituírem alternativas de caminhada, com articulação entre os profissionais já existentes. A título de exemplo, vale aqui mencionar um dos cursos de especialização em educação de pessoas jovens e adultas, desenvolvido no âmbito de financiamento do MEC e que assumiu a perspectiva de modelo social de EPJA e a aprendizagem dialógica

como sua base teórico-metodológica: trata-se do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), da Universidade Federal de São Carlos².

O curso teve início em novembro de 2009 e foi finalizado em novembro de 2011. Organizou-se em módulos, assumidos por pesquisadores do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), que já se dedicavam à pesquisa em EPJA, contando ainda com pessoas da própria universidade e de outras instituições. Ele foi montado selecionando-se como participantes gestoras, professoras e professores de EJA e de MOVA, mas também profissionais atuantes com saúde, economia solidária, atendimento a mulheres vítimas de violência, atendimento a moradores de rua, cursos preparatórios para acesso às universidades – a diversidade de profissionais e lugares de atuação favoreceu interlocução entre eles e elas, bem como a visão de que a EPJA pode e deve ter ações articuladas entre entes federados, instituições, movimentos, universidade. Ao estudar o contexto atual e as implicações para a vida adulta e a juventude, a aprendizagem dialógica, os conceitos-chave para a EPJA, os modelos escolar e social da EPJA, foi possível gerar ações e conhecimentos bastante interessantes. Ressaltam-se como produtos sociais do curso: a intensa participação dos seus participantes na elaboração dos Planos Municipais de Educação de suas cidades; busca de integração de ações entre secretarias do mesmo município; criação de centros públicos de EPJA (o NEJA de Araraquara, por exemplo). Os produtos acadêmicos, realização de pesquisas sobre a situação da EPJA na região de São Carlos, que compuseram as monografias de conclusão do curso realizada pelos participantes e com orientação de pesquisadoras e pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos, integrarão uma coleção sobre EPJA.

² Ver em: <<http://www.ceeja.ufscar.br>>.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana. et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2009.

DI PIERRO, M. C. Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 72, p. 233-252, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 set. 2011.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 set. 2011.

_____. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 set. 2011.

FÁVERO, Osmar. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 set. 2011.

FLECHA, Ramón **Educación de las personas adultas: propuestas para los años noventa**. Barcelona: El Roure, 1994.

_____. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.

_____; LÓPEZ, Fernando; SACO, Raquel. **Dos siglos de educación de adultos: de las sociedades de amigos del país a los modelos actuales**. Barcelona: El Roure, 1994.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D Água, 1995.

KREUTZ, Lucio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 153-176, set./out./nov./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 set. 2011.

MEDINA FERNANDEZ, Oscar. **Modelos de educación de personas adultas**. Barcelona: El Roure, 1997.

OLIVEIRA, Marta K.. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 2001.

_____. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia adulta. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

OLIVER, Esther. **Spanish contexts of adult education: trends towards democratization**. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2007. Disponível em: <<http://www.die-bonn.de/doks/oliver0701.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

TORRES, Rosa Maria. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Madrid, ano 28, n. 1, p. 1-13, enero-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

Recebido em 30.10.2011

Aprovado em 28.01.2012

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA NO BRASIL

Lúcia de Mendonça Ribeiro *

Copérnico Mota da Silva **

RESUMO

Analisando, em especial, as mudanças ocorridas na economia mundial nos últimos 20 anos, este texto busca esclarecer seus impactos sobre a burguesia brasileira e a adesão desta aos postulados da política neoliberal da terceira via, para então fazer uma reflexão sobre as consequências deste processo na formação para o trabalho e, especialmente, na política de formação de professores. Na educação básica, um novo perfil docente é requerido para formar o trabalhador nas novas exigências para o ingresso no mundo do trabalho, o que perpassa pela adequação das instituições formadoras e pelo acúmulo de novas funções para o professor e pelo aumento do controle sobre sua atividade, distanciando-o cada vez mais de sua função social. Faz-se, em seguida, uma reflexão sobre as definições em tal área contidas no novo Plano Nacional de Educação, concluindo com algumas considerações.

Palavras-chave: Neoliberalismo de terceira via. Formação de professores. Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT

POLICIES FOR TEACHER TRAINING AND NATIONAL EDUCATION PLAN IN THE CONTEXT OF CAPITALIST RESTRUCTURING IN BRAZIL

This paper, analyzing the changes occurred over the last twenty years in the world economy, seeks to clarify their impacts on the Brazilian bourgeoisie and in particular the adherence to the principles of the neoliberal policies of the Third Way. We reflect upon the consequences of this process for professional formation, and especially for the policy of teacher formation. In elementary education, a new profile for teachers is required which includes new criteria to enter the world of work, transforming the scholars institutions and characterized by the accumulation of new roles for the teachers and the increased control over their activities, which dissociate them always

* Pedagoga, Mestre em Educação Brasileira. Doutoranda em História e Políticas Públicas da Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Endereço para correspondência: Condomínio Caminho das Árvores, 14 B - Tabuleiro do Martins – Maceió (AL). CEP: 57061-410. lucia_0707@yahoo.com.br

** Gestor em Segurança Pública. Mestre em Educação Brasileira. Doutorando em História e Políticas Públicas da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Endereço para correspondência: Ladeira do Paiva, s/n-Conjunto Azteca, bloco A1, ap.302 – Caixa d'Água – Salvador (BA). copernicomota@gmail.com

more from their social function. We conclude by a reflection on the definitions in that area in the new National Education Plan.

Keywords: Neoliberalism third way. Teacher training. National Education Plan.

Introdução

Nas últimas décadas que antecederam o início deste milênio, o mundo enfrentou uma crise financeira de proporções internacionais, e os países latino-americanos, em especial, uma crise da dívida, reflexos de outra crise de importância ainda maior para os setores econômicos mundiais hegemônicos: a da redução da capacidade de crescimento e de acumulação do capitalismo, que depois da “era de ouro do capital” não consegue sustentar as altas taxas de lucro e, conseqüentemente, de retorno sobre o capital investido.

Em conjunto com tais acontecimentos, seguem mudanças significativas no campo da difusão e democratização da informação e transmissão de dados em tempo cada vez menor, pois a associação da informática com a telefonia, inicialmente com a fixa e posteriormente com a móvel, promoveu uma revolução denominada Internet, a qual, acompanhada de sofisticados softwares, permitiu novos avanços tecnológicos em razão da multiplicação da velocidade de processamento de dados e de rápida difusão de novas informações, da viabilidade da mundialização do capital, da capacidade de realização de novos negócios em menor tempo e da aceleração da pesquisa científica e da divulgação dos seus resultados, dentre outros.

Àquelas crises seguem-se estas transformações que afetaram várias faces do capitalismo, resultando na reestruturação do setor produtivo, na invasão da informática em todos os campos da vida cotidiana e no mundo dos negócios, nas mudanças no campo da cultura e na constituição do Estado liberal, o que repercutiu na alteração da dinâmica da produção e reprodução social (ALVES; PUZZIOL, 2010). Desta forma, liderados pelos Estados Unidos, alguns países, dentre eles o Reino Unido, com o objetivo de restabelecer a saúde financeira e a lucratividade de suas economias, passaram a defender e implementar um novo projeto societário para o mundo. Este projeto é sustentado por um novo liberalismo, que, conforme Melo (2004),

tem como princípios fundamentais a liberdade de escolha dos indivíduos e o livre mercado, ambos amparados por um Estado regulador.

Assim, para a condução da superação da crise do capital foram criadas algumas organizações internacionais, dentre as quais a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), este último “com o intuito de promover a maior fluidez da circulação deste capital num mercado cada vez mais globalizado e intensificado em produtos tecnologicamente desenvolvidos” (SILVA, 2008). Neste mesmo contexto, ainda segundo Silva,

[...] um novo regime de acumulação denominado por David Harvey (1992) de acumulação flexível, se realiza, promovendo substanciais mudanças nos padrões de desenvolvimento entre regiões geográficas, entre setores e entre empresas que com uma política de estoques muito menores, orientação voltada para a produção de bens que fosse suficiente para abastecer os clientes just in time (na hora), possibilitasse que as empresas variassem suas produções de uma hora para outra, a fim de enfrentar as exigências de mudança. (SILVA, 2008, p. 29).

Esse regime, na concepção de Melo (2004), implicou em novas relações sociais capitalistas, aprofundando e superando as relações sociais fordistas, o que resultou numa revolução no modo de produção social com o aumento da incorporação de ciência e tecnologia como forças produtivas principais no capital, no trabalho e na vida. Destas novas relações emergiu, ainda, a ampliação na reprodução do capital, fortalecendo o capital privado e enfraquecendo a esfera pública nos países triádicos – com o comércio exterior passando a vetor principal da internacionalização, industrialização dependente para os países subdesenvolvidos, desmantelamento da esfera pública com ênfase nas políticas sociais e a esfera financeira como centro da reprodução ampliada do capital (MELO, 2004).

As novas relações sociais capitalistas produziram, também, uma reprodução ampliada do trabalho, fundamentada no desmonte do *welfare state*

e na formação de uma nova correlação de forças sociais consolidada na mundialização do capital pela via da rearticulação de regiões e países em torno de alianças que integrem interesses domésticos e internacionais, ainda que com danos aos países subdesenvolvidos (MELO, 2004).

Nessa conjuntura, estabeleceu-se uma sociabilidade de novo tipo em que, segundo Martins (2009), comportamentos e hábitos, tanto individuais como coletivos, precisariam ser compatíveis com métodos de trabalho e de gestão requeridos pelo americanismo-fordismo, os quais estariam articulados com a vida cultural e política e em consonância com a vida econômica própria do capitalismo monopolista.

Assim, continua o autor, cumpriu à classe social hegemônica o desafio da construção de uma nova identidade do homem coletivo, em conformidade com as determinações econômico-políticas do capitalismo monopolista, susceptível às rápidas mudanças na produção e nas relações de poder da época (MARTINS, 2009), a fim de que se pudessem (re)produzir as condições objetivas e subjetivas de sua existência orientando-se pelas bases concretas de produção de seu contexto, fruto de uma direção política e de um estágio de correlação de forças próprios deste (GRAMSCI, 1999).

E é nesse contexto que os organismos internacionais – dentre eles se destacam o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – exercem significativa influência sobre vários países, dentre eles o Brasil. Esta última entidade,

[...] agrega e media ações/intervenções em países membros e **colaboradores**, como o Brasil, no sentido de organizar um **mercado de bens e serviços**, avaliando os riscos para investidores estrangeiros além de mediar acordos internacionais visando abrir novos nichos de exploração do capital no mundo, e no caso específico, na América Latina e Brasil, por meio da desregulamentação da legislação nacional para adaptá-la a uma **regulamentação** internacional a partir das demandas do mercado. (SOUZA, 2009, p. 33, grifo do autor).

Esse organismo, em síntese, orientado pelo neoliberalismo de terceira via, protagonizou o processo de formação para o trabalho, estabelecendo diretrizes e direcionando financiamentos aos países

para eles promoverem a conformação das massas ao regime exploratório capitalista. Para tanto, buscou determinar um modelo teórico capaz de identificar as competências que adequassem a mão de obra às novas requisições do mundo do trabalho incorporado pelas novas tecnologias, estabelecendo, por conseguinte, indicadores que pudessem, de forma global, comparar e validar tais competências (MAUÉS, 2003).

Nessa mesma direção, o Brasil, com o objetivo de “avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem” (VIEIRA, 2008, p. 115), instituiu, em 1988, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este sistema só teve abrangência nacional a partir de 1995, quando passou, a cada dois anos, a monitorar e avaliar de modo amostral a educação básica por regiões, redes de ensino público e privado nos municípios, estados e no Distrito Federal, por meio de alunos dos 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Nessa linha, com todos os conflitos e contradições, o Estado brasileiro seguiu aprofundando o processo de conformação do seu povo ao projeto de sociabilidade burguês, imprimindo uma política educacional de avaliação que buscava e, mais ainda hoje, busca orientar o conjunto da sociedade e, em especial, todo o sistema educacional nacional para a construção desse novo homem coletivo.

Foram determinantes, ainda, para o direcionamento das ações políticas do Estado, organismos nacionais de defesa, difusão e implantação dos ideais da burguesia detentora da hegemonia econômica e política brasileira, dentre os quais se destacam a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). A primeira, entidade que se denomina “a voz da indústria brasileira”, “atua para garantir a participação ativa da comunidade industrial na **formulação de políticas públicas** que garantam um ambiente saudável para o desenvolvimento dos negócios” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2011, grifo do autor). A entidade, que lidera a Mobilização Empresarial pela Inovação, afirma que a compreensão de que “a educação de qualidade e a inovação são requisitos para o Brasil construir uma economia competitiva e sustentável norteia as ações da indústria brasileira” (FORMI-

GA, 2010, p. 9) e orienta a elaboração de uma agenda que se centre no desenvolvimento tecnológico e na educação de qualidade (FORMIGA, 2010).

A FIESP, maior federação da citada Confederação, propõe, por sua vez, diretrizes neoliberais para um projeto de país que buscam grandes mudanças destinadas à recuperação do ritmo do desenvolvimento do Brasil, tornando-o mais moderno (MARTINS, 2009). Afirmando que a sociedade brasileira está sem projeto para o futuro, a entidade traça estratégias para produzir tal aspiração, postulando, dentre outras medidas, a criação, à época (última década do século passado), de condições adequadas na estrutura de oferta de mão-de-obra (MARTINS, 2009).

O governo, em sintonia com esses organismos, estabelece, em 2002, uma política de formação de professores da Educação Básica, a qual será tratada a seguir, com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para Educação Básica, e, em 2003, com o Exame Nacional de Professores e com a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Repercussões para o campo de formação de professores da Educação Básica

As duas últimas décadas do século XX foram decisivas, também, para redesenhar a formação de professores, atendendo as recomendações dos organismos internacionais a fim de formar um “novo tipo” de trabalhador que compreenda a responsabilidade e a necessidade de superar os problemas da contemporaneidade. Entre estes problemas citamos o desemprego, a inflação, a queda do crescimento econômico e a dificuldade de adaptação aos novos modelos de produção, uma das exigências do processo de globalização.

Seguindo essa orientação, as reformas no campo educacional ressaltam a necessidade de adequação das políticas de formação de professores ao “novo perfil docente” e a sua formação atendendo as demandas do “novo” mercado de trabalho.

No cerne do processo das reformas que aconteceram durante os anos de 1990, e ainda permanecem em processo de reorganização, nesta primeira

década do “novo século”, identificamos a responsabilidade atribuída à educação pelas estratégias utilizadas para adequar as instituições formadoras de professores e professoras às necessidades do mercado de trabalho.

Sequenciando essas estratégias, podemos definir que para essa reorganização localizamos toda a estrutura escolar administrativa e pedagógica, a formação de professores, como também, os conteúdos, fundamentos teóricos e modelos de gestão, sendo adequados às novas exigências profissionais, consequência das inovações do mundo tecnológico e das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a finalidade de atender aos novos conceitos estabelecidos como princípios básicos ao desenvolvimento, tais como, qualidade, flexibilidade, eficiência, e/ou excelência, etc.

Nesse cenário, o Estado educador, ressurgiu efetivando seu papel regulador e avaliador com ações que pretendem colocar em prática mecanismos que levem os professores e professoras a repensar, reorganizar e replanejar suas atividades, baseados em movimentos contraditórios inerentes às relações sociais e capitalistas.

Em atendimento às orientações dos organismos internacionais, a reformulação da política educacional no Brasil e na América Latina indica os seguintes pressupostos: “a ampliação de acesso a educação básica; a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, bem como, das fontes de financiamento deste nível de ensino”, como destacam Malanchen e Vieira (2006, p.3). Em contraponto aos pressupostos citados, mascara-se o aligeiramento da formação inicial dos professores e o processo de certificação em massa.

A educação superior passa a capacitar a força de trabalho, proporcionando ao professor “acesso” às novas tecnologias e conformando esses novos trabalhadores qualificados às novas exigências do capital e à perda dos direitos conquistados historicamente. E acrescentando à reflexão anterior, Neves (2005) nos convida a entender o contexto com base na mediação gramsciana, de que somos ao mesmo tempo seres singulares e homens coletivos, conformes ao nosso tempo e lugar. “Somos conformistas de algum conformismo” (NEVES, 2005, p. 26).

Da forma como vem se organizando a política educacional no Brasil, “cria-se mecanismos de controle interno e externo, e ainda, [...] subordina a escola em todos os níveis às demandas técnicas e ético-políticas da burguesia” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

Tentando atribuir à educação, e não só a ela, a ineficiência do Estado em organizá-la, os organismos internacionais se fortalecem em apontar problemas e soluções para a formação de nossos professores, para a gestão das escolas, para os currículos, entre outros, a fim de justificar o des-nível do país neste segmento, considerado-a mola propulsora do desenvolvimento e do nivelamento capaz de superar o descompasso brasileiro na re-estruturação produtiva.

O repensar sobre a formação de professores é amplamente destacado na mídia como estratégia necessária para o sucesso da reforma do Estado e da Educação orientados pelas políticas neoliberais. Caberá a este segmento desenvolver, com “qualidade”, competências indispensáveis ao aumento da produtividade e competitividade para a “execução de tarefas simples e complexas na produção, no aparato estatal e também na sociedade civil, que venham a garantir a reprodução ampliada do grande capital” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

Esses mesmos sujeitos políticos coletivos são “convidados” a assumir a responsabilidade pela reestruturação dos sistemas de ensino, ao mesmo tempo em que são penalizados pela crise da educação e, ainda, expostos e indicados como alternativa ao sucesso e à superação dos problemas educacionais, desconsiderando a totalidade e complexidade das distorções regionais no campo educacional em todo o país.

A esses mesmos professores e professoras os programas governamentais vêm promovendo a responsabilização pelo insucesso de seus alunos e alunas, da própria gestão e organização da escola e por sua própria formação. E, estas novas atribuições, que na verdade nem são tão novas assim, se organizam ou reorganizam tomando-se por base as exigências e mudanças ocorridas nas relações sociais e no mundo do trabalho, assumindo, assim, diversas posturas relacionadas aos diversos momentos históricos vivenciados que colocam nossos docentes à margem de um novo

perfil, completamente adaptado às necessidades do mundo produtivo.

Retomando o pensamento de Gramsci (1995), precisamos analisar, entender e, somente assim, refletir que

[...] em cada época coexistam muitos sistemas e correntes de filosofia; explicar como nascem, como se divulgam, porque na divulgação seguem certas linhas de separação e certas direções, etc. [...] qual foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos e qual foi o esforço coletivo necessário para que existisse o nosso atual modo de pensar [...] mesmo em seus erros e em suas loucuras, os quais, ademais, não obstante terem sido cometidos no passado e terem sido corrigidos, podem ainda se reproduzir no presente e exigir novamente a sua correção. (GRAMSCI, 1995, p. 15).

Considerando que inúmeros fatores estruturais e conjunturais permeiam as políticas públicas, conseguir avaliar os avanços e retrocessos desse processo e nele localizar possibilidades de críticas reflexivas que nos levem a uma compreensão da realidade e de superação das intenções claramente limitadas, continua sendo um grande desafio para aqueles que pensam ou repensam a formação de professores.

No desenvolvimento dessas aptidões, tão presentes no discurso das novas diretrizes curriculares para a formação de professores e os cursos de graduação/licenciatura, incorpora-se uma gama de novas atribuições que, ao mesmo tempo em que criam uma suposta autonomia ao professor, trazem consigo um número considerável de atividades a serem exercidas por ele, contribuindo para a precarização do seu trabalho. Contribuí também para expressar uma imprecisão dos conceitos sugeridos à formação deste profissional, gerando múltiplas interpretações às diversas instituições formadoras.

Essas instituições formadoras acabam por expressar as mudanças estabelecidas pelo processo de globalização econômica e cultural, atreladas à política neoliberal, que neste momento amplia o espaço das instituições privadas em detrimento das públicas, subordinando a formação de professores ao contexto do capitalismo global que difunde valores individualistas e de controle, ajustando, ainda mais, o trabalho do professor a essa nova ordem.

Nesse momento presenciamos um movimento de inquietações reflexivas e necessárias ao debate

que envolve a formação de nossos professores e professoras. Localizamos desafios a serem superados, diante dos debates teórico-práticos das instituições formadoras frente a essa formação, na reorganização dos projetos políticos pedagógicos dos cursos acadêmicos em seu processo de construção coletiva e orgânica capaz de nortear de forma institucional e legítima as práticas discutidas nesse espaço.

Entre as muitas inquietações, já tratadas aqui, observamos que a materialidade da compreensão da incapacidade de se pensar a formação fora do contexto da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, ainda é ponto de discussão nos diversos espaços políticos que repensam a prática pedagógica apoiados em reflexões críticas, questionamentos e perspectivas.

A (re) significação dessas e de outras problemáticas existentes na cultura dos *loci* de educação implica desenvolver um processo de reflexão contínua como práxis, na perspectiva do desenvolvimento de uma formação pedagógica, que envolve mudança nos pressupostos dos sujeitos, na forma de compreensão de seus problemas e na sua própria postura para se tornar conceptor e gestor das práticas institucionais, curriculares e docentes (AGUIAR; MELO, 2005, p. 974).

O entendimento de unicidade da relação teoria e prática na formação do professor pesquisador para o século XXI propõe reflexões mais orgânicas na prática desse intelectual formador de outros intelectuais. São questões adversas que muitas vezes superam as possibilidades de avaliação e diagnóstico necessários a esse repensar. A prática compreendida nesta mediação é ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e práticas renovadas, nas quais a teoria só gera transformações quando aplicada subsidiando as ações que são planejadas.

Tensões presentes no limiar da discussão sobre a formação de professores

No cerne das discussões acerca das políticas propostas para um novo projeto de sociabilidade neste início de um novo governo, a formação de professores pensada para os próximos dez anos

(2011-2020), mediante o novo Plano Nacional de Educação (no bojo do Projeto de Lei nº 8.035/2011), que ora tem sido polemizado diante da reestruturação da Educação em sua plenitude e complexidade, vem mais uma vez problematizar a questão: para que sociedade estamos formando?

Já que não considera a legitimidade da proposta organizada e construída coletivamente pela última Conferência Nacional da Educação, (CONAE), em 2010, com grande representatividade da sociedade civil, o novo plano organiza-se em detrimento das metas pensadas na dita conferência.

Claramente percebemos que o governo centraliza a organização das políticas no Executivo, descentralizando a sua execução entre os entes federados, hoje chamados ao processo de colaboração, desconsiderando a realidade regional do país e não deixando claro a quem será atribuída a responsabilidade de fiscalizar e de que forma as metas anteriormente organizadas e distribuídas serão efetivamente concretizadas. E no caso destas não serem cumpridas, a quem será atribuído o prejuízo da inexecução. Explicitando aqui, que a descentralização é necessária à autonomia dos entes federados para que de certa maneira as necessidades regionais sejam mais rapidamente atendidas, mas esclarecendo, também, que de forma alguma esse processo deva desonerar o Estado de suas obrigações a ponto de o mercado ser o principal mecanismo de regulação social.

Santomé (2003) vem trazer contribuições a esse refletir sobre o processo de descentralização quando explicita que,

[...] esse contrato é difícil de ser avaliado, [...] são tomados como parâmetros [...] uma série de padrões de qualidade que são medidos, preferencialmente, de forma quantitativa, e, o que é muito importante, cujos conteúdos, são selecionados sem nenhuma negociação social. (SANTOMÉ, 2003, p. 41).

Temos dados que precisam ser considerados na avaliação de avanços e retrocessos para o novo plano de educação, já que trazemos do plano anterior metas que não foram alcançadas no que diz respeito à formação de professores, entre outros.

O esforço em aprovar o valor do PIB comprometido com a educação foi uma vitória, mesmo que em menor proporção, já que o Plano Nacional

da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (PNE-PSB/ 2001-2010) fixou seu valor em 10%, e este foi reduzido a 7%, pelo então governo Fernando Henrique Cardoso, que vetou o projeto.

“[...] assim, o PNE começou mal: havia metas a serem cumpridas, mas não havia a previsão de recursos para tal. De plano, transformou-se em ilusão [...]” (HELENE; MATSUSHIGUE, 2011, p. 161).

Sem os recursos necessários foi impossível cumprir as metas e, conseqüentemente, lutar para a superação dos problemas educacionais do país. Aumentar o número de matrículas, – processo quantitativo –, sem promover as necessárias condições às escolas e aos educadores não levará o país ao reconhecimento tão almejado, ou seja, ao alcance dos perseguidos indicadores de qualidade.

Continuamos a ver o Estado como regulador e avaliador das políticas de formação de professores, exigindo apenas que os docentes organizem seu trabalho adequando-se aos mecanismos que atendam às inovações tecnológicas, desconsiderando completamente a luta dos educadores por melhor condição e valorização do trabalho docente. O Estado atribui ainda a essa adequação as necessidades reais de desenvolvimento do país por meio da democratização do ensino, encobrindo, na verdade, a precarização do trabalho docente, o aligeiramento da formação dos professores que vem sendo proposta e a regulação dos conteúdos constituintes desta formação, “elemento nuclear das reformas educacionais” (SHEIBE, 2010, p. 986).

O ideário do século XXI coloca o professor como o principal agente de mudanças, e a ênfase na sua formação vem trazer à discussão a necessidade de acompanhamento e continuidade ao processo da implementação das diretrizes que orientam a formação docente no país, não apenas na limitação e organização dos currículos como forma de controle dos professores e professoras. Talvez, como sugere Santomé (2003), estejamos vivenciando um momento em que existe uma espécie de “recentralização” do poder, no qual estamos observando a delegação de poderes às escolas, aos professores e professoras e certa “autonomia” em organizar-se “para serem mais eficazes”, quando o assunto é o melhor rendimento e/ou aproveitamento dos alunos, mas que, na verdade, esta suposta autonomia

é decidida pelo próprio governo em detrimento de uma efetiva e concreta participação social, uma ilusória legitimidade. Ou ainda, os documentos oficiais que apresentam, também, ideias hegemônicas que pretendam dar respostas a um momento vivenciado historicamente não estão conseguindo dar vozes aos silenciados nas elaborações de propostas políticas, já que estes ocupam espaços diversos nos distintos discursos e, assim, criam contestações em nome daqueles que por inúmeros motivos tiveram suas vozes caladas, o que dificulta ainda mais a interpretação das metas pensadas para atender ao déficit da educação no país.

Considerando que a organização das metas para o atendimento à educação de um país que se encontra em pleno desenvolvimento e que pretenda atingir os critérios direcionadores para tal propostos por organismos multilaterais esteja organizando uma educação em que economia e formação humana estejam sob uma mesma ótica conceitual, precisamos entender que conceitos são estes e de que forma estão sendo interpretados. Já que em um processo de construção coletiva os conceitos de matizes diversas permeiam as relações, a compreensão destes conceitos irá possibilitar que possamos ter, sim, uma educação que considere critérios de “qualidade” como necessários à emancipação da sociedade por meio de uma boa escola.

Que essa escola, por meio de políticas públicas comprometidas com uma educação em igualdade para todos e todas, possa ser um dos instrumentos de desenvolvimento social, cultural, econômico, artístico e científico do nosso país. Que essa escola também promova a igualdade em todos os espaços e consiga superar as diferenças regionais. Para tanto, precisamos de professores e professoras bem formados, valorizados profissionalmente, intelectualmente e, principalmente, socialmente reconhecidos em sua relevância.

À guisa de conclusão

No contexto da reestruturação produtiva do capital, acompanhada da intensificação do processo de globalização da economia, vê-se que o capital internacional encontra soluções para perpetuar a exploração do trabalho e sustentar as taxas de lucro

pretendidas. Entretanto, tais mudanças não se efetivam sem as repercussões negativas, logo, sem que alguém pague, com sacrifícios, algum preço.

Vê-se, ainda, nesse momento histórico, um grandioso sacrifício a que centenas de milhões de pessoas estão sendo submetidas, tanto no que se refere à exclusão social pela via do desemprego estrutural, quanto à ofensiva sistemática do capital internacional sobre as políticas sociais locais, pela via da articulação dos organismos internacionais de defesa da desregulamentação das economias nacionais em desenvolvimento.

No Brasil, a situação não é nada diferente. Especificamente quanto às políticas educacionais praticadas, as quais claramente objetivam a efetivação da submissão técnica e ético-política dos trabalhadores ao projeto burguês brasileiro, apoiada pela postura omissa do Estado, que passa à sociedade civil e ao empresariado brasileiro as atribuições de efetivá-las.

Formata-se uma educação para o trabalho simples, que, buscando o aumento da sua produtividade sob a direção capitalista, dê ênfase a uma educação básica voltada para o ensino da leitura, da escrita, da matemática e das ciências, a fim de que o cidadão possa estar apto a pensar e a resolver problemas. Não se busca com isso o desenvolvimento da sua autonomia crítica, nem o comprometimento com os interesses da sua classe social.

Revestidos de uma falsa neutralidade, os organismos internacionais oferecem, a troco de significativos financiamentos na área social, receitas de sucesso para a solução dos problemas dos países em desenvolvimento, os quais, na área educacional, objetivam a inserção mínima dos trabalhadores no processo produtivo capitalista, com a prudente composição de um exército de reserva visando ajustar-se à nova dinâmica empresarial e aos novos requisitos do mundo do trabalho contemporâneo.

Para seus propósitos se efetivarem, tais entidades precisam, contudo, da constituição de um novo perfil docente que leve o profissional da educação a repensar sua prática, voltando-se ao educar em conformidade com a busca da produtividade citada. O apelo ao desenvolvimento da empregabilidade dos discentes, dotando-os das habilidades e competências exigidas para o trabalho na contempo-

raneidade, soa bem nos ouvidos das famílias dos estudantes esperançosos por um emprego, que na verdade já não existe para todos.

Como a constituição desse novo perfil precede a existência de instituições formadoras adequadas à lógica do mercado, cumpriu ao Estado fomentar, por meio de políticas educacionais específicas para a formação de professores, a ampliação do acesso à educação básica, à diversificação das Instituições de Ensino Superior e dos cursos e das fontes de seu financiamento.

O professor formado nessa perspectiva, não obstante submisso e quase adaptado ao convívio com as tecnologias da informação e comunicação empregadas na atividade docente, é conformado às novas exigências do capital e à perda dos direitos conquistados historicamente; além de agregar novas atribuições, o que contribui para a precarização do seu trabalho, já que sua formação inicial não atende às necessidades colocadas à sua prática cotidiana, e sua carga de trabalho, em muitos casos, o impede de buscar a formação continuada adequada.

A educação, mais uma vez, vem sendo colocada no cerne de questões necessariamente reflexivas quando o assunto diz respeito aos avanços e limites colocados a nossas políticas, que, “legítimas” ou não, ditam normas para a construção de uma sociedade justa e de uma educação cidadã.

Nesse momento vivenciamos, em paralelo, a discussão em torno dos objetivos e metas “definidas” no Plano Nacional de Educação Lei 8.035/2011, que ora estabelece as normas da educação para os próximos dez anos. Então, somos convidados e conformados dentro das regras de uma sociedade, denominada “democrática”, a nos afastarmos pela criticidade existente e pertinente a um processo como esse, e passarmos a analisar sob uma ótica diferenciada as adesões colocadas ao direcionamento proposto, analisando, assim, os avanços e retrocessos da questão.

A dinâmica a que os diversos segmentos da sociedade civil são levados a refletir sobre o novo plano educacional coloca para toda a sociedade organizada as possibilidades, as dificuldades e os limites que podem viabilizar ou não o cumprimento dos objetivos e metas, permitindo, assim, que decisões fortalecidamente acordadas

comprometam-se com a melhor qualidade da escola pública tão solicitada aos dias de hoje para o desenvolvimento econômico, político e social da sociedade brasileira.

Reconhecendo que não existe neutralidade nesse espaço de discussão, dado o envolvimento de valores e óticas diferenciadas presentes no contexto das inúmeras lutas dos diversos grupos sociais, com distintos e variados interesses disputando a hegemonia, vivemos um momento histórico em que os resultados que delimitarão e organizarão as metas e objetivos para a educação nos próximos dez anos ultrapassam gestões de governos dos entes federados e chamam à reflexão e posicionamento os setores organizados da sociedade.

Considera-se, ainda, que na efetivação de todo esse ordenamento proposto será necessário o comprometimento e cumprimento das ações por parte do governo central, que até o momento vem demonstrando querer distribuir a maior responsabilidade delas aos municípios e estados, não deixando claro o seu papel nem definindo a quem estará colocada a responsabilidade de avaliar a execução das metas e objetivos anteriormente organizados.

Contudo, vivenciamos um momento ímpar no país, no qual ações construídas coletivamente

pela sociedade brasileira organizada, ainda que sem a participação (politicamente proposital) de segmento relevante, convidam à reflexão de questões que perpassam as metas e objetivos elencados para essa proposta a fim de executar as etapas no novo plano educacional. Ressalta-se aqui que não temos a ilusão de que somente ações burocráticas e administrativas possam superar as desigualdades regionais e educacionais do nosso país. Estas devem ser contempladas de maneira que a igualdade de direitos seja ampliada em toda a educação pública.

E que se façam presentes a exigência de qualidade para o desempenho do trabalho docente, a compreensão da necessidade de infraestrutura para as escolas em funcionamento, bem como a construção de novas escolas em atendimento à demanda e maiores recursos ao desenvolvimento das atividades docentes, permitindo que o tão almejado alcance da ciência e tecnologia consiga ser mais um compromisso efetivamente assumido pela escola e pela permanência do aluno neste espaço, assim como o crescimento econômico, social e político do país, elevando a escolarização a uma educação de qualidade e direito social historicamente conquistado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela Silva; MELO, Maria Márcia Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a12.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

ALVES, Giovanni; PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. As metamorfoses do mundo social do trabalho e a educação profissional: elementos para uma crítica da ideologia da educação profissional disseminada pela UNESCO no Brasil. **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**, São Paulo, ano IV, n.º. 6, maio 2010. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/7RevistaRET6.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Atuação da CNI**. Brasília: CNI, 2011. Disponível em: <<http://www.cni.org.br/portal/data/pages/FF80808121B517F40121B54C10944719.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Engenharia para o desenvolvimento: inovação, sustentabilidade, responsabilidade social como novos paradigmas**. Brasília: SENAI/DN, 2010. Disponível em: <<http://www.cni.org.br>>. Acesso em: 08 jun. 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. In: **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HELENE, Otaviano; MATSUSHIGUE, Lighia B. Horodynski. Considerações sobre um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, n. 47, p. 159-164, fev. 2011.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões

sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, UERJ, 2006, p. 1-15. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileira_de_form.pdf>. Acesso em: 15 maio, 2011.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**. A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar., 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/reformas_internacionales_educacion_formacion_profesores.pdf>. Acesso em: 21 maio 2011.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria W (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHEIBE, Lêda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

SILVA, Copérnico M. **Gestão estratégica da educação no Colégio da Polícia Militar da Bahia**: realidades e perspectivas. 2008. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br>>. Acesso em: 21 maio 2011.

SOUZA, Thaís Rabello de. **(Con)formando professores eficazes**: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). 2009. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/thais%20rabello.pdf>. Acesso em: 21 maio 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica**: política e gestão da escola. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

Recebido em 03.10.2011

Aprovado em 12.03.2012

FÓRUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA HISTÓRIA CONTADA A PARTIR DA MOBILIZAÇÃO NA BAHIA E DA PARTICIPAÇÃO DO SEGMENTO DAS UNIVERSIDADES

Magdalânia Cauby França *

Nelcida Maria Cearon **

RESUMO

O presente artigo pretende fazer uma retomada das mobilizações dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ressaltando a interlocução que vem se construindo e se fortalecendo com o segmento das universidades, para alcançar o seu objetivo fundamental de contribuir com o debate e com a formulação de políticas públicas e práticas sociais de educação de jovens e adultos. Para tal, resgata o histórico da mobilização dos fóruns de EJA nos encontros nacionais e a construção coletiva do Fórum estadual, bem como dos regionais da Bahia, no que se refere à organização e elaboração das temáticas de discussão. Por fim, ressalta o papel do segmento das universidades, evidenciando os resultados dessa ação conjunta na realização do Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em 2006 e 2007.

Palavras-chave: Fóruns de EJA. Formação de educadores. Universidade. Políticas públicas.

ABSTRACT

YOUTH AND ADULT EDUCATION FORUMS: A STORY TOLD FROM THE MOBILIZATION AND PARTICIPATION IN UNIVERSITIES OF BAHIA

This paper aims at an historical review of the social mobilization of the Youth and Adult Education Forums in Brazil, highlighting the dialogue that has been building and strengthening with the universities to achieve their ultimate goal to contribute to the formulation, discussion, dialogue and intervention in Public Policy and Social Practices of Youth and Adults. To do this, we rescue the history of mobilization of adult education forums in national meetings highlighting the collective construction of state and regional forums of Bahia, its organization and thematic thread. Finally, we

* Mestre em Educação. Professora da UNEB. Ex-coordenadora do Fórum de EJA da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Francisco das Mercês, s/n, Cond. Intervilas Quadra A, C10, Buraquinho, Lauro de Freitas (BA). CEP: 42700-000. magdalaniana@yahoo.com.br

** Mestre em Educação. Professora da UNEB. Coordenadora do Fórum de EJA do Extremo Sul da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Régis Pacheco, n. 260 - Bairro Jardim Caraipe. CEP 45997-811 - Teixeira de Freitas (BA). cearon@tdf.cpm.br / cearonster@gmail.com

highlight the role of universities, showing the results of this joint action in achieving the National Training Seminars for Educators of Youth and Adults in 2006 and 2007.

Keywords: Adult education forum. Teacher's training. Universities. Public policy.

EJA: bases legais e movimentos por direitos

A educação de jovens e adultos vem se configurando ao longo da história como um contínuo movimento de pressão para que se garantam efetivamente os direitos constitucionais à educação de qualidade para todos.

Uma análise sobre a história das políticas públicas do Estado brasileiro em relação à educação de jovens e adultos realizada por Beisiegel (2003) registra que, a partir de 1991, o Ministério da Educação formalizou a intenção de não mais atuar na educação de jovens e adultos, transferindo toda a responsabilidade do atendimento a esse público para os municípios.¹ Os esforços do ministério seriam dirigidos para a educação das crianças, crendo que, ao concentrar os recursos na educação infantil, estancaria, em médio prazo, a geração de novos analfabetos. Ledo engano, uma vez que chegamos ao século XXI com dados alarmantes sobre o analfabetismo no Brasil; 12,4% das pessoas acima de 15 anos não têm o domínio da leitura e da escrita, ou seja, 16 dos 170 milhões de brasileiros continuam na classificação de analfabetos (IBGE, 2000), sem a mínima condição de decodificar os códigos da escrita.

As bases legais vigentes asseguram o direito à educação para todas as pessoas. Com a Constituição promulgada em 1988, o dever do Estado com a educação de jovens e adultos é ampliado ao se determinar a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”². Se, por um lado, alcançou-se a universalização do atendimento escolar para a quase totalidade das crianças do Brasil, por outro, está a passos lentos a superação do analfabetismo, seja por pouco investimento e ausência de políticas

públicas para a EJA, seja pela má qualidade da educação básica, que gera a evasão e a retenção que, consecutivamente, causam aumento por demanda na EJA.

Cabe ainda evidenciar alguns pontos importantes sobre o tratamento dado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394/96) no que se refere à educação de jovens e adultos. Em seu artigo 3º, determina a LDB, dentre os princípios que devem servir de base ao ensino, “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; [...] garantia de padrão de qualidade; [...] valorização da experiência extra-escolar; [...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

Muito embora o Brasil possua um sistema legal que garanta o direito à educação, na prática algumas ações dessa política específica parecem impedir a oferta de uma educação que atenda às necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos não escolarizados.

Ainda que com essas significativas conquistas legais, persiste a ideologia que considera a EJA uma educação de menor importância. Como exemplo pode-se citar o veto presidencial à inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, por razões injustificadas, que geraram como consequência redução da oferta, baixa qualidade e perda de identidade da educação para as pessoas jovens e adultas (DI PIERRO, 2005). Essas ações vêm corroborar com uma ideologia que nega a EJA, reforçando os mitos da dificuldade de aprendizagem do adulto, defendendo a existência de uma idade própria para aprender.

Mesmo com as moções e manifestações dos Fóruns de EJA, a isonomia entre os níveis e modalidades da educação básica não foi garantida, persistindo assim a desigualdade no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

1 A União só voltaria a atuar na educação de jovens e adultos analfabetos a partir de 1997, com o início do Programa de Alfabetização Solidária.

2 Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 208.

(FUNDEB), uma vez que o artigo 11º da Medida Provisória nº 339 determina o percentual de 10% dos recursos públicos para a educação básica, enquanto para a EJA disponibiliza um recurso menor, apenas 0,7% do valor de referência estabelecido para as séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, prevalece a análise de que o governo federal desrespeita o direito constitucional garantido à população, negligenciando o dever do Estado em relação à educação de jovens e adultos.

Fóruns de EJA: do movimento nacional para a mobilização regional

A história da educação de jovens e adultos no Brasil passa a percorrer novos rumos a partir da mobilização para a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL..., 1997), em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Como decorrência desse movimento, a sociedade e os movimentos organizados articularam-se e começaram a criar fóruns de educação de jovens e adultos e a promover os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004).

O primeiro ENEJA aconteceu em 1999, no Rio de Janeiro, e visou contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas de cooperação articuladas entre as esferas de governo e os segmentos não governamentais. Ao renovar o interesse pela temática da alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho, esse encontro colaborou para a revisão e o alargamento do conceito de EJA, propiciando uma leitura brasileira da V CONFINTEA. O encontro visou, também, promover a divulgação e o intercâmbio de experiências, fortalecendo parcerias constituídas nos estados e municípios e os fóruns estaduais já existentes (RJ, MG, ES, RS, SP), estimulando a criação de outros.

Desde 1996, quando foi criado o primeiro fórum no Rio de Janeiro, até a realização dos encontros regionais e nacional em preparação para a VI CONFINTEA, realizada em 2009, em Belém do Pará, Brasil, os Fóruns destacaram-se com uma

participação ativa no cenário nacional da EJA. Este movimento cada vez mais vem se fortalecendo pelo reconhecimento da legitimidade dos fóruns.

Atualmente, todos os estados do Brasil, bem como o Distrito Federal, têm o Fórum de EJA organizado, conseguindo acompanhar com força o movimento internacional e nacional em favor da EJA, ressignificando, inclusive, o sentido da educação de adultos para além da escolarização, para o direito de aprender por toda a vida, cujos fins podem se observar na explicitação:

Os fóruns, como legítimos movimentos organizados em torno do direito à educação não recuarão na defesa intransigente desse direito para os muitos milhões de brasileiros que ainda não participam, na condição de incluídos, da vida social regida pela cultura escrita e pelas linguagens que a contemporaneidade consagra e recria cotidianamente. (ENCONTRO NACIONAL..., 2006).

Fóruns de EJA na Bahia: nas trilhas da mobilização nacional

Motivados pela realização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que desde 1999 caracterizam-se como um marco no debate e intercâmbio das políticas de EJA no Brasil, entidades representativas dos diversos segmentos, como o Serviço Social da Indústria (SESI), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Central Única dos Trabalhadores (CUT), **Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)**, Associação de Educadores Católicos (AEC), Fórum de Educação do Campo, Instituto Integrar, Secretaria Estadual de Educação da Bahia, Secretaria Municipal de Salvador e Secretaria de Educação de Alagoinhas articularam-se para a implantação do Fórum de EJA na Bahia. Para tanto, foi criado, em agosto de 2001, um Pré-Fórum, com a missão de buscar coletivamente as condições para a implantação de um fórum de EJA que contemplasse a diversidade de atores sociais que configura a EJA na grande extensão do estado da Bahia. Circunstâncias favoráveis, como a localização na capital de órgãos gestores e deliberativos das políticas de educação e da EJA, a Secretaria Estadual de Educação (SEC)

e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), facilitaram a mobilização dos atores sociais em diferentes regiões da Bahia. Além do fator localização, ressalta-se, por um lado, o apoio significativo de representantes dos fóruns dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo nas orientações para a implantação do fórum baiano, e, por outro, o acesso ao Boletim Informação em REDE da ONG Ação Educativa e à revista Alfabetização e Cidadania da RAAAB³, que instigavam a criação e a mobilização dos fóruns, bem como a discussão coletiva de temas relevantes da conjuntura política, social e educacional brasileira.

Após o IV ENEJA, em 2002, foi adotado o sugestivo nome de Pré-Fórum, cuja missão seria a de instituir o Fórum de EJA na Bahia por meio da realização do I Encontro do Fórum de Educação Jovens e Adultos no estado, nos dias 12 e 13 de novembro de 2002. O encontro contou com a participação expressiva de professores, gestores, pesquisadores, professores universitários, educadores populares de vários municípios do estado, envolvidos direta ou indiretamente com a educação de jovens e adultos.

Concomitante à mobilização para a criação do fórum estadual, em novembro de 2001 foi instituído o Fórum de EJA no extremo sul da Bahia. De acordo com Cearon (2011) ele surgiu baseado na demanda por formação específica dos educadores de adultos que atuavam no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PRAJA)⁴. Diante dessa demanda, “os coordenadores do PRAJA organizaram e ministraram um curso de formação intitulado *Repensando a Prática – Buscando Alternativas*” (p.96) O curso, com duração de 90 horas, teve como objetivos: aprofundar o entendimento sobre educação como prática de liberdade (FREIRE, 1997), refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nos grupos de alfabetização e educação de adultos do PRAJA e discutir a elaboração de material adequado à educação de adultos. Participaram desse curso educadores atuantes na educação do PRAJA, da Pastoral da Criança, do Programa Nacional de

Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como professores da rede pública municipal de educação interessados em discutir o tema. Ao final desse curso, os educadores participantes assumiram o compromisso de implantar o fórum de EJA no extremo sul da Bahia, como forma de garantir a continuidade das discussões em torno da educação de adultos (FÓRUM DE EDUCAÇÃO..., 2001).

Trilhando os seus próprios caminhos, somam-se a esse fórum regional e ao fórum estadual, outros regionais: em Alagoinhas, Jequié, Território do Sisal e Recôncavo. Não podemos deixar de mencionar que, além dos fóruns, vários outros coletivos foram se mobilizando em defesa da EJA, tanto no estado como no Brasil, constituindo-se, também, como sujeitos nesse processo de mobilização.

Conforme o documento de implantação do Fórum de EJA da Bahia, em 2002, o fórum tem como princípio ser um espaço público, permanente, não estatal e não institucional, de articulação de entidades públicas, privadas e do terceiro setor que atuem na educação de jovens e adultos na Bahia (FÓRUM DE EDUCAÇÃO..., 2002). Seguindo a deliberação nacional, a sua organização ocorre por segmentos: instituições de nível superior (universidades e faculdades públicas e privadas); movimentos sociais e ONGs (movimento sindical, sem terra, movimento de mulheres, de negros); entidades confessionais e entidades de cultura popular etc.; entidades empresariais e privadas (sistema S, fundações, escolas privadas); Estado (secretarias estaduais e municipais, escolas públicas, conselhos municipais e estaduais, comissão de educação, órgãos públicos diversos); Educadores e Educandos. Esse modelo de gestão possibilita que as decisões sejam tomadas de forma coletiva, garantindo o cumprimento das propostas acordadas.

Esse trabalho, como todo processo dialético, requer repensar o papel dos sujeitos/segmentos nessa construção coletiva para a superação dos entraves culturais que permanecem reproduzindo as correlações de forças nas relações sociais. Nesse sentido,

[...] deve-se entender que os Fóruns não têm “dono”, não são propriedade de nenhuma instituição, mas resultam do esforço político de várias pessoas/entidades que acreditam na idéia e na possibilidade

3 A Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), que surgiu de articulação de ONGs, na década de oitenta, teve ativa participação em vários eventos e mobilizações ocorridos nos últimos anos, destacando o seu papel na articulação dos ENEJAS.

4 Programa de extensão do Campus X/UNEB, desenvolvido em Teixeira de Freitas e região do extremo sul da Bahia desde 1988.

de gestão compartilhada e cooperativa para tomar decisões e propor alternativas. Significa dizer que o poder circula, não está centralizado, não é hierárquico. (PAIVA, 2007, p. 72).

Inseridos nessa dinâmica coletiva, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos da Bahia vêm desenvolvendo ações para alcançar os seus objetivos de: promover debates, encontros e estudos sobre a educação de jovens e adultos na Bahia e participar de atividades congêneres regionais, nacionais e internacionais; contribuir para a eliminação de processos discriminatórios relativos ao acesso à educação; promover trocas de experiência, desenvolvimento e avaliação de metodologias de educação de jovens e adultos, incluindo a formação específica de educadores(as); propor aos órgãos componentes convênios, programas e projetos relacionados à educação de jovens e adultos na Bahia; promover e incentivar campanhas e mobilizações pelo direito e/ou promoção da educação de jovens e adultos; incentivar a pesquisa, publicações e a elaboração de material didático de apoio à prática educativa com adultos.

Assim, a atuação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos da Bahia visa contribuir para a sistematização e melhoria da formação em EJA. Além disso, busca identificar e atender às várias demandas por EJA no estado da Bahia.

Encontros dos Fóruns de EJA da Bahia: objetivos e temáticas

Os encontros realizados periodicamente, tanto no estado quanto nas regiões, têm como objetivos: debater a conjuntura nacional e estadual das políticas de EJA; discutir novos paradigmas para essa modalidade de educação; colaborar na efetivação de políticas públicas de educação mais consistentes; socializar experiências das práticas educativas em EJA, bem como divulgar as ações dos Fóruns.

Apresentam-se como temáticas recorrentes: políticas públicas em EJA; balanços da década da alfabetização; formação de educadores de jovens e adultos; as experiências dos fóruns estaduais de EJA; alfabetização e letramento; currículo; avaliação, entre outros. Esses temas emergem da prática educativa em EJA, como também podem surgir

dos relatos feitos pelos participantes nos encontros dos fóruns. As questões discutidas abordam desde as políticas nacionais, estaduais e municipais de EJA, como temas relacionados à economia da América Latina e Brasil, passando pelas políticas de caráter formativo, como currículo e formação de professores, até as mais específicas, como metodologia de trabalho com jovens e adultos. Essas temáticas têm por base os novos referenciais de educação de adultos, uma vez que é necessário reafirmar a ideia de educação continuada como a educação ao longo da vida. Segundo declaração da V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas competências técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional disponível em uma sociedade educativa e multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL..., 1997).

Dentro desse contexto, a EJA assume uma nova centralidade, exigindo prioridade das políticas públicas, no que concerne à oferta de vagas, financiamento, desenvolvimento de pesquisas, redefinição de concepções político-pedagógicas, criação de cursos de pós-graduação e formação de educadores.

O papel do segmento Universidade na mobilização dos Fóruns

A opção pelo trabalho coletivo implica refletir sobre o papel específico de cada segmento participante dos fóruns, para que aconteça a contribuição efetiva na elaboração de políticas públicas. É urgente que o fórum de EJA “passe de fato a uma organização social e política com capacidade de intervenção orgânica no campo da política pública de educação” (MACHADO, 2007, p. 22).

Nesse sentido, destaca-se a atuação das universidades na organização e mobilização dos fóruns. Desde a criação do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, em 1996, o pioneiro no Brasil, foi muito significativa a contribuição direta de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Da mesma forma, os fóruns de outros estados contaram e contam com a participação direta das universidades na coordenação e na efetivação dos encontros nacionais, estaduais e regionais. O papel dos representantes das universidades destaca-se nos ENEJAs pela participação das mesas redondas, conferências e, sobretudo, na sistematização dos relatórios finais. Ademais, a universidade ocupa um lugar de destaque na pauta de discussão dos demais segmentos sobre formação inicial e continuada.

Segundo o sociólogo Boaventura Santos, a universidade do século XXI, para sobreviver como instituição autônoma na produção de conhecimento, deverá passar por reformas que proponham alternativas contra a hegemonia do capitalismo global

[...] atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social, na degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2005, p. 159).

Nos primeiros ENEJAs, a preocupação deste segmento resumia-se a discutir sobre as dificuldades na execução dos programas governamentais, como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentre outros. Aos poucos foi evoluindo a fim de obter o reconhecimento de seu papel social em atender às demandas de formação inicial e continuada dos educadores de adultos. No IV ENEJA, realizado em 2004, representantes da UNEB apresentaram os resultados de uma pesquisa preliminar que revela indicadores de análise nas três dimensões de atuação das universidades públicas.

Na dimensão do ensino, a Bahia foi a pioneira no Brasil, com a criação do curso de Pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos oferecido pela UNEB, em 1985, no campus de Juazeiro. Essa universidade ofereceu também um curso de educação básica de jovens e adultos, no

período de 1998 a 2003, formando aproximadamente 400 alunos. No entanto, houve pouco avanço nas outras universidades públicas do estado, que se restringiram à oferta de uma disciplina de EJA no currículo de graduação em Pedagogia.

Na pós-graduação observou-se destaque para o curso de especialização em educação de adultos oferecido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1997, formando uma turma de 13 alunos. Em relação à qualificação de mestrado e doutorado, pesquisa realizada na UFBA demonstrou que dos 400 trabalhos de dissertação e teses registrados na biblioteca, no período de 1970 a 2000, apenas 15 (3,7%) tematizaram a EJA (FRANÇA, 2001).

No que concerne à extensão, os registros apresentaram algumas ofertas, na sua maioria ligadas aos programas do governo federal, como os mencionados anteriormente para atendimento das demandas da sociedade. Assim, nesses encontros o debate reincidia em torno do reconhecimento de que no campo da EJA, a extensão universitária gera a pesquisa e ambas nutrem o ensino. Entretanto, pode-se 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 (DI PIERRO, 2006, p. 290).

O Plano Nacional de Extensão Universitária de 2001 defende que:

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

[...]

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a

participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (PLANO..., 2001).

A partir do V ENEJA esse segmento da universidade começa a ser mais propositivo ao apontar a necessidade de ações e financiamento que pudessem garantir recursos para o desenvolvimento de pesquisas na área, possibilitando um mapeamento que retratasse o estado da arte da EJA. No VI ENEJA, a demanda para este segmento era para a universidade repensar e propor ações para a formação inicial e continuada.

No VII ENEJA avançou-se, propondo uma meta de realização de Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Assim, em maio de 2006, em Belo Horizonte, aconteceu o I Seminário, realizado pelos representantes das universidades envolvidas nos fóruns de EJA, sob a coordenação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O referido seminário contou também com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Ministério da Educação (MEC). Participaram 137 pessoas, representando 36 instituições de ensino superior, e 15 pessoas representantes de fóruns estaduais (SOARES, 2006). Este foi um momento significativo para o segmento das universidades refletir sobre seu papel social na formação de educadores de EJA, propondo alternativas como: editais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) específicos para a EJA; fomentar a cultura de redes interuniversidades. Como resultado final deste seminário foi publicado o livro *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*, organizado por Leôncio Soares, que apresenta reflexões sobre as questões norteadoras da formação de educadores na EJA.

O II Seminário ocorreu em 2007, em Goiânia, com a seguinte temática: *Os desafios e as perspectivas da formação dos educadores de jovens e adultos*, visando refletir e apontar diretrizes acerca da formação de educadores de jovens e adultos no Brasil, que vem sendo realizada pelas universidades, pelos movimentos sociais e pelo sistema público de ensino, ressaltando a necessidade de reconfiguração do currículo da EJA com base nos eixos temáticos: sujeitos da EJA; mundo do trabalho; educação em presídios; questões de

gênero, etnia e orientação sexual; educação popular e educação do campo.

Como podemos constatar, o segmento da universidade vem reafirmando sua responsabilidade social como um serviço público prestado à sociedade, devendo ter como princípios a solidariedade e a cooperação na construção do conhecimento e na reformulação epistemológica que promove o diálogo entre os saberes científicos da universidade e os saberes populares que circulam na sociedade (SANTOS, 2005).

Essas considerações revelam a necessidade da universidade ressignificar o seu papel frente às demandas por EJA, buscando superar as suas limitações quanto: ao reconhecimento e identificação de especificidades da formação do educador para a EJA em todas as licenciaturas; fomento de pesquisa na área; e a constituição de uma extensão universitária como real espaço de pesquisa e formação de educadores de jovens e adultos.

Considerações Finais

Assim, pode-se afirmar que a grande contribuição dos fóruns de EJA do Brasil configura-se na articulação de pessoas e instituições em torno do fazer e refletir a EJA, quer pelo papel formador, quer pela troca de experiências e pela socialização de informações e pelo fortalecimento em defesa dos direitos da educação para a EJA.

Considerando que a temática da EJA, na maioria das vezes, adentra a universidade via extensão, seja por meio de programas governamentais de âmbito federal ou estadual, ou para atender às demandas locais das prefeituras ou de ONGs, a interlocução com os fóruns implica em fomentar o repensar a formação inicial e continuada.

Mesmo com os avanços, ainda são muitos os desafios para os fóruns de EJA conseguirem cumprir os compromissos firmados nos ENEJAs. Considerando a extensão territorial da Bahia e os altos índices de analfabetismo, faz-se necessário pensar numa política de regionalização dos fóruns para possibilitar a ampliação das discussões e intervenções, com maior participação dos diversos segmentos que atuam na EJA para melhor intervenção nas práticas sociais e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, Celso de Rui. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo nº 16, p. 19-26, jul. 2003.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.
- CEARON, Nelcida Maria. **PRAJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos – visão do aluno**: uma experiência no extremo sul da Bahia. Salvador: Eduneb, 2011.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo. **Anais eletrônicos...** Hamburgo: UNESCO, 1997. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/>>. Acesso em: 20 set. 2010
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1115-1139, 2005.
- _____. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: Soares, L. **Formação de Educadores de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD/MEC/UNESCO, 2006.
- ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 8., 2006, Recife. **Relatório Síntese**. Recife: UFPe, 2006. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/node/2028>>. Acesso em: 15 set. 2010
- FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO EXTREMO SUL DA BAHIA, 1., 2001, Teixeira de Freitas. **Relatório Síntese**. Teixeira de Freitas: UNEB, 2001. Disponível em: <<http://www.forumeja.tx.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA BAHIA. **Documento de Implantação do Fórum de EJA da Bahia**. Salvador, 2002.
- FRANÇA, M. C. **Formação de educadores de jovens e adultos**: em busca de suas especificidades. 2001. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 12 out. 2011.
- MACHADO, M. M. A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire e as Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 20-32, dez. 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_1_%20MargaridaMachado.pdf. Acesso em: 13 out. 2011.
- PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos. **REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 68-86, ago. 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_JanePaiva.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011
- _____; MACHADO, M.; IRELAND, T (Org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.
- PLANO nacional de extensão universitária – Edição Atualizada – Brasil 2001/2002. Brasília, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras/SESU/MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/arquivos/pne/index2.htm>>. Acesso em: 30 set. 2007.
- SANTOS, B. S. A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 23, p. 137-202, 2005.
- SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006.

*Recebido em 31.10.2011
Aprovado em 07.12.2011*

A EJA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS

Jaqueline Ventura *

RESUMO

Este artigo pretende contribuir para a compreensão do atual cenário da formação inicial de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, na primeira parte analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais de alguns cursos de formação de professores, tais como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, demonstrando que, embora a EJA na atual legislação tenha sido configurada como modalidade da Educação Básica, no que se refere à formação de professores para atuar, considerando as especificidades da área, a questão permanece muito incipiente nas licenciaturas. Na segunda parte discutimos a importância e atualidade de pautar a formação de professores e de alunos da EJA em uma concepção ampliada do conceito de trabalho e na identificação da vinculação de classe dos diversos sujeitos da EJA para a construção de um processo educacional de formação humana emancipatório.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação de professores. Trabalho e educação.

ABSTRACT

EYPA AND THE CHALLENGES OF TEACHER'S FORMATION IN TEACHING DIPLOMAS

This paper aims to contribute to the comprehension of the current stage of initial formation in Education of Young People and Adults (EYPA). For this purpose, we first analyze the National Curricular Directives of a program of pedagogy and teaching degrees in letters, mathematics and biology. We demonstrate that although EYPA is today legally defined as a kind of Basic Education, as far as teacher formation is concerned, considering the specific features of the area, the question appears to be underestimated in the teaching programs. In the second part, we discuss the importance in our days to consider the formation of teachers and students of EYPA according to an enlarged conception of work and social class identification in order to create an educational process for human emancipation.

Keywords: Youth and adult education. Teachers' formation. Work and education.

* Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação. Endereço para correspondência: Faculdade de Educação. Campus do Gragoatá. Rua prof. Marcos Valdemar de Freitas Reis, s/n, Bloco D, Gragoatá, Niterói, RJ – CEP: 24210-201. jaquentura@uol.com.br

Considerações iniciais

O presente artigo discute a formação de professores para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista ser este o campo de atuação profissional de muitos dos futuros docentes da educação básica. A ideia central sustentada no texto é a de que a preparação para o exercício da docência precisa considerar as especificidades relativas à formação do educador da EJA. Contudo, cabe previamente assinalar que defender uma qualificação específica e uma maior compreensão da área por parte dos profissionais da educação não significa restringir o campo a uma razão utilitarista, tampouco aprisioná-la a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico; mas sim conferir relevância no âmbito acadêmico e no âmbito das redes públicas de ensino da temática da educação da classe trabalhadora, proporcionando reflexões prévias aos futuros docentes sobre a construção de propostas curriculares diferenciadas, condizentes às necessidades dos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora no seu processo de escolarização.

1- Situando a questão da formação inicial de professores para os cursos de EJA

A configuração legal da EJA no Brasil refere-se predominantemente ao direito à escolarização¹, uma vez que é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria”² (BRASIL, 1996). Desse modo, a legislação em vigor a define como ação relacionada ao ingresso ou retorno à escolarização e lhe dedica uma seção específica no âmbito do capítulo da Educação Básica (seção V - Cap. II). Além dessa seção, diretamente referente à EJA, destacam-se na LDB outras referências indiretas, como, por exemplo, no Art. 4º, a menção à oferta de “ensino noturno

regular, adequado às condições do educando” e de “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação trata, com detalhamento, das diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos no âmbito da educação básica, definindo-as nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000). Tais documentos a definem como modalidade de ensino e apresentam o reconhecimento da sua especificidade como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000). Entre as funções atuais da EJA expressas neste Parecer, está claramente o acesso ao processo de escolarização com qualidade socialmente referenciada, bem como a criação de projetos educativos que considerem os trabalhadores como sujeitos cujas potencialidades cognitivas advêm exatamente da sua vivência particular. Acrescenta-se que a referência à função reparadora, entendida como “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade” (BRASIL, 2000) responsabiliza os sistemas de ensino por construírem modelos pedagógicos próprios que considerem as particularidades deste público.

Quanto ao aspecto específico da formação docente para EJA, a LDB afirma, em seu Art. 61, a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA preceituam a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil do aluno jovem e adulto e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de EJA. Destaca, ainda, que a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino não se realiza satisfatoriamente com um professor motivado apenas “pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, uma vez que “não se pode ‘infantilizar’ a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (BRASIL, 2000). Nesse mesmo horizonte

1 A despeito da EJA não se reduzir apenas à escolaridade formal, esclarecemos que este artigo diz respeito à vertente da escolarização de jovens e adultos.

2 Cabe destacar que a LDB (Lei n. 9.394/96) tratou a EJA de forma contraditória, pois se por um lado conferiu a ela uma nova identidade, assumindo-a como uma modalidade da educação básica, por outro lado manteve a nomenclatura e, portanto, a possibilidade de coexistência de cursos e exames supletivos.

do reconhecimento de um espaço próprio para esta formação, o Parecer destaca que as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000). Sendo assim, a EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma “forma própria de ser”. Em síntese, por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA.

Soma-se a esse quadro o pouco reconhecimento da área de EJA nas universidades, perceptível também pela escassez de produção acadêmica sobre a área e, principalmente, sobre a formação de professores de EJA. Dentre os que existem, a maior parte trata de práticas de alfabetização e formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda, mais diminuto o número de estudos sobre a formação acadêmica inicial de professores de EJA para atuar em toda a educação básica.

Machado (2002), ao realizar um levantamento sobre a produção acadêmica discente da pós-graduação em educação sobre o professor da EJA visando a elaboração de um “estado da arte” da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, verificou que de 226 dissertações e teses defendidas sobre a EJA no período compreendido entre os anos de 1986 e 1998, apenas 32 abordavam assuntos de alguma forma relacionados ao professor. Deste total, somente onze pesquisas (três teses e oito dissertações) abordavam especificamente a formação de professores para atuar em EJA. Por sua vez, um levantamento preliminar sobre a produção acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos baseado no banco de dados disponibilizado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Centro de Referência em Educação

de Jovens e Adultos (CEREJA), compreendendo o período de 2000 a 2006, foi constatado que entre as 518 dissertações de mestrado sobre EJA, apenas 44 abordavam o tema da formação docente; de um número total de 77 teses de doutorado, somente cinco se debruçaram sobre a questão da formação docente na EJA³.

Recentemente, Porcaro e Soares confirmaram tal cenário, afirmando que

André (2002), com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, na década de 90, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. Da mesma forma, Garrido (2006) faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002 e Diniz-Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005, em um trabalho encomendado para o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. (2011, p. 1).

Desse modo, Diniz-Pereira (2006, p. 198), com base na análise sobre a produção da ANPEd⁴, entre 2000 e 2005, relativa à formação de educadores de jovens e adultos, chama atenção para a necessidade de ampliar as “investigações acadêmicas em relação à formação inicial/acadêmica de educadores de jovens e adultos” uma vez que esse tema específico foi pouco privilegiado entre as pesquisas analisadas.

Para compreender essa realidade é preciso considerar o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional e, como decorrência, o desconhecimento da especificidade da natureza da EJA, bem como seu não reconhecimento como um campo de conhecimento próprio⁵, fatores que estão relacionados e em parte explicam a incipiente formação (especialmente nas licenciaturas) até hoje disponibilizada aos professores para atuar nessa modalidade de ensino. Pesquisa realizada por Soares (2008) indicava que, até o ano de 2006, havia

3 Realizado pelo Grupo de Estudos *Políticas de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores* sobre a produção acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/>.

4 Análise realizada por Diniz-Pereira (2006) dos trabalhos e pôsteres aprovados e/ou apresentados na ANPEd sobre a temática.

5 A esse respeito ver, por exemplo, Ribeiro (1999) e Canário (1999).

no Brasil uma significativa ausência da discussão sobre a EJA nas variadas licenciaturas, responsáveis pela formação dos professores que poderiam vir a atuar na EJA, mesmo sem uma qualificação especial para o desenvolvimento deste trabalho, no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio⁶, agindo, invariavelmente, de forma improvisada com os alunos da EJA.

Enfim, embora a maior parte dos instrumentos legais e da bibliografia específica da área de EJA reconheça a necessidade de formação de quadros para atuar profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente quanto à formação para as especificidades da EJA nos cursos de licenciaturas, como será visto a seguir.

1.1- Algumas considerações sobre a EJA nas DCN de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas

Depreende-se da exposição até aqui apresentada que há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na educação básica. Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar. Como consequência, ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000). Isto significa refletir sobre duas questões fundamentais: quem são esses estudantes? Como eles vivem? Em sua imensa maioria, eles são oriundos das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora,

⁶ Segundo esse estudo, até o ano de 2006, entre os 1.698 Cursos de Pedagogia existentes no país, apenas 27 possuíam habilitação na modalidade (SOARES, 2008, p. 65).

submetidos a precárias condições de produção da existência, historicamente destituídos dos direitos humanos essenciais. Portanto, esse diagnóstico deve nortear o debate sobre questões como: reconhecer as experiências de vida desses jovens e adultos; desenvolver metodologias diferenciadas e adequadas à realidade desses estudantes; rever critérios para a seleção, formas de organização e o tratamento didático dos conteúdos disciplinares em cursos desta modalidade de educação. Enfim, “as reflexões sobre a organização e o funcionamento da EJA, bem como sobre sua estrutura curricular, exigem definições acerca dos tempos e espaços escolares coadunadas com as especificidades dos jovens e adultos da classe trabalhadora.” (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 80).

Um dos espaços de formação em que se espera que isso ocorra é o curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução CNE/CP n. 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, toca na questão da EJA de passagem e apenas duas vezes. Trata-se do artigo 5º, inciso IV:

[...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, **em diversos níveis e modalidades do processo educativo** e do artigo 8º, nos incisos III e IV:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

III - atividades complementares envolvendo [...] de **modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências**, entre outras, e **opcionalmente**, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV – [...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, [...] d) na **Educação de Jovens e Adultos**. (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Observa-se que, nos dois artigos (5º e 8º), a referência à Educação de Jovens e Adultos é muito vaga, limitando-se ao termo “modalidade”. No primeiro caso, a menção à modalidade de ensino é claramente secundária; no segundo caso, num

primeiro momento a modalidade é apenas situada no conjunto das várias situações da diversidade, e somente num segundo momento, quando se discute a questão da organização do estágio, a EJA, pela única vez em todo o documento citado, é nomeada e citada de forma explícita.

Outro lugar em que se espera que a formação de professores para essa modalidade de ensino seja contemplada seriam os cursos de formação de professores (Licenciaturas) das instituições de ensino superior. Todavia, ao percorrermos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, constatamos enunciados vagos, como pode ser observado a seguir:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em letras. No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (BRASIL, 2001b).

Para a licenciatura [em Matemática] serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (BRASIL, 2001d).

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (BRASIL, 2001c).

Considerando as DCN que organizam os cursos de algumas áreas do conhecimento, é possível constatar que a EJA não é mencionada ou, quando muito, é citada de maneira vaga, sendo indicado que, para questões referentes às licenciaturas, seja consultado e considerado outro documento, externo às proposições dos cursos e comum a todos, as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a).

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001a), reconhece que dentre as questões que a formação de professores precisa enfrentar no campo curricular, uma das principais refere-se à desconsideração das especificidades próprias das modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica. Desse modo, esse Parecer destaca que:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (BRASIL, 2001a).

Ao problematizarmos como aparece nos cursos de licenciatura a questão da formação de professores para atuar na EJA, constata-se que, por um lado, ainda que as DCNs dos cursos específicos não façam menção direta à EJA, todas destacam que se deve considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior. Esse documento, por sua vez, aponta para a necessidade de um olhar e uma atuação diferenciadas reconhecendo a modalidade. Por outro lado, considerando que as diretrizes das áreas de conhecimento específicas apresentam uma feição enciclopédica e não trazem uma discussão mais aprofundada de seu escopo na educação básica, uma vez que a atividade docente ocupa um lugar secundário nos cursos (GATTI; BARRETO, 2009), as diretrizes para formação de professores termina

por ser praticamente o único documento que postula as diretrizes educacionais para os que atuarão em diferentes níveis e modalidades da educação básica. O que reafirma aquilo que já está colocado em vários estudos tanto em relação às licenciaturas quanto em relação à EJA: que as licenciaturas consideram a formação de professores uma atividade de menor importância e que poucos cursos propõem disciplinas específicas sobre EJA nos currículos das licenciaturas.

2- Desafios na formação de professores para EJA na perspectiva da formação emancipadora

Após abordarmos a constituição da EJA como modalidade de educação básica e a escassez de referências explícitas a demandas específicas dessa modalidade na formação inicial do professor, faz-se necessário tecer considerações sobre elementos com base nos quais seja possível pensar a EJA nos cursos de formação inicial de professores, ou seja, particularidades da EJA e aspectos teórico-práticos específicos desta modalidade que poderiam ser considerados nos currículos das licenciaturas.

Inicialmente, é preciso situar que a EJA sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; e sua constituição no Brasil ocorreu de forma paralela ao sistema regular de ensino (VENTURA, 2008). Desse modo, se, por um lado, é preciso garantir o direito de acesso à educação a todos, com as secretarias estaduais e municipais assumindo suas responsabilidades no que se refere à ampliação das matrículas na EJA nas redes públicas de ensino, por outro, é fundamental suplantarem concepções e ações, construídas historicamente, que entendem a EJA como uma modalidade de educação de menor qualidade, uma vez que “tais concepções, fornecendo a base para as práticas infantilizadoras e assistencialistas, além de desqualificarem o educador, distanciam a EJA de um estatuto teórico metodológico próprio” (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 79)

Dentre os desafios que os cursos de EJA enfrentam, um dos principais é a superação da concepção de suplência e, concomitantemente, o reconhecimento da área como um campo diferenciado no

âmbito da educação básica, com características e possibilidades próprias. A nosso ver, a questão da formação de professores para EJA está inserida no quadro mais amplo da luta pelo reconhecimento do direito à escolarização dos trabalhadores. Infelizmente, é comum que as experiências de EJA que se realizam nos sistemas públicos ou particulares de ensino não reconheçam o saber possuído pelos educandos nem tampouco organizem os processos didático-pedagógicos da escola de maneira significativamente diferente dos demais níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, embora esse quadro venha gradualmente sendo modificado, em geral prevalecem no âmbito do ensino da EJA currículos pautados em uma abordagem por disciplinas compartimentalizadas, em uma organização do tempo com caráter acelerativo e em uma avaliação classificatória.

Além dos óbvios traços que são próprios da condição de não crianças, os educandos da EJA trazem certas peculiaridades específicas de seu público como a marca da sociedade dividida em classes. Geralmente, se reconhece que seus alunos possuem significativa experiência de vida e relação com o mundo do trabalho. Eles apresentam em comum nas suas histórias de vida o fato de que estão hoje cursando a EJA porque as condições socioeconômicas nas quais se encontravam na infância e na adolescência os impediram de estudar.

Desse modo, tomar os alunos da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que eles não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder na qual estiveram e estão mergulhados, isto é, reconhecer sua dimensão de sujeitos que pertencem a uma dada classe social em uma sociedade desigual por natureza. Enfim, “podemos buscar construir seus paradigmas teórico-metodológicos a partir de uma aproximação efetiva dos modos como esses trabalhadores constroem seu cotidiano, tecem suas redes de saberes, criam estratégias de conquista da sobrevivência, produzem conhecimentos em seu universo laboral.” (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 79). Assim sendo, é necessário considerar que, sem levar em conta tal vínculo, corre-se o risco de se criar propostas de EJA puramente “bancárias” no sentido indicado por Paulo Freire, isto é, que desconsiderem o lugar ocu-

pado pelos alunos no conjunto das relações sociais, bem como seus saberes, práticas e concepções de mundo particulares.

Para que a relação entre o mundo do trabalho e a EJA seja profícua é preciso resgatar o entendimento de que é por meio do trabalho que o ser humano constrói sua própria história, acumulando conhecimentos e transformando a natureza e a sociedade. Assim, inicialmente, é importante situar a concepção de trabalho sobre a qual a EJA tem se relacionado comumente.

Não podemos esquecer que quando se abordam na EJA questões pertinentes ao mundo do trabalho e defende-se uma formação para o trabalho, ou, ainda, que o trabalho seja referência para o currículo da EJA, é importante esclarecer de que trabalho está se falando. Pensa-se aí no trabalho enquanto mercadoria alienada (venda da força de trabalho) ou no trabalho enquanto relação social fundamental do homem na apropriação e transformação do mundo e de si mesmo? Em geral, tem-se em mente apenas a mercadoria, que é a forma pela qual o trabalho manifesta-se na sociedade capitalista. Em decorrência, vê-se que geralmente, quando trabalho e EJA aproximam-se numa proposta curricular, tem ocorrido uma aproximação que incorpora de forma naturalizada a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista e que não apresenta uma dimensão crítica na abordagem do trabalho e da formação do trabalhador. Como consequência, limita-se o debate à formação profissional básica e geração de renda, ambas mantidas no âmbito da ordem social vigente. Perspectivas que, portanto, naturalizam na organização da educação as formas assumidas pela divisão social do trabalho. Dessa forma, a relação entre Trabalho e Educação, na Educação de Jovens e Adultos, vem sendo abordada em grande parte das experiências ao longo da sua trajetória histórica, tomando predominantemente a sua forma atual, ou seja, a forma de trabalho alienado. Sobre esse aspecto Rummert (2006) assinala que, recorrentemente, tem havido uma ausência de reflexão sobre o amplo significado do conceito de trabalho; como consequência, o trabalho tem sido abordado apenas como sinônimo de emprego ou ocupação, o que tem contribuído, também de forma recorrente, para a manutenção de uma concepção de trabalho restrita aos limites da alienação.

O caráter ambíguo das análises sobre a questão do trabalho e da relação entre trabalho e educação não é um fenômeno recente. Frigotto, na segunda metade da década de 1980, sinalizava para o que denominou de “crise do aprofundamento teórico na análise e nas propostas de trabalho e educação”, destacando que:

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é uma relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade). (FRIGOTTO, 2004, p. 14).

Convém enfatizar a importância de ir além, considerando as dimensões histórica e ontológica do trabalho. Desse modo, na dimensão histórica constata-se o caráter limitador da forma atual, mas simultaneamente percebe-se que sua forma atual foi historicamente construída, portanto, sendo passível também de transformação pelos homens. E, considerando a dimensão do trabalho como categoria ontológica da práxis humana, constata-se que é por meio do trabalho que os seres humanos transformam a natureza e se relacionam com outros homens para a produção da sua existência. É importante salientar que as duas dimensões do trabalho, a ontológica e a histórica, não são antagônicas. A dimensão ontológica⁷ pressupõe a histórica, ou seja, uma dada formação em sua historicidade.

Assim como o trabalho, as relações entre trabalho, educação e produção de saberes ganham

⁷ A ontologia do trabalho é anterior ao marxismo. Adam Smith e David Ricardo, representantes da escola liberal clássica (denominada por Marx também de economia burguesa), já discutiam o trabalho como elemento central na construção do ser humano. Sob o referencial materialista histórico-dialético, o elemento ontológico é construído historicamente e socialmente, não se tratando de um elemento de natureza metafísica ou da essência humana e, por isso, distingue o ser humano do animal.

diferentes configurações ao longo da história da humanidade. Conforme destaca Saviani (2007), a dicotomia “mundo do trabalho” e “mundo da cultura” constitui-se como uma marca da sociedade de classes e, em especial, da sociedade capitalista, na qual os possuidores dos meios de produção e seus representantes são considerados detentores do saber científico, enquanto aos vendedores de força de trabalho cabe o saber prático, adquirido na experiência do trabalho vivo.

A reflexão sobre paradigmas teórico-metodológicos que pautem a educação de jovens e adultos em uma perspectiva emancipatória nos conduz a uma aproximação com os modos como esses trabalhadores constroem seu cotidiano, criam estratégias de sobrevivência, produzem conhecimentos em sua ocupação, enfim, produzem cultura. Portanto, reconhecer que o educando da EJA é o centro a ser considerado para entender essa educação impõe aprofundar a relação entre esta última e o mundo do trabalho e as características da classe trabalhadora hoje.

2.1- Jovens e adultos da classe trabalhadora hoje

Ao fazermos referência à educação de jovens e adultos trabalhadores e a uma educação da classe trabalhadora, nos referimos à expressiva parcela da população que, mesmo possuindo as mais diversas e diferentes experiências de vida (mulheres, negros, homossexuais, jovens etc.), têm a existência marcada por situações adversas, por vezes aviltantes, de produção da própria sobrevivência, sujeitando-se à venda (ou pior, à agonia da procura por um trabalho⁸), em condições cada vez mais precárias (dissimuladas ou não), de venda da sua força de trabalho. Portanto, para além das diversidades e diferenças de toda espécie, existe uma realidade dinâmica e contraditória que perpassa dialeticamente esses grupos sociais e tem a potencialidade de uni-los: a condição de ter que produzir a sua própria existência, ou seja, viver do seu próprio trabalho (ANTUNES, 1995).

Defendemos que resgatar a perspectiva de classe trabalhadora à Educação de Jovens e Adultos não

significa ser anacrônico ou uniformizador, mas aprimorar o foco da crítica, reconhecendo que para além da crítica ao neoliberalismo há uma posição contrária ao capitalismo – “núcleo duro” das relações sociais vigentes. E, cabe ainda assinalar, que a despeito do desinteresse do capitalismo pelas identidades das pessoas que explora, ele tem a capacidade de usar as identidades extraeconômicas em benefício próprio, tanto criando nichos de mercado por subclasses, quanto mascarando sua tendência estruturante de expropriações diversas. Conforme explicitado por Wood,

[...] a indiferença estrutural do capitalismo pelas identidades sociais das pessoas que explora torna-o capaz de prescindir das desigualdades e opressões extra-econômicas. Isso quer dizer que, embora o capitalismo não seja capaz de garantir a emancipação da opressão de gênero ou raça, a conquista dessa emancipação também não garante a erradicação do capitalismo. Ao mesmo tempo, essa mesma indiferença pelas identidades extra-econômicas torna particularmente eficaz e flexível o seu uso como cobertura ideológica pelo capitalismo. Enquanto nas sociedades pré-capitalistas as identidades extra-econômicas acentuavam as relações de exploração, no capitalismo elas geralmente servem para obscurecer o principal modo de opressão que lhe é específico. (2003, p. 241).

Cabe ainda assinalar que a realidade dinâmica e contraditória que expressa a condição de classe daqueles que vivem do seu próprio trabalho é o elemento estruturante de todo o processo educativo nas sociedades capitalistas. Basicamente, a EJA tem sido uma educação limitada a suprir um déficit escolar acentuado de uma massa de mulheres, homens, negros etc. que sobrevivem do seu próprio trabalho; portanto, é a classe trabalhadora, com as suas mais diversas identidades, o grande público da EJA. Desse modo, não obstante o corte geracional, a EJA em nosso país refere-se, mais do que à faixa etária (jovens e adultos, ou seja, não crianças), a uma luta daqueles que vivem do trabalho, pelo direito à educação. Nesse sentido, não se refere a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas, relativamente homogêneo, que vivenciam variadas situações de produção da existência na sociedade contemporânea, mas

8 Ver Forrester (1997).

quase todas elas ligadas, no mundo do trabalho, à execução de trabalho simples⁹.

Em relação a esse aspecto, a fragmentação da classe trabalhadora de hoje não exclui sua existência. Necessário esclarecer, conforme já assinalamos, que a forma de ser do trabalho e da classe trabalhadora em nossos dias precisa ser pensada com base em uma concepção alargada (ANTUNES, 2000, p. 183). Sendo esta, na contemporaneidade, “um conjunto heterogêneo e complexificado do trabalho, incorporando tanto os segmentos minoritários e mais qualificados, como também os segmentos assalariados, os trabalhadores temporários, os terceirizados, os subcontratados, etc. que compõem a totalidade do trabalho social” (ANTUNES, 2000, p. 183). Dessa forma, pensar a educação de jovens e adultos baseando-se na questão de classe não significa ignorar as diversidades decorrentes de gênero, geração, raça e etnia, mas perceber que ao lado das explorações e expropriações pelo lugar que ocupam na sociedade, os alunos da educação de jovens e adultos são atingidos por opressões e discriminações derivadas.

Considerações finais

A despeito de indicações na base legal quanto à obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade, a institucionalização da EJA no âmbito das políticas públicas educacionais ainda é um grande desafio. Por um lado, é preciso garantir o direito de todos ao acesso à educação básica, com as secretarias estaduais e municipais assumindo suas responsabilidades no que se refere à ampliação das matrículas nos cursos de EJA nas redes públicas de ensino. Por outro lado, e complementar ao primeiro, é preciso que se tenha uma proposta educacional compatível com a realidade e a aspiração dos próprios jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora.

⁹ “Marx divide o trabalho em trabalho simples e trabalho complexo ou qualificado. Segundo ele, o trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O trabalho simples médio muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples.” (NEVES, 1997, p. 18).

Para que haja uma maior compreensão por parte dos profissionais da educação sobre o que é essa modalidade de ensino e suas particularidades pedagógicas é fundamental trazer essa temática para ser discutida na universidade, principalmente, nos cursos de licenciatura. Cabe, todavia, destacar que a defesa pela profissionalização do docente da EJA não significa reduzir o campo a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico, mas sim superar o amadorismo e a improvisação e qualificar os quadros docentes para um trabalho que respeite às especificidades do público jovem e adulto, no que concerne à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens deste público no seu processo de escolarização.

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais de alguns cursos de formação de professores, tais como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, constatamos que embora a EJA na atual legislação tenha sido configurada como modalidade da Educação Básica, no que se refere à formação de professores para atuar, considerando as especificidades da área e a necessidade de um currículo diferenciado para a modalidade, a questão permanece muito incipiente nas licenciaturas. Dentre os desafios político-pedagógicos da formação de professores de EJA está o de retomar a dimensão política da educação, conferindo especial atenção à educação como um ato político e emancipatório. Este trabalho destacou dois elementos que consideramos fundamentais para pensar criticamente o conteúdo da educação sob o olhar das relações entre trabalho e EJA: o conceito ontológico de trabalho e a identificação da vinculação de classe dos sujeitos da EJA. Consideramos que uma proposta pedagógica emancipadora (RUMMERT, 2008) requer que tenhamos como horizonte um processo formativo comprometido com alunos e professores concretos da EJA, em que busquemos as raízes das questões a serem superadas.

Pensar o currículo da educação de jovens e adultos baseado na relação entre a EJA e o mundo do trabalho, em uma perspectiva crítica, pressupõe a concepção de que o trabalho é mediação entre o homem e o objeto a ser conhecido, e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado.

A compreensão de que o trabalho ocupa posição de categoria central na organização curricular na EJA precisa ser incorporada de forma não subordinada às demandas do processo produtivo e do mercado de trabalho. Assim, a relação entre processo de trabalho e processo de produção do conhecimento deve se realizar de maneira muito mais ampla do que uma formação apenas funcional ao mercado de trabalho, formal ou informal.

A ausência nas análises sobre a EJA da perspectiva de enfrentamento das determinações estruturais que cindem a sociedade de classes em interesses antagônicos parece ter contribuído, significativamente, para a reiteração da mesma lógica de subalternidade nas concepções e nas práticas para a área. A educação, na perspectiva conformadora à ordem, toma a realidade social como algo dado, sem questionamentos sobre as contradições que, por meio das relações sociais, produzem a realidade e, como consequência, materializam propostas pedagógicas adaptativas, não delineadas para soluções estruturais, mas por meio da naturalização das desigualdades sociais.

Os sujeitos da EJA – professores e alunos –, mais do que constatar a realidade, precisam compreendê-la, não para se adaptar, mas para contribuir com a promoção de mudanças. Essa compreensão crítica da realidade constitui expressão da dimensão política da educação e do trabalho docente. Nesse

horizonte, a flexibilidade na organização curricular na EJA deveria pautar-se em uma opção metodológica que tenha como referência a valorização crítica das experiências que esses alunos trazem para a escola. Dessa forma, é importante que os processos de ensino-aprendizagem valorizem os conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações de vida (sob o aspecto histórico, político, cultural e social), rompendo o distanciamento entre os conhecimentos escolares e os saberes vivenciais. Em outras palavras, a reflexão sobre uma perspectiva emancipatória na educação nos conduz a uma aproximação com os modos como esses trabalhadores constroem sua vida. Tal procedimento implica uma ação educativa que reconheça o aluno da EJA como produtor de conhecimentos, de história e de cultura. Trata-se, portanto, de trazer para o âmbito da formação de professores, principalmente no que se refere aos cursos de licenciatura das disciplinas escolares, reflexões sobre o que é a EJA e que tipo de formação humana desejamos construir com esses jovens e adultos, apontando coletivamente para o horizonte de uma formação que contribua para a emancipação dos sujeitos como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra-hegemônico; portanto, que ultrapasse concepções e práticas conformadoras à ordem, articulando a EJA à luta por transformações estruturais na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 mar. 2012.

_____. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2012.

_____. Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

_____. Parecer CNE/CES n. 492/2001, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de

Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2001/pces492_01.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. Parecer CNE/CES n. 1301/2001, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. Parecer CNE/CES n. 1.302/2001, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <http://www.ufv.br/seg/diretrizes/comp_mat.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos**: um campo, uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

DINIZ-PEREIRA, Julio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO; Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.187-201.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMES, Carlos. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-26.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba (Org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. O professor. In: HADDAD, S (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. p. 25-45.

NEVES, Lucia. **Brasil ano 2000**: uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leôncio. Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011. Grupo de Trabalho 18.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada de educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006. p. 123-140.

_____. Educação de jovens e adultos no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p.175-208, jan./jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, jan./abr., 2007.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos - II Seminário Nacional**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 57-71.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

_____; RUMMERT, Sonia Maria. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU, 2011. p. 67-85. (Série Docência).

WOOD, Ellen. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

Recebido em 30.10.11

Aprovado em 24.02.12

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PAPEL DAS REDES NO APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA

Jane Paiva *

RESUMO

Com base em conhecimentos desenvolvidos em múltiplos projetos de formação de professores, como protagonistas e condutores dos processos vivenciados, reflete-se sobre a noção de *redes* – forma epistêmica e metodológica de professores produzirem conhecimentos ao longo de toda a vida. Verifica-se como redes de conhecimentos emergentes atravessam fronteiras dos níveis de formação/titularidades; tempos de magistério; experiência anterior com a educação de jovens e adultos; e práticas pedagógicas para se fazerem novas e complexas formas de compreender e apreender a realidade da EJA em trançados desiguais, diferenciados, e ricos da diversidade de saberes, e que produzem mosaicos que se conectam, transpondo fios e se enredando em trama sempre renovável. Reviram-se/pesquisam-se/esgarçam-se práticas desenvolvidas; escava-se em torno de conceitos estabelecidos, revolvendo solos em que se esparramam trançados complexos de saberes, no processo dialético de ensinar-aprender-ensinar: ação investigatória sobre o mundo tomado a si, para transformá-lo. Na concepção de formação adotada – como ato humano, inacabado – assume-se a categoria freireana de *percebido-destacado*, entendendo a emergência de práticas resultando do movimento de professores sobre realidades de trabalho, quando têm consciência do que significam. Assume-se a estratégia metodológica de descodificar o mundo e mobilizar professores à descoberta de inéditos-viáveis em práticas pedagógicas transformadas e transformadoras.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Diversidade de conhecimentos. Emergência de práticas. Redes. Educação ao longo da vida.

ABSTRACT

QUALIFYING TEACHERS FOR YOUNG AND ADULT EDUCATION PROGRAMS – THE ROLE OF *NETWORKS* IN LIFELONG EDUCATION

Based on knowledge produced, in a large number of teacher education projects, by agents and coordinators of the process experimented, this work focuses on the notion of *networks* — an epistemological and methodological tool to enable teachers to carry on producing knowledge throughout their lives. It has been observed that networks of emergent knowledge help to break down the boundaries between the level

* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação / ProPEd / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço para correspondência: Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 12034-A Maracanã Rio de Janeiro. CEP: 20550-013. janepaiva@terra.com.br

reached by teachers in their training courses and their formal qualification, as well as years of teaching service, previous experience in **Young and Adult Education**, and pedagogical practices, in this way opening space for new and complex manners of comprehending and apprehending the real essence of **Young and Adult Education**, which is an irregular and differentiated interwoven design, rich in diversity of knowledge, producing interconnected mosaics, transposing threads, and getting entangled in an ever renewing plot. Practices thus constructed roll around, investigate themselves, tear themselves up, dig deeply into themselves in search for established concepts, turning the soil in which interlaced knowledge complexes spread out in a dialectic teaching-learning-teaching process — an inquiry into the world in order to grasp it and transform it. In line with the concept of education/qualification — as a never-ending human act — adopted for the purpose of this work, the Freirean category of perceived-highlighted is assumed here, and it is in that perspective that we interpret the emergence of practices assumed in this work, which result from the teachers' movement in connection with the realities of their work, when they are aware of what their work signifies. We also assume here the methodological strategy of decoding the world and mobilizing teachers towards the discovery of the impossible-possible in transformed pedagogical practices which are also agents of transformation in themselves.

Keywords: Young and adult education. Diversity of knowledge. Emergence of practices. Networks. Lifelong education.

1 Pressupostos para pensar o tema: o sentido de *redes* para a aprendizagem ao longo da vida e para a educação popular

Este texto, baseado em conhecimentos desenvolvidos em diferentes e múltiplos projetos de formação de professores, em que estes são protagonistas e condutores dos processos vivenciados, exige, inicialmente, refletir sobre o sentido que o subtema enunciado no título — *o papel das redes no aprendizado ao longo da vida* — sugere, quando assumo a noção de *redes* como forma epistêmica e metodológica de professores produzirem conhecimentos ao longo de toda a vida.

Redes é uma das expressões de paradigma emergente que a ciência vem consolidando com base em diversos campos do conhecimento, estimulada pelas concepções da física quântica e dos desdobramentos que latino-americanos como Humberto Maturana e Francisco Varela (chilenos), Nilda Alves (Rio de Janeiro) e grupos em universidades brasileiras (Minas Gerais, Rio Grande do Norte e outras), juntando-se ao pensamento de Edgar Morin, vêm produzindo para compreender processos

de aprendizagem e, por isso mesmo, prestam-se ao campo da educação, especialmente quando se trata de discutir o tema *formação de educadores*. Redes são formas de compreender a *complexidade*, ou seja a forma como os conhecimentos se produzem, tomando-se a etimologia do próprio termo: complexo é o que está enlaçado, cingido, entremeadado, dizendo respeito não apenas a saberes científicos, mas a todos os que se produzem na prática social e cultural: no trabalho, na vida cotidiana, religiosa, enfim, e que produzem a identidade dos sujeitos no mundo. Redes questionam o paradigma clássico da ciência de *árvore do conhecimento*, que de forma hierarquizada, do “fácil” para o “mais difícil”, do “próximo” para o “mais distante”, organiza conteúdos e supõe que nessa ordem é que se aprende, negando outras aprendizagens cotidianas, que os sujeitos produzem como ato constitutivo e identitário.

Em formações de professores realizadas, tem sido possível verificar como redes de conhecimentos emergentes — ou rizomas, como também nomeadas por alguns autores — atravessam fronteiras dos níveis de formação/titularidades; tempos de magistério; experiência anterior com a educação de

jovens e adultos (EJA); práticas pedagógicas, para se fazerem novas e complexas formas de compreender e apreender a realidade da EJA, em trançados desiguais, diferenciados, heterogêneos, mas ricos da diversidade de saberes, e que produzem mosaicos que se conectam, unem-se, dão-se nós, transpõem fios e se enredam em uma trama sempre renovável. Reviram-se/pesquisam-se/esgarçam-se práticas desenvolvidas; escava-se em torno de conceitos estabelecidos, revolvendo os solos em que se esparramam os trançados rizomáticos dos saberes, exatamente como Freire (1983) imaginou o processo dialético do ensinar-aprender-ensinar: ação investigatória sobre o mundo tomado a si, para transformá-lo. Faz-se emergir a própria prática, gerando confiança quanto às reais e concretas intenções, ao pronunciá-la.

Quanto à educação popular (EP), Celso Beisiegel (1974) situa suas origens no tempo do Império, no Brasil, quando sob influência do pensamento europeu surgia, pelo ideário liberal, a ideia de educação para todos nas constituições brasileiras. Beisiegel toma a concepção de educação popular em sentido amplo, ou seja, como aquela que se faz para todo o “povo”, para toda a gente, como direito.

Também na América Latina constituiu-se em cada país uma concepção de educação popular e pode-se dizer que, *in limine*, as concepções conformadas assumiram duas características principais: a atuação do poder público, antecipando-se às demandas das comunidades; e a identificação da educação – dimensão necessária da utopia – como instrumento de preparação dos homens para a construção da nova sociedade e, portanto, do futuro (por isso obrigatória, imposta a todos). Essas são características que só se esclarecem no contexto histórico político da atuação do Estado e nas vicissitudes da educação para o povo, o que passa pela análise de ideologias em que se exprimem as orientações do Estado.

Nos últimos anos, os serviços públicos de educação organizam sua oferta à medida que sofrem a ação direta dos demandantes, em busca de direitos, como mostram estudos recentes. Demandas populares por educação, e formas de negociação estabelecidas com os poderes públicos, em defesa de serviços que lhes sabem devidos, associam a educação popular a uma das fontes do poder da

sociedade na constituição do direito à educação de jovens e adultos, ao responder à luta dos trabalhadores pela educação.

Muitas formas de participação social organizadas entre 1950 e 1970 ficaram conhecidas como educação popular, e a educação de adultos representou uma das principais ações educativas dos movimentos organizados da sociedade civil, especialmente durante os regimes ditatoriais vividos pelos países latino-americanos. Organizados sob dois influxos, os movimentos de educação popular faziam a crítica ao Estado autoritário e ao modelo excludente e diretivo da educação e dos sistemas escolares, de maneira geral.

Compreensão diversa tem Brandão (1984, p. 8-9), que afirma ser a emergência histórica como “um movimento de educação ou educação em estado de movimento”, uma das características da educação popular, em que política, teórica e metodologicamente a educação quer ser uma transgressão de si mesma. Considera que no início da década de 1960 a educação aparece não como desdobramento de teorias e métodos de uma educação de adultos antecedente, mas como experiência da possibilidade de sua subversão: espécie de retotalização de todo o sentido da educação, de um ponto de vista não apenas estrategicamente popular, mas historicamente situado como um serviço pedagógico a projetos políticos das classes populares

A crítica de Coraggio (1994, p. 92-93) sobre os significados da participação popular no tempo presente, no Estado capitalista, em tempos neoliberais e de globalização expõe a redução, por parte do Estado, de sua função reguladora sobre a economia. O Estado deixa de exercer vigilância sobre a equidade social, transferindo funções para o reino das organizações não governamentais (ONGs), alterando correlações de poder em relação à sociedade, inclusive fazendo, paradoxalmente, o redesenho “em nome de bandeiras forjadas pelos próprios intelectuais do campo popular, como a devolução do poder à sociedade, a descentralização do Estado, autogestão, autogoverno local, participação, controle direto da sociedade civil sobre suas condições de vida, criatividade popular etc.”

Entretanto Coraggio (1994, p. 94) não está tão seguro de que estes seriam efetivamente *poderes locais assumidos pela sociedade*, e sinaliza os de-

safios enfrentados pela educação popular, em contribuição aos processos locais de democratização. O primeiro deles, ligado à pretensão da educação popular em ser “‘alternativa’, negando a possibilidade de gerar propostas e de atuar diretamente sobre o Estado e suas políticas”, o que deveria incluir pesquisas que não idealizassem práticas populares. Outro, a necessidade de reelaboração do sentido da educação popular, que, segundo ele, requereria uma profunda autocrítica, pela tensão não resolvida entre a proposta teórico-ideológica e a prática real. Essa autocrítica levaria a educação popular ao desafio de reestruturar suas bases teóricas, revendo, conseqüentemente, a eficácia de seus procedimentos, visando a um projeto de desenvolvimento popular.

Nenhum autor, entretanto, discorda ser impossível considerar que os sentidos se atualizam, ainda que certo “saudosismo” acometa, muitas vezes, aqueles que se dizem comprometidos com a educação popular, negando seu princípio básico: que sujeitos e classes populares participem da condução do que faz a história de um povo tomar este ou aquele rumo.

A educação popular, nas formas mais autônomas, ao longo de sua múltipla experiência, evoluiu de ser vivida como um movimento em si mesmo, dirigido a camponeses, operários e outras categorias de sujeitos populares, para vir a ser um trabalho do educador que, sem projetos preestabelecidos, submete sua prática a iniciativas de ação política dos movimentos populares.

Ao discutir a força, a capacidade e as “novas formas de fazer política” desses movimentos sociais e populares, constituídos como sujeitos coletivos, Osorio (1994, p. 112) destaca as transformações profundas que eles operam na lógica social,

[...] recolocando a questão da relação entre social e político, público e privado, cotidiano e institucional. [...] diminui a visão do político como um espaço homogêneo, emergindo a pluralidade do social, cuja expressividade não se esgota na ‘política’ convencional, [...] mas na reivindicação das demandas, na socialização de valores e formas de vida e nas diversas formas de articulação de interesses locais e nacionais.

Coraggio (1994, p. 103), analisando a proposta de organismos multilaterais de “focalizar os recur-

sos nos setores de extrema pobreza”, e ainda que a EP tenha sido pensada basicamente para os setores mais pobres, sugere uma “política que permita ao campo popular adquirir uma solidariedade orgânica, o que implica ver o popular como campo social, culturalmente heterogêneo”.

No Brasil dos últimos 20 anos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), defendendo uma educação do campo, tem representado, com o movimento dos educadores indígenas em defesa de uma escola indígena, os mais significativos e amplos projetos de educação popular, (re)significados, pautados na visão de uma escola democrática, integrada ao sistema educacional, mas cuja singularidade/diferença seja respeitada na constituição da oferta do direito à educação. Não sem tensões, e com a mão forte do Estado buscando brechas para a regulação, os movimentos avançaram, no que Brandão (1984, p. 176) reconhece como “o limite da educação popular na sociedade de classes”.

Esse limite, em meu entendimento, só pode ser rompido, no tempo presente, pela exigência histórica de (re)construir a educação popular por dentro da escola pública, resgatando a compreensão de Beisiegel, no momento em que se afirma a universalização do ensino fundamental, o que significa dizer que às classes populares é devido um projeto de educação popular, sem o que será mantida a condição de acesso, sem a garantia da permanência e do sucesso para todos.

2 Sentidos de formação docente: inicial e continuada (aprender por toda a vida) na EJA

Pensar o direito à educação na escola pública para toda a população é pensá-lo com a população, com todos os trabalhadores da escola – professores e demais profissionais da educação – e com os alunos. O que exige, certamente, repensar a formação. Que escola, portanto, para os sujeitos populares? Que formação conferir aos educadores, para que possam atender ao que Freire alertava: a favor de quem? Contra quem?

Assumir-se como educador popular implica compreender que a educação transformadora e que participa de outro projeto de sociedade vai além

da escolarização, envolvendo ações educativas que trabalham com os segmentos mais pobres e os empobrecidos das populações, com a finalidade de lhes proporcionar a experiência de saber o que é ter direito, e de se organizar para conquistá-lo.

Essa forma de conceber a formação, como ato humano, sempre inacabado, não se restringe, portanto, a ações preventivas (opção de muitos governos e defesa de muitos gestores), impeditivas de resultados indesejados, em quaisquer dos níveis de ensino ou modalidades (por exemplo, investir em ensino fundamental de crianças, para, supostamente, acabar com a produção do analfabetismo); ou as ideias preconceituosas como, por exemplo, a de que não vale a pena investir nos mais velhos, ainda prevalente em muitos sistemas, o que esvazia uma vez mais a condição do direito não realizado.

Projetos de formação proporcionam aos sujeitos a possibilidade de, em um espaço definido, produzir o tempo da formação – da autoformação – em que o saber da prática é tematizado pelo coletivo que, regra geral, não vivencia cotidianamente experiências de troca, podendo produzir, baseado nisso, redes de conhecimentos que ampliam e reorientam concepções e práticas cotidianas.

O fundamento dessa formação inclui, além do saber técnico, próprio do campo em que educadores atuam, a vivência cultural e as demais redes de saberes de que os sujeitos participam, em diálogo permanente com as práticas pedagógicas.

Outro fundamento da formação é conceber que educadores são, também eles, sujeitos jovens e adultos em processo de aprendizagem por toda a vida, tanto pela ideia de inacabamento de homens e mulheres, quanto no sentido em que a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) confirmou.

Qualquer proposta de formação também não prescinde da autonomia que possibilita o diálogo entre experiências prévias dos sujeitos, vivenciadas no cotidiano das escolas de EJA com jovens e adultos, eles também sujeitos de processos formativos e de aprendizagens formais e da prática social.

Como as possibilidades daí advindas são múltiplas, conduzem a formação, necessariamente, para um *quefazer* diverso, jamais formatado *a priori*, mas produzido com sujeitos que participam do processo de formação, levando em conta os sentidos sobre o que é ser educador popular, o que é intervir

pedagogicamente, o que é ser aluno de EJA e para quê educar jovens e adultos.

Pensar processos de formação exige negociação com educadores, à medida que se revelam necessidades, dificuldades, interesses sobre o campo e práticas pedagógicas – os *percebidos-destacados* freireanos –, o que constituirá percursos únicos, singulares, jamais repetíveis, sempre inéditos. A educação, assim pensada, é “um *quefazer* permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”. (FREIRE, 1983, p. 83).

Se está em questão o lugar que a escola deve assumir em um projeto mais amplo de transformação da sociedade, cabe buscar entender o lugar da educação nesse projeto e, necessariamente, a formação de um educador cujo compromisso político e ético se faça com-partilhado com as classes populares.

Do ponto de vista da formação inicial, a concepção teórica aponta a necessidade de formação em nível superior, o que, se ainda não exequível na maioria dos países latino-americanos, começa a se fazer prática, com um conjunto legal já formulado nessa direção.

Contudo a história da educação de adultos conhece bem – e ainda sofre, em muitos casos – o “voluntariado”, os alfabetizadores leigos, o imaginário social que aceita ser possível a qualquer um ensinar a ler e a escrever, desde que se saiba fazê-lo (ler e escrever, e não, ensinar). Vencer as concepções circulantes na sociedade exige ultrapassar a ideia de que se depende mais de técnicas e de métodos do que de fundamentos e compreensões quanto aos processos como os sujeitos aprendem; de que “boas” cartilhas alfabetizam/ensinam; de que jovens e adultos que não aprendem a ler e a escrever confirmam as máximas de que não são capazes, de que são pouco inteligentes, e de que muitos, já mais velhos, não aprenderão mesmo, entre muitas outras. Incólume passa, para muitas políticas de governo, a necessidade de focar o educador e sua formação como centrais em um processo que exige conhecimento, competência sobre o ato de ler e de escrever (e de ensinar/aprender qualquer conhecimento) e compartilhamento de saberes, considerando que os sujeitos do mundo são sujeitos de múltiplas aprendizagens, multirreferenciadas e

produzidas tomando-se por base inserções sociais — ou seja, são saberes de classe, no dizer freireano, a que a hierarquia social ensinou a desprezar e a subalternizar. Imagina-se, ainda, que o melhor recurso para a formação de profissionais que atendam exigências da prática educativa seja a habilidade na manipulação de um conjunto de técnicas e métodos, e não a sólida formação para o exercício da atividade teórica, que não pode vir dissociada da prática, porque só existe em virtude dela.

3 Categorias de compreensão: docência como base da formação; formação humana; formação docente como educação de jovens e adultos; percebidos-destacados – inéditos-viáveis

Reconhecer a centralidade da docência na definição da ação educativa e do exercício dos diferentes processos pedagógicos parece ser acertado e, especialmente, desejável. Ao fazê-lo, elimina-se o vício indevidamente introduzido na formação que separa formalmente as atribuições de deliberação, direção e controle da ação educativa daquelas relativas ao exercício regular da prática docente.

Ao desenvolver, pela primeira vez na história ocidental, instituições específicas para a formação comum, a modernidade voltou a reconhecer o caráter eminentemente político que a educação desempenha no seio das sociedades e que, desde a antiguidade, havia sido deixado de lado em proveito de modelos centrados na concepção religiosa e naturalística da formação humana. O advento da escola pública, encarregada da formação universal dos cidadãos, engendrou as condições para que as diferentes iniciativas educacionais, públicas ou privadas, passassem a ter na docência seu principal modelo, constituído pelas redes públicas de ensino básico de massas, conferindo ao *magistério* um quase monopólio na época moderna. A complexificação das sociedades e as profundas alterações por que passou a repartição das iniciativas pública e privada nos diferentes países, como no Brasil, conduziram a uma transformação que não pode ser ignorada. A vertiginosa diversificação das demandas e a não menos notável ampliação de meios, recursos e finalidade formativos exigem,

no tempo presente, muito mais do que a docência, para identificar a prática educativa.

Não se pode ignorar que a *formação humana* – campo de atuação da educação – envolve não apenas o cuidado com o desenvolvimento de crianças e jovens e o aprendizado e aperfeiçoamento profissionais, mas também a ação específica no âmbito dos movimentos sociais, da vida cultural mais ampla, da participação política, enfim, de todo e qualquer tipo de atividade que tenha como finalidade a reflexão e a ação visando à instituição de novos modos de ser para os humanos e novas formas de coexistência entre eles. É o papel político da educação que deve ser ressaltado, e não sua forma escolar.

3.1 Percebidos-destacados nos processos de formação humana: inéditos-viáveis

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

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

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

A reflexão em torno desses três movimentos auxilia a vislumbrar a possibilidade de construir

o *inédito-viável* como um modo de superação dos condicionamentos históricos que o tornam momentaneamente inviável. Acreditar na potencialidade do ato de sonhar, coletivamente, nessa perspectiva, significa compreender a importância da rigorosidade metódica para, ao perceber os temas contidos nas situações-limites, tomá-los como objeto de estudo e reflexão, podendo perceber também que “além dessas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado” (FREIRE, 1983, p. 30).

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

Alguns *percebidos-destacados* serão analisados neste texto, com base no que têm significado para os processos de formação.

Muitas motivações levam professores a processos de formação continuada, dos quais surgem freireanamente os temas geradores capazes de constituir os conteúdos programáticos dos cursos. Dados, por exemplo, de crescimento insuspeitado de matrículas de EJA, nas redes de ensino, podem produzir um estímulo que contribua para aproximar, atualizar e manter em diálogo permanente professores que, no mais das vezes, “caem” nessa modalidade de ensino sem terem clareza sobre o que ela significa; ou quando a escolhem, nos muitos relatos obtidos em diversas pesquisas, a motivação consciente tem a ver com questões pessoais e de necessidade de trabalhar mais (outros empregos e/ou docência na rede privada), obrigando à acomodação de horários no noturno; ou, ainda, pelo desencanto com a escola básica, em busca de um lugar onde seja “mais fácil” aguardar o tempo para a aposentadoria.

No entanto, muitos professores que assumem essas motivações iniciais confessam-se depois apaixonados pela EJA e reconhecidos, novamente, pelos alunos, como profissionais de valor, o que faz com que a autoestima seja recuperada. Entretanto também se confessam “perdidos”, “isolados”, desconhecendo por inteiro concepções, formulações e possibilidades da área, o que vem ao encontro de uma proposta de formação continuada.

As práticas de formação desenvolvidas ao longo do tempo, inequivocamente, já sabem que não se

pode chegar aos professores com ideias “salvacionistas”, “dos que sabem o que devem saber professores de jovens e adultos”. E justamente é esse o desafio – a situação-limite – para formadores, posta entre a denúncia e o anúncio: propor e fazer a formação como um caminho de *fazer com*, mediando saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas que os educadores desenvolvem, repertório e patrimônio concreto, apoiado no qual é possível fazê-los pensar a EJA e para ela propor mudanças. Nesta tensão entre denúncia e anúncio gesta-se a luta pelas condições sociais necessárias para a realização dos sonhos possíveis, já que o critério “da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não-individual.” (FREIRE, 1983, p. 99). O *inédito-viável* não ocorre ao acaso, e se produz coletivamente, com base na vivência crítica do sonho almejado, com o horizonte na superação das situações-limite que impedem sua concretização.

3.2 Dimensão política: encontros de expectativas para a produção de propostas curriculares

Uma questão sobre a qual Freire (1983) alerta, no que diz respeito a práticas pedagógicas, diz respeito a ser coerente entre a pronúncia – a palavra – e as ações. Nos processos de formação continuada de professores não é diferente. Abandonar de vez a *educação bancária* e assumir a perspectiva progressista de pensar/fazer coletivamente, tomando como base a própria prática sobre a qual se teoriza, parece ser a situação-limite mais intensa dos projetos.

Não apenas a concepção do projeto de formação, mas também sua estrutura, para ser exequível, exige ser apresentada e negociada *com* professores. O estabelecimento de compromissos de assunção recíproca e de acordos fixados vai desde a discussão teórico metodológica e a organização dos conteúdos à responsabilidade com a participação e o cumprimento da carga horária; ao acolhimento de datas e cronograma de trabalho; até a indispensável disponibilidade para atividades não presenciais e para atividades culturais – estas também integrantes dos processos formativos.

A confiança entre sujeitos é uma questão fortemente destacável nesses projetos. A confiança

adquirida nos processos de formação não vem dada antes, mas é conquista em que as partes, por meio do diálogo, acabam por ter, uma em relação à outra, no dizer de Freire (1983, p. 199), e “ainda que básica ao diálogo, não é um *a priori* deste, mas uma resultante do encontro em que os homens se tornam sujeitos da denúncia do mundo, para a sua transformação”.

Um dos aspectos mais relevantes da metodologia não está, propriamente, na estrutura, nem nas atividades propostas, mas no sentimento de pertença e de resposta à busca de informações/conteúdos que atendam necessidades docentes, estimulados e orientados à pesquisa, à leitura da variedade, da busca de sentidos nos textos, e jamais do encontro com o “texto certo”, com a “resposta correta”, quando se incorpora aos projetos a distribuição de livros técnicos aos professores. Suprindo lacunas de materiais pessoais e de bibliotecas atualizadas, a disponibilização de livros ultrapassa os limites das fotocópias, das breves anotações para trazer de volta a posse do impresso editado como lugar do conhecimento acumulado sobre uma determinada área.

A aposta dos projetos, entretanto, centra-se no modo como cada grupo de professores de EJA negocia seu processo de formação continuada, único para cada grupo, segundo seus questionamentos, expectativas, interesses, conhecimentos, necessidades.

Conteúdos de formação, de maneira geral, podem ser dispostos e selecionados pelos proponentes dos cursos. Informações previamente colhidas na ficha de inscrição podem apresentar elementos substantivos para que se mapeiem as dificuldades/desejos, compondo um primeiro perfil dos sujeitos professores. De posse dessas informações, um encontro presencial dialogará com base nessas dificuldades/desejos quando, então, grandes temas surgirão, provocando reflexões sobre seus significados e possibilitando o primeiro delineamento dos conteúdos que integrarão a proposta curricular do curso.

Esse material, trabalhado pela equipe de formadores, formaliza a *proposta curricular de cada grupo*, seus acordos, datas, agendas culturais, em coerência com o calendário disponibilizado, sendo, depois, levada de volta ao grupo de professores,

para que estes verifiquem a sistematização de seus temas e questões, e a coincidência entre eles e a proposta curricular organizada.

Desse modo, garante-se que o percurso formativo de cada grupamento seja único, singular, apoiado, mesmo quando coincidente com o de outros grupos, pelas questões dos propositores, segundo suas lógicas e formas de pensar e conceber a EJA, suas práticas, dificuldades.

Todas as propostas, no entanto, partem de pontos comuns: o objetivo fim do curso de, ao longo do processo de formação, e partindo da reflexão sobre as concepções e princípios da EJA formulados pelos professores, desenvolvê-los a fim de rever/ampliar cada compreensão/aspecto da prática pedagógica; a compreensão sobre quem são os sujeitos alunos e os sujeitos-professores; o sentido do currículo na modalidade educativa em questão, chegando-se, dessa forma, a rediscutir o projeto pedagógico da rede, avaliando-o e até mesmo alterando-o criticamente, sempre que os julgamentos sobre ele indicarem que deve ser feito. Ou seja, a finalidade última do curso visa a possibilitar, ao longo do processo de formação continuada, a intervenção reflexiva e pedagógica dos professores nos modos como as políticas vêm formulando a oferta de EJA e os projetos de atendimento, avaliando-os, ou transformando-os.

3.3 Dimensão epistemológica: escavações na formação

A imagem do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1976) simboliza, pela disposição como se enlaça, entrelaça e se expande em redes complexas (ALVES, 2002), os processos de produção de conhecimento que se verificam em projetos de formação continuada com professores de educação de jovens e adultos.

O processo de formação toma o *saber da prática* como *valor*, tecendo redes de conhecimentos que ampliam e norteiam práticas cotidianas, como afirma Oliveira (2001). Para a autora, a ideia de tessitura de conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem

– cumulativos e adquiridos – segundo o paradigma dominante. A ideia de tessitura de conhecimento em rede pressupõe que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais se constituem no momento em que se enredam a outros “fios” já presentes, ganhando um sentido próprio, não sendo necessariamente aquele que o transmissor se propôs. Desta forma, a troca de informações/experiências/saberes produz aprendizagem no momento em que se articula com interesses, crenças, valores e saberes dos sujeitos envolvidos pela situação de conhecimento proposta.

A metodologia de trabalho parte do pressuposto de que professores em rede, ou como rizomas, nas práticas cotidianas, têm formado conhecimentos sobre os modos de aprender de seus alunos que compõem o saber docente quanto ao que é ensinar e aprender. Essas concepções orientam as práticas pedagógicas e as “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) o currículo.

A EJA tem como princípio o entendimento de que os saberes, produzidos ao longo da vida pelos sujeitos praticantes, são a base sobre a qual assentam seu estar no mundo, sua compreensão e as explicações sobre ele. Também professores, no processo de metacognição sobre o aprender de seus alunos, produzem conhecimentos, nem sempre suficientes para possibilitar a continuidade dos processos de aprendizagem, quanto adequados para criar ambientes satisfatórios ao aprendizado do que deve compor o currículo na educação de jovens e adultos.

Alterar os modos de fazer a formação, com professores que já vivenciaram, em outros projetos, também outras concepções; valorizar as ações e fazer emergir suas práticas cotidianas de sala de aula e confrontá-las; assim como confrontar as concepções docentes, constituem fundamentos da metodologia de trabalho em rede, que tem no princípio do aprender por toda a vida o entendimento de que professores são também jovens e adultos formando-se e constituindo-se como pessoas e profissionais nesses processos de interação e diálogo estabelecidos com seus pares, mediados pelos formadores, em relação aos conhecimentos. São, estes, fundamentos de qualquer escavador, na arqueologia de formar professores, escarafunchando seus saberes. Na dinâmica da língua portuguesa, es-

cavar significa (HOUAISS, 2001): 1. abrir ou criar cavidade ou escavação em (algum lugar); tirar terra de; escavar; 2. fazer cova ou vala ao redor de; 3. tornar côncavo, oco; 4. Derivação: sentido figurado: fazer investigação ou pesquisa; escarafunchar. Este é um precioso verbete para sintetizar a ação central da formação que todo projeto se dispõe a realizar.

Como fundamento primeiro da formação, identificam-se saberes dos sujeitos professores, à medida que se estabelece o conhecimento sobre eles próprios, na rede de relações e de perfis pessoais e profissionais. Biografias pessoais são fortes elementos identificadores que fornecem ricas pistas e muitos indícios que favorecem o processo de formação continuada. Em seguida, como um segundo elemento dessa produção de laços, entende-se que os professores devem ser guias e autores dos próprios processos de formação, mediados pelos formadores, que oferecem condições para que os processos de autoria se deem. A produção de diários de formação estabelece formas de registro que deverão ser, a cada encontro, realizadas por duplas de professores, e sobre os quais – diários –, trabalha-se coletivamente. Este trabalho sobre diários serve não apenas para refletir sobre discussões anteriormente travadas, mas para exercitar processos de autoria e modos de dizer que revelem os autores desses textos, com suas experiências, sentidos, pensamentos, para além do estritamente vivido pelo grupo. A escrita, ao possibilitar um afastamento da experiência, permite reflexão mais aprofundada, o que implica visitar outras experiências, assim como outros autores, textos, ideias, pensamentos e, com isso, enriquecer momentos de experiência, compreendendo-os, então, como nova teoria sobre a prática pedagógica. O conjunto dos textos produzidos, trabalhados coletivamente em cada grupo de professores, em mediação com formadores, comporá um material substantivo, organizado e publicado posteriormente, contribuindo como acervo e referência para os profissionais envolvidos, assim como para outros professores, em novos processos formativos.

A importância da escrita como ferramenta da memória coletiva e da história, além de ato político, foi intensamente trabalhada por Freire (1994, p. 15-16):

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] escrever não é uma questão apenas de satisfação pessoal. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados.

Taylor (2003) também destaca, em apropriação de Freire, que todo projeto que envolva apenas a leitura, sem a escrita, é projeto de dominação, pois possibilita, apenas, ler a palavra e a história do outro. Para ser emancipador, o projeto precisa contemplar a escrita, que permite escrever, também, a própria história, e não apenas a do outro.

De posse dessa concepção, professores organizados em coletivos, consolidados em encontros sistemáticos formais e não formais, técnico-pedagógicos e culturais, participam e interagem em situações em que podem confrontar práticas e concepções, produzindo e elaborando, oralmente e por escrito, diários de formação como registro das reflexões e de seus fundamentos, assumindo também, nesse percurso, o compromisso de rever ou elaborar o projeto pedagógico da EJA.

Algumas estratégias são valorizadas para a apropriação ampla, pelos professores, dos elementos conceituais que produzem/sustentam um projeto pedagógico. Por exemplo, a condição/realidade de seus profissionais. Voltando-se ao primeiro trabalho de sistematização de perfil dos professores, pode-se propor a eles, por meio de diversas metodologias, constituir o conhecimento do grupo sobre seus pares, sobre escolhas pessoais e profissionais, sobre expectativas no curso, baseando-se em dados levantados, trabalhando-os sem identificação pessoal. Esse trabalho, de escavação dos sujeitos, quase sempre “abre a cova” que permite “escarafunchar” pessoas e subjetividades, para além dos profissionais tão-somente. A integração advinda desse momento não apenas realiza a aproximação entre sujeitos de uma mesma escola, mas constrói identidades coletivas na rede, que passa, então, a se reconhecer como tal.

Outra estratégia pode ser utilizada pelo sucesso relativo que comporta: uma pesquisa exploratória,

proposta para que os professores (re)conheçam seus alunos, para além do que dizem conhecer. Levantam-se, inicialmente, concepções de professores sobre os alunos, com variadas metodologias de abordagem e, quase sempre, tudo que “sabem” sobre eles limita-se a estereótipos, ou concepções que só reforçam estigmas que os sujeitos alunos já carregam.

Tomando-se por base essas concepções, parte-se para pensar/organizar a pesquisa, escolhendo metodologias, técnicas de abordagem, etapas de trabalho etc., por unidade escolar, em pequenos grupos e, conseqüentemente, valorizando-se propostas de atividades pedagógicas que possam, ao serem desenvolvidas, revelar os sujeitos alunos que, tomando da palavra, produzem textos com suas histórias; se autobiografam etc. Um segundo encontro sobre o mesmo tema, com um intervalo de tempo que permita a produção dessas práticas de investigação, sistematiza os materiais coletados e faz a leitura compreensiva dos dados, desmitificando, na maior parte das vezes, ideias preconcebidas que os professores tinham sobre os sujeitos alunos.

3.4 Dimensão estética: agendas culturais

Os encontros ainda consideram, além das demais redes de saberes de que os sujeitos participam, a vivência cultural, em diálogo permanente com práticas pedagógicas. Professores e formadores durante esses encontros interagem e se constituem como autores autônomos de suas atuações profissionais, ampliando o conceito de EJA para o mundo atual, discutindo e (re)formulando propostas pedagógicas que consolidam políticas públicas de garantia, para todos, do direito constitucional à educação.

Além disso, inclui-se a participação de professores: em situações de exibição e de audiência a filmes e vídeos; no uso de bibliotecas públicas; na participação em exposições, teatro e, por fim, na leitura de obras recomendadas, cultivando a literatura, a arte, a estética como fundamentos e recursos formativos durante o curso.

A leitura de obras literárias parte de escolhas preferenciais dos professores. Essas obras, orga-

nizadas em pequenos acervos trazidos para os encontros, e trocadas entre eles, estimulam/sugerem outras leituras, por meio de depoimentos dos que, sendo leitores de outras obras, participam dessa rede guiando leituras, cujas práticas se renovam entre os professores. A saudável atividade de folhear os livros, ler os sumários, as contracapas, as orelhas, ouvir comentários de colegas, disponibilizar livros e até de trazer novas aquisições revelam não apenas o movimento de fixação da prática da leitura entre o grupo, mas a instauração de novas práticas. Entre elas, a de introduzir o livro como bem e objeto cultural, no rol de necessidades cotidianas, não mais se orientando, apenas, pelo discurso de “caro e quase inacessível”, para tomar o lugar de outros bens até então priorizados.

Como a formação de professores não se restringe a momentos técnicos, nem a saberes pedagógicos, inclui-se no processo, por isso, uma agenda cultural que propicia, para além dos encontros técnicos, momentos culturais. Por meio de visitas acompanhadas, nas cidades onde vivem os professores – a agenda cultural local – e em outros locais (a capital, por exemplo), cumpre-se um percurso histórico cultural que retrata a ocupação urbana e a vida e culmina, frequentemente, na visita a exposições, em diversos espaços da cidade, previamente selecionados. Ambas as agendas, organizadas pelos coletivos, resgatam patrimônios que integram a história, a memória, a cultura de pessoas ali viventes, oferecendo a possibilidade de provocar outros olhares sobre o mundo, sobre a própria cidade, o espaço, o tempo.

4 Desafios da formação docente

A escavação das redes possíveis que se formam na articulação de saberes docentes tende a adensar-se, considerando a assunção da legitimidade desses saberes e as revelações, ansiedades, expectativas que portam, além de muita esperança. Contudo esta escavação não traz conclusões, acabamentos, apenas inacabamentos. *Está sendo*, pelo diálogo, como ensinou Paulo Freire. As interações entre formadores e professores são, no entanto, responsáveis por reforçar essa aposta no poder de transformar a realidade da educação de jovens e adultos, quando se elaboram, em conjunto, ricas

produções e situações de mútuo aprendizado, em que relações democráticas são cultivadas e o poder circula, sem o risco de se sentir ameaçado, porque se subverte – como fundamento da igualdade – a hierarquia de saberes, de lugares, de institucionalidades postas.

Pensar formação de professores/educadores efetivamente populares, portanto, é pensar *formação humana* de modo inegociável, assim como pensar formação inicial, ou continuada.

O *tempo*, na formação humana, parece concentrar a essência com que, filosoficamente, é possível pensar a formação do educador popular ou a formação inicial e continuada que se fazem em um espaço, compreendido como coexistência do que é disposto em simultaneidade, como ensina Castoriadis, que inspira Valle (2008) para afirmar:

Mas o tempo não é, como se pensa, sucessão, pois a sucessão supõe que se conheça desde o início qual será o fim. O espaço pode ser medido, diz Bergson: um metro, maior ou menor, o espaço é o que os filósofos chamam de *res extensa*. Mas o tempo... o tempo não tem matéria, e não pode ser medido. (É claro que os planejadores acham isso um absurdo). O tempo é emergência do novo, pois é a criação que revela que o tempo passou, que há algo que não estava lá. Se nada mudasse, não teríamos a noção do tempo. O tempo que se mede é, pois, o tempo sem criação, sem autoalteração – e, portanto, o tempo que se mede e que se ajusta perfeitamente às medições não é um tempo de formação.

Dialogar com a formação de educadores populares talvez exija de nós:

[...] ver o que os sujeitos têm a dizer sobre a passagem do tempo, em suas vidas. Tempo e liberdade, tempo e autocriação: tempo e formação, formação que sempre é, forçosamente, autoformação. Tempo perdido: o que vem a ser? [...] Tempo de mudança: onde começa e como termina? Tempo e autonomia. Meus alunos me diziam: ‘professora, não tenho tempo livre’. E eu respondia: ‘coitado, quem escravizou o seu tempo?’ Eu descobri que tempo é autonomia: você não espera receber, você constrói. [...] Mas o tempo da formação é inaprisionável, ele foge todo tempo ao controle. Ele tem um ritmo que não podemos prever antecipadamente. (VALLE, 2008).

O desafio de construir novos processos de formação em tempos de liberdade, não aprisionáveis,

pode significar a possibilidade de concretizar ideias emancipatórias forjadas durante anos de trajetória na EJA – *inéditos viáveis* –, e de estimular a luta por espaços legais, institucionais, em que os projetos políticos de atendimento aos sujeitos populares na escola se façam como direito, fortalecendo professores e educadores para intervir na realidade social, educacional e pedagógica, de forma qualificada, consciente e significativa.

5 Libertando os tempos de formação na EJA

Reconhecer a necessidade de profissionais concursados, de imediato, nos sistemas de ensino, garantindo formação para atuar na modalidade EJA, pode constituir um modo de garantir continuidade e qualidade do ensino ofertado. Para isso, também, concorre a intensificação de políticas de formação continuada para esses profissionais.

Iniciativas dos sistemas na formação continuada de educadores de redes públicas, se intensificadas, estimulando a formação inicial em nível superior, pode superar a lacuna existente nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como *locus* de formação específica e permanente como política pública de Estado. Especificamente na formação de licenciados em Pedagogia, reconhecer iniciativas pontuais e crescentes de inclusão de disciplinas que abordam a EJA e a constituição de núcleos que dinamizam iniciativas de pesquisa e extensão, quando valorizadas, “desinvisibilizam” atos de mudança no pensar a formação.

Também o incentivo à pós-graduação nas universidades para o desenvolvimento de linhas de pesquisa e formação de pesquisadores em EJA, se ampliados, e com o estímulo de agências de fomento à pesquisa que incluem a presença de professores da educação básica, podem contribuir não apenas para a produção de conhecimento no campo, mas, ainda, para tornar parceiros de um modo de produzir ciência professores e suas práticas, concepções, modos de ser docente e formador de sujeitos, sempre inacabados.

Na contemporaneidade, a oferta de cursos or-

ganizados em ambiente virtual apresenta-se como espaço promissor, sem substituir ou subestimar ofertas presenciais. Esta tem sido, inclusive, uma forma de incorporar nas políticas públicas a formação e qualificação de professores e educadores de EJA, contemplando as diversas áreas de conhecimento e a diversidade dos sujeitos e as suas relações com o mundo do trabalho, pelo fato de a maioria dos profissionais que atuam na área não terem recebido formação inicial para o campo.

Outros aspectos são considerados, face à intersectorialidade bastante presente em projetos que atendem jovens, adultos e idosos, o que implica fomentar a perspectiva popular na formação inicial e continuada de profissionais, com aprofundamento da compreensão sobre a geração de sustentabilidade e renda; sobre experiências de educação ambiental, com ênfase na concepção de sociedade baseada no desenvolvimento sustentável; sobre temáticas ligadas à condição afro-descendente e indígena; e sobre princípios solidários. Desenvolver e aprimorar processos educativos e culturais com professores indígenas possibilita que atuem como mediadores e articuladores de informações entre seu povo, a escola e a sociedade em geral.

Do mesmo modo que professores, a participação de gestores de políticas públicas em cursos de formação continuada de EJA é requerimento quando se deseja promover a intensificação do diálogo sobre a EJA e suas especificidades e promover a intersectorialidade, assim como para o conhecimento das estatísticas e da legislação pertinente, a fim de utilizar recursos informacionais, legais e de financiamento, em atendimento a necessidades e demandas desse campo.

Por fim, cabe destacar que, como a EJA não se faz apenas no interior de poderes constituídos, mas também em espaços e movimentos da sociedade, o fomento à habilitação, nos níveis médio e superior, de educadores populares (muitos leigos), vinculados a movimentos de alfabetização do campo e da cidade, devolve o direito de formação a esses educadores, que, mesmo com inúmeras formações continuadas, permanecem atuando como leigos, sem alcançar qualquer titulação.

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. (Coleção O sentido da escola).
- BEISIEGEL, Celso de Ruy. **Estado e educação popular**. Um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**. Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular n. 1).
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Traduzido por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CORAGGIO, José Luis. Educação para a participação e a democratização. In: GARCIA, Pedro Benjamim. et al. **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 89-104.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Rhizome**. Paris: Editions Minuit, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário eletrônico HOUAISS da língua portuguesa**. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo e as propostas curriculares para a EJA**. Texto produzido para o I Seminário com professores de EJA da rede pública estadual da Bahia, em processo de reformulação curricular. Salvador, maio de 2001. 10 p. Fotocópia.
- OSORIO, Jorge Vargas. As polêmicas e a afirmação da educação popular na América Latina. In: GARCIA, Pedro Benjamim. et al. **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 105-114.
- TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. In: LINHARES, Célia, TRINDADE, Maria de Nazareth (Org.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. p. 57-72.
- UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo, Alemanha. **Anais...** Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997.
- VALLE, Lílian do. **Notas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <janepaiva@terra.com.br> em nov. 2008.

Recebido em 30.12.2011

Aprovado em 17.03.2012

RELAÇÕES GERACIONAIS E PRÁTICAS DE NUMERAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA

Sonia Maria Schneider *

RESUMO

Este artigo discute o desconforto de jovens e de adultos no estabelecimento da escola como seu lugar. Os sujeitos da pesquisa são jovens entre 14 e 23 anos e adultos entre 24 e 65 anos de idade, estudantes do segundo segmento de Ensino Fundamental do Programa de Educação de Jovens e Adultos, numa escola municipal do Rio de Janeiro. Em nossa análise, contemplamos relações geracionais repercutindo *nas* tensões e *as* tensões que se estabelecem nas polarizações entre lugar de sucesso e lugar de fracasso, e lugar de jovem e lugar de adulto na escola de EJA, identificando as práticas escolares como espaços de inclusão e de exclusão de jovens e de adultos na Escola Básica.

Palavras-chave: Relações geracionais. Educação de pessoas jovens e adultas. Práticas escolares. Inclusão e exclusão.

ABSTRACT

GENERATIONAL RELATIONS AND NUMERACY PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: INCLUSION AND EXCLUSION OF YOUTH AND ADULT AT SCHOOL

This article discusses youth and adult students' discomfort in considering school as *their own place*. The research subjects are young people between 14 and 23 and adults between 24 and 65 years old, all high School students in a public Youth and Adult Education Program in the city of Rio de Janeiro, Brazil. Our analysis approaches generational relations reflecting upon the tensions between success space and failure space and between young's place and adult's place in the school of Youth and Adult Education, by identifying school practices as either inclusion or exclusion spaces for young and adult students of Basic School.

Keywords: Generational relations. Youth and adult education. School practices. Inclusion and exclusion.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta do Departamento de Educação Continuada e Inclusiva da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço para correspondência: UERJ/Campus Francisco Negrão de Lima, 12º andar. Rua São Francisco Xavier, 524. somaria15@gmail.com

INTRODUÇÃO

[...] *Eu vejo que os adultos, os mais adultos, ou um pouco mais adultos, eles reclamam muito dessa diversidade porque eles se sentem prejudicados, prejudicados em relação ao ritmo deles. As reclamações, de repente, que surgem, com relação ao adolescente que quer um, um... Eles têm um ritmo maior de aprendizagem e isso eles se sentem um pouco desmotivados à medida que a gente para para atender esses outros alunos com mais... Ou com... Que são mais lentos, né? Isso é uma coisa que não dá pra negar, mas eles têm o ritmo deles e aprendem! Buscar esse equilíbrio é muito difícil em sala de aula.* (PROFESSOR GILBERTO).¹

O trecho da entrevista com o professor de Matemática que abre este artigo foi selecionado no material empírico de uma pesquisa que procurou identificar, nas práticas de numeramento mobilizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as marcas das relações geracionais estabelecendo lugares (e não lugares) dos sujeitos envolvidos. Esse material empírico foi produzido com base em observações de aulas, especialmente as de matemática, de duas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública de EJA, registradas por meio de audiogravação e apontamentos no caderno de campo, e de entrevistas individuais e coletivas com alunos e professores dessas turmas, também audiogravadas.

A metodologia adotada na pesquisa caracterizou-se, em diversos aspectos, como uma abordagem etnográfica que privilegiou o trabalho de campo e desenvolveu-se por meio da imersão da pesquisadora no campo durante o período de 18 meses, acompanhando, assim, duas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro, desde as fases iniciais até a festa de formatura dessas turmas.

A motivação inicial daquela pesquisa foi a percepção do *incômodo* que se instalou entre educadores, educadoras, educandas e educandos da EJA, atribuído ao ingresso massivo de jovens nas escolas dessa modalidade de oferta de Educação Básica. A disposição inicial da investigação se

voltava, pois, para o questionamento do impacto que esse ingresso produz nas práticas escolares e na configuração da modalidade EJA, bem como nos modos de ensinar e aprender matemática ali.

A aproximação inicial com a temática da juventude, pelo viés da Sociologia, levou-nos a buscar um campo conceitual para discutir as relações com a matemática de diferentes grupos sociais marcados pela referência geracional, inseridas em práticas sociais. Por isso, buscamos nos estudos sobre *práticas de numeramento* (EVANS, 2000; BAKER; STREET; TOMLIN, 2003; SOUZA, 2008; LIMA, 2007; FARIA, 2007) inspiração para desenvolver uma análise que se voltaria para questões da formação humana e sua relação com os contextos socioculturais de configuração de discursos de e sobre a escola e as práticas que se forjam nela.

Fonseca (2007), ao investigar a adoção do conceito de práticas de numeramento nas pesquisas e práticas pedagógicas na Educação Matemática de Jovens e Adultos, ressalta a funcionalidade e a produtividade desse conceito na análise da tensão estabelecida na negociação de significados e na configuração de práticas sociais, em especial aquelas que envolvem conhecimentos matemáticos numa arena intercultural e em estudos que problematizam as influências das determinações sociais associadas ao gênero, à etnia, ou ao corte geracional nessas práticas.

A tensão que permeia a constituição da EJA como uma modalidade de jovens e de adultos se revela na criação de um movimento que ora inclui, ora exclui o aluno jovem e o aluno adulto, ao confrontá-los com os modelos sociais de jovem e de adulto, aos valores que a esses modelos são atribuídos, aos modelos escolares de conhecimento (inclusive, e especialmente, de conhecimento matemático), de comportamento, de disciplina escolar e de aluno.

Com efeito, o caráter relacional das práticas de numeramento, a configuração, no âmbito dessas práticas quando inscritas no universo escolar, de modos de ser *jovem* e de ser *adulto* (CHARLOT, 2000; DAYRELL, 2003), em tensão com os modelos de *aluno*, de *infância*, de *juventude* e de *adulto* (SACRISTÁN, 2005; KOHAN, 2005; ABRAMO, 2005) evidenciaram a vigência de um *poder* que evoca uma ordem hierárquica na pressuposição

¹ Trecho de entrevista com o professor de Matemática realizada em 1º de julho de 2009.

do não adulto ao adulto na escola, e, de um modo particular, na escola de EJA.

Nas práticas de numeramento, a configuração de relações geracionais se faz na mobilização de discursos que, nas diferentes relações estabelecidas, forjam posições de sujeito que os situam em lugares de inclusão ou de exclusão da escola de EJA. Desse modo, podemos afirmar que a distinção entre jovens e adultos incorpora-se à modalidade da EJA na tensão que permeia a própria constituição dessa modalidade, configurando-se, contudo, por um movimento que ora inclui, ora exclui o aluno e a aluna jovens ou o aluno e a aluna adultos (“Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar”).

Ao indicar a importância de se perceberem as relações geracionais como espaços de tensão pelos quais a EJA se configura e se reconfigura, em um movimento que ora inclui, ora exclui alunos e alunas, jovens e adultos, a reflexão que aqui propomos quer, como na referida pesquisa, contribuir para a proposição de um projeto educativo efetivamente *para todos*, revelando alguns dos mecanismos que estabelecem que a EJA seja e não seja, tanto para jovens quanto para adultos, o seu lugar.

“Eles têm um momento mais demorado... Os adultos que têm essa característica, assim... É um ritmo diferente”: o relativo sucesso do adolescente e do jovem na matemática da escola

[...] Agora, em compensação, quando pegam um jovem que não entende que o adulto está com dificuldade, que não entende que o adulto tem um momento diferente, ele não tem a facilidade que ele tem, de repente, porque está um tempão sem estudar, e essa coisa toda, e fica aquele “Não, professora, eu quero isso” e começa a falar um monte de respostas, assim, e eles nem pensaram ainda na pergunta direito! Como vão responder? Eles têm um momento mais demorado... Os adultos que têm essa característica, assim... É um ritmo diferente, não entre todo adulto, mas eu acho assim, de uma boa parte. (PROFESSORA VALQUÍRIA).²

O tema da diferença de ritmos de aprendizagem de alunos, que qualifica alunos(as) adultos(as) pela

lentidão e alunos(as) jovens pela rapidez (relativa), levou-nos a desvelar, nas práticas de numeramento, o tempo escolar como um modelo que as configura, e a partir do qual se constituem lugares de *alunos* e *alunas* e lugares de *jovens* e *adultos* na escola de EJA. O tempo escolar configura a tensão na qual a diferença contrapõe *adultos* “*lentos*” e *jovens* “*rápidos*” na aprendizagem da matemática da escola.

Nos dois trechos de entrevistas com o professor e com a professora de matemática que aqui apresentamos é enunciada uma *diversidade* entre os ritmos de alunos jovens e de alunos adultos na aprendizagem de matemática na EJA. A professora e o professor enfatizam que os jovens “têm um ritmo maior de aprendizagem” e os adultos “têm um momento mais demorado”, ou ainda, têm um “ritmo diferente”.

A *diferença* de ritmo do aluno adulto da EJA, entretanto, não é referenciada no parâmetro de ritmo do aluno jovem. É como se essa *diferença* fosse intransitiva, marcando o afastamento em relação a um modelo tácito, não explicitado, que é uma idealização de um ritmo de aprendizagem *desejável* na aprendizagem escolar. O ritmo de aprendizagem dos alunos jovens da EJA, no entanto, só é reconhecido como “maior” em relação ao de seus colegas adultos.

Assim, ao ser enunciada por um professor, a diferença posiciona alunos adultos em situação de oposição em relação aos alunos jovens e aos alunos ideais, tensionando as práticas docentes e revelando uma noção de tempo, que não é enunciada, mas é convocada na tensão. Contudo, essa diferença será, também, enunciada pela aluna adulta ao se referir ao ritmo da aluna adolescente:

Aquela dali [Mara,15] faz rapidinho... Não é, minha filha? Tu está ótima! Tu é a primeira em tudo! Tu vai passar lá pra lá! (ALBANICE, 47 anos).³

Esse enunciado proferido por uma aluna adulta louva a rapidez da aluna adolescente, evocando discursos escolares de avaliação (“tu está ótima”) e de classificação (“tu é a primeira”, “tu vai passar lá pra lá”). Assim, a enunciação faz entrelaçar a rapidez em matemática da aluna adolescente com o sucesso na escola, que, desse modo, chega *lá*, nesse

² Trecho de entrevista com a professora de Matemática realizada em 14 de maio de 2008.

³ Rio de Janeiro, aula de Matemática, noite de 30 de abril de 2008.

lugar que distancia e discrimina a aluna jovem da aluna adulta.

O critério que define a relação geracional engendrada na prática de numeramento que dá suporte à avaliação feita por Albanice (47 anos), se fundamenta na oposição desses sujeitos nesse discurso: a aluna jovem que *aprende* matemática *versus* a aluna adulta que *não aprende* matemática.

Na rede de discursos, cuja historicidade vincula-se à escola e ao aluno, a *lentidão* na aprendizagem da matemática é repleta de significados que as posições de aluno adulto e de aluno jovem atualizam na EJA. A lentidão dos adultos remete a uma anomalia, a um mau funcionamento, a um afastamento da normalidade escolar

[...] para além do ritmo quotidiano ou trimestral, a nova noção de tempo penetrou profundamente a transmissão e o aprendizado dos conteúdos culturais. Associou-se a outra noção, a de avaliação, de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar. O bom aluno é aquele que apreende rapidamente aquilo que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto. A folha de exame deve ser entregue no final do horário e a rapidez das respostas torna-se um critério de avaliação nas provas orais. Na base das classificações de alunos e de todo o sistema de competição posto a funcionar, encontramos esta nova relação com o tempo. (PETITAT, 1994, p. 92).

Ao nos voltarmos para uma compreensão do lugar do aluno implicado num processo histórico, cultural, a dimensão temporal incorpora-se naturalmente a esse *lugar* em sua invenção. O *tempo* assume um papel relevante na constituição das práticas de numeramento e das relações geracionais na EJA, tanto um *tempo* que *estabelece cortes geracionais*, quanto um *tempo padronizado*, único, que determina as condições para a aprendizagem, ou não, de Matemática na escola. Arroyo (2004) convida-nos a interrogar a centralidade do tempo escolar na definição das finalidades e práticas docentes na escola:

Vivemos tão imersos no tempo escolar, internalizamos tanto sua lógica que nos parecem naturais, encobrimo para nós mesmos que esses tempos e essas lógicas são construções históricas. Nossas práticas docentes se parecem mais com essas lógicas temporais do que com nossas progressistas concepções

políticas e pedagógicas. Quanto mais conheçamos sua construção histórica mais nos conheceremos. O sistema escolar foi constituído por múltiplos e contraditórios interesses. (ARROYO, 2004, p. 196).

O tempo escolar é um constituinte fundamental das práticas de numeramento que embasam essas enunciações. Essa tensão é também permeada pela relação geracional na escola. No tempo escolar, estão implícitos os tempos ou as idades da vida, de ser adolescente, de ser jovem e de ser adulto na escola.

Arroyo (2004) indica que a relação entre a constituição do tempo escolar e a produção dos tempos da vida encontra seus fundamentos na história da pedagogia moderna, na qual se destaca o reaparecimento das preocupações educacionais tornando-se centrais na conformação do homem moderno:

O ordenamento do tempo nas instituições escolares corresponde e reforça um novo ordenamento social da vida dos indivíduos. Novas categorias sociais são afirmadas: a infância, a adolescência-juventude. Parece haver consenso entre sociólogos e historiadores que as escolas não foram criadas para atender idades da vida já constituídas e legitimadas, mas para constituir e legitimar a infância, adolescência-juventude como idades específicas. Ao longo de cinco séculos as escolas e a pedagogia continuam recortando, configurando e legitimando essas idades da vida no imaginário social. (ARROYO, 2004, p. 201-202).

Sacristán (2005), tal como Arroyo (2004), enfatiza a relação entre a conformação das idades da vida e das instituições escolares e, no bojo dessa relação, compreende a constituição da categoria *aluno* como uma invenção histórica, social e cultural das sociedades modernas, que é inseparável da invenção da infância:

A *infância* construiu em parte o *aluno*, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constitui uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil. (SACRISTÁN, 2005, p. 14, grifo do autor).

A invenção do aluno, segundo Sacristán (2005), se dá pelas e nas transformações que gestam a ordem social moderna. Nas raízes dessa nova ordem

social, uma ordem que deve ser interiorizada ao submeter-se aos preceitos da razão, a educação tem papel prioritário, pois a nova sociedade: “deveria buscar novas tecnologias de controle que, como poderes invisíveis auto-impostos, guiassem os sujeitos em suas vidas. A escola será um lugar privilegiado para aplicar essas novas tecnologias, assim como as prisões foram concebidas como lugares de reeducação” (SACRISTÁN, 2005, p. 132).

No trecho da entrevista que abre este artigo, o professor Gilberto enuncia a dificuldade na *busca de equilíbrio* entre os ritmos de aprendizagem de jovens e de adultos revelando que, em suas práticas, professores e professoras da EJA são também inseridos nas tensões que definem a escola como lugar e não lugar de alunos jovens e de alunos adultos. Os próprios alunos identificarão nos ritmos que cada professor imprime à aula de matemática uma intencionalidade e um posicionamento – nem sempre estável – em relação a quem deve ser seu interlocutor privilegiado.

Pois é! É aí que está! Eu acho que eu me adapto melhor no modo dele [professor Gilberto] porque o modo dela [professora Valquíria] é muito parado: fala, fala, fala, para, depois repete, explica novamente para os mais velhos pegar melhor então, sempre é mais lento, aí, nós que já pegamos fica nervoso, assim: “puxa professora, tá bom!” Aí gera aquela... (PAULA, 18 anos).⁴

A professora sabe que, quando “explica novamente para os mais velhos pegar melhor”, ela dá à aula de matemática um ritmo “mais lento” do que *deveria* ter. Há um parâmetro definido por um modelo de aprendizagem escolar, do qual a professora só se permite abrir mão numa concessão às *dificuldades* dos alunos adultos, pelo menos de “uma boa parte”, que tem um “ritmo diferente”. É para esse aluno que ela “fala, fala, fala, para, depois repete, explica novamente”. É para ele que ela dá aula na escola de EJA.

Desse modo, revela-se como as práticas de numeramento escolares são delineadas pelos modos de gerenciamento e de *aproveitamento* do tempo em sala de aula. A inadequação representada pela maior lentidão no aprendizado de matemática em

relação a um ritmo “ideal” confronta, mais uma vez, o aluno adulto de EJA com os mecanismos de exclusão que o fazem enunciar, ainda que pelo silêncio, a ausência, a resignação: Esse não é o meu lugar – ainda que a professora se disponha a *falar, falar, falar, parar, depois repetir e explicar novamente para os mais velhos pegarem melhor*, pois “esse é o seu lugar”.

Nessa tensão, a posição do aluno jovem é desenhada em oposição à do aluno adulto. Seu ritmo, mais rápido do que o do adulto, o coloca, tanto em relação ao ritmo do adulto, quanto em relação ao tempo escolar, numa posição de relativo sucesso, que, ao aproximá-lo do padrão escolar, o faz acreditar que “esse é o meu lugar”. Contudo, para o aluno(a) jovem também operam os mecanismos de exclusão que definem um papel de coadjuvante no contexto da EJA (mesmo que o grupo de alunos jovens seja numericamente maior e que demande que eles *silenciem suas respostas* “e suas perguntas”, entendam “que os adultos têm um momento diferente” e que aceitem que o ponto de “equilíbrio” penda para o outro lado: “esse não é o meu lugar”.

“Eles não vêm como a gente”: o relativo sucesso do adulto na escola de EJA

Só vai à frente os adultos! (MARIANA, 38 anos).

É! O jovem falta bastante. (ROBERTO, 40 anos).

Pelo fato de que menor tem que estar na escola... Não tem a lei? Eu não sei qual o motivo que eles estão aqui, mas assim, dá pra perceber que eles não vêm como a gente... (ANGELINA, 36 anos).

É. Eles não vêm pra estudar, né! (ROBERTO, 40 anos).

Eles não vêm como a gente, que chega correndo, que fica preocupado com a matéria, se preocupa de não faltar, entendeu, eu sinto que eles não vêm dessa forma, né? (ANGELINA, 36 anos).

Ou então pra estar mais com os colega conversando... (MARIANA, 38 anos).

Então, o ritmo dos adultos predomina aqui... (PESQUISADORA).

Sim! (ROBERTO, 40 anos).

⁴ Trecho de entrevista realizada com a aluna Paula em 9 de junho de 2008.

Eu acredito que sim, eu acredito que sim...A gente tá falando da maioria...Deve haver, até, algum jovem que quer...Que estejam querendo... (ANGELINA, 36 anos).⁵

No trecho da entrevista coletiva com alunos adultos, que transcrevemos acima, a separação que define grupos, com base na perspectiva desses alunos e dessas alunas, revela atributos que, ao serem remetidos aos alunos jovens, ou não adultos, explicitam as *faltas* desse *jovem*, desse *aluno*, em relação ao *aluno adulto de EJA*, e, ao fazê-lo, atribuem qualidades que identificam o aluno adulto na EJA como um *grupo* na escola, que percebe o jovem como um *outro*, o aluno jovem, de quem, sobretudo, o aluno adulto *difere*.

Na separação de adultos e de jovens, a atribuição de *faltas* é o que identifica o *outro* grupo, “eles”, ou “o jovem”, como o grupo dos que “*ainda* não são; os que não têm as condições de ser adultos” (SACRISTÁN, 2005, p. 43, grifo do autor).

Nas *faltas* atribuídas aos jovens, enunciam-se as qualidades dos adultos que lhes conferem certa adequação moral ao papel de aluno: disposição de aprendiz (“vêm pra estudar”); preocupação com a pontualidade (“chega correndo”); com acompanhamento da sequência (“fica preocupado com a matéria”) e com a frequência (“se preocupa de não faltar”).

O jovem é visto por seus colegas adultos como o que não encara dessa forma a vivência escolar (“eles não vêm dessa forma, né?”); para ele, a perspectiva da socialização se sobrepõe à do aprendizado (vêm “pra estar mais com os colega conversando”); para ele, a diversão interessa mais do que o conhecimento.

Segundo Sacristán (2005), o aluno

[...] é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores ⁶ como *seres escolarizados*

5 Trecho de entrevista coletiva realizada com alunos adultos das turmas em 15 de julho de 2009.

6 A denominação “menor” é utilizada pelo autor para designar todo ser humano que não é adulto, porque, segundo ele, o aluno não é um adulto completo. Assim, o termo “menor” é mais amplo do que “criança”.

de pouca idade. As imagens obtidas são projetadas nas relações que mantemos com eles, na maneira de vê-los e de entendê-los, no que esperamos de seu comportamento diante das indicações que lhe fazemos ou diante de determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que fica de fora do tolerável. (SACRISTÁN, 2005, p. 11-12, grifo do autor).

Desse modo, na escola de EJA, embora mais distantes temporalmente da condição de crianças, são os alunos adultos que estão mais adequados ao papel de aluno que estaria destinado aos “menores”. Com efeito, os alunos adultos não só assumem essa postura de aluno, como se arvoram também como guardiões dos princípios dessa relação entre educador e educando, calcada na submissão desses últimos aos preceitos comportamentais e cognitivos dos primeiros.

A seguir, em outro trecho da entrevista com adultos da turma, ainda que as intervenções da pesquisadora quisessem pontuar a questão de diferentes ritmos de aprendizagem, é a conduta diferenciada de alunos adultos e alunos jovens que é reiteradamente trazida à baila pelos alunos adultos:

A gente tava falando sobre o ritmo de aprendizagem de matemática... (PESQUISADORA).

O movimento! Fica na aula e atrapalha... (ANGELINA, 36 anos).

É... (ROBERTO, 40 anos).

É a disciplina, também... (MARIANA, 38 anos).

A disciplina deles é acelerada, também, acelerada... (ROBERTO, 40 anos).

Mas a gente tá falando só de ritmo? (PESQUISADORA).

O ritmo mesmo! Na sala de aula de estudo, pra mim, no meu modo de vista é muito lento... Dos jovens... Por causa da disciplina deles. Essa falta de disciplina... (MARIANA, 38 anos).

Não é que eles não tenham o raciocínio rápido, essas coisas. É essa coisa de não pararem, eles não ficam em sala direito, não sentam, conversam mais... (ANGELINA, 36 anos).

Não prestam atenção... (ROBERTO, 40 anos).

Pra quem está prestando atenção, falta atenção na hora porque dirige seu pensamento, o cara acaba

de sair, vai lá pra fora e volta! Você está prestando atenção, mas isso acaba atrapalhando... O cara está do teu lado e resolve sair na hora de uma explicação! Está do teu lado... (MAURO, 29 anos).

Aí o professor tem que parar e falar pra ele... Toda hora... (ROBERTO, 40 anos).⁷

No trecho acima, o propósito da pesquisadora de tematizar o *ritmo de aprendizagem de matemática* dos alunos, de certa forma, sucumbe à disposição dos alunos adultos entrevistados de tematizar a disciplina dos alunos jovens, em sua avaliação decisiva na determinação da dinâmica que se estabelece na sala de aula de EJA: “A disciplina deles é acelerada, também, acelerada”.

Kohan (2005), ao se voltar para as filosofias clássicas da infância, delinea “a infância como inferioridade” que pode ser inferida do “mito pedagógico dos gregos (Platão)”, como um traço que revela uma visão da infância como uma fase da vida que é inferior à adultez tanto no aspecto físico quanto no espiritual:

A obra em que esse relato aparece mais nítido, e também mais descarnado, é seu último texto, recém-referido, *As Leis*. Ali se afirma que as crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprios do homem adulto, e de temperamento arrebatado. (KOHAN, 2005, p. 42, grifo do autor).

No trecho da entrevista reproduzido acima, a pesquisadora, ao colocar “o ritmo de aprendizagem de matemática de jovens e de adultos” em questão, inspirava-se na já referida atribuição de uma *lentidão* ao aluno adulto em relação à relativa *rapidez* do aluno jovem no desenvolvimento de tarefas de matemática. No entanto, os modos como os alunos adultos significam o tema *ritmo* não evocam aspectos cognitivos, mas, sim, aspectos *disciplinares*. A produtividade da aula é que é caracterizada como “O ritmo mesmo! Na sala de aula de estudo, pra mim, no meu modo de vista é muito lento”.

A *disciplina* é convocada pelos enunciados proferidos pelos alunos adultos ao atribuírem a *falta de disciplina* aos alunos jovens. A atribuição dessa *falta* aos alunos *jovens* evoca a relação desse

atributo – a *disciplina* – à divisão entre *menores e adultos*, ou entre adultos e não adultos, que está nas raízes da ordem escolar.

Kohan (2005, p. 21), em seu livro “Infância. Entre Educação e Filosofia”, destaca a “invenção da infância na modernidade” que, segundo ele, está “acompanhada de uma série de dispositivos sociais que dela se ocupam: a disciplina, a escola, o professor, a pedagogia”.

A “invenção da infância” e a da disciplina na modernidade, conforme Kohan (2005), se fazem de modo que infância e disciplina, em sua mútua constituição, tornam-se inseparáveis:

A palavra *disciplina* está certamente ligada ao verbo *discere*, que significa ‘aprender’. Ao mesmo verbo estão ligadas palavras como *discipulus*, ‘quem aprende’, ‘o aluno’, ‘o aprendiz’, ‘discípulo’, *dediscere*, ‘desaprender’, e *doctus*, ‘quem já aprendeu’. Em seus primeiros usos, *disciplina* significa ensino, educação, disciplina e, sobretudo, disciplina militar (*disciplinae militae* e *disciplina rei militaris*). Num segundo sentido, posterior, significa ‘ensino’, ‘matéria ensinada’, no mesmo sentido do grego *máthema*. [...] Aplicada a uma criança, a *disciplina* evoca um duplo processo de saber e poder: apresentar determinado saber à criança e produzir estratégias para mantê-la nesse saber. De modo que, desde a etimologia até os usos atuais do termo, a disciplina – o saber e o poder – e a infância estão juntas. (KOHAN, 2005, p. 69, grifo do autor).

Na EJA, o *tornar-se aluno* incorpora a separação entre adultos e menores como um fundamento da ordem escolar de um modo muito particular, uma vez que, nessa escola, o *adulto* é também *aluno*. Configura-se, desse modo, uma tensão que ora explicita *faltas* no *aluno adulto* da EJA, em relação ao *ideal* de *aluno menor* na escola, em especial na suposição de uma *falta* de *certas* competências cognitivas que dificultam a aprendizagem de matemática escolar (Esse não é o meu lugar), ora explicita uma *completude* no aluno adulto da EJA, configurando-o como um *ideal*, por atributos, sobretudo, de cunho moral (responsabilidade, respeito, disciplina): Esse é o meu lugar.

Nesse outro trecho da entrevista, em resposta ao comentário da pesquisadora sobre as mudanças na composição das turmas, explicita-se o cunho moral que perpassa os discursos mobilizados ao conferir atributos aos alunos jovens.

⁷ Trecho de entrevista com alunos adultos das turmas em 15 de julho de 2009.

Tinha a Lidiane... (PESQUISADORA).

A Lidiane... Lembro... A Lidiane... (ROBERTO, 40 anos).

O Pedro... O Pedro que eu tô falando era um Pedro que era do albergue... Albergue, não... É albergue que fala? (ANGELINA, 36 anos).

É abrigo... (PESQUISADORA).

Era um que era meio... (MAURO, 29 anos).

[rindo]: Meio... Ele parou porque pegaram ele com coisa errada aí... Coisa errada... A diretora lá ia dar uma chance a ele, ia deixar ele ficar até ele completar dezoito anos, deixar ficar até arrumar um emprego, mas aí não deu mais não, o negócio aí... (ROBERTO, 40 anos).

Tinha muito jovem nessa turma, só que eles se acham tão espertos que eles têm com eles, tipo, vou usar a parada errada e vou ficar mais esperto, mais malandro... Acaba ficando mais burro, sai, entendeu? Na verdade o inteligente tá aqui dentro. Ele se achava o espertalhão, foi fazer besteira lá fora, arranhou aquela mulher, usava várias coisas, entendeu, e a maioria desses garotos que saíram tá no crime... (MAURO, 29 anos).

Tá? (ANGELINA, 36 anos).

Tá! (MAURO, 29 anos).⁸

Os atributos conferidos aos alunos jovens, como ser “do albergue... Albergue, não... É albergue que fala?” ou ser “meio...”, ou “usar a parada errada...” são perpassados por uma ideia comum: a do *desvio*, do não cumprimento da *norma estabelecida*, de quebra do padrão moral que referencia a conduta desses alunos adultos. Também os modos como esses jovens lidam com o *seu* corpo, com a *sua* sexualidade, são afirmados como modos que se desviam da regra, como *indisciplina*, situando esses jovens em uma posição que entra em choque com a *disciplina*, à qual deveriam submeter-se, opção “inteligente” de quem “tá aqui dentro”, ocupando o lugar de aluno.

Foucault (2009) descreve o momento histórico das disciplinas como o momento do nascimento de uma arte do corpo:

[...] que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição,

⁸ Trecho de entrevista com alunos adultos das turmas em 15 de julho de 2009.

mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. [...] Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Os discursos que os colegas adultos ecoam sobre esse jovem que ingressa na EJA, cujo destino fora da escola e da disciplina, e, portanto, dos padrões morais de conduta que lhe indicam o *caminho certo* a seguir seria o da criminalidade, configuram uma ideia do jovem, público potencial da EJA. Sua situação social – é um jovem pobre – define as suas (poucas) possibilidades de vivenciar sua juventude: ou disciplinar-se e comportar-se de acordo com os padrões morais estabelecidos, e, portanto, ser aluno como deve ser na escola de EJA, ou “sair” da escola e dos padrões referenciados para “cair” na indisciplina e mergulhar *no crime*.

Em contrapartida, esses discursos evocam a EJA como *lugar de adulto* que busca na escola um lugar de *aluno ideal*, a quem é dirigida a finalidade educativa da escola, o qual é disciplinado, respeita o professor, quer estudar e conquistar um direito que não pôde ser conquistado antes. A escola de EJA é, portanto, lugar da seriedade e do silêncio necessários para o cumprimento da finalidade educativa da escola. Os estudantes adultos conquistam, dessa forma, seu lugar nessa instituição (esse é o meu lugar).

Esse lugar de aluno na EJA busca sua legitimidade na ampliação da dimensão que é conferida aos tempos de ser adulto nessa escola:

Futuro é tempo de jovem ou tempo de adulto? (PESQUISADORA).

Futuro é tempo do adulto... É tempo do adulto! (ROBERTO, 40 anos).

Eles não querem se esforçar. Qualquer dificuldade eles estão saindo do colégio... Eu não sei por que eles entram, assim, sem objetivo nenhum no colégio, tem uma mãe ou um pai que... (MARIANA, 38 anos).

Eu acho que o que está faltando neles é objetivo.

Tipo: 'Eu quero isso, eu vou buscar!' (ANGELINA, 36 anos).

No jovem e nos adultos, isso já pesa, porque o adulto vem aqui, já com o objetivo do que ele quer; já tem o objetivo do que ele quer... E outra coisa, em todos eles, no trabalho, ele depende mais do estudo, pro adulto, no trabalho ele conseguir crescer! Por exemplo, ele já pensa, 'se eu tiver com o segundo grau, tiver uma faculdade, onde eu estiver tendo uma firma ou o que seja, eu consigo crescer ali dentro...'. Quer dizer, e a vida financeira dele melhorar também. Ele visa muito isso! O adulto, né. (MARIANA, 38 anos).

O tempo do jovem seria o presente? (PESQUISADORA).

O presente. (MARIANA, 38 anos).

Então, o adulto fica com o passado e com o futuro! (PESQUISADORA).

Não! É o presente e o futuro! (MARIANA, 38 anos).

O adulto é o presente! (ROBERTO, 40 anos).

E a experiência? (PESQUISADORA).

É. Tem a experiência. (ROBERTO, 40 anos).

Pega a experiência junto com o passado... (MARIANA, 38 anos).

Porque você vai pensar: 'Não, eu parei de estudar por causa disso, disso, disso...', mas está consciente! 'Ah, eu parei por causa disso, então eu não vou pisar na bola de novo! Vou pra frente!' (ROBERTO, 40 anos).

Então se usa isso no presente, tudo que você aprendeu no passado, não era por ali, no presente você pode tá usando, e sempre visando o futuro. (MARIANA, 38 anos).

Já o jovem pensa só no passado, sei lá... (ROBERTO, 40 anos).

Não. Acho que só o presente... (ANGELINA, 36 anos).

O presente... (MARIANA, 38 anos).

Ou só no presente... Sei lá! Não pensa no futuro! Ele não pensa. Pode ver que tem garota nova aí que tá engravidando cedo... Quatorze ano de idade, doze ano de idade... Engravidando cedo... (ROBERTO, 40 anos)..⁹

⁹ Trecho de entrevista com alunos adultos das turmas em 15 de julho de 2009.

O tempo de ser adulto na EJA é passado, presente e futuro. A ideia de completar um ciclo que estava em aberto, ou de sanar uma falta do passado ao pegar “a experiência junto com o passado” porque “então se usa isso no presente, tudo que você aprendeu no passado, não era por ali, no presente você pode tá usando, e sempre visando o futuro”, forja um sentido para *o ser aluno adulto na EJA*, que evoca a recuperação do tempo perdido pela realização de um sonho do passado e de uma redenção dos “erros” cometidos nesse passado.

Na EJA, ser aluno novamente, ou pela primeira vez na vida, parece ser um modo de reencontrar, na infância, os sonhos do passado. Talvez possamos dizer que, na infância, de certo modo reencontrada no *aluno* que o adulto *se torna* na escola de EJA, reencontre-se a utopia:

As pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência. A ausência de espaço para a experiência nas sociedades modernas é um motivo de diversas tendências filosóficas de nosso tempo. W. Benjamin (1989/1913) dizia que a experiência se tornou uma máscara ‘inexpressiva, impenetrável, sempre igual’ do adulto. A experiência até pode ser usada para encobrir o pessimismo, o determinismo e o fatalismo contido em frases tão repetidas em nossos dias, tais como ‘eu já vivi isso, não há nada que fazer’, ‘você não sabe, mas assim são as coisas’, ‘sempre foi assim e sempre o será’. A experiência pode ser a máscara da derrota, da resignação, do consenso. Ela passa a ser o simulacro de uma vida não-vivida, de sonhos não-realizados, nem sequer tentados; a lança de um adulto que combate sua própria infância – essa que não esquece as utopias. (KOHAN, 2005, p. 240).

Embora de modo contraditório, e até mesmo paradoxal, ao perspectivar o jovem na EJA, o aluno adulto “olha com os olhos” de “uma experiência sempre igual do adulto”; ao tornar-se aluno na EJA, ao contrário disso, a experiência adquire novas formas e sentidos.

No projeto de futuro do aluno adulto, na sua relação com o trabalho ou com a perspectiva de continuidade de sua escolarização, porque “se eu tiver com o segundo grau, tiver uma faculdade, onde eu estiver tendo uma firma ou o que seja, eu

consigo crescer ali dentro...” , o tempo *presente*, na escola, é *futuro*, na promessa de uma vida melhor por meio da escola, mas é, também, *passado*, pela experiência que lhes indica o caminho no presente, mas que também se renova na conquista de um direito e de um sonho. Nesse lugar de aluno da EJA: Esse é o meu lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise, ao contemplarmos as relações geracionais repercutindo *nas* tensões e *as* tensões que se estabelecem nas polarizações entre lugar de sucesso e lugar de fracasso na matemática da escola e lugar de jovem e lugar de adulto na escola de EJA, identificamos as práticas de numeramento escolares como oportunidades em que se forja e se manifesta o desconforto de jovens e adultos, que

oscilam no reconhecimento da escola de EJA como seu lugar e como seu não lugar.

A educadores e educadoras, preocupados em promover a apropriação por alunos e alunas de certas práticas de numeramento socialmente valorizadas e, ao mesmo tempo, copromotores da apropriação de outras tantas práticas sociais, interessa compreender a complexidade dessa apropriação constituída na vivência das relações geracionais e no entrecruzamento dos discursos que as instituem.

Àqueles e àquelas que se comprometem com um projeto de Educação para Todos cabe, ainda, compreender os mecanismos de inclusão/exclusão configurados nas práticas discursivas apropriadas por jovens e adultos, alunos e alunas, educadores e educadoras da EJA, como ecos de tantos discursos que configuram as possibilidades e as impossibilidades de vivência efetiva do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendell. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: _____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAKER, D.; STREET, B.; TOMLIN, A. Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. **For the learning of mathematics**, v. 23, n. 3, p. 11-15, nov. 2003.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DAYRELL, Juarez T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- EVANS, J. **Adults' mathematical thinking and emotions: a study of numerate practices**. London: Routledge Falmer, 2000.
- FARIA, Juliana Batista. **Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. 2007. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2007. Disponível em: <www.sbem.com.br/files/IX_enem/Html/apresentacao.html>. Acesso em: 22 de abril de 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Educação: experiência e sentido, 3).
- LIMA, Priscila C. **Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na Educação de Jovens e Adultos**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SACRISTÁN, José G. **O Aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, M. C. R. F. **Gênero e matemática(s)** – jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas. 2008. 316 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Recebido em 01.10.11
Aprovado em 17.01.12

A ESPECIFICIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AINDA UM DESAFIO

Maria Gorete Rodrigues de Amorim *

Nadja Naira Aguiar Ribeiro **

Tania Maria de Melo Moura ***

RESUMO

Este texto tem por objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de escolarização no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, parte-se de dois questionamentos fundamentais: o que entendemos por currículo? Que especificidades deveriam existir, de acordo com o nosso entendimento, no currículo da EJA? Tais problematizações exigiram revisitar estudos teórico-metodológicos no campo do currículo, a exemplo de Silva (2002), e no campo da EJA, a exemplo de Freire (1987, 1996, 2000, 2001); Brasil (2000); Oliveira (2001); Pinto (2005) e Soares (2001). Vale ainda salientar que este texto constitui-se como recorte de um estudo teórico mais amplo – cujo aprofundamento envolverá, também, a investigação empírica –, realizado por pesquisadores do Estado de Alagoas, vinculados a um grupo de pesquisa no campo da EJA. A relevância desta pesquisa está no fato de ela possibilitar a ressignificação da especificidade do trabalho pedagógico do professor da Educação de Jovens e Adultos, que precisa reconhecer seus alunos, trabalhadores-estudantes, como sujeitos que necessitam apropriar-se de saberes socialmente construídos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Currículo. Professores. Trabalhadores-estudantes.

ABSTRACT

THE SPECIFIC CURRICULUM IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: STILL A CHALLENGE

This text aims to reflect on teaching practices developed in the process of schooling in the field of adult education. To this end, part of two fundamental questions: what we mean by curriculum? What specifics should exist, according to our understanding,

* Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Assistente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca (AL). Endereço para correspondência: Av. Manoel Severino Barbosa, s/n, Bom Sucesso - **Arapiraca** – AL. CEP: 57309-005. goreteramorim@gmail.com

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus A. C. Simões (AL). Endereço para correspondência: Av. Lourival Melo Mota, s/n, Cidade Universitária - Maceió – AL. CEP:57072-900. nnaguiar@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Estágio Pós-Doutoral pela Universidade de Portugal (UP). Professora Emérita da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) (aposentada). Pesquisadora visitante da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL/FAPEAL). tmmm09@hotmail.com

in the curriculum of Youth and Adults Education? Such questions required to revisit theoretical and methodological studies in the curriculum field, like Silva (2002), and in the field of adult education, like Freire (1987, 1996, 2000, 2001) and Brasil (2000), Oliveira (2001); Pinto (2005) and Smith (2001). It is also noted that this text is part of a broader theoretical study, with a deep study will involve empirical research, conducted by a group of researchers from the Brazilian state of Alagoas, and linked to a research group in the field of Youth and Adults. The relevance of this research is the fact that it will allow the redefinition of the specificity of the pedagogic Professor of Youth and Adults, who needs to recognize their student, working students, as individuals who need to take ownership of socially constructed knowledge.

Keywords: Youth and adult education. Curriculum. Teachers. Working students.

INTRODUÇÃO

Estudo realizado sobre o trabalho do professor da Educação de Jovens e Adultos (LOPES, 2005) demonstrou que a especificidade da atividade do professor de EJA está na capacidade de ele reconhecer no aluno um trabalhador que necessita apropriar-se de saberes socialmente construídos. Os saberes socialmente construídos deslocam o aluno do “estado de ignorância relativa”. Um estado muitas vezes interpretado como uma posição resultante de uma deficiência individual. Entretanto, entendemos, como Pinto (2005), que o educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens e mulheres comuns e, de fato, cidadãos de direitos. Mais ainda: é preciso considerar o educando não como um ser marginalizado e/ou um caso de anomalia social. Ao contrário, esse educando, pela sua própria condição de trabalhador, ocupa seu lugar no mundo. O estado de ignorância relativa é, antes, um índice social. Revela apenas as condições, naquele momento, de sua existência humana e os efeitos destas circunstâncias sobre o ser do homem. Não significa que se trate de indivíduos sem capacidade intelectual, preguiçosos ou rebeldes aos estímulos coletivos e, conseqüentemente, atrasados em sua escolaridade.

Diante disso, não parece uma tarefa fácil para o professor da modalidade de EJA ter clareza quanto à especificidade de sua atividade educativa. Assim, parece mais desafiante pensar em um currículo que atenda às necessidades de trabalhadores-estudantes, detentores de saberes construídos na e pela experiência de trabalho, ou seja, reconhecer os “saberes

construídos socialmente pelos alunos, embora não se trate de saberes escolares [...]” (LOPES, 2005, p. 85).

Partindo da hipótese de que o estado de ignorância, bem definido por Pinto (2005) como “estado de ignorância relativa”, também vitima professores que atuam na EJA, principalmente em relação à especificidade de sua atividade e, sobretudo, em relação à especificidade curricular dessa modalidade de ensino, norteamos as reflexões desse texto pelas questões: O que entendemos por currículo? Que especificidades, supomos, deveriam existir no currículo da Educação de Jovens e Adultos?

Para tentar responder a tais questionamentos, apoiamos-nos em estudos sobre currículo que foram realizados por Silva (2002), e na área da Educação de Jovens e Adultos por Freire (1987, 1996, 2000, 2001); Brasil (2000); Oliveira (2001); Pinto (2005) e Soares (2001).

Revisitando o conceito de Currículo

Ao longo da história o termo “currículo” foi assumindo diversos conceitos. Do ponto de vista etimológico, deriva da expressão latina *curriculum*. Significando “pista de corrida, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2002, p. 15).

Com base em uma abordagem histórica, o autor apresenta diversos conceitos de currículo em diferentes momentos e teorias de currículo. Ao dizer que currículo não é apenas uma questão de conhecimento, mas de identidade, Silva (2002) parte da compreensão de que “o conhecimento que constitui

o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2002, p. 15).

Ao conceituar o currículo enquanto campo de identidade, Silva (2002, p. 16) explica que o currículo, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista, é também uma questão de poder. Ou seja, as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer de que forma ele deve ser desenhado, não podem deixar de estar envolvidas com esse lugar de poder. Afinal, ações do tipo: selecionar conteúdos, privilegiar um tipo de conhecimento, descartar uma identidade ou subjetividade como a ideal e determinar uma ordenação de saberes, são todas, na verdade, uma operação de poder.

Dessa forma, quando considerado apenas como um conjunto de matérias constantes de um curso, o currículo é um instrumento de reprodução de valores considerados essenciais por determinado grupo social. O currículo é, ideologicamente, mediador de práticas pedagógicas correspondentes às necessidades dos responsáveis pelo movimento de sustentação de valores, que asseguram seus próprios interesses.

De fato, as teorias de currículo não são neutras, sobretudo numa sociedade capitalista, na qual “é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza [...]. Proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas [...] a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitam essa formação” (TONET, 2007, p. 76). Pode-se dizer, ainda de acordo com Tonet (2007, p. 77), que na sociedade atual (herança da sociedade burguesa), cujos interesses de classes são antagônicos, a formação considerada integral nada mais é do que a formação de mão de obra. Considerando que o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, dada a sua naturalização, essa preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta para atender a interesses da produção do capital. Apoiando-se nessas premissas, é possível perceber que não é uma tarefa simples alterar a lógica estabelecida. Usa-se o termo alterar porque se entende, assim como o autor, que a “formação integral do ser humano [...] é uma impossibilidade absoluta nessa forma de sociabilidade regida pelo

capital” (TONET, 2007, p. 78). A prerrogativa do capital deve-se, em grande medida, pelo fato de a sociedade capitalista se tratar de um sistema orgânico. Nesse sentido, o capital está no controle do funcionamento social e, por consequência, no controle da dimensão política do sistema. Daí a razão pela qual o próprio currículo também não escapa desta operação de controle. O currículo apresenta-se, assim, como um instrumento de reforço da produção capitalista.

Para refletir sobre o conceito de currículo na EJA é exigente compreender as relações e condições sociais de produção dos trabalhadores-estudantes e, de forma conscientemente comprometida, ter clareza quanto aos conhecimentos que necessitam ser apropriados na escola em virtude das possíveis intervenções que se poderá fazer na realidade social em que vivem, bem como das possibilidades de se desenvolver determinadas atividades de trabalho.

Silva (2002, p. 14) compreende que “Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de ‘currículo’ seja a de saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou um discurso curricular busca responder”. Para ele, a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Portanto, a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura, da sociedade. A pergunta “o quê?” “nunca está separada de outras importantes perguntas: o que eles ou elas devem se tornar? Qual saber é considerado ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2002, p. 14). As respostas a tais perguntas poderão mudar conforme os interesses do grupo e, conseqüentemente, a teoria de currículo em que ele ancora sua ação sobre o currículo.

Refletir sobre o currículo enquanto uma questão não somente de conhecimento, mas também de poder e identidade, baseando-se na realidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, faz supor que responder a questão “o quê?” exige ainda pensar na especificidade da modalidade. Dessa forma, a pergunta central é seguida de outra: que

especificidades deveriam existir no currículo da Educação de Jovens e Adultos?

Essa pergunta torna-se crucial quando se toma a decisão de caracterizar o currículo nessa perspectiva de possibilidades emancipatórias. Ou seja, o currículo não é um mero conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos pelo aluno(a), mas sim um esforço de introdução a um determinado modo de vida. Graças, em parte, à interação entre professores(as), estudantes e textos, que se dá no currículo em uso, organiza-se no aluno(a) seus sentimentos de identidade, valor e possibilidades.

Segundo Giroux e Maclaren (1986 apud MOREIRA, 1995), o currículo corresponde a uma forma de política cultural, acentuando-se, com a expressão “política cultural”, a dimensão sociocultural do processo de escolarização. Nesse sentido “entender o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias” (GIROUX; MACLAREN, 1986 apud MOREIRA, 1995).

De acordo com essa perspectiva, o currículo, enquanto produto cultural, não pode limitar-se a reproduzir meramente conhecimentos neutros, uma vez que em seu processo de construção ele é constituído de negociações intersubjetivas que são, inevitavelmente, conflitivas. Ou seja, já na seleção de conteúdos há embates entre os saberes eleitos pela escola e os próprios saberes silenciados dos alunos. Isso revela que, ainda que algo se imponha e torne os saberes dos alunos impronunciáveis, os alunos são “[...] criadores de significados em relações socialmente construídas” (SILVA, 1998, p. 113).

Esse entendimento de currículo torna-se mais urgente e necessário quando se trata das escolas que recebem jovens e adultos trabalhadores (empregados ou desempregados). Esses sujeitos, além das diferenças relativas à faixa etária, origem migratória, gênero, etnia, raça, religião e crenças, têm histórias de vida e conhecimentos os mais diversificados possíveis. As peculiaridades e particularidades que trazem para a escola fazem deles portadores e produtores de cultura (FREIRE, 1987).

O currículo da EJA, voltado para as diversidades dos alunos, deve aproximar-se das indicações de

Leite (2000, p. 5) quando defende a configuração e desenvolvimento do currículo na lógica de projeto. Isso implica estabelecer relações entre os diversos atores e os diversos saberes. Implica encontrar um sentido para o que se quer e o que se faz, desenvolvendo processos que tornem as aprendizagens significativas. Implica pensar a educação numa dimensão social, e a escola com um mandato que não se esgota na instrução, mas que se amplia na perspectiva da formação para a emancipação humana.

Nessa perspectiva, os currículos das escolas desses sujeitos, mais do que qualquer outra modalidade de ensino, deveriam, necessariamente, constituir-se em currículos multiculturais. Sacristán (1995, p. 82, grifo do autor) expressa bem essa ideia quando diz que “[...] a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: **a capacidade da educação para acolher a diversidade [...]**”. Em outras palavras, defender as especificidades do currículo para a EJA não significa que se pretenda impor uma receita totalizadora ou mesmo que se busque alcançar a homogeneidade dos saberes. Ao contrário, trazer tais questões à tona significa que é preciso acatar a heterogeneidade nos modos de aprender. Mais ainda: significa estar atento aos desejos e sonhos daqueles que retornam para a escola.

Entende-se, assim, que tratar da capacidade da educação para acolher a diversidade exige tratar da identidade desses jovens e adultos que pertencem à classe trabalhadora e que buscam saberes na educação escolar, isto é, requer atentar para as recomendações de Oliveira (2001, p. 15) quando argumenta que o tratamento dado a esses sujeitos não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. O adulto – para a educação de jovens e adultos – não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. Geralmente, ele é o migrante que chega às metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e

com baixo nível de instrução escolar (e, muitas vezes, analfabetos). Além disso, ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência de trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola para se alfabetizar ou mesmo para cursar algumas séries do ensino supletivo¹.

Além desse entendimento sobre o perfil do aluno jovem e adulto, devemos considerar que a realidade desses sujeitos, por mais injusta que se revele, é espaço de construção de saberes que precisam ser considerados no processo ensino-aprendizagem. São jovens e adultos que detêm um conhecimento da realidade proveniente de sua experiência de vida. Tal como afirma Oliveira (2001, p. 18), o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz, portanto, experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas.

Saberes construídos e expectativas de aprendizagens dos jovens e adultos

Partimos do princípio que o “homem mantém relações permanentes com o mundo” (FREIRE, 2000, p.112). Por meio delas se dão atos de criação e recriação. Assim, tal como Freire, compreendemos que, independente de ser ou não alfabetizado, a relação do homem com a realidade gera conhecimento. Logo, “Basta ser homem para ser capaz de captar dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja esse saber meramente opinativo.” (*op.cit.*, p. 113).

Nessa perspectiva, o aluno jovem e adulto chega à escola com saberes socialmente construídos na prática comunitária e no trabalho, embora, muitas vezes, ainda não saiba “[...] a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 33).

As expectativas de aprendizagem dos alunos

¹ Embora a autora tenha utilizado esse termo, ressaltamos que, em 2001, as DCN-EJA (Parecer CEB-CNE nº 11/2000) já diferenciavam supletivo de EJA. Suplência corresponde a exames de certificação do ensino fundamental e médio, e EJA é modalidade da Educação Básica, ofertada em cursos presenciais, semipresenciais ou à distância.

jovens e adultos estão intrinsecamente relacionadas às necessidades do cotidiano, logo, somente com base no conhecimento dessa realidade é que pode ser possível conhecê-la e repensar o currículo da EJA. Segundo Soares (2001, p. 216).

O conhecimento que se vai tendo dessa realidade subsidia o repensar do currículo, uma das possibilidades de concretização dessas necessidades, exigências, interesses, expectativas e desejos no cotidiano das experiências de EJA.

A negação do atendimento a essas necessidades caminha na direção do alerta feito por Cury (BRASIL, 2000, p. 6):

[...] não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, em que o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada”. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso.

Quando perguntamos aos jovens e adultos sem escolarização o que pretendem aprender, espontaneamente eles respondem: “aprender a ler e escrever”. No entanto, o educador necessita ter claro que não basta ler e escrever, é preciso apropriar-se da leitura e da escrita, explorando sua função social, especialmente no mundo do trabalho. A ampliação dessas aprendizagens já está anunciada a partir de 1990, em Jomtien²:

[...] as Necessidades Básicas de Aprendizagem - NeBA foram definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, resultam indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades nas frentes de sobrevivência; desenvolvimento pleno de suas capacidades; desfrutar de uma vida e de um trabalho dignos; a participação plena no desenvolvimento; a tomada de decisões informadas e a possibilidade de continuar aprendendo. (SOARES, 2001, p. 211).

Talvez a pergunta a ser feita ao jovem e ao adulto quanto à sua expectativa de aprendizagem deva ser reformulada visando compreender que realidade necessita ser transformada, para então identificar que aprendizagens são necessárias para

² Cidade da Alemanha onde se realizou a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA, em 1990.

que essa transformação, processualmente, aconteça por inteiro.

A expectativa de aprendizagem é a do acesso ao conhecimento de interesse da classe trabalhadora, historicamente construído e acumulado pela humanidade, que sirva como mecanismo para resolução de problemas do cotidiano na expectativa de contribuir para uma transformação social mais radical, em que o trabalho seja condição de humanização, não de exploração do homem pelo homem.

A nosso ver, partir dessa compreensão é destinar outro lugar ao conteúdo constante no currículo “pseudo-organizado” para atender às necessidades dos trabalhadores. O sentido do currículo deve estar, na verdade, intrinsecamente relacionado à realidade dos trabalhadores, isto é, as suas necessidades passam a ser os verdadeiros conteúdos, gerando, para eles próprios, expectativas de aprendizagens.

Essa dimensão curricular exige uma habilidade profundamente consciente do educador. Ou seja, conhecer as necessidades concretas dos alunos, que justificará suas expectativas de aprendizagens, bem como reconhecer que essa construção não parte do nada, mas de um conhecimento construído com base na experiência de vida e trabalho.

Isso significa, no dizer de Amorim (2011, p. 11), que, para atuar nas salas de EJA, o professor necessita apropriar-se das condições sócio-históricas de produção em que os alunos e ele próprio se constituíram como seres sociais, ocupando uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo. Supõe-se que essa condição constitui-se fundamental para um repensar do currículo para essa modalidade de ensino.

Diante dessa tentativa de explicar a especificidade da EJA, na perspectiva de refletir a questão curricular, busca-se apoio em Soares (2001) que, ao abordar “as Políticas de EJA e as Necessidades de Aprendizagens de Jovens e Adultos”, traz uma reflexão pertinente ao ato de repensar o currículo para a EJA.

Uma forma de pensar um currículo para EJA

Segundo Soares, estudos recentes vêm mostrando a importância de conhecer melhor a vida dos alunos, sujeitos da aprendizagem, e, para isso,

pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de captar os hábitos na vivência desses sujeitos, suas experiências no cotidiano, inclusive em relação à leitura e escrita. Para ela, pensar um currículo para EJA é necessariamente perguntar “quais são os valores e os conhecimentos da cultura pública atual que merecem ser trabalhados na escola? Como identificá-los e quem os define?” (SOARES, 2001, p. 216).

No intuito de uma discussão sobre esse currículo, Soares (2001) tomou algumas categorias trabalhadas, principalmente por Sylvia Schmelkes (1996). A primeira categoria constituinte do currículo é a informação:

“sua importância se dá por se tratar de um aspecto essencial na aprendizagem, que é o informar-se, saber sobre, dar notícias, ouvir dizer [...] algo sobre o que se dialoga com interferência da realidade” (SOARES, 2001, p. 216).

A segunda categoria presente no currículo é o conhecimento, que está relacionada à apropriação, processamento e aplicação da informação. O conhecimento emerge da própria prática social e educativa. Trata-se de algo que, ao ser apropriado, instiga o educando a aventurar-se no exercício, de não só falar da mudança do mundo, mas comprometer-se realmente com ela. Isso caminha na direção de que “*constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (FREIRE, 1996, p. 86, grifo do autor). A terceira categoria diz respeito às habilidades. Elas referem-se ao saber fazer. O fazer aqui tratado não está relacionado à qualificação para o trabalho, mas a reconhecer as habilidades existentes e potencializá-las, tornando o jovem e adulto mais capaz para enfrentar os desafios do cotidiano. A título de ilustração, Soares (2001, p. 218) cita algumas dessas habilidades “para a prática organizativa, para a busca de informações e para a consulta de fontes”. Segundo ela, “o desenvolvimento dessas habilidades significaria o fortalecimento do sujeito como ser autônomo [...]”. E, finalmente, os valores que constituem a quarta categoria do currículo. De acordo com Sylvia Schmelkes (1996, APUD SOARES, 2001, p. 218), “os valores só se reafirmam quando são vividos e, para isso, é imprescindível criar ambientes favoráveis ao intercâmbio educativo”.

Embora esteja delineada uma concepção de currículo permeada por categorias que, a rigor, são essenciais para se pensar um currículo para EJA, é preciso estar atentos às práticas pedagógicas, pois são estas que refletem a concepção de homem, mundo e sociedade que permeia o fazer e constituem, verdadeiramente, a opção curricular.

Entende-se opção curricular enquanto opção ideológica. Ou seja, é preciso fazer uma opção ética sobre o que, para quem e a quem serve o ensino. Nesse sentido, desdobram-se algumas inquietações, a saber: o ensino na EJA objetiva a formação humana da classe trabalhadora? O que entendemos por formação humana? É possível pensar em um currículo em que a formação humana constitua-se princípio educativo?

Tomando como referência os estudos de Tonet (2007), assume-se aqui o entendimento da formação humana enquanto princípio educativo, ainda que, numa sociedade fundada na exploração do homem pelo homem, em prol da acumulação de riquezas pela classe dominante e em detrimento da exploração da classe dominada, isso implique assumir o desenvolvimento de atividades educativas que primem pela apropriação do conhecimento teórico inerente à área de estudo, visando à construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos, na perspectiva do capital, seja possível.

Isso exige apresentar ideias e transformar mentes, em razão da formação humana ainda restrita pelas condições dadas, mas não determinada a ser sempre assim. Dessa forma, quais são as possibilidades atuais para a existência de um processo de formação voltado para o desenvolvimento humano? Tonet apresenta, passo a passo, as possibilidades quando se refere às atividades educativas “que pretendam contribuir para a construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos seja possível” (TONET, 2007, p. 82):

Em primeiro lugar, o conhecimento claro, sólido e racionalmente sustentado dos fins que se requer atingir. Fins esses que devem brotar da análise do processo histórico-social real, e não da mera subjetividade. Com isso queremos dizer que é preciso ter clareza do que significa uma sociedade plenamente emancipada.

Em segundo lugar, é preciso conhecer a realidade social concreta, aí estando implicadas a história da humanidade, a forma capitalista da sociabilidade e a natureza da crise por que ela passa hoje, bem como seus rebatimentos sobre a realidade mais próxima na qual se atua.

Em terceiro lugar, implica desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participar ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania. (TONET, 2007, p. 82)

Baseado nos passos apresentados por Tonet (2007) e nas categorias e blocos apresentados por Soares (2001), fica evidente que a tarefa de pensar em um currículo para a Educação de Jovens e Adultos não é fácil, mas é urgentemente necessária. Caso contrário, permaneceremos expulsando jovens e adultos das salas de aulas, pois eles, possivelmente, não encontrarão razão para permanecer, ou, então, continuarão iludidos de que poderão apropriar-se de conhecimentos necessários ao enfrentamento das contradições da realidade social. Uma realidade da qual fazem parte, mas, enquanto trabalhadores, são contraditoriamente excluídos da sua condição de direitos.

Considerações finais

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos tem sido um campo de grandes e profundas discussões, em nível nacional, no âmbito, principalmente, dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), Fóruns Estaduais e Regionais de EJA e órgãos governamentais e não governamentais, bem como em nível internacional, a exemplo das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, e no campo de pesquisa nas universidades, resultando em trabalhos de monografia, dissertações e teses, é urgente que esse movimento se reflita nas escolas, nas salas de aula e nas práticas pedagógicas em geral, especificamente no que se refere à opção curricular.

A rigor, parece haver clareza quanto à especificidade da EJA e a necessidade de um repensar curricular, mas na prática ainda se observa a dificuldade que educadores e educadoras sentem para atuar nessa modalidade de ensino. A prática cur-

ricular ainda está, em grande medida, fundada no que Freire denomina de “educação bancária”, “que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno” (SILVA, 2002, p. 59). A existência e a resistência dessa concepção não são casuais, haja vista que currículo não deixa de ter sua dimensão de poder (SILVA, 2002).

É preciso percorrer o caminho em busca de garantir a especificidade curricular na EJA. Nesse sentido, as reflexões aqui apresentadas podem,

de alguma forma, ajudar a traçar o percurso deste caminho que, certamente, é longo e árduo. Para finalizar o que na verdade não se faz concluído, deixamos em destaque a orientação de Freire (1987, p. 47) que nos alerta sobre a função da escola e do professor em relação ao conhecimento, qual seja: “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada”.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Ser professor da Educação de Jovens e Adultos: da especificidade à formação humana.** In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO e MARXISMO. 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011. 1 CD-ROM.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica. Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- LEITE, Carlinda. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. **Território Educativo**, n. 7, p. 20-26, maio 2000.
- LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. **A especificidade do trabalho do professor da educação de jovens e adultos.** 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.
- MOREIRA, Antônio Flavio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu de; MOREIRA, Antônio Flavio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-20.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos.** São Paulo: Cortez, 2005.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu de; MOREIRA, Antônio Flavio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 2. ed. Vozes, 1995. p. 82-113.
- SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007.

Recebido em 30.12.2011

Aprovado em 21.03.2012

TRAMAS DAS RELAÇÕES NA ESCOLA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS DA EJA

Idalina Souza Mascarenhas Borghi *

Maria Roseli Gomes Brito de Sá **

RESUMO

Com objetivo de refletir sobre as trajetórias escolares de jovens da EJA e evidenciar os significados que a escola assume para suas vidas, analisamos biografias escolares de jovens de uma escola pública da cidade do Salvador. Observou-se que a escola é considerada pelos estudantes como fenômeno paradoxal: ora representada como espaço de exclusão, na medida em que não consegue prover aprendizagens significativas, ora representada como espaço de sociabilidade e proteção, no momento em que facilita o encontro com os colegas e contribui para a formação de novas identidades, consideradas por alguns estudantes como identidades que os protegem de outras já construídas. Conhecer suas trajetórias é um caminho para compreender suas demandas e não potencializar, ainda mais, a exclusão gerada pelo imaginário coletivo, e pode se configurar um caminho para a escola repensar suas propostas pedagógicas e sua própria função social.

Palavras-chave: Jovens da EJA. Biografias escolares. Sociabilidade. Significados da escola.

ABSTRACT

PATTERNS OF RELATIONS AT SCHOOL: SCHOOL PATHS OF EYPA' YOUTHS

This paper aims to reflect upon the school paths of EYPA's youths and to evidence the meaning of school in for their life. For this purpose, we analyzed school biographies of youths from a public school in Salvador (Bahia, Brazil). We observed that school is considered by the students as a paradoxical phenomenon: at time represented as a space of exclusion as it can not provide significant learning; other time represented as a space of sociability and protection as it permits to meet the schoolmates and contributes to form news identities, which are considered by some students as identities that protect themselves from others identities already constructed. Studying their paths is a way to understand their demands and to avoid an even greater exclusion generated by the collective imaginary. We can therefore configure a way to rethink the school pedagogical proposes and social function.

Key-words: EYPA's youth. School biographies. Sociability. School's meanings.

* Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Faculdade Social da Bahia. Endereço para contato: Av. Oceânica, 2.353, apt. 804, Ondina - 40170 010. Salvador – BA. idborghi@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. roselisa@ufba.br / roselisa54@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho constitui-se um recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Federal da Bahia com o título *Juventude na EJA: novos sujeitos num velho cenário*¹. Resulta de uma pesquisa realizada no período de março de 2007 a abril de 2009 com jovens entre 15 e 24 anos que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública da cidade de Salvador, a qual teve como objetivo investigar os significados que esses atores sociais produziam acerca da escola. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso de inspiração etnográfica, tendo como coparticipantes da pesquisa 63 estudantes do segundo segmento do ensino fundamental. Utilizou-se como principais instrumentos de pesquisa o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante, e as informações foram analisadas com base nos princípios de análise da etnografia.

Neste artigo, especificamente, pretendemos refletir sobre as tramas das relações na escola. Neste viés, buscamos compreender fenômenos paradoxais como: a escola como espaço de exclusão, na medida em que não consegue prover aprendizagens significativas para os estudantes, mas, ao mesmo tempo, representada pelos jovens como espaço de sociabilidade e proteção, no momento em que facilita o encontro com os colegas, permite o aprendizado de algumas estratégias de convivência social e contribui para a formação de novas identidades, consideradas por alguns estudantes como identidades que os protegem de outras já construídas e que os expõem à violência e à exclusão social.

Nas arestas do lugar social instituído para o jovem ao longo dos anos, pairam compreensões ambíguas: ora o jovem é tematizado como ator social, implicado nos processos de mudanças, ora é apresentado como ameaçador da ordem social. A imersão feita no espaço em que os jovens vivem a condição de estudante traz peculiaridades que demarcam os sentidos produzidos em suas trajetórias humanas. Esses sentidos expressam uma

compreensão do lugar social, por vezes, incongruente com a utilizada socialmente para caracterizar a condição juvenil no Brasil. Foi baseado nas biografias narradas por estudantes da modalidade EJA – de uma escola que identificamos como Escola Saberes da Vida – que problematizamos ideias para nos aproximarmos da compreensão dos sentidos e significados atribuídos à escola por jovens da EJA. Consideramos que trazer para o cenário a maneira como jovens pauperizados significam suas experiências escolares é uma oportunidade para a socialização de suas narrativas sobre a temática em questão, ao tempo em que pode servir como um dispositivo de alerta para lidar com as armadilhas das práticas educativas estigmatizantes, o que pode convergir para repensar as práticas pedagógicas e o papel da escola como agência que responde pela socialização do saber formal.

A escola como espaço de contradições: entre proteção, exclusão e sociabilidade

Comungamos com a ideia de Delory-Momberger (2008) de que a abordagem biográfica seja uma construção suscitada pela experiência, construída com base na inscrição sócio-histórica das pessoas, razão pela qual buscamos construir, como um procedimento da investigação, as *biografias escolares*, com o objetivo de aproximar interpretações construídas pelos jovens acerca da escola e acessar a singularidade dos participantes no trato de questões vinculadas às conquistas e aos insucessos escolares.

Nas observações participantes e nas biografias escolares ficaram evidenciadas percepções paradoxais. A representação da escola é conflitiva: ora ela é situada como o lugar da proteção, ora é relatada como espaço de silenciamento, medo e reforço da exclusão social. Diante das ambiguidades presentes na significação da escola, torna-se pertinente situar a instituição na perspectiva de espaço de negociações, no qual as relações não podem ser consideradas passivas, mas se estabelecem sutilmente como alternativas para construção de convivência estável, em meio à complexidade das perspectivas que se entrecruzam no interior da escola.

1 Dissertação de mestrado de autoria de Idalina Souza Mascarenhas Borghi, sob a orientação da profª. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia em abril de 2009.

Esses acordos tácitos, que envolvem tanto o corpo docente quanto o discente, têm características representativas de atores sociais distintos e com interesses singulares. O estar e permanecer na escola são regulados pela possibilidade de materialização dos objetivos das pessoas, os quais nem sempre estão vinculados a questões de ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolarizados. Acreditamos que essas formas de negociações se inserem na dinâmica da cumplicidade: trata-se de uma convivência do estar na escola por questões de segurança, “sair das amizades que não se pode sair”, fazer amizade, “aprender pra ser alguém na vida”, mas também, como ficou subjacente em algumas declarações, ativar as vendas de substâncias psicoativas; e, por parte dos professores, a necessidade de complementação de carga horária e a manutenção de vínculo empregatício.

Desse ponto de vista, compreendemos que a existência das realidades apresentadas não configura em si mesmo um prejuízo para a aprendizagem dos jovens, afinal, desvela as diferenças dos atores sociais, as quais podem ser indicadoras de uma proposta educativa que se aproxime de suas próprias demandas. Contudo, a impressão de uma cumplicidade sutil, justificada pela defesa da integridade física e moral das pessoas, não deixa de provocar certa inquietação e a suposição de que esta tessitura retarda o processo de encontro do mundo vivido pelos estudantes com um projeto eficaz de produção de saberes, identificada por Pimentel (2001) como práticas de gestão da vida. Nesse projeto, a escola não é o único espaço educativo; ao contrário, as aprendizagens adquiridas em espaços outros de convivência dos jovens são essenciais para a sistematização de saberes, configurando-se um dos fatores constituintes de suas existências. Isto aponta para a urgência da superação das dicotomias corpo/mente, conhecimentos populares/conhecimentos eruditos. Pensar a escola como espaço de gestão da vida é extrapolar a noção de escola limitada aos conteúdos escolares, é avançar para compreendê-la como espaço de encontro de saberes, identidades, culturas e diferenças.

Na perspectiva da compreensão da escola como lugar de proteção, os estudantes explicitam a vulnerabilidade das identidades construídas baseados nos estigmas atribuídos à condição de preto, em-

pobrecido e apostam na construção de identidades que os fortaleçam, e isto os mantêm vinculados à instituição. As narrativas de alguns estudantes apontam para o dilema de sentir-se desprotegidos pelas identidades de pobre e negro fora da escola. De acordo com os relatos de *Madrugadão e Nego Drama*² (2008), a discriminação pela condição social, por morar em bairro “mal falado” e pela cor da pele é constante, sobretudo quando se trata de ações policiais. Essa discriminação vem se tornando realidade comum na dinâmica de pessoas pobres moradoras das periferias urbanas. Zaluar (1994, p. 154) contribui com a problematização dessa realidade quando discute a reprodução da violência e, no diálogo com moradores da Cidade de Deus sobre a reprodução da violência e a liberdade da pessoa, constata que o “[...] preconceito e imagem negativa de moradores de locais que são considerados antros de marginais e de bandidos” configuram-se as maiores barreiras para a obtenção de empregos, o que contribui para cercar as possibilidades de inserção dos jovens no mundo do trabalho, reforçando a sua vulnerabilidade.

As vozes dos jovens da escola *Saberes da Vida* também atestam a consciência do estudante sobre a discriminação de suas identidades e sua crença na escola para ajudá-lo a construir identidades protetoras. Nessas circunstâncias, *Madrugadão* (2008, 17 anos) afirma que “Se a polícia pega o cara de pé no chão, sem ir para a escola, não tem jeito, mas se está na escola não, você pode tirar a carteira e dizer, sou estudante, aí eles sabem que o cara estuda e pega mais leve.” Consideramos ser este um dos motivos de negociação selada implicitamente entre estudantes e instituição escolar, aumentando o nível de tolerância dos jovens à indiferença de alguns professores e a precariedade do ensino descrita nas práticas pedagógicas, na falta de recursos didáticos e na própria estrutura física da instituição.

Arriscamos afirmar que, quando a escola não cumpre a sua tarefa, insistindo em oferecer propostas inadequadas aos estudantes jovens, não só os distancia do desejo de apropriação de conhecimentos socialmente construídos e legitimados, como também os empurra sutilmente para a busca

² Os nomes com os quais identificamos participantes da pesquisa são fictícios. Foram sugeridos pelos próprios jovens e estão relacionados com suas histórias de vida.

de alternativas que possam suprir as carências deixadas pela escola. Essas alternativas se constituem positivas porque permitem o trânsito do estudante na instituição, mas as práticas não se alteram e os jovens continuam submetidos à “exclusão na escola e da escola” (FERRARO, 2004). Com este movimento, os estudantes vivenciam o conflito entre a consciência da inadequação do projeto educativo e a sensação de culpados únicos pela não aprendizagem dos conteúdos escolarizados. Isto, porém, altera algumas compreensões sobre a ideia de que os jovens das classes populares são apáticos e não reagem à precariedade da qualidade do ensino disponibilizado.

Entre a maneira de jovens e professores compreenderem a precariedade da escola pública existem divergências imensuráveis, mas a força do discurso estereotipado sobre os estudantes jovens, talvez, seja a mais enraizada, sendo, inclusive, incorporada pelos próprios estudantes, o que, de acordo com Santos (2007), reflete um discurso construído pela imposição da lógica globalizante perversa que, enquanto aumenta a escassez das classes populares, forja a construção de alternativas de sobrevivência, nem sempre coerentes com a humanização dos jovens.

Nessa configuração, a percepção da escola como espaço de proteção representa uma das estratégias dos estudantes para driblar a lógica da globalização, centrada no dinheiro. O consumo é apresentado como condição de pertencimento aos grupos sociais e o não atendimento aos padrões estabelecidos, em relação à cor de pele e poder aquisitivo, os expõe à possibilidade de serem facilmente incluídos na caracterização de classes “perigosas”. Concordando com Zaluar (1994, p. 12), o afastamento entre os grupos sociais ricos e pobres, “[...] quer queiramos, quer não, esta separação já está embutida nos rituais de dominação de classes que incluem um rigoroso afastamento do local de moradia dos pobres”. De modo geral, os pobres residem em comunidades distantes do centro da cidade, em terrenos acidentados, com precária infraestrutura. Em Salvador, essa separação é muito evidente, salvo raras exceções, a exemplo do Calabar e Nordeste de Amaralina. Todavia, mesmo localizados nos arredores de espaços nobres, não são visíveis das grandes avenidas que os contornam. Como descrevia Zaluar, situando o bairro Cidade de Deus:

O seu interior não é alcançado pelos nossos olhos sensíveis. Desconhecemos o que lá se passa, embora nossa fértil imaginação o faça, desde logo, um antro de banditismo, violência, sujeira, imoralidade, promiscuidade, etc. Duplamente excluídos por serem ‘outros’ e por serem ‘incultos’ e ‘perigosos’, os pobres urbanos vivem neste olhar etnocêntrico e homogeneizador, o avesso da *civilização*. (ZALUAR, 1994, p. 12, grifo nosso).

Essa representação do pobre e negro, por vezes, impulsiona o jovem a frequentar a instituição escolar. Isto faz pensar no processo de escassez gerado pela dinâmica da globalização. Este processo globalizador toma como centro da existência humana a disputa por poder econômico, priorizando as formas de materialização do mercado global, a exemplo das prioridades assumidas em relação às políticas de importação e exportação, o que, para Santos (2007), diz respeito à subordinação ao modo econômico único.

Em decorrência dessas prioridades, o homem vai sendo suprimido e os investimentos nas políticas sociais são minimizados. Nesse sentido “[...] a brutal distorção do sentido da vida em todas as suas dimensões, incluindo o trabalho e o lazer [...]” (SANTOS, 2007, p. 174) vai afetando, sobretudo, a dignidade dos jovens das classes populares. Este fator é demarcado claramente no investimento feito nas políticas sociais, tratando-as como realidades meramente residuais. Todavia, esse panorama não ofusca a percepção da existência de algumas realidades de jovens que buscam na escola uma possibilidade de desconstruir estigmas ou disfarçar posturas que os mesmos reconhecem inadequadas.

A escola como espaço de proteção

Na direção da percepção de escola como espaço de proteção, a vice-diretora da *Escola Saberes da Vida* relatava ser a escola uma referência muito importante para os jovens e adolescentes infratores; lembrava ser prática comum de pais com filhos detidos recorrerem à escola para requisitar atestado de frequência. Sinalizava ainda que, quando é possível a concessão de tal documento, os problemas são resolvidos com mais presteza.

A escola é também considerada protetora quando, de acordo com *Nego Drama* (2008, 21 anos), “[...] ajuda a tirar pensamentos ruins”. Falando do medo espalhado pela violência policial, o jovem refere-se à escola como um lugar diferente que distancia de outra realidade, representada por ele como a realidade propícia para ocupar a “mente” com coisas ruins; afirma que, à noite, o espaço da rua fica muito perigoso, proposição ratificada na fala de *Peu* (2008, 17 anos): “As coisas acontecem mais é de noite”. Quando questionado se a escola ajuda a proteger da violência policial, *Nego Drama* (2008, 21 anos) responde:

Ajuda, ajuda porque aqui, pelo menos, a gente tá ocupando a mente, não tá pensando em coisa ruim, que acontece lá fora, nas ruas. Tá ligado? Aí é sempre bom tá aqui pa ocupar esse espaço que a gente não faz nada, é sempre bom tá aqui. Porque de dia sempre tem alguma coisa pa fazer, a melhor hora pa fazer alguma coisa se divertir aqui no Nordeste é de dia. Porque a noite é o pior horário que tem, é sempre bom tá aqui.

A escola demarca um lugar de proteção, a qual se vincula também à ideia de prevenção contra as possíveis situações embaraçosas. A importância dada à escola parece estar situada nos meandros da construção da sociabilidade, na busca de identidades mais positivas que distanciem os jovens do perigo de serem associados à figura do delinquente. É evidenciado também o receio do envolvimento com o mundo do crime e, neste caso, é importante a referência da escola, uma vez que se acredita encontrar neste espaço possibilidades de ressignificação de saberes, referendado nos relatos dos estudantes como saberes que permitem construir certo tipo de sociabilidade, de vida coletiva. Constatações evidenciadas também nas pesquisas de Marques (1997), Charlot, (2001) e Souza (2003).

Na pesquisa de Marques (1997) com jovens da periferia de Salvador, as famílias revelam as limitações dos espaços tradicionais de sociabilidade. A rua é retratada como ambiente de perigo, a falta de espaços seguros de lazer para possibilitar a sociabilidade dos estudantes reforça a busca da instituição escolar como referência para a convivência social. Afinal, a escola é apresentada pelos estudantes, participantes da pesquisa *Juventude na EJA: novos sujeitos num velho cenário*, como um

lugar de convivência social seguro, sobretudo no período da noite.

Em paralelo à compreensão de escola como lugar seguro para a convivência social, os saberes desvelados pelos estudantes como os mais importantes, e que eles consideram ter aprendido na escola, são aqueles que sustentam a construção positiva de redes de sociabilidade. Essa representação dos jovens acerca dos conhecimentos mais importantes aprendidos na escola pode ser evidenciada na narrativa de *Fúria* (2008, 23 anos): “Os conhecimentos é da escola e da vida: o respeito ao próximo, lógico, a amizade, a disciplina são alguns fundamentos básicos que conheço e que aprendi”.

A referência aos conhecimentos da escola e conhecimentos da vida chama atenção para a percepção de alguns estudantes sobre a possibilidade de construção de saberes fora dos espaços escolarizados. Neste caso, fica clara a consciência dos jovens a respeito dos limites da instituição escolar em dialogar com os saberes do mundo por eles vivido. Com atitudes de resistência e autoafirmação, estes atores sociais têm encontrado muitas maneiras de expressar suas diferenças, evidenciando a distância entre sua condição social e as exigências econômicas para se sentirem efetivamente inseridos. Contam as sucessivas investidas para associar a escola a um espaço de sistematização de saberes, todavia as tentativas de aprendizagem fracassadas deixam marcas na vida dos estudantes, fazendo-os dissociar a escola da construção de saberes formais, atestando, assim, a fragilidade da instituição escolar em relação ao cumprimento de sua tarefa precípua.

Dessas reflexões deduz-se que os profissionais da educação percebem o esfacelamento da imagem do “aluno”, e que os estudantes também quebram a imagem de escola presente no imaginário coletivo. Ou seja, a promessa de que a escolarização iria garantir a mobilidade social do estudante não foi cumprida. A baixa qualidade de ensino-aprendizagem, com consequências desastrosas para a inserção social dos sujeitos, ratifica que frequentar a escola não significa garantia de inserção no mundo do trabalho. Essa construção é problematizada por Miguel Arroyo (2004) como “imagens quebradas.” Imagens de aluno despedaçadas e imagens de professores que também foram quebradas. Os

professores são categóricos ao afirmar não serem os estudantes mais os mesmos. E esta realidade não pode ser negada. Vivemos em uma sociedade em constante mutação, e acompanhar a dinâmica social deste processo significa adequar a proposta da escola à nova realidade dos estudantes. Arroyo (2004) trata dessa questão, reconhecendo que quando os professores afirmam que os alunos mudaram, eles têm razão. Os estudantes mudaram, têm outro perfil, o que não é concebível é a manutenção de uma prática pedagógica para alunos que já não existem mais.

E, em se tratando de estudantes empobrecidos, frequentar a escola caminha *pari passo* com a necessidade de fazer escolhas, muitas vezes inadequadas à faixa etária do estudante. Nas palavras de Arroyo, “O verbo ser alguém, ser cidadão, a que vinculamos o direito a educação, tem de conjugá-lo com outro verbo, viver, subsistir” (2004, p. 113). Enfim, é exigida do jovem uma maturidade para fazer escolhas e estas não passam apenas por vontade de ir à escola. São escolhas que envolvem providências concretas de sobrevivência e nem sempre as alternativas são seguras e lícitas. O encontro da pouca idade com a exigência de assumir escolhas incompatíveis com a faixa etária é retratado no depoimento de *Fábio* (2008, 17 anos), quando afirma que:

[...] os meninos que nem a gente, de 16, 17, 15 anos que era pa tá só estudando, tá trabalhando até mesmo pa sustentar nossos pais. Porque você vê pela situação que eles têm, não conseguem sustentar a gente, dar o que a gente quer, um livro, um caderno. Então por isso que muitos larga os estudos pa trabalhar, falta de oportunidade. Eu acredito que um dia isso vai mudar.

Entendendo, com as contribuições de *Fábio* (2008, 17 anos) e Miguel Arroyo (2004, p. 113), que os estudantes vão “[a] prendendo a liberdade e cidadania não como produto da educação, da escola, mas da tentativa insistente de ir e vir e de permanecer, de sair e de voltar à escola”. O aprendizado da cidadania acontece, também, no esforço de se distanciar dos ambientes que os estimulam ao envolvimento com o mundo da violência. Todavia este discurso parece extremamente frágil, na medida em que a escola aparece como concorrente de um contexto externo permeado por atrativos e promes-

sas de sanar problemas vinculados a necessidades de sobrevivência imediata, mesmo apontando para o perigo da redução da expectativa de vida.

Em algumas narrativas, os jovens apontavam o mundo do crime como uma alternativa para resolver o problema da falta de dinheiro. Eles relatavam ser muito difícil “[...] ver as coisas que o cara gostaria de ter e não poder comprar” (*Fábio*, 2008, 17 anos); reconhecem que a pessoa precisa ser muito forte para renunciar a uma opção que confere poder, fama, e escolher a exploração dos trabalhos braçais mal remunerados, os quais são reservados para as pessoas com baixa escolaridade e sem o aprendizado de uma profissão.

As tramas das relações de poder, discretamente tecidas pelos jovens e visualizadas pelos participantes da pesquisa em discussão, não se configuram apenas na convivência entre os patrões e empregados, lembrados com tanta indignação quando fazem suas análises de classes e falam da revolta de ver os pais sendo explorados, com precárias condições de trabalho. Referindo-se aos representantes políticos, *Fábio* (2008, 17 anos) expressa sua indignação:

A nossa vida financeira, eles estão muito por fora da realidade, acho que é isso. Eles têm que ver a realidade de perto pa sentir também na pele tudo que a gente passa, que não é só o que ele passa de viver de luxo, tudo que é bom e a gente não, a gente só anda sofrendo e trabalhando.

Embora localize o poder em uma esfera única, o jovem demonstra compreensão da desigualdade social e da falência do Estado como promotor de direitos. Evidencia a fragilidade das políticas públicas em alcançar, com eficácia, as demandas das classes populares, intensificando o nível de indignação de quem não acessa as oportunidades de inclusão social.

A figura de quem tem poder é retratada também quando fazem inferências à imagem do traficante que pode financiar sua proteção. Nas entrelinhas das conversas livres com os estudantes, era comum uma tendência de falar dos motivos que levam “os jovens”³ a se envolverem com a criminalidade. Isso não significa dizer que foi observada uma naturalização dos fatos, embora “Todos concordem que

³ Embora mostrassem conhecer bem as engrenagens do mundo do crime, os jovens participantes da pesquisa, poucas vezes, se incluíam no discurso sobre as pessoas envolvidas com esta dinâmica.

o que atrai nesta opção é a fama, poder e dinheiro fácil que ela traz” (ZALUAR, 1994, p. 166). Defendemos que o mundo da violência é apresentado pelos estudantes com muita familiaridade, mas nas biografias dos jovens e nas observações participantes não foram observadas posturas ou discursos que naturalizassem a violência. Pelo contrário, o fascínio pelo poder, dinheiro fácil, a necessidade de autoafirmação, presentes nos relatos dos estudantes, são costurados em um tecido complexo, permeado de medo, indecisões, insegurança, ressentimentos, deixando entrever a existência de grande vazio existencial.

Muitos jovens conheciam a dinâmica da violência, do tráfico, afinal esta realidade estava presente em suas comunidades. Contudo, a angústia, o medo, o pânico implícitos em suas narrativas nos deslocaram desta atmosfera. Descobrimos o perigo de uma leitura reducionista e não pretendemos aderir à ideia de negação do ser na sua globalidade. Assim sendo, afirmar que os jovens naturalizam a violência significaria estigmatizá-los (GOFFMAN, 1988), dizer de uma maneira sutil que eles são quem nós deduzimos.

Os jovens envolvidos em atividades violentas ou tráfico de drogas assumem a lógica do grupo no qual estão inseridos, mas têm consciência de “não estarem fazendo a coisa certa”; falam da escola como a única esperança para a transformação de suas realidades. Até mesmo os jovens que narram suas histórias descrevendo envolvimento com “amizades que não se pode sair”, expressam a consciência de estarem violando normas, regras sociais e depositando esperança na escola para ajudá-los a redimensionar sua história de vida.

Com certo constrangimento, *Madrugadão* (2008, 17 anos) relatou uma experiência na detenção e lamentou a dificuldade de levar a sério a escola, mesmo acreditando ser uma ajuda para “sair das amizades que não se pode sair”. Embora tendo clareza da brutalidade vivenciada, dos constrangimentos causados aos familiares, assegurava serem estes acontecimentos parte da realidade. Entretanto acredita na força da escola para “Ajudar a sair da rua de noite” (MADRUGADÃO, 2008, 17 anos). A noite aparece nas narrativas dos jovens como a “hora do perigo”, como o “[...] pior horário para fazer alguma coisa boa no bairro e por isso

é bom estar na escola” (NEGO DRAMA, 2008, 21 anos).

A descrição da noite feita pelos jovens é assustadora, sugestiva de uma associação à ideia de assombração, terror. Quando falam da noite, deixam escapar um medo quase imensurável, falam com suspense, aguçam a curiosidade do interlocutor, mas, ao mesmo tempo, suprimem as informações concluindo com uma frase emblemática: “[...] você não faz ideia do que acontece lá!”⁴. Com maior ou menor intensidade, os jovens ainda acreditam na escola como instância protetora, capaz de orientá-los e até ajudá-los a resolver situações sobre as quais julgam ter perdido o controle.

Nas narrativas dos jovens, o relato de algumas trajetórias mostra a complexidade de driblar as carências econômicas com práticas que colocam em risco suas vidas. *Madrugadão* (2008, 17 anos) afirma saber que “tem que levar mais a sério o estudo e a gente não tá levando”. O jovem verbaliza a crença no poder da escola enquanto instância que pode ajudá-lo a ter uma vida melhor e protegê-lo dos constrangimentos vividos, sobretudo evitando o sofrimento da mãe, a qual ele demonstra estimar muito. No entanto, o discurso sobre a escola parece ser um discurso de fora para dentro. Às vezes, parecia que o estudante estava tratando de uma realidade sem o menor senso de pertencimento e sem clareza do papel da instituição para a sua formação pessoal e profissional. Não localizava as lacunas da escola, nem manifestava sinais de afetividade ou envolvimento no processo, assumindo uma postura de autoculpabilização. Fala da escola como se ela fosse a única solução para a sua vida, mas, nas memórias vinculadas ao significado da mesma, referencia-a como lugar de sociabilidade e espaço que exerce certo controle social.

A família como rede de apoio de jovens dos meios populares

A dificuldade de as famílias acompanharem o processo de escolarização dos filhos foi percebida também no cenário da escola *Saberes da Vida*. É perceptível a combinação de baixo poder aquisitivo com a falta de uma rede de apoio, desencadeando

⁴ Registro do Diário de campo, maio de 2008.

prejuízos na escolarização dos jovens. Relembrando experiências escolares, um estudante relata: “Eu não queria ir pra escola e eu não ia, como minha mãe ia trabalhar e eu ficava sozinho, eu não ia pra escola e ela não sabia de nada” (VIDA LOUCA, 2008, 17 anos). Neste fragmento fica evidenciada uma configuração de família monoparental, sem condições reais para acompanhar o desenvolvimento do filho e mediar seu processo educativo. São atribuídas ao adolescente responsabilidades inadequadas à sua faixa etária, e a ausência do adulto tende a deixá-lo em condições de vulnerabilidade. Nega-se ao adolescente o direito à escola e a outras formas de proteção constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente como direito garantido (DEL-CAMPO; OLIVEIRA, 2007).

A pesquisa desenvolvida por Silva (2003) sinaliza que os jovens mais inclinados a sair da escola são os envolvidos em redes sociais nas quais os investimentos na escolarização não são a principal forma de reprodução social. De acordo com alguns autores, a exemplo de Silva (2003) e Arroyo (2007), os jovens das classes populares valorizam profundamente o presente, e como a escolarização não oferece possibilidade de retorno no curto prazo, as atividades com promessas de ganhos imediatos são exaltadas. E, sem minimizar as inúmeras questões estruturais que incidem na baixa escolarização dos estudantes, na escola *Saberes da Vida* a valorização do presente exerce forte influência na breve permanência dos estudantes na escola.

Esses dados se agravam ainda mais quando no espaço de convivência dos jovens são oferecidas possibilidades de aprender a lidar com atividades que dão retorno financeiro imediato, mas comprometem a integridade das pessoas. De certa maneira esse aprendizado vai sendo apropriado e constitui-se estratégia de obtenção de recursos econômicos, prática que pode se tornar comum no cotidiano dos jovens.

Durante a pesquisa, a reação de um estudante fez pensar nessa aprendizagem como atividade possível nos espaços em que os filhos não dispõem do acompanhamento dos pais e vão assumindo atividades ilícitas, quase como aprendizado de uma profissão. No questionário utilizado para aproximação do perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa, a pergunta sobre trabalho gerou certa

inquietação, troca de olhares, até que um estudante de 16 anos, com tom de dúvida, perguntou: “professora, posso botar que vendo balinha?”. E, sem compreender a natureza da balinha, a pesquisadora respondeu: “se é esta a atividade que você exerce, então coloque”. Uma estudante, percebendo a perplexidade da pesquisadora, explica: “professora, não é esta balinha que a senhora está pensando, é outra balinha”⁵. E, finalmente, foi possível constatar que se tratava de vendas de substâncias psicoativas ilícitas, e com isso atentar para a dimensão dada por alguns jovens a este tipo de atividade e a associação feita ao trabalho remunerado.

Zaluar (1994) pontua que, nessa realidade, em que as crianças aprendem a dinâmica do mundo do crime, existe outra maneira de encarar a vida a ser aprendida. O questionário sobre a situação socioeconômica das famílias mostrou que dos 63 genitores dos estudantes participantes da primeira etapa, 46 pais e 35 mães exercem atividades remuneradas. Isto reporta ao fato de as crianças conviverem também com experiências de pais trabalhadores. Esses pais conhecem as aparentes facilidades do dinheiro advindo do mundo do crime, mas cultivam valores que os fazem defender o trabalho honesto como forma de afirmação, demarcando um território de fronteira com o mundo do crime. Esta postura também ganha o respeito da comunidade, de modo a tornar inadmissível qualquer tentativa de assalto a trabalhadores por pessoas da mesma comunidade.

É perceptível o esforço de alguns pais em transmitir aos filhos exemplo de responsabilidade e honestidade. Daí que, mesmo indignados com a baixa remuneração dos familiares, para os jovens, o trabalho honesto é visto como parâmetro a ser seguido e, em certas circunstâncias, este é o referencial para saber se estão provocando alguma fratura nas relações sociais.

Concordamos com Gey Espinheira (2008) quando defende que o problema da criminalidade não está situado apenas nos efeitos das desigualdades sociais: “[...] a criminalidade, que longe de ser apenas um efeito da pobreza e das desigualdades, o é da forma como a sociedade autoritária se institucionalizou e se cristalizou, recusando-se à democratização”. Todavia, o autor não nega a con-

5 Diário de campo de Idalina M. Borghi, outubro de 2007.

siderável contribuição da pobreza para a geração dos quadros de violência. Desta maneira, concebe que “[...] a pobreza contribui para a violência, não que o pobre seja mau, mas é embrutecido pelo não ter” (2008, p. 26). Excluído do acesso a uma educação de qualidade e outros bens simbólicos e materiais, é forçado a conviver com a lógica perversa do mercado, do ter que consumir sob uma ótica do “compro, logo existo” (ESPINHEIRA, 2008), mesmo sem as condições para afrontar a força avassaladora do consumismo, considerada por Carrano (2008) um dos elementos negativos na experiência do ser jovem.

Nesse sentido, cabe refletir sobre o peso dos estigmas atribuídos às pessoas envolvidas em ações violentas, considerando a repercussão destas posturas que não se encerram na atribuição de juízo de valores a jovens envolvidos no quadro de violência, mas os seus efeitos avassaladores atingem, também, os jovens das classes populares quando se faz a correlação de sua condição socioeconômica com a violência. Este fator contribui, em grande medida, para a invisibilidade desses atores sociais. Nas palavras de Santos e Gomes (2008, p. 108), “[...] a violência não é sinônimo de pobreza”; às vezes, o jovem das classes populares é criminalizado pela sua condição de pobreza, sem chance de se explicar ou falar de suas crenças, valores, enfim, dizer da sua existência humana.

Palavras finais

Nos retalhos das memórias escolares dos participantes da pesquisa foi revelada uma construção da escola como espaço de deslocamento do mundo privado para o mundo público, com percalços comuns ao processo de inserção em uma instância representada como primeiro espaço de socialização secundária. Os estudantes, com experiências de socialização primária diversificadas e aprendizagens consolidadas em espaços variados de convivência

social, precisam se adequar à definição de papéis e regras instituídas pela escola, que entra no jogo como uma estranha, mas que representa o espaço de transmissão de saberes instituídos e objetivados “[...] de uma sociedade e de uma cultura”, como diria Delory-Momberger (2008, p. 114).

Os jovens deixam entrever suas tentativas de integração às regras sociais e a busca de apropriação dos saberes objetivados, porém este processo comporta o silenciamento de saberes e o deslocamento do pertencimento de identidades construídas com os referenciais de suas comunidades. A escola acaba por se inscrever num espaço conflituoso, próximo e distante: próximo porque é uma esfera com representação social positiva e considerada necessária a todas as pessoas; distante quando provoca o apagamento dos saberes e das identidades construídas pelos estudantes fora dos espaços escolarizados. Enfim, o papel da escola como agência promotora de sociabilidade vai tomando uma dimensão cada vez maior, todavia percebemos que a organização da escola é pensada para o “[...] aluno que não tem vida fora da escola” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 25). Com maior ou menor intensidade, os jovens ainda acreditam na escola como instância protetora, capaz de orientá-los e até ajudá-los a resolver situações sobre as quais julgam ter perdido o controle.

A pesquisa da qual resultou este texto mostrou não ser possível ignorar a diversidade dos estudantes e a importância dos relatos de suas biografias escolares para compor a trama das relações na escola. Conhecer suas trajetórias é um caminho para compreender suas demandas e não potencializar, ainda mais, a exclusão gerada pelo imaginário coletivo, que associa os jovens das classes empobrecidas a delinquentes em potencial e neutraliza a crença dos jovens em descobrir na escola uma alternativa à experiência de vulnerabilidade. Quiçá seja também um caminho para a escola repensar suas propostas pedagógicas e sua própria função social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Balanco da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de possibilidades e conflitos. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182-210.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEL-CAMPO, Eduardo Roberto Alcântara; OLIVEIRA, Thales Cesar de. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Atlas, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

ESPINHEIRA, Gey (Org.). **Sociedade do medo: teoria e método de análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude pobreza e violência**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRARO, Alceu Ravello. A escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL Carlos Hernández (Org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOFFMAN, Eving. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, n. 6, p. 63- 75, maio/jun./jul./ago. 1997.

PIMENTEL, Álamo. **Escola, educação e gestão da vida: ponto de vista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, v. 3/4, p. 145-159, 2001.

SANTOS, Cesar Guimarães dos; GOMES, Carlos Alberto da Costa. O sonho e a realidade: sociedade e violência. In: ESPINHEIRA, Gey (Org.). **Sociedade do medo: teoria e método de análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude pobreza e violência**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 101-116.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SILVA, Joilson Souza de. **Porque uns e não outros: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

ZALUAR, Alba. **A Máquina e a revolta**. As organizações populares e o significado da pobreza. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Recebido em 07.11.11

Aprovado em 12.03.12

EU APRENDO, TU APRENDES, ELE APRENDE: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA DOCENTE MAIS DEMOCRÁTICA NA EJA

Andréa Gabriel Francelino Rodrigues *

Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto **

RESUMO

Neste artigo discutimos sobre o ofício docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Partimos da análise qualitativa dos dados da pesquisa intitulada “Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão”, do Núcleo de Pesquisa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, do qual referenciamos neste estudo. Tomamos como fundamento teórico os princípios da pedagogia crítica, com destaque para a dialogicidade nas relações que se estabelecem entre educador e educando e para o entendimento de que a cultura é um elemento constitutivo das práticas educativas. Destacamos que o trabalho docente desenvolvido na EJA não prioriza a construção do conhecimento e da cultura dos sujeitos da aprendizagem uma vez que as orientações metodológicas desenvolvidas pelos professores inviabilizam a formação de um ser histórico, autônomo e valorizado em sua cultura. Ressaltamos a importância de uma prática docente que considere o trabalho como princípio educativo como uma das categorias fundamentais para o ensino dos conteúdos específicos das disciplinas escolares. Consideramos que se encontra ausente nos cursos de formação inicial e continuada de professores uma política que contemple as especificidades inerentes ao trabalho com a EJA, sendo urgentes ações que se voltem para essa perspectiva.

Palavras-chave: Formação docente. EJA. Escola. Política educacional.

ABSTRACT

I LEARN, YOU LEARN, HE LEARNS: IN SEARCH OF A TEACHING PRACTICE MORE DEMOCRATIC FOR ATE

In this essay we discuss the teaching practice in the Adult and Teenagers Education (ATE). We start from the qualitative data analysis called “Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão (Investigating the implementation

* Doutora em educação. Professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte. Endereço para correspondência: Av. Senador Salgado Filho, 1559, Tirol – Natal–RN.. CEP.: 59015-000. andrea.gabriel@ifrn.edu.br

** Doutora em educação. Professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Endereço para correspondência: Av. Senador Salgado Filho, 1559, Tirol – Natal–RN. CEP.: 59015-000. eulalia.gusmao@ifrn.edu.br

of the integrated high school courses with middle level technical CEFET-RN since 2005: the curriculum and management)”, from the Núcleo de Pesquisa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Center for Research in Education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte), which we mention in this study. We take as theoretical foundation the principles of critical pedagogy, with emphasis on the dialogical relations established between educator and student for the understanding that culture is a constitutive element of educational practices. We assert that the teaching work developed at ATE does not prioritize the building of knowledge and culture of the learning process subjects once the methodological guidelines developed by the teachers make impossible the construction of a historical Being, autonomous and appreciated in his own culture. We stress the importance of a teaching practice that considers its work as an educational principle and as one of the major categories of the teaching of specific contents of school subjects. We believe that a policy which addresses the inherent specificities of the work with ATE at the teachers’ initial and continued training courses is absent, what makes it urgent that actions towards this perspective are taken.

Keywords: Teaching Formation. Adult and Teenagers Education. School. Educational Policy.

1 Introdução

Neste artigo discutimos o ofício docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Investigar o ofício docente, em particular na EJA, torna-se significativo para nós na medida em que percebemos que se faz necessário ao professor conhecer as especificidades inerentes à modalidade de ensino em que atua, e, nesse sentido, entendemos que há necessidades formativas urgentes.

Nossa reflexão parte da análise qualitativa dos dados coletados pela pesquisa intitulada “Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão”, realizada pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, conforme Edital Universal MCT/CNPq N° 014/2008 – Processo n° 472987/2008-9. Neste estudo, tomamos de empréstimo os dados coletados do referido grupo de pesquisa como referência para discutirmos o ofício docente na EJA.

O relatório de pesquisa (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011)

proposto pelo grupo NUPED abordou o processo de implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) aos cursos técnicos de nível médio, com ênfase para a gestão e o currículo, com objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da ação educacional do IFRN, considerando as ofertas destinadas aos adolescentes, assim como a modalidade de educação de jovens e adultos.

Nossa análise parte dos resultados do referido relatório de pesquisa e toma como fundamentação teórica os princípios da pedagogia crítica, com destaque para a importância do diálogo nas relações que se estabelecem entre educador e educando, assim como para o entendimento da cultura como elemento constitutivo das práticas educativas e do conhecimento. Compreendemos o diálogo como “[...] o encontro dos homens, materializados pelo mundo, para ‘pronunciá-lo’, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1975, p. 93).

Falar da educação de jovens e adultos parece ser algo comum para os que atuam como profissionais da educação, afinal as escolas estão permeadas por um universo de crianças, de jovens e de adultos. No entanto, ainda que a literatura sobre o assunto coloque em pauta o universo desse alunado do EJA, há muito a discutir sobre o tema, sendo esse um campo diverso, múltiplo e inesgotável de explorações.

E por ser um campo múltiplo de análise entendemos que a reflexão sobre o fazer pedagógico possibilita a reelaboração de novos saberes, tanto por parte do docente, como do discente; reelaboração essa que é fruto da relação que se estabelece entre conhecimento e cultura. Nesse sentido, as alusões feitas por Chartier (1990) às práticas culturais, tomando-as como múltiplas e permeadas por representações, contribuem para entendermos que, nas relações educativas, jovens e adultos ao se depararem com novas possibilidades de aquisição de conhecimentos, constroem universos diferenciados de práticas culturais.

Quando analisamos o trabalho escolar observamos que esse não prioriza, na sua amplitude, a construção do conhecimento e da cultura do jovem e do adulto como sujeitos do aprendizado, uma vez que as orientações metodológicas desenvolvidas pelos docentes inviabilizam a emergência de uma prática pedagógica que priorize o sujeito histórico, o ser autônomo e o homem, no sentido antropológico, valorizado em sua cultura.

A priori entendemos que essa pouca valorização decorre de vários fatores, dentre eles a ausência de uma política educacional que diz respeito às singularidades, às especificidades humanas e à ausência de um trabalho pedagógico que releve a construção da cultura escolar com base nos dados concretos da realidade de vida dos alunos da EJA.

Entendemos que analisar as práticas na EJA no Brasil implica pensar não apenas a escolaridade tardia, com ênfase para as especificidades da faixa etária, mas também as especificidades culturais, compreendendo a heterogeneidade e a diversidade social e cognitiva, na qual jovens e adultos estão inseridos. A história da EJA no Brasil tem especificado de forma limitada essa questão, passando a ser exaltados mais os dados de acesso ou de falta de acesso dos jovens e dos adultos à educação sistematizada, tomando como política mais amplas ações que recorrem à chamada desses alunos para o sistema formal de ensino.

Essas reflexões também apontaram para a necessidade de discutirmos a complexidade da organização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos.

2 A organização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos

Consideramos que a problemática da organização do trabalho docente não pode ser desvinculada dos outros aspectos que envolvem, hoje, a construção do conhecimento na educação escolar brasileira e para melhor entendermos a dimensão dessa prática do trabalho docente, necessitamos situá-la no âmbito das políticas educacionais do país.

Ao analisarmos a trajetória da EJA no Brasil, evidenciamos que as instituições de ensino têm nos seus currículos e programas uma estrutura destinada a alunos que trilharam uma vida escolar *regular*. Contudo a organização do trabalho docente, historicamente, supõe uma cultura que valoriza saberes, habilidades e características de alunos que procuram a escola com objetivos divergentes dos que dela se ausentaram por diversos motivos, sejam de ordem material ou cultural.

A reflexão feita por Oliveira (2005, p. 20) sobre esse aspecto é bastante pertinente:

Currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelados nos aprendizes; que certos modos de transmissão e habilidades seriam os mais apropriados; supõe que certos aspectos do jargão escolar estariam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar. Essas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem.

Rever a organização do currículo escolar, assim como os métodos de ensino, torna-se uma necessidade histórica e premente do hoje, considerando o percurso escolar de muitos jovens e adultos que não seguiram uma regularidade escolar e passaram a buscar na escola novas perspectivas de aprendizados, de continuação de um percurso que foi interrompido por motivos diversos, dentre esses a falta de oportunidade.

Considerando a práxis como fundamento da prática pedagógica, há necessidade do professor voltar-se para uma filosofia da educação que ponha

em questão os processos de ensino e aprendizagem lineares e objetivistas e aponte novas perspectivas de análise da prática pedagógica.

A práxis deve ser entendida como algo inerente à prática pedagógica, pois possibilita estreita relação, e interdependente das ações e reflexões no cotidiano escolar. Nesse entendimento, é salutar que o professor priorize o conhecimento das singularidades dos diferentes contextos em que ocorre sua prática e busque adaptações necessárias à aplicação do currículo escolar. Essa ação requer uma formação crítica e libertadora e o conhecimento da cultura, alicerçada na produção coletiva de saberes, em que educadores e educandos tomem o espaço da escola como lugar de crescimento, de buscas, de aprendizados e interações significativas para o crescimento pessoal e interpessoal.

Pensando nos sonhos e nos ideais dos alunos da EJA, é pertinente ressaltar que currículos e programas de ensino dos professores que são rígidos e lineares em suas práticas não proporcionam uma cultura escolar que valoriza as experiências, as vivências e as práticas culturais enraizadas nos aprendizes.

Os alunos do EJA aspiram ideais, necessidades e sonhos diferentes do aluno *regular*. As palavras de Pimenta (2002, p. 95) ressaltam essas ideias quando enfatiza que

As necessidades dos jovens são mais amplas do que a frequência à escola. Os jovens buscam na escola um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões da simples, porém importante, busca da instrução. Daí a sua capacidade de intervir, até pela própria incapacidade da escola, as funções para as quais foi criada. Os jovens conseguem transformar espaços estruturados por horários e atividades rígidas em espaços de descontração, criando redes de relações sociais que ampliam a sua sociabilidade.

As singularidades de cada jovem e adulto devem imprimir no professor um olhar para as experiências vividas por eles. Quando a escola abre espaços para a socialização das experiências, como campo de cultura, como espaço de inventabilidade e mobilização de diversos saberes, toma a diversidade como elemento constitutivo do fazer educativo. O foco na historicidade do aluno do EJA, valorizando o seu contexto de origem, assim como a fértil

combinação entre o sujeito e o saber, constituem importante papel na socialização discente.

Nesse sentido, destacamos a fala de um aluno, ao problematizar as práticas pedagógicas de professores que, na sua visão, lançam estereótipos em relação às turmas formadas no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Vejamos a seguir a fala extraída do relatório NUPED/IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 90).

São ótimos profissionais [...]. Mas teve o exemplo de outros professores que [...] só criticavam o curso [...] porque nós somos uma turma de PROEJA e não era pra gente estar aqui e que o IF não deveria arcar com esses cursos do PROEJA. [...] Para eles, PROEJA não era pra estar aqui no IF [...] Eu, Estudante 4, vim aqui, vim já sabendo o que era, fiquei aqui e vou terminar. [...] Não é porque a gente faz parte do PROEJA que a gente é diferente das outras pessoas. [...] Já chegou professor em nossa sala e disse ‘Está aí, vocês que se virem’. O profissionalismo de um professor desses não é nada. [...] Que os novos professores da modalidade EJA venham conhecendo o que é o [sic] EJA, procurem se informar e que cheguem sabendo que há força de vontade [dos estudantes] e não é brincadeira [...] Se vem pra cá, têm força de vontade [os estudantes], vai lutar porque, senão, não chega. (E4T5)¹.

O depoimento do aluno revela a indignação com o preconceito atribuído às turmas de EJA, bem como reflete uma realidade da prática docente. Observamos a necessidade de alguns professores incorporarem em suas práticas pedagógicas reflexões sobre o trabalho escolar com turmas de jovens e, particularmente, de adultos. _

Em decorrência dessas reflexões, compreendemos que o trabalho escolar deve ser concebido como “momentos e aspectos contraditórios de um *movimento* mais amplo da própria sociedade, uma totalidade de uma unidade dos contrários [...] local provisório, inacabado, precário [...]” (GADOTTI, 2003, p. 169). Essa concepção conduz o professor a uma situação de desconforto e conflito, ao mesmo tempo em que pode possibilitar o afloramento de situações que contribuem com a dinamicidade de

¹ E4T5 refere-se à identificação do estudante 4 da turma 5, depoente no referido Relatório NUPED/IFRN.

sua ação e com o desenvolvimento do compromisso ético e político.

No que diz respeito à EJA, o trabalho escolar, especificamente, deve mobilizar diversos mecanismos que possibilitem a permanência do alunado na escola, pois esses devem ir além da institucionalização da matrícula escolar. Por exemplo, um projeto político-pedagógico (PPP) construído com intencionalidade política explicitamente assumida desencadeia a articulação entre a ação educativa e o projeto histórico defendido pela comunidade escolar. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser tratada como um projeto a mais na escola ou um projeto à parte do que a escola faz, mas incorporado na cultura escolar como projeto educativo.

Nesse sentido, é salutar a fala de Carbonell (2010, p. 69) ao ressaltar que

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada dos bancos escolares, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar em uma fase adiantada da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos adultos configuram tipos humanos os mais diversos, homens e mulheres que vão para a escola com crenças e valores já constituídos.

A importância de se trabalhar a pluralidade cultural, assim como as experiências vividas dos alunos no campo da EJA, torna-se fundamental para uma prática pedagógica crítica e libertadora. Colocar os alunos como protagonistas de sua própria história e de seu próprio aprendizado deve ser uma marca constitutiva de uma ação docente genuinamente dialógica e de uma instituição escolar que se diz aberta a formação de jovens e adultos.

Segundo Freire (1975, p. 93),

[...] não é possível o diálogo entre os que querem a ‘pronúncia’ do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumaneizante continue.

Para tanto, consideramos ser importante na prática pedagógica a apresentação de situações

de aprendizagem dialógicas que façam sentido para os sujeitos que ensinam e que aprendem. Situações reais que se configuram coletivamente e democraticamente abrem fronteiras para semear ideias, compartilhar experiências, ajustar novas experiências e novas conquistas. Esses elementos são essenciais para a aprendizagem de diferentes disciplinas que detêm um potencial de associação e de complementaridade.

Dada essa compreensão, nos remetemos a Le-noir quando afirma que um trabalho interdisciplinar – complementar por natureza –

“exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade [...] quanto às contribuições que podem dar e que devem existir em um processo de formação”. (1998, p. 57)

O processo formativo dos alunos que estudam na EJA requer do professor a percepção de que a prática pedagógica que se desenvolve em contextos reais, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade. A unidade teoria e prática, condição necessária à realização de um trabalho dessa natureza, caracteriza-se, pois, pela ação-reflexão-ação tornando-se práxis. Essa unidade possibilita ao professor perceber “a escola como um espaço político, limitado, mas de importância relativa na superação das contradições da sociedade” (GADOTTI, 2003, p. 171).

Ressaltamos que no contexto da organização do trabalho docente há sempre um vínculo entre finalidade e ação, entre saber e fazer, entre concepção e execução; há sempre uma acentuada presença da consciência na ação recíproca entre professor, aluno e realidade.

Desse modo, pensar o trabalho escolar na EJA significa pensar no trabalho que se caracterize com dimensões plurais que envolvem maneiras de viver, sentir, pensar. Um trabalho que, carregado de intenções subjetivas, se produz no processo de formação humana de homens e mulheres em sua maioria trabalhadora. Quando se refere ao ensino médio, por exemplo, Kuenzer (2009, p. 44) afirma que

A nova escola média [...] poderá trabalhar com conteúdos diferentes para alunos cuja relação com

o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorra diferentemente, desde que sua finalidade, articulada à do Sistema Educacional como um todo, seja fazer emergir, em todos os alunos, o intelectual trabalhador [...] porquanto não só especialista nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente.

Compreendemos que para essa nova escola média resgatar e concretizar sua proposta, a organização do fazer didático deve ser reconfigurada tomando-se por base a integração dos diversos saberes que constituem o currículo escolar com os saberes advindos das realidades sociais, econômica, política e cultural do alunado e do país. A nova escola média deve torna-se um ambiente em que alunos e professores discutam e analisem suas ações, tomando como fundamento os conteúdos escolares, assim como os problemas da comunidade, com o propósito de entendê-los melhor e, ao mesmo tempo, buscar solução conjunta para resolvê-los.

Ressaltamos também que é primordial, para essa organização do fazer didático, a atuação de professores que possuam, em seus repertórios de saberes, conteúdos específicos para a atuação docente na EJA.

3 A formação do professor para o exercício na EJA

A prática docente crítica é resultado de uma atividade que envolve educadores que embasam seus saberes em princípios políticos, éticos e estéticos. Segundo Freire (2000, p. 37): “ Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. (...) É por isso que transformar a experiência educativa em mero treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador.

Nessa perspectiva, compreendemos que para uma ação educativa integrada e libertadora, o resgate da cultura dos alunos e uma formação global, na qual os conteúdos escolares sejam base para além do que é construído e aceito pela academia, torna-se fundamental. O aluno aprende por meio de exercícios em que a compreensão, a crítica e a reflexão possibilitam a análise de uma situação-problema.

Desse modo, todos os atores do ato educativo passam de um estágio de “consciência ingênua” para um estágio de “consciência crítica”.

No entanto, a análise feita com base no relatório de pesquisa realizada pelo NUPED/IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 96) aponta que o trabalho docente no PROEJA ainda se ressentia de uma formação específica para atuar em turma de jovens e adultos. Destacamos a fala de um aluno que ratifica a nossa afirmação:

Eu acho que deveria ter professores específicos que dissessem ‘Eu quero dar aula pro Proeja porque eu gosto’, que esteja aqui como professor, que queira ensinar e não aquele que discrimina, despreza, não gosta [...] são esses professores que prejudicam. (E6T5)².

Mais uma vez é reconhecida na fala de um aluno entrevistado a necessidade de processos formativos para o docente que atua na EJA. Questões de natureza afetiva e subjetiva como: motivação, interesse e desejo emergem do depoimento do aluno, como necessidade premente ao processo de ensino e aprendizagem.

Observamos que é necessário aos professores que atuam na EJA, em especial aqueles que não tiveram em seus cursos de formação um estudo direcionado a essa modalidade de ensino, uma possibilidade para aprender o novo, abertura, comprometimento e liberdade para redimensionar suas práticas. Para tanto, é essencial uma fundamentação pedagógica que lhes permita tomar decisões adequadas, originais e flexíveis nas mais diversas e recorrentes situações que a prática docente apresenta. Ao mesmo tempo em que necessitam estabelecer “muito bem os fins, os meios para atingir esses fins e a ordem dos meios, [caso o contrário] será fácil esquecer ou inverter alguma coisa, e todo o estudo de algum modo será prejudicado” (COMENIUS, 1997, p. 160).

Retomando a fala do aluno acima citado compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem deve proporcionar momentos interativos, dialógicos e cooperativos, considerando que o

² E6T5 refere-se à identificação do estudante 6 da turma 5, depoente no referido Relatório NUPED/IFRN.

aluno, mesmo afastado da instituição escolar, carrega na sua bagagem cultural um repertório rico em conhecimentos e experiências e essas devem ser correlacionadas pelo professor com os saberes do currículo escolar, considerando que todo aluno é capaz de construir conhecimentos. O currículo, nessa perspectiva, sai do seu *status* prescrito para ser pensado e gestado numa ótica que relaciona teoria e empiria.

A relação interpessoal entre alunos e alunos, professor e aluno é outro foco que ganha sentido nas relações de aprendizado no EJA, proporcionando ao ambiente escolar um clima favorável à troca de conhecimentos, um equilíbrio às relações afetivas, o respeito à autonomia intelectual e a ambiência à construção de novos projetos coletivos.

Essa capacidade de organização, por sua vez, é decorrente de uma formação profissional que gere consciência crítica, gosto pela pesquisa, autonomia responsável e, acima de tudo, motivação por meio do reconhecimento e da valorização social de sua profissão.

Concordamos com Pimenta (2002, p. 30) quando afirma que devemos pensar a formação do educador como

[...] um processo único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Ao ressaltarmos a importância desses princípios para prática educativa, evidenciamos que, na realidade das escolas públicas brasileiras, muitos professores carecem de estudos que viabilizem uma atuação coerente com o contexto em que atuam.

Segundo Rummert (2005, p. 124),

[...] a não-obrigatoriedade de estudos sobre essa modalidade de ensino nos diferentes cursos de formação de professores, bem como a ausência de concursos públicos específicos, expressa o fato de que o estado não reconhece, efetivamente, a EJA como um campo de atuação profissional marcado por características distintas dos demais.

A estruturação dos currículos na maioria dos cursos de formação docente não contempla dis-

cussões pertinentes à educação de jovens e adultos. Como decorrência dessa situação concreta, muitos professores deparam-se com uma realidade conflituosa, em que, na maioria das vezes, seus repertórios de conhecimentos são limitantes.

Uma formação inicial e continuada, que contemple o conhecimento da psicologia da aprendizagem, possibilitará ao professor compreender que o aprendizado ocorre em todas as fases de desenvolvimento humano, em ritmos e tempos diferenciados.

Para mediar esse aprendizado compreendemos que é necessário ao docente desenvolver projetos que estimulem a busca pelo conhecimento, o potencial criativo, a inventabilidade, a construção da identidade e o saber-fazer no mundo do trabalho. Concordamos com Aranha, Cunha e Laudaes (2005, p. 8), quando afirmam que:

Compreender o trabalho contemporâneo impõe problematizar a produção científica com base no que seja a experiência do trabalho real nas mais diversas situações. Nesse sentido será preciso confrontar saberes produzidos no trabalho com aqueles produzidos nos mais diversos discursos científicos sobre o trabalho humano [...]

Incorporar a discussão sobre o trabalho nos processos de ensino e aprendizagem significa ir além da formação para o trabalho, mas inserir o tema trabalho como eixo educativo nos processos formativos dos jovens e adultos. Significa também romper com a dicotomia entre saber e fazer, em prol de uma prática educativa integradora do conhecimento que seja alicerçada nas experiências, no cotidiano e na vida.

Esses aspectos são primordiais na educação de jovens e adultos e requerem uma prática sem estigmas sobre a condição do aluno que, na maioria das vezes, é advindo de grupos economicamente oprimidos e, por essa razão, destina boa parte do seu tempo ao mundo do trabalho. Compreendemos, por fim, que essa última característica deve ser incorporada constantemente às práticas escolares como um princípio de educação no trabalho e pelo trabalho. Segundo Piconez (2010, p. 33)

Ademais, para se evitar a estigmatização do aluno, não se pode condicionar a deficiência da aprendizagem humana à condição de pobreza, à necessidade de

trabalhar e ao estudo noturno, entre outras. Observa-se que sejam quais forem a condição socioeconômica do aluno, o tipo de trabalho que realiza em seu turno, a aprendizagem sempre se efetua, dependendo muito mais de como o trabalho pedagógico é articulado com essas variáveis.

Articular as variáveis do mundo do trabalho ao fazer docente significa priorizar os entrecruzamentos entre o currículo escolar e os saberes vividos pelo alunado baseando-se nas experiências vinculadas ao trabalho. Essa articulação envolve pensar em metodologias diversificadas e dinamizadoras que motivem o aluno da EJA para o aprendizado, assim como valorizem as experiências e despertem a reflexão crítica sobre o seu fazer diário de forma crítica e construtiva.

Entender as diversas variáveis presentes na educação de jovens e adultos implica também pensar no profissional professor, que não tendo tido incorporado na sua formação inicial saberes relativos à EJA, esteja aberto a uma formação continuada. Essa formação deverá propiciar ao professor a aquisição de novas práticas e novos saberes que lhe possibilitarão entender a organização do trabalho pedagógico, tendo a sala de aula como espaço de vivências e de reconstrução de conhecimentos, valorizando o aluno como sujeito histórico.

A ausência de uma política de educação voltada para essa modalidade de ensino dificulta o trabalho na instituição escolar. A escola deixa de ser um locus de aprendizados e construção do conhecimento, passando a ser mais um espaço de inclusão que exclui, uma vez que não consegue desenvolver um projeto de trabalho que valorize a formação inicial e continuada do professor. A escola, portanto, deixa de contribuir significativamente para a equidade e democracia freando as zonas de expectativas dos jovens e adultos que chegam às escolas após anos de exclusão. Nesse contexto, a EJA permanece historicamente como o *calcanhar de Aquiles* do sistema formal de ensino.

CONCLUSÕES

Ao discutirmos o ofício docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) percebemos que muitas questões que parecem óbvias aos que atuam nessa

modalidade de ensino ainda estão por serem resolvidas e até mesmo discutidas.

A pesquisa intitulada “Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET–RN a partir de 2005: o currículo e a gestão”, realizada pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em seu relatório final apresenta com propriedade essa realidade.

Alunos e professores em busca de uma identidade ensinam e aprendem em contextos muitas vezes desfavoráveis. Observamos, pois, que esse campo é resultado de uma atuação que carece de princípios teóricos e metodológicos relativos à prática docente na Educação de Jovens e adultos. Os currículos dos cursos de formação de professores ainda se ressentem de conteúdos especificamente relacionados a essa modalidade de ensino.

Desse modo, apontamos como necessidade urgente uma política de formação que não seja limitada à acessibilidade de alunos jovens e adultos nas instituições de ensino, mas que viabilize a permanência e a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Cidadãos que, com base nos conteúdos escolares e em uma leitura crítica de mundo possam: identificar, observar, compreender, analisar e apontar soluções para os problemas de suas vidas cotidianas.

Ao mesmo tempo, consideramos em nossos estudos a necessidade do professor, em especial aquele que atua no PROEJA, se dispor a mudar sua prática, ampliar seus horizontes em busca de uma ação docente alicerçada no diálogo para além do espaço institucional escolar, pois educar em sua totalidade é ajudar o indivíduo a integrar todas as dimensões da vida.

É urgente uma prática educativa que considere os sonhos, os ideais, a cultura e a diversidade social dos alunos da EJA, que considere o trabalho na vida desses alunos e que o torne uma das categorias chaves para o ensino dos conteúdos escolares. Para tanto, um fazer docente que rompa com programas de ensino rígidos e lineares, ultrapasse a sala de aula e fortaleça uma prática social dos alunos torna-se cerne dessa ação.

Propomos, à luz do referencial teórico adotado, que professores e alunos coloquem-se como prota-

gonistas dos processos de ensino e aprendizagem na EJA, em que professores protagonizem suas histórias e suas práticas na EJA e alunos protagonizem suas histórias e produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Antônia Vitória; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (Org.). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papyrus, 2005.
- CARBONELL, Sônia. **Educação estética para jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED). **Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão**. Natal: IFRN/NUPED, 2011. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/nucleos/nucleo-de-pesquisa-em-educacao/Relatorio%20Final_NUPED.pdf/view>. Acesso em: 7 out. 2011.
- KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade; uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani C. A (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 45-75.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005. p. 15-43.
- RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRI-GOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-129.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.
- PIMENTA, Sema Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido em 29.10.2011

Aprovado em 21.03.2012

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS RURAIS DO RIO GRANDE DO SUL

Helenise Sangoi Antunes *

RESUMO

A problemática desta investigação está pautada na relação da formação de professores e as práticas de leitura e escrita que acontecem nas escolas de ensino rural do Rio Grande do Sul. Para tanto, constitui-se no recorte de um projeto de pesquisa com uma envergadura maior, intitulado “Memórias e relatos autobiográficos de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas de alfabetização nas escolas municipais rurais do Rio Grande do Sul”, financiado na modalidade Auxílio à Pesquisa (APQ), mediante recursos financeiros do Edital Universal 2008 do CNPq, que recentemente aprovou a prorrogação de suas atividades por mais um ano, estendendo-se até novembro de 2011. O estudo fundamentou-se numa metodologia qualitativa, conforme a utilizada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994). As informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, relatos autobiográficos e registros em diário de campo com 13 alfabetizadoras das escolas rurais do interior do Rio Grande do Sul. Das professoras participantes da pesquisa, dez têm curso de pós-graduação, principalmente especialização em alfabetização, e entre 22 e 26 anos de tempo de exercício profissional enquanto alfabetizadoras das escolas do campo (rurais).

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas de leitura e escrita. Ensino rural.

ABSTRACT

TEACHER TRAINING AND PRACTICE OF READING AND WRITING IN RIO GRANDE DO SUL RURAL SCHOOLS

The problematic of this research is based on the relationship between on one side teacher training, and, on the other side, reading and writing practices in rural schools of Rio Grande do Sul”, Brazil. This article constitutes a excerpt of a wider research project entitled: “Memoirs and autobiographical accounts of literacy: a study of the literacy primers in rural municipal schools of Rio Grande do Sul/RS, financed by the Brazilian federal foundation CNPq, which recently approved, the extension of its activities for another year. The study was based on a qualitative methodology, as used in the studies of Bogdan & Biklen (1994), and data was gathered through half-structured interviews, autobiographical narratives, and fieldworks records about daily literacy

* Doutora em Educação pela UFSM. Professora Associada I do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Diretora do Centro de Educação. Endereço para correspondência: Avenida Nossa Senhora das Dores, 740. CEP: 97050-530. Santa Maria (RS). professora@helenise.com.br

with thirteen literacy female teachers from the rural zone of Rio Grande do Sul. Ten of them have graduate diploma, especially short second cycle diploma in literacy, and have between twenty-two (22) and twenty-six (26) years of professional practice.

Keywords: Teachers' formation. Reading and writing practices. Rural education.

Introdução

Este artigo foi elaborado com o objetivo de refletir sobre as práticas de leitura e escrita que aconteceram nas escolas de ensino rural do Rio Grande do Sul, com base na seguinte problematização: como são as práticas de leitura e escrita nas escolas de ensino rural? As professoras alfabetizadoras utilizavam e utilizam quais cartilhas no processo de construção da leitura e da escrita?

Para suscitar o estabelecido, fundamentou-se em uma metodologia qualitativa e informações obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, relatos autobiográficos e registros em diário de campo. Foram entrevistadas 13 alfabetizadoras das escolas rurais do interior do Rio Grande do Sul, dentre elas, dez com curso de pós-graduação, principalmente especialização em alfabetização, e entre 22 e 26 anos de tempo de exercício profissional, enquanto alfabetizadoras das escolas do campo (rurais). A importância deste estudo refere-se à relação entre a formação de professores, as lembranças de escola e os processos de ensinar e aprender dentro do cotidiano da escola rural.

Os resultados alcançados apontam os seguintes indicadores: a presença ainda das cartilhas para auxiliar no processo de construção da leitura e da escrita e a implicação das lembranças da escolarização do professor nas práticas de leitura e escrita nas escolas rurais do Rio Grande do Sul.

As possibilidades de interação teoria-prática no desenvolvimento da leitura e escrita na escola rural

A relevância deste estudo aponta à reflexão sobre a relação teoria-prática na formação inicial de professores para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nas escolas rurais, ainda entendida de maneira fragmentada, tanto no processo ensino-

aprendizagem dos formadores de professores, quanto daqueles por eles formados. Tais ideias remetem a questionamentos relativos aos fatores que determinam esse distanciamento e resistência por parte dos alunos em formação, dos formadores e dos professores do ensino fundamental na produção de práticas de leitura e escrita que estabeleçam uma relação com a complexidade do ensino rural.

Além do anteriormente mencionado, os professores também se deparam com a constante produção de teorias que são exigidas a sua adequação em sala de aula, quando muitos ainda não se apropriaram da complexa realidade na qual estão inseridos. Crianças que acordam de madrugada para as lidas na lavoura antes de ir para a escola, calendário escolar diferenciado das escolas urbanas em razão do período de plantio, a ordenha das vacas de leite, alimentar as galinhas e caminhar a pé em longas distâncias até conseguir chegar à escola. Estes são exemplos de uma realidade que parece estar muito distante dos cursos de formação de professores e/ou passam a ser ignorados pelos próprios formadores de professores. Somando-se a essas questões, nos deparamos com a constante produção teórica no campo da educação, que, por conseguinte, implica implantação de políticas públicas de forma indiscriminada em nosso país, desconhecendo, algumas vezes, as diferenças regionais e culturais que caracterizam nosso território. Não raro, o professor não dispõe do entendimento de uma política pública que está sendo implantada e a mesma passa a ser substituída por outra.

Mortatti (2000, p. 20) elabora questionamentos sobre a aplicação de “novas e revolucionárias teorias” que, constantemente, os professores são solicitados a adotar em suas salas de aula.

Mudar em relação a quê? O que é esse ensino tradicional? Quando e por que se engendra um tipo de ensino inicial de leitura e escrita que hoje é acusado de antigo e tradicional? O que representa para

o momento em que ocorre seu engendramento? Qual a relação com a tradição que lhe é anterior? Como e por que ocorre sua disseminação no tempo? Como se pode explicar sua permanência? Quais os sujeitos que se empenham/empenharam na produção do novo e revolucionário? Por que razão e de que maneiras? Qual a relação entre tematizações e concretizações produzidas ao longo da história desse ensino? (MORTATTI, 2000, p. 20).

Questionar o que significa uma prática docente tradicional parece oportuno no momento atual, principalmente quando nos deparamos com o desejo de mudanças na área da educação. Desejamos práticas educacionais inovadoras, críticas, reflexivas e de acordo com as demandas da realidade na qual estamos imersos. Entretanto, o que são mudanças na educação? O que significa uma prática docente criativa na sala de aula dentro de uma comunidade rural? Qual o desejo das crianças e dos jovens que se encontram estudando nessas escolas, em relação às práticas de leitura e escrita? Pensar sobre ler e escrever faz sentido para as crianças e jovens que se encontram na sociedade brasileira hoje? Os desafios são significativos tanto para os pais dessas crianças e jovens, como para os educadores que permanecem em torno de 20 horas semanais ou mais com eles. Não é uma tarefa fácil, considerando-se as diferenças culturais que estão envolvidas, as diferenças de gerações, os diferentes desejos e significados que estão envolvidos na educação desses professores e alunos.

Nivelar as culturas por uma predominante – a do poder instituído – é uma violência simbólica que, por anos, a escola vem produzindo mediante o silenciamento de todos aqueles que pensam e agem de forma diferente do que é permitido e considerado legitimado. Corpos sendo disciplinados pela cópia repetida de palavras sem sentido, para que as crianças copiem; desenhos pintados conforme as cores ensinadas; palavras escritas conforme o que o outro deseja. Contudo, onde fica a autonomia? Não podemos ensinar extinguindo a chama criadora de quem ensina e de quem aprende, pois alunos e professores são considerados sujeitos históricos.

Nesse sentido, buscamos a contribuição teórica de Kramer e Souza:

Entendendo a educação como práxis social e buscando um marxismo que recupere a presença do homem em sua humanidade, o professor e a professora, as alunas e os alunos não são vistos apenas como ‘aqueles que ensinam’ e ‘aqueles que aprendem’. Eles são sujeitos históricos. São produtores de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade (KRAMER; SOUZA, 2003, p. 13).

A criatividade e a autonomia são aspectos fundamentais para o ensino-aprendizado. Ninguém consegue aprender sendo ignorado pelo outro. Precisamos de troca de informações, de respeito e de interação de conhecimentos entre professor e alunos que estão imersos dentro de uma realidade sociocultural.

A formação de professores e as relações com os currículos instituídos das licenciaturas – O que está sendo ensinado está fazendo sentido?

É perceptível que os cursos de formação de professores vinculados às Instituições de Ensino Superior necessitam repensar seus currículos com base nas últimas reformulações curriculares. Encaminhamentos e produções teóricas na perspectiva do currículo têm sido produzidos constantemente no país. Um exemplo disso é a produção de Silva (2000); e também mencionamos os estudos realizados sobre a formação de professores, alfabetização e história oral, tais como Abrahão (2004), Antunes e Barcelos (2010), Mortatti (2000; 2006), Meihy (2005), Josso (2002), Souza (2006), Lima (2002), Antunes (2001; 2011), Lemos (2006) e Stivanin (2007). Essas pesquisas apontam para novas possibilidades de olhar os processos formativos, levando em consideração a memória docente construída e refletida com base no processo de tornar-se aluno e professor.

Por outro lado, acreditamos que a formação inicial realizada nos Cursos de Licenciatura possa constituir-se numa possibilidade de diálogo com os mais variados grupos sociais existentes na sociedade e facilitar a instauração de práticas interdisciplinares com os demais formadores. Todavia, como estabelecer esse diálogo? Precisamos, na condição de formadores de professores, refletir, antes, sobre

nossa própria prática (ANTUNES, 2001), sobre as concepções que possuímos de professor, aluno, processos de formação, atuação docente, conhecimento... para que possamos criar estratégias a fim de realizar as mudanças curriculares necessárias e repensarmos o processo de ensino-aprendizagem – que não envolve somente o aluno, mas também o professor. Nas palavras de Freire (1996, p. 26):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

Só a formação inicial de professores comprometida eticamente com os preceitos do exercício da profissão de professor é capaz de permitir que os anos não eliminem a fecundidade da rebeldia de ensinar, a esperança em acreditar na capacidade de ensinar e aprender do outro e a vontade progressiva de conhecer. Freire (1996, p. 27) afirma que

quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve” o que ele chama de “curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

O Curso de Licenciatura e a formação nele recebida não podem ser percebidos pelos alunos das licenciaturas vinculados a esta pesquisa somente como o local da prática ou da teoria, mas sim da prática-teoria-prática. São essas sucessões de processos reflexivos que devem permear a relação docente em sala de aula. Silva (2000) afirma que, além de abordar formas de “observação, participação e regência”, o estágio deve ser o ponto de encontro de projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, os quais, comprometidos com a transformação social, a emancipação e a autonomia, podem tornar os alunos mais sensíveis ao exercício profissional nas escolas rurais do Rio Grande do Sul. Como foi o estágio dos professores que atuam atualmente no 1º e 2º anos do ensino fundamental? Como eles estabeleceram as relações dos conhecimentos construídos na universidade sobre a leitura e a escrita e as práticas que eles desenvolvem em sala de aula? O que é ensinar a ler e a escrever no ensino rural? Quais são as estratégias e as metodologias empregadas?

Não se quer com essa reflexão impor um modelo para a formação inicial de professores, mas refletir sobre aspectos que podem contribuir para a implantação de um processo de formação que signifique também um exercício de cidadania. Conforme aponta Freire (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

É necessário conhecer com profundidade como ensinam a ler e a escrever os professores do ensino rural do Rio Grande do Sul, e quais foram os conhecimentos sobre leitura e escrita que eles adquiriram ao longo do seu processo formativo. Eles ignoram que uma ação docente reflexiva depende de um arcabouço teórico que lhe dê sustentação? São questões que serão delineadas a fim de orientar e problematizar neste estudo.

O nosso século é marcado por diferentes imagens: e por trás de muitas delas está “um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7). Tal poder, simbólico, alimenta também as políticas públicas para a formação de professores; os discursos produzidos na escola, que revestem de sentidos as palavras que mantêm ou vão contra o poder instituído; a crença nos discursos que são pronunciados e que são legitimados não pela confiabilidade nas palavras em si, mas pelos sentidos que são atribuídos a elas.

No contexto histórico-social no qual estamos inseridos, observamos que, continuamente, estamos imersos num mundo em que as palavras predominam, para expressar o que sentimos, propor um aumento salarial, buscar um emprego, reclamar, defender, impor. Várias seriam as situações a serem descritas para demonstrar o quanto utilizamos as palavras e o quanto somos influenciados a fazê-lo como forma preponderante de comunicação.

O apelo às palavras é tão forte que consideramos que

um homem em silêncio é um homem sem sentido. Então o homem abre mão do risco da significação, da sua ameaça e se preenche: fala. Atulha o espaço de sons e cria a idéia de silêncio como vazio, como falta (ORLANDI, 1993, p. 37).

Orlandi (1993) contribui, nesse sentido, quando afirma que o ser humano, ao negar a sua relação

com o silêncio, consegue apagar uma das mediações que lhe são básicas. A autora propõe um deslocamento, um descentramento da linguagem, que permitiria refletir sobre outra relação existente entre a linguagem e o silêncio. Sendo assim, o silêncio não seria percebido como a ausência de comunicação e de interação, mas passaria a ser carregado de significado.

Não conseguimos suportar e tolerar por muito tempo o silêncio das pessoas que nos cercam. Assim que podemos, começamos a elaborar perguntas intermináveis em busca da causa e dos motivos daquele silêncio. É comum ouvirmos perguntas do tipo: O que você tem? Por que você está quieto? Por favor, diga alguma coisa? Fiz algo de errado para você ficar em silêncio? Em que você está pensando? Seriam vários os questionamentos que poderiam ser elaborados para demonstrar o quanto o silêncio perturba e o quanto não suportamos a ideia de não podermos controlá-lo e discipliná-lo.

As palavras e o silêncio relacionam-se porque entre eles existe uma relação de reciprocidade e interdependência. Segundo Orlandi (1993, p. 14),

Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem o silêncio; o silêncio fala por elas, elas silenciam.

A autora afirma que o silêncio não é diretamente observável porque ele passa pelas palavras e não permanece, sendo possível vislumbrá-lo de maneira fugaz. Embora o silêncio não seja diretamente observável, ele não é vazio, porque apresenta sentido e significado construídos por meio da interação dos sujeitos entre si, do sujeito consigo mesmo e do sujeito com o contexto histórico-social no qual está inserido.

O silêncio constitui-se, nesta pesquisa, numa das formas também elencadas para realizar a investigação. Nas conversas informais e durante as entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, foi possível observar momentos de silêncio, quando as professoras eram, por exemplo, questionadas sobre a possibilidade de “imaginar uma escola diferente da que está ali”.

O silêncio tomava conta da conversa e prolongava-se por muito tempo. Nas escolas pesquisadas aconteceram situações em que o silêncio mani-

festava-se, principalmente, quando a temática da conversa estava relacionada com a capacidade de instauração de novas significações sobre a escola, sobre o ser professor alfabetizador em escolas rurais e sobre as práticas de leitura e escrita na escola.

Desde o processo de aproximação com as professoras até a sistematização e análise dos relatos, buscamos escutar e ouvir os sentidos construídos em torno da temática estudada. Não somente procuramos ouvir e escutar os sentidos que aparecem nas formações discursivas manifestas, mas também o dizível manifesto no silêncio. Estivemos atentos para o dizível manifesto no silêncio quando as professoras eram questionadas sobre algo em que ainda não haviam pensado, permanecendo caladas, silenciosas. Nas salas de aula, nos corredores da escola e em todos os espaços nos quais procuramos aproximação com as professoras, houve situações reveladoras do não dito e do silêncio acompanhado da timidez, do riso e da reflexão.

O silêncio foi analisado tomando-se por base os materiais coletados durante a realização da pesquisa. Baseado nos registros das observações no diário do campo, o silêncio foi analisado por meio dos gestos corporais, dos movimentos da face, do olhar e das pausas nas falas. E, também, o silêncio que vinha logo após os questionamentos feitos nas entrevistas e nas conversas informais. Partindo das considerações, constatamos que o silêncio era carregado de sentidos, e que adentrar o universo desta investigação o tornava desafiante.

O poder simbólico e a relações estabelecidas na escola e fora da escola

O poder simbólico que atravessa ritos, mitos, palavras, discursos, produções de sujeitos, produções de identidades e produções de sociedades constitui uma forma transformada de poder, resulta de relações de força que fazem “ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objectivamente”, transformando-se assim em poder simbólico, “capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Em relação ao significado que é produzido sobre nós mesmos e os outros, percebe-se que existem

produções de sentidos que funcionam para valorizar alguns e desvalorizar outros, refletindo-se nas Instituições de Ensino Superior, os valores, as formas de pensar e agir de uma sociedade e de um contexto global. Respondendo a isso, os professores do ensino rural necessitam criar estratégias de sobrevivência eficazes para compreenderem a lógica do formador de professores, da equipe diretiva da escola em que realiza o estágio, dos seus alunos e da realidade na qual estão inseridos, porque precisam vencer mitos e (re)significar o capital cultural que a escola e a sociedade apresentam para eles.

Os fatos aqui apresentados suscitam os seguintes questionamentos: quais os mecanismos que a Universidade utiliza para garantir o sucesso de uns e o fracasso de outros durante a formação inicial? Notamos que essas relações acontecem nas Instituições de Ensino Superior de forma simbólica e velada, sendo necessário adentrar o não dito para compreender a dinâmica que o processo formativo possui e as relações que não são estabelecidas com a realidade do ensino rural. Assim,

tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1989, p. 53).

A igualdade de aprendizado difundida na escola que deve embasar a prática docente desenvolvida na sala de aula serve de máscara para encobrir, segundo Bourdieu (1999), as desigualdades reais existentes na cultura transmitida.

Partindo das considerações iniciais, ainda buscamos com este estudo os seguintes objetivos:

- Investigar a formação dos professores que atuam nas escolas rurais do Rio Grande do Sul, no que se refere ao curso de formação que possuem, a instituição na qual se deu esta formação e as vivências obtidas durante a graduação no ensino rural;
- Pesquisar as práticas de leitura e escrita nas escolas rurais do Rio Grande do Sul com os professores do 1º e 2º ano do ensino fundamental, buscando conhecer a metodologia adotada para a alfabetização, as formas de incentivo ou não à leitura e à produção de texto escrito.

Na busca para a efetivação dos objetivos propostos, privilegiamos a utilização de uma metodo-

logia crítica e reflexiva, caracterizada como uma abordagem qualitativa e quantitativa, para conhecer com profundidade a formação dos professores que atuam nessas escolas e as práticas de leitura e escrita nas escolas rurais do Rio Grande do Sul. Dessa forma, a metodologia vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador. Ela torna-se um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta condições para o pesquisador guiar-se durante a investigação.

A metodologia da pesquisa e os caminhos percorridos

Os instrumentos de coleta de informações são a entrevista semiestruturada, entendida, segundo Deslandes (1994), como aquela que articula a entrevista aberta e que permite ao informante falar livremente sobre o tema proposto, os relatos autobiográficos orais e escritos, e os registros em diário de campo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 136.) apontam os méritos das entrevistas quando afirmam que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e exemplos”.

Os procedimentos metodológicos escolhidos caracterizam uma abordagem qualitativa, que apresenta, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48-50.), as seguintes características:

Inexistência de preocupação em quantificar os resultados devido à inexistência de preocupação premente de recolher dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente.

Não estamos considerando as informações obtidas como provas ou testemunhos para confirmar ou não um resultado esperado. Os resultados serão percebidos como uma decorrência da investigação; “Interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa”, que foi vital para conquistar uma empatia significativa com os participantes da pesquisa, oportunizando o envolvimento e a interação dos mesmos durante a realização da investigação. Este processo de respeito mútuo permitiu-me conhecer em profundidade o contexto em que estávamos inseridos. “Ênfase no processo de construção da

investigação e no seu desenvolvimento”, que se justifica pela necessidade de que esses aspectos sejam fundamentos para uma pesquisa de cunho qualitativo, pois não há preocupação em procurar resultados somente para quantificá-los, mas sim para conhecer o processo para chegar até eles construindo uma análise profunda e criteriosa que sirva de incentivo para o desdobramento de pesquisas futuras.

A consideração de que “[...] o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), levou à utilização de variados recursos metodológicos para alcançar os objetivos propostos, constituindo-se na possibilidade de criação histórica. Dessa forma, é preciso criar e ir além do discurso legitimado a respeito da formação de professores, procurando uma aproximação das significações construídas ao longo da carreira docente, buscando ir além do que é visto, sancionado e legitimado. Neste sentido, ocorreu a utilização dos relatos autobiográficos das professoras alfabetizadoras das escolas rurais, vinculadas às escolas municipais no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Considerações finais

Procurar conhecer a formação dos professores sobre as práticas de leitura e escrita tem oportunizado a consolidação dos saberes sobre o ensino rural por meio da parceria a ser estabelecida entre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), as Instituições de Ensino Superior, os professores do ensino rural e as secretarias de Educação. Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida com dez professoras que possuem curso de pós-graduação, principalmente especialização em alfabetização, e entre 22 e 26 anos de exercício profissional como alfabetizadoras das escolas rurais.

Os desafios que esta pesquisa tem enfrentado são significativos, a fim de buscar uma aproximação das Instituições de Ensino Superior – em especial os Centros de Educação e as Faculdades de Educação – com o ensino rural, e a construção de práticas de leitura e escrita calcadas na autonomia, criatividade, desejo de ler e escrever, especialmente

desafiando os professores formadores a repensarem suas práticas pedagógicas com os professores do 1º e 2º anos do ensino fundamental.

A pesquisa desenvolvida favorece reflexões sobre as possibilidades que podemos construir visando maior aproximação com os significados construídos pelas professoras alfabetizadoras sobre a escola. Inúmeras vezes essas vozes são silenciadas. O conhecimento dos direitos humanos faz com que possamos estar mais sensíveis a sua implantação na escola, no cotidiano, no interior das famílias e nas relações professor-aluno. Saber colocar-se no lugar do outro deveria ser um exercício contínuo para todos aqueles que acreditam que é possível educar as novas gerações com dinamismo, reflexão, criticidade e profundidade teórica.

A privação do conhecimento determina que inúmeras professoras desconheçam as possibilidades abertas a toda existência humana. Não há limite para todos aqueles que desejam conhecer e criar novas formas de pensar a sociedade. Limitar inúmeros jovens e crianças a uma escola que subestima a capacidade de aprender e questionar é privá-los de exercer a cidadania. Da mesma forma ocorre esta limitação com o professor alfabetizador, possuidor de um curso de licenciatura, que não consegue, de forma autônoma, instituir práticas de leitura e escrita com as crianças nas escolas rurais.

Os desafios, como se pode perceber, são imensos e significativos. Envolvem uma sociedade imersa em preconceitos arraigados desde a sua constituição. Contudo não podemos desviar o foco de nossas ações enquanto educadores. O *locus* formador deve ser revisitado com teorias-práticas-teorias que contemplem as diversidades da realidade brasileira. Não há uma verdade única.

Nesse sentido, cabe destacar que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos pelo ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência. É por isso que se acredita ser a prática docente desenvolvida no ensino fundamental um lugar de produção de conhecimento e de produção de saberes, mesmo quando o professor não está consciente disso. Logo, é necessário instaurar espaços no cotidiano escolar que compreendam o sujeito numa perspectiva global, assumindo a for-

mação como um processo interativo e dinâmico.

É necessário instaurar um trabalho sério, reflexivo, amoroso e dialógico com as crianças que possuem, nessa faixa etária, um desejo em conhecer o ambiente letrado ao seu redor. Impedir e negligenciar o desejo de aprender a ler e a escrever de uma criança nessa faixa etária deveria ser considerado um desrespeito aos Direitos Humanos, não só aplicável ao professor que não estimula essas crianças, mas a todos os gestores públicos em condições de implantar uma educação de qualidade, com salários dignos, com salas de aula com jogos e condições de aprendizagem, com espaço de formação continuada para os alfabetizadores, e que simplesmente ignoram e não aplicam nos seus planos de gestão as verbas necessárias para a construção de salas

de aula que vivam a intensidade que o ambiente alfabetizador exige.

A análise dos dados da pesquisa aqui apresentada permite afirmar que das professoras participantes da pesquisa, dez possuem curso de pós-graduação, principalmente especialização na área da alfabetização. Dessa forma, constatamos que, do universo total da investigação, dez alfabetizadoras vinculadas às escolas municipais do Rio Grande do Sul ainda utilizam cartilhas com seus alunos na escola rural para auxiliar no processo de leitura e escrita, sendo a cartilha de alfabetização mais lembrada por elas a intitulada “Caminho Suave”, publicada em 1980. Essa cartilha está no Banco de Dados da presente pesquisa, que se encontra on-line no endereço eletrônico www.ufsm.br/gepfica.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: _____ (Org.). **A aventura (auto) biográfica**. Teoria e Empíria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 267-291.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora**: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- _____. **Ser aluna e ser professora**: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- _____; BARCELOS, Valdo. **Alfabetização, letramento e leitura**: territórios formativos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C (Org.). **Pesquisa social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- KRAMER, Sonia. SOUZA, Solange Jobim. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2003. p. 13-40.
- LEMONS, Helen Daneres. **A produção de textos e o letramento nos anos iniciais**: a prática de acadêmicos formandos do Curso de Pedagogia. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- LIMA, Graziela Escandinel de. **Lembramos, brincamos**. A auto-formação pela história de vida. 2002.174 f. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de historia oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: maio 2006.

ORLANDI, E. P. **Discurso e prática**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Josenilda M. Prática de ensino e sensibilidade curricular ante múltiplos espaços de ação cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-148.

STIVANIN, Neridiana Fábila. **Estágio supervisionado: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o Curso de Pedagogia/CE/UFSM**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

Recebido em 31.10.2011

Aprovado em 17.02.2012

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EJA: UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA NA BAHIA

Tânia Regina Dantas*

RESUMO

Trata-se de um trabalho de pesquisa em que se destaca a especificidade da educação de jovens e adultos, se analisa a formação docente com base em diversos autores, apoiada em uma literatura atual e pertinente acerca da temática estudada, se justifica a criação de um curso de especialização em EJA no âmbito de uma Universidade Estadual. Objetivando discutir a formação docente, o papel do professor e a especificidade da EJA, apresentam-se algumas reflexões sobre o percurso formativo, críticas e sugestões para a melhoria da qualidade do ensino e da formação dos educadores. Utiliza-se de uma metodologia que privilegia a indução, em uma abordagem qualitativa, realizando uma análise retrospectiva sobre os avanços e os recuos da proposta educacional. Como ponto culminante, à guisa de conclusão, reforça a importância da qualificação do educador propondo cursos em nível de pós-graduação, ações afirmativas e a revisão das políticas públicas no campo da EJA.

Palavras-chave: Formação. Educação de Jovens e Adultos. Proposta educativa.

ABSTRACT

TEACHERS' FORMATION IN EYPA: A PIONEER EXPERIENCE IN THE STATE OF BAHIA: REFLECTION AND CRITIC ABOUT A FORMATIVE EXPERIENCE IN BAHIA, BRAZIL.

This paper highlights the particularities of education of young people and adult (EYPA). Based upon a recent and relevant literature upon the theme, we analyze teachers' formation and justify the creation of an EYPA specialization (short second cycle diploma) program in an Brazilian State University. We use a qualitative and inductive approach, executing a retrospective analysis about the ups and downs of this educational proposal. We conclude stressing the importance of teachers' formation through graduate studies, affirmative actions and a revision of public policies about EYPA.

Keywords: Formation. Education of young people and adults. Educational proposal.

* Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona. Mestre em Ciências da Educação pela Université de Paris VIII. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta da UNEB. Endereço para correspondência: Rua Catarina Fogaça, nº 189, apto. 307, Bairro Jardim Armação - CEP: 41750-120 - Salvador-Bahia. taniaregin@hotmail.com

1. Introdução

O artigo que ora se apresenta configura-se como um recorte da investigação, na qual se dá a tessitura de uma reflexão crítica acerca da formação do educador. Intenciona como objetivos destacar aspectos pertinentes acerca da formação docente, discutir a necessidade de uma formação específica em educação de jovens e adultos e traçar o percurso profissional de uma educadora em busca da melhoria da qualidade do ensino em processos formativos. Acredita-se que a temática sobre formação do educador (educador em geral e educador de adultos) encontra-se no centro dos debates, fazendo parte da programação da maioria dos simpósios, seminários, encontros, fóruns que se realizam sobre educação, tanto no Brasil como em vários países da Europa. Reconhece-se que as discussões em torno da formação do professor vêm ganhando força e destaque no momento histórico atual, sobretudo com a ajuda da legislação educacional em vigor, reafirmando o consenso de que a premissa básica para uma educação de qualidade é, justamente, a valorização e o resgate do papel do professor.

O papel do professor vem assumindo novas características, uma vez que precisa responder às constantes mudanças da sociedade. Jacques Delors preconiza que a educação, em geral, para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, sobretudo para os professores, os pilares do conhecimento, quais sejam: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, a fim de agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e, finalmente, aprender a ser, que representa o domínio dos conhecimentos em áreas específicas. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento, de permuta (DELORS. et al, 2001, p. 89-90).

Para se discutir sobre formação docente é preciso esclarecer que entendo a formação como um processo contextualizado que se constrói nas

trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos tornam um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade. Tal concepção faz com que eu acredite que se deve superar o conceito de formação baseado no prisma da racionalidade técnica, a qual pode ser entendida como um repasse, uma transferência de conhecimentos ou simples preparação do docente para desempenhar determinadas tarefas, geralmente planejadas por técnicos ou especialistas em educação que exercem funções técnicas, desqualificando a própria docência.

Neste artigo, com base em pesquisa realizada no âmbito do curso de doutorado¹, apresento algumas reflexões sobre formação de professores e acerca do meu percurso profissional como uma educadora; reafirmo a especificidade da educação de jovens e adultos (EJA); e comento a proposta de curso de especialização para a educação básica de jovens e adultos, com seus avanços e recuos frente à legislação educacional e à prática pedagógica em um âmbito universitário inserido em um contexto social de grandes mudanças.

2. Reflexões sobre o percurso profissional e trajetórias de vida

As minhas experiências com a docência em educação de adultos, no âmbito universitário, começaram com a disciplina “Educação Não-Formal”, cuja ementa tratava da temática da EJA no curso de Pedagogia. Venho desenvolvendo também no curso de Licenciatura para Pedagogos, disciplinas e atividades que propiciam a vivência do alunado com experiência diversificada em educação de adultos, a elaboração de trabalhos científicos de conclusão de curso (TCC) e de Monografias cujos resultados, contribuições e reflexões podem ser aplicados, posteriormente, em classes de pessoas adultas.

A decisão de investigar acerca da educação de adultos tornou-se definitiva para mim quando participei do II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em 2000, na Universidade de Bolonha, na

¹ O curso de doutorado em Educação foi realizado na UAB/Espanha, no Departamento de Pedagogia Aplicada, no período de 2004 a 2009, tendo como Orientador de Tese o Prof. Dr. Joan Rué Domingo.

Itália, onde se discutiu a temática *Alfabetização em Paulo Freire, novas tecnologias e desenvolvimento sustentável*, tendo a oportunidade de discutir e refletir acerca da alfabetização de adultos, sob o prisma de diferentes experiências educacionais que estavam sendo desenvolvidas em diversos países, baseadas em variados olhares e perspectivas dos professores que expunham os seus relatos de experiência. Esse encontro conseguiu reunir educadores, pesquisadores e estudiosos da Europa, Canadá, dos Estados Unidos e de vários países da América Latina que, nos seus diferentes contextos, trabalham com a pedagogia freireana. As principais intenções eram de debater, discutir experiências, aprofundar e difundir os estudos e manter sempre vivas e atuais as ideias de Paulo Freire (TELLERI, 2002). A culminância desse Fórum foi a assinatura de um documento por todos os participantes, intitulado “Carta de Bolonha”, que expressava as intenções de um movimento para a criação da *Universitas Paulo Freire (UNIFREIRE)*, abordando os princípios, pressupostos e a filosofia deste grande educador, bem como as propostas em educação apresentadas pelos educadores e outros profissionais em educação participantes do evento.

Naquela ocasião, apresentei a minha experiência no Brasil, notadamente na Bahia, sobre formação de professores para trabalhar na educação de adultos e pude confrontar as minhas inquietações com professores italianos, americanos, canadenses, latino-americanos, conscientizando-me de que a educação de pessoas adultas despertava interesse e preocupação em várias partes do mundo, tornando-se um tema da maior relevância na atualidade.

Recentemente, pude participar de três eventos sobre formação de educadores de jovens e adultos: o primeiro foi um Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em Belo Horizonte, promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais, sobre a temática “A nova configuração da EJA e suas implicações para a formação dos educadores”, do qual participei representando o Fórum EJA/Bahia; o segundo foi promovido pelo Fórum EJA/ Brasil, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, constituindo-se no VIII ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, tendo como tema central “Política Pública de Estado: avaliação e

perspectivas”; o terceiro evento foi o Encontro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos na Bahia, promovido para discutir e trocar experiências sobre a educação de jovens e adultos, como ainda para conhecer, debater e propor formas de viabilizar o Plano Estadual de Educação para os próximos quatro anos. Esses eventos serviram para ampliar, atualizar os meus conhecimentos, reforçando a minha predisposição para continuar os meus estudos e a investigação que vinha desenvolvendo sobre a formação de professores que atuam no segmento de educação de jovens e adultos. Vale também ressaltar a minha contribuição no surgimento do Fórum EJA/ BAHIA, o qual foi criado intentando contribuir para a redução do analfabetismo total e funcional na Bahia. Esse coletivo vem-se consolidando como um espaço público, aberto, permanente, de articulação entre entidades públicas e privadas, organizações governamentais e não governamentais que atuam como demandantes ou como gestoras da educação de jovens e adultos. Conta em sua composição com a representação da Universidade Federal da Bahia, das quatro universidades estaduais, da Secretaria Estadual de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, de instituições do Sistema “S” de ensino público, de organizações não governamentais e de algumas instituições privadas. Essa iniciativa vem proporcionando, desde o ano de 2000, uma discussão ampla acerca dos programas, projetos e principais ações sobre educação de jovens e adultos que vêm sendo realizadas no âmbito do Estado da Bahia.

O referido encontro do Fórum EJA na Bahia, promovido em julho de 2006, serviu para debater a conjuntura nacional e estadual das políticas de formação de professores em EJA, como também para socializar e divulgar experiências que estavam sendo realizadas nos vários municípios baianos, bem como as principais ações a serem deslançadas pelo Fórum durante os próximos anos. A minha trajetória profissional e acadêmica vem-me oportunizando o aprendizado acerca da educação de adultos nos seus variados aspectos teóricos e práticos. A vivência permitiu-me efetuar algumas análises e reflexões acerca do experienciado, pois assumi diversos papéis, tais como o de educadora de adultos, de coordenadora de curso em EJA, de alfabetizadora em programas governamentais, de

assessora de programas de ensino, de conselheira na área de educação, de docente universitária, de pesquisadora e de estudante de doutorado em Educação.

Por aderir à proposta do governo de investir no aperfeiçoamento dos professores licenciados em cursos universitários, sobretudo na área de Pedagogia, resolvi criar um *curso de especialização em educação básica de jovens e adultos*, que começou a funcionar em meados de 1998, em um dos Departamentos de Educação da UNEB, sendo em parte financiado pelos próprios alunos, além de receber ajuda financeira do governo federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), com verbas aprovadas no âmbito do Projeto Nordeste. Esse curso visava propiciar aos alunos uma formação consistente em metodologia específica para atuarem no ensino-aprendizagem para jovens e adultos e instrumentalizá-los para a investigação científica e pedagógica nesta área de estudo e de trabalho (DANTAS, 1998).

3. Discutindo a especificidade da educação de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos, que ao longo da história brasileira sempre esteve relegada ao patamar de marginalização, concebida ora como ensino supletivo para suprir carências de escolarização, ora como educação compensatória, agora, mediante a legislação, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), passa a ser regida por normas e diretrizes governamentais, constituindo-se um processo regular de escolarização, devendo respeitar-se a sua natureza e especificidade, adquirindo relativa importância e direito social. Nessa direção, Haddad e Di Pierro (1999) salientam que a educação de adultos sempre compreendeu um conjunto bastante diversificado de *processos e práticas formais e informais* relacionadas com a aquisição ou a ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais, desenvolvendo-se muito desses processos em ambientes fora da escola, como por exemplo, na família, nos sindicatos, no trabalho, na igreja ou em instituições religiosas, nos espaços de lazer etc.

Verifica-se, por meio da leitura da legislação, que existia uma preocupação com a formação dos professores que atuam na educação de adultos, a exemplo do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que estabelecia como meta garantir que, dentro de cinco anos, todos os professores em exercício nesta modalidade educativa possuam habilitação de nível médio, adequada às características, necessidades e interesses de aprendizagem do aluno adulto. Confirmando essa preocupação, no âmbito governamental, o Plano Estadual de Educação estabelece, entre as suas diretrizes para a qualificação do pessoal docente, “uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador [...] o domínio dos conhecimentos, e de métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem” (BAHIA, 2006).

Reforçando essa constatação, o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, aprovado pela Câmara de Educação Básica, que é um dos textos que regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, recomenda (no item VIII) que a formação docente deve ser uma formação continuada em serviço, voltada para a complexidade diferencial desta modalidade de ensino, sob a forma de curso de especialização, ou seja, em nível de pós-graduação, como um aperfeiçoamento profissional em uma determinada área. Esta recomendação é reforçada por Soares (2002, p. 18), quando ressalta que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”.

O referido documento enfatiza a questão do direito como eixo central das Diretrizes, estabelecendo em EJA *a função reparadora*, que resgata o direito à educação básica e que não foi assegurado na idade adequada; *a função equalizadora*, que, para reparar esse direito, defende que se deve ofertar mais a quem recebeu menos, permitindo fazer-se justiça para quem evadiu ou foi expulso da escola por razões sociais, econômicas, históricas; e *a função qualificadora*, dando oportunidade ao aprender durante toda a vida. Preconiza ainda que a formação dos profissionais em educação deva atender aos objetivos de diferentes níveis, modalidades de ensino e observar as características de cada fase

de desenvolvimento do educando, entendendo-se que esta formação deve ser adequada no que concerne ao educador de adultos, atendendo-se às exigências legais e formativas.

A formação desses profissionais deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando-os como sujeitos históricos.

Dentre as características principais, o primeiro aspecto a ser destacado é que não existe uma formação específica, obrigatória, para o educador de jovens e adultos, efetuando-se uma formação inicial e uma formação continuada de profissionais em EJA a cargo dos Estados e Municípios, tomando como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Soares, citando a Resolução CNE/CEB 1, datada de 3 de julho de 2000, com base nos Incisos I, II, III e IV, esclarece que essa formação inicial e continuada deve ter como apoio os seguintes elementos:

- ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriadas às situações específicas de aprendizagem. (2002, p. 139).

O segundo aspecto a ser destacado trata da falta de prestígio que a universidade atribui à educação de jovens e adultos, haja vista a escassez na oferta de cursos de licenciatura em EJA ou de habilitações específicas nos cursos de Pedagogia²; a pouca representatividade de pesquisas e de produção científica que contemplem questões relacionadas

2 O Cadastro das Instituições de Educação Superior, organizado pelo INEP em 2003, destacava que dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil, somente 16 deles (1,22%) ofereciam habilitação específica para a modalidade EJA. (www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp).

diretamente com esta modalidade e com a formação de professores para este segmento.

O terceiro aspecto a ser observado é que a prática da educação de adultos é construída no interior da própria sala de aula, ademais que os conhecimentos dos professores são originados tomando-se por base sua visão pessoal, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo e de sociedade, da troca de informações e das interlocuções com os demais colegas de profissão, dos cursos de capacitação que participam, das interações que estabelecem com os alunos, do domínio da matéria que lecionam, entre outros fatores.

Garcia Carrasco (1997, p. 73) argumenta que a heterogeneidade é uma característica definidora do educador de adultos e acrescenta que não se pode pensar num processo único e homogêneo de formação, já que múltiplos profissionais que atuam em EJA devem especializar-se para uma prática otimizada de uma educação de adultos. Argumenta ainda que não existe uma regulação específica de acesso profissional ao subsistema de educação de pessoas adultas, sendo esta uma consequência de não existir previamente nem uma especialização, nem uma habilitação, nem uma formação inicial universitária obrigatória para o educador de adultos. Trata-se, portanto, de ampliar e aperfeiçoar a oferta de cursos nessa área tentando superar a situação crítica em que se encontra a formação de educadores frente à existência de “uma oferta dispersa para uma demanda desatendida”, como denunciava Flecha (1990, p. 11), no campo da educação de jovens e adultos.

Arroyo (apud SOARES, GIOVANETTI; GOMES, 2005, p. 20), referindo-se à reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos (EJA), afirma que “além de se constituir como um campo de pesquisas e de formação, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas”. Neste sentido, é preciso resgatar a concepção de *campo* de Bourdieu (2004, p. 27) quando ele afirma que os campos são “os lugares de relações de forças que ampliam tendências imanentes e probabilidades objetivas”.

De acordo com Bourdieu (2003), todos os campos distinguem-se por suas próprias características,

dinâmicas e regras específicas que são definidas de acordo com os seus valores internos. Desta forma, até que ponto a EJA pode se caracterizar como um campo específico de produção de conhecimentos que possui regras próprias, dinâmicas e características distintas de outros campos? Na verdade, o campo da EJA vem sendo um lugar de confronto, de embate, de relações de força e de luta pela autonomia e pelo reconhecimento desta modalidade como especificidade educativa e, sobretudo, como prioritária nas políticas públicas de Estado.

A questão da especificidade da educação é muito bem colocada por Miguel Arroyo quando expressa de maneira enfática que:

A afirmação e defesa da especificidade do campo da educação e do seu trato profissional se dá em tempos em que os professores e as professoras têm maior segurança pelo fato de terem aumentado nestas décadas os níveis de qualificação em graduação e pós-graduação e por estarem passando por múltiplas formas de requalificação: cursos oficiais, congressos, conferências, oficinas, leituras, participação na ação sindical e nos movimentos sociais [...] (ARROYO, 2002, p. 23).

Essa colocação, por um lado evidencia a importância desse campo para a formação de educadores que irão atuar na educação de jovens e adultos e, por outro lado, pode significar também que o campo vem sendo ampliado e enriquecido, permitindo o avanço teórico, a pesquisa, a participação de professores em movimentos organizados da sociedade. Além disso, para esse autor, faz parte dessa reconfiguração a necessidade emergente de se constituir “um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (ARROYO, 2002, p.21). Esta afirmação vem reforçar a necessidade de uma formação específica do educador e/ou do alfabetizador de jovens e adultos para atuarem em programas, projetos educacionais, mesmo que temporários, como também no ensino regular em EJA.

Concordo com Popkewitz (1995, p. 40) quando enfatiza que “é necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo”, uma vez que as sociedades modernas exigem práticas

de ensino que valorizem o pensamento crítico, a reflexividade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que implicam na autonomia e na responsabilidade dos docentes.

Nesse caso, entende-se que as Faculdades e os Departamentos de Educação deveriam criar cursos de graduação, em nível de licenciatura e de pós-graduação, em nível de especialização ou de Mestrado para dar conta dessa formação específica em EJA, reformulando-se as políticas educativas das instituições de ensino. Nesta direção, a professora Jane Paiva, no relato de sua experiência na Faculdade de Educação (UERJ) acerca da implantação de cursos de graduação em Pedagogia que contemplem concepções e movimentos pela formação do pedagogo para atuar na educação de jovens e adultos, lembra que:

Também a produção acadêmica das diversas linhas de pesquisa internas à Faculdade de Educação apontava perspectivas de formação que punham em cheque 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. (PAIVA, 2006, p. 53).

Essa questão ainda desperta muita polêmica, pois alguns educadores entendem que não há necessidade de uma formação específica em EJA, mas que se pode efetuar um trabalho de transversalidade em que possa aparecer a matéria “educação de adultos” ou outras matérias/disciplinas afins como parte do currículo em diferentes cursos, priorizando-se, neste caso, uma formação geral em Educação. Há relatos de experiências exitosas mediante trabalhos de formação continuada de professores sob a forma de extensão, em que esta tem sido o espaço de formação dos educadores de jovens e adultos, tendo por base os princípios político-pedagógicos de Paulo Freire (ANGELIM, 2006).

Soares (2006, p. 11) comenta essa orientação ao dizer que “[...] deve-se considerar a possibilidade de *transversalizar* a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos –alunos e alunas de EJA – como sujeitos da aprendizagem”, acrescentando-se nas ementas das disciplinas, ou em disciplinas específicas nos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos.

A formação deste educador está a exigir “estratégias políticas mais plurais”, que não podem limitar-se a momentos esporádicos de formação, mas que precisam incluir tramas mais complexas, “processos de constituição, de reprodução e de transformação”, como exalta Arroyo (2002, p. 199).

A especificidade da educação de adultos foi aqui reafirmada na direção de salientar o respeito à diversidade cultural, às diferenças e às características peculiares dos segmentos populares que procuram a EJA e que necessitam adquirir a sua escolaridade básica. Com base nas ideias de autores como Arroyo, Soares, Angelim, Paiva e vários outros, a necessidade de uma formação específica para o educador de jovens e adultos é reforçada neste artigo, podendo assumir diversas formas de qualificação.

4. Desvelando a experiência formadora em educação de jovens e adultos

A formação de profissionais para atuar na educação de jovens e adultos deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, observando as suas demandas, peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, percursos históricos, saberes, características específicas, considerando-os como sujeitos históricos e atores sociais. Por concordar com Josso (2004, p. 39) que a experiência formadora é “uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores [...]” foi que propus um curso de especialização em educação básica de jovens e adultos, no qual atuei como coordenadora e como docente durante seis anos, tendo como ponto de partida a experiência e as aprendizagens prévias dos educandos, utilizando-se como princípios pedagógicos a articulação entre saberes e conhecimentos e a reflexão sobre a prática dos professores.

Acreditando, como António Nóvoa (1995, p. 30), que “a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno”, deu-se prioridade na se-

leção dos cursistas aos professores da rede pública que já atuavam no segmento da EJA. Lembrando também Freire (1999, p. 51), que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções [...]”, este curso valorizou os aspectos emocionais, a afetividade, os sentimentos, a sensibilidade dos alunos.

Na gênese do Mestrado em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, dentre os cursos de pós-graduação que deram suporte à criação encontra-se o curso de especialização em EJA, que oportunizava a formação de educadores críticos e comprometidos com uma educação democrática, capacitando profissionais para intervirem decisivamente na reversão do quadro de exclusão de importantes segmentos sociais, marginalizados pela condição de analfabetos.

Esse curso já colocou no mercado de trabalho diversos profissionais, especializados em EJA, familiarizados com a pesquisa nesta área, os quais poderão ministrar aulas como professores na etapa da alfabetização, ou nas etapas subsequentes da educação continuada, desenvolver atividades pedagógicas e pesquisas e, ainda, atuar como gestores na educação de jovens e adultos.

A informação que se tem mediante a pesquisa é que alguns desses ex-alunos deram continuidade aos seus estudos ingressando em Mestrados em Educação em Universidades Federais situadas nos estados da Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Paraíba, como também se submetendo a uma seleção pública e tornando-se professores da UNEB, em diversos municípios no interior da Bahia. Outros alunos vêm atuando como consultores e gestores na área de EJA, ajudando as Prefeituras Municipais a montarem e desenvolverem os seus projetos educativos.

Esse curso constitui-se numa ação pioneira no estado da Bahia, sendo o único a formar professores em nível de pós-graduação nessa área, atendendo à legislação educacional, pois o Parecer 11/2000 do MEC, que regulamenta as Diretrizes Curriculares para EJA, recomenda a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições educacionais para a formação em serviço dos professores sob

a forma de cursos de especialização (SOARES, 2002, p. 18).

A criação desse curso deixa claro a discordância com a atuação de professores em EJA, em qualquer função, sem a devida qualificação, reforçando a afirmativa de Soares (2006, p. 58) de que “a educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício”.

Face à precariedade da oferta de cursos nessa modalidade, essa iniciativa atendia parte da demanda por qualificação em EJA, inserindo-se entre os processos de intervenção pedagógica que visam melhorar a formação do professor. E segundo a opinião de Paiva (2004), a educação de jovens e adultos se constitui em uma alternativa importante para se exercer práticas de cidadania, considerando-se que:

Os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos, jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, originados para fins diversos, partem da concepção de que a aprendizagem é a base do estar no mundo de sujeitos, que por esses processos educativos respondam melhor às exigências de: produzir a existência (pelo trabalho); produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional, étárias, etc., tanto individuais quanto coletivas); exercer a democracia, constituindo práticas cotidianas de participação e de resistência como formas de viver a cidadania; participar das redes culturais e sociais que envolvem o código escrito e que definem, em suas sociedades grafocêntricas, o ser cidadão e o exercer a cidadania (PAIVA, 2004, p. 8-9).

O curso se inseriu em um período de grande efervescência concernente à política pública em EJA, havendo muitas discussões, diversos encontros, a revisão das diretrizes curriculares, a reavaliação dos programas e projetos, questionamentos sobre a prática educativa, o que vinha gerando um repensar sobre o papel e a formação dos professores e muita reflexão sobre os destinos da educação de jovens e adultos na Bahia.

A despeito desse panorama de discussão e de realização de importantes eventos educacionais, o sistema educacional no Brasil e, conseqüentemente, na Bahia ainda não tem permitido a inclusão na educação de grande parte das comunidades populares, o que potencializa a demanda para a EJA. Histo-

ricamente, ações interativas entre a Universidade, a Secretaria de Educação e o governo federal vêm tentando reverter essa situação tão adversa.

Convém ressaltar que a oferta em EJA, no referido departamento, até início de 1998, dava-se mediante oferta de disciplinas optativas (Educação Não-Formal e Educação de Pessoas Adultas), no curso de graduação em Pedagogia. A partir daquele ano, a formação em EJA começou a ser feita por meio do curso de pós-graduação, em nível de especialização, para professores licenciados em Pedagogia e em outras áreas do conhecimento humano que, via de regra, apresentavam algum tipo de experiência com esta modalidade educativa. A oferta do curso de especialização concentrou-se no município de Salvador, oferecendo 10 turmas, de 40 alunos cada uma. Apenas uma turma, com 40 alunos, foi oferecida no município de Juazeiro, interior da Bahia. O objetivo geral dessa proposta educativa era possibilitar aos estudantes conhecimentos necessários acerca da educação de jovens e adultos a fim de contribuir para a transformação do quadro crítico de marginalização e de exclusão de importante segmento social. Como objetivo específico, além de instrumentalizar os alunos para a investigação científica e a intervenção pedagógica, visava também propiciar uma formação consistente em estratégias metodológicas para alfabetizar e educar adultos.

O referido curso, oferecido de forma regular pela UNEB, propunha, entre os objetivos específicos, analisar criticamente as tendências atuais e as inovações pedagógicas na área de educação básica de jovens e adultos, potencializando uma compreensão ampla dos problemas e das limitações existentes nesta área de trabalho educativo. O eixo norteador dessa experiência foi a pesquisa, entendida como “princípio científico e educativo [...], como diálogo transformador que orienta o processo político de conquista, de construção, de criação que depende da qualidade política dos pesquisadores no contexto da respectiva sociedade” (DEMO, 1997, p. 42).

Concernente à estrutura, o curso foi trabalhado em três módulos: um de Fundamentação Teórica, um de Metodologia do Ensino e Pesquisa e outro de Práxis Educativa, abrangendo uma carga horária total de 510 horas, com 25 créditos distribuídos entre disciplinas teóricas e práticas, a saber:

MÓDULO I – Fundamentação Teórica em Educação Básica de Jovens e Adultos, que englobava as disciplinas fundantes do curso como “Educação de Adultos: aspectos sócio-históricos, epistemológicos, antropológicos e políticos”, “Psico-sócio Pedagogia de adultos”, “Estrutura e Funcionamento da Educação de Adultos”.

MÓDULO II – Metodologia de Ensino e Pesquisa, que abrangia as disciplinas que embasavam a investigação e os aspectos metodológicos da pesquisa, como “Metodologia da Pesquisa”, “Oficina Metodológica” e “Monografia”.

MÓDULO III – Práxis Educativa, que envolvia as disciplinas de caráter prático como “Apropriação e Construção da Prática em Educação de Jovens e Adultos,” as “Oficinas de Língua Portuguesa e Ciências” e “Ensino e Aprendizagem da Matemática” (DANTAS, 1998).

Dentre as disciplinas nucleares, destacava-se “Educação de Adultos: aspectos sócio-históricos, epistemológicos, antropológicos e políticos”, que tinha como um dos objetivos principais estudar os movimentos sociais sobre a educação de adultos que se desenvolveram na década de 1960, identificando e analisando suas matrizes ideológicas e discursivas, seu contexto histórico, suas características organizacionais e as ações desenvolvidas desde seus momentos iniciais até a atualidade.

Empregavam-se diversas estratégias metodológicas: aulas expositivas ministradas por professores; leitura e análise de textos de autores nacionais e estrangeiros importantes para compreensão dos assuntos tratados; apresentação de trabalhos científicos como artigos, resenhas, ensaios como trabalhos solicitados aos alunos nas disciplinas cursadas; preparação de seminários interdisciplinares por docentes e cursistas como forma de culminância das disciplinas; organização de vivências e oficinas para troca de experiências e discussão de temas relacionados com o curso; consultas às bibliotecas, institutos de ensino, núcleos e centros de pesquisa para levantamento de dados, informações, leitura de livros e revistas educativas; utilização de novas tecnologias educacionais como ferramentas de ensino indispensáveis na coleta e organização de dados

e informações requeridas no desenvolvimento do curso; promoção de seminários e palestras, com a participação de professores de renomado saber pertencentes às instituições nacionais e estrangeiras, acerca de temáticas relacionadas com as disciplinas do curso; realização de pesquisas sobre a prática pedagógica de professores; seminários temáticos organizados pelos alunos; e elaboração de Monografias sob a orientação de docentes do curso.

A clientela desse curso era composta, majoritariamente, por mulheres (80%), situadas na faixa etária entre 30 e 40 anos, com formação, prioritariamente, em Pedagogia, além de outros cursos como Letras, Ciências Físicas e Biológicas, Ciências Sociais, Direito, Física, Nutrição, História, Desenho, Arte, Geografia, Administração, atuando, sobretudo, em escolas públicas.

As linhas de pesquisa destacadas na proposta pedagógica, que serviam para nortear as Monografias, se situavam em temáticas como o ensino da Matemática para adultos, formação de professores, metodologias aplicadas à educação de adultos, linguagem e processo da aprendizagem do aluno adulto e novas tecnologias aplicadas à educação. O desenvolvimento do trabalho pedagógico mediante as disciplinas do curso, as oficinas pedagógicas e os seminários e palestras proporcionaram aos alunos:

- Identificar e explorar temáticas acerca de problemas relevantes da realidade educacional, relacionada com as demais práticas sociais e culturais;
- Criar espaço de discussão acadêmica sobre a educação de jovens e adultos na Bahia, no Brasil e em vários outros países;
- Aprofundar conceitos e princípios inerentes aos diversos conteúdos e teorias trabalhadas no curso com base em múltiplas referências, diferentes olhares e prismas epistemológicos;
- Fomentar propostas de intervenção na realidade a fim de diagnosticar problemas e apontar soluções e estratégias de mudança;
- Desenvolver pesquisa educacional acerca de temas específicos em EJA visando conhecer, melhorar e transformar a educação de jovens e adultos.

Essa proposta concebia a educação para esses usuários como um enriquecimento e uma recuperação de oportunidades educacionais e profissionais, de aspirações culturais para um importante segmento populacional, excluído do mercado formal da economia.

Nessa perspectiva, Di Pierro (1991) alerta que as constituições estaduais vêm afirmando a necessidade e as obrigações do setor público com a educação fundamental de jovens e adultos. Muito embora tenha o favorecimento da legislação, o que se constata é que as políticas educacionais na Bahia não vêm sofrendo grandes alterações, na direção de melhorar a oferta em EJA e o funcionamento de cursos regulares nesta área.

Os profissionais que lidam com a educação de adultos, geralmente, carecem de uma formação teórica mais consistente, que os faça identificar as concepções acerca da origem e evolução do conhecimento, do papel do ensino, da aprendizagem do professor e do aluno que subjaz a sua prática pedagógica. Necessitam de uma formação específica baseada em um aprofundamento teórico das ciências relacionadas com a educação e com os conteúdos e metodologias inerentes a cada área curricular.

A implantação de um curso de especialização em EJA justificou-se, plenamente, face à necessidade de qualificar o professorado, de suplantar a dicotomia entre a teoria e a prática, de superar o conflito entre a formação dos educadores e a sua prática pedagógica, de ampliar conhecimentos para além dos saberes estritamente escolares, bem como de aliar a boa vontade dos educadores a uma sólida competência técnica para ensinar aos jovens e adultos.

Essa proposta partiu da experiência dos educandos, utilizando como um dos princípios pedagógicos a indagação – reflexão acerca da própria prática, incentivando a mudança das práticas educativas, uma vez que a maioria dos cursistas era professor da rede pública, reafirmando a orientação de Nóvoa (1995, p. 30) de que “a formação implica a mudança dos professores e das escolas [...]”.

As expectativas do alunado frente ao curso

concentravam-se em adquirir subsídios para futuras aprendizagens, como também para desenvolver projetos e programas de ensino com alunos adultos e, ainda, em oportunizar a informação, a discussão de outros projetos sociais, em aprofundar conhecimentos e conteúdos significativos na compreensão do atual contexto político e social, em conhecer como a educação de adultos vem-se processando, historicamente, no âmbito da administração pública.

Os temas que vinham sendo estudados e transformados em focos de investigação para se construir as Monografias tratavam da avaliação do ensino e da aprendizagem; de questões relacionadas com a autoestima dos alunos, violência, evasão e repetência; do ensino da Matemática; da alfabetização de adultos; da aquisição da leitura e apropriação da escrita; de diversidade e educação de adultos; de linguagem, comunicação e tecnologia educacional, entre outros temas.

O desenrolar do curso foi pontuado por diversas dificuldades, começando pelas condições de instalação do curso, com infraestrutura precária; biblioteca sem publicações específicas voltadas para a educação de adultos e sem a quantidade suficiente de livros e revistas; demanda não atendida de mão de obra especializada para ajudar na administração do curso; e, ainda, insuficiência de recursos financeiros para a implantação da proposta pedagógica conforme fora planejado. Dentre os docentes, contava-se apenas com dois professores com formação específica em educação de adultos.

Convém ressaltar, porém, que o corpo docente era formado por doutores e mestres com relevante produção científica. Alguns coordenavam núcleos ou grupos de pesquisa na UFBA ou em faculdades privadas, outros detinham experiência comprovada em cursos de especialização, ou tinham experiências anteriores com a educação de adultos.

A experiência pedagógica promovida na UNEB, durante seis anos, permitiu vislumbrar uma série de problemas de âmbitos estrutural, organizativo e pedagógico relacionados com três principais elementos: os alunos, os docentes e o Centro Educativo, como se pode observar no Quadro 1.

Âmbitos	Estruturais	Organizacionais	Pedagógicos
Em relação aos docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa remuneração dos docentes que atuam no curso; • Divergências entre as concepções de educação de adultos trabalhadas pelos docentes; • Carga horária excessiva do curso, dificultando o trabalho dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de maior articulação entre eles; • Necessidade de formação de equipe interdisciplinar que estude e investigue sobre educação de adultos; • Carência de trabalho aprofundado sobre os aspectos legais e funcionais da educação de adultos nas diferentes disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não utilização de materiais didáticos que possam ser trabalhados com alunos adultos; • Falta de experiências mais consistentes em EJA; • Utilização dos mesmos textos por diversos professores do curso; • Pouco dinamismo nos seminários desenvolvidos; • Necessidade de maior interação entre teoria e prática; • Repetição de conteúdos idênticos e dos mesmos enfoques por diferentes professores.
Em relação aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades financeiras que provocam a evasão, o abandono do curso e a inadimplência; • Desarticulação entre as linhas de pesquisa do curso e os estudos monográficos realizados pelos alunos • Impossibilidade de atendimento às demandas do alunado pela oferta de mais Oficinas Pedagógicas em diferentes áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incompatibilidade entre horários de oferta do curso e horários do emprego que exerce; • Desconhecimento da estrutura geral do curso; • Inexistência de bolsa de estudo ou ajuda de custo para alunos carentes ou com dificuldades financeiras; • Convivência de alunos recém-ingressos com alunos mais adiantados numa mesma classe, gerando conflitos e insatisfações; • Oferta de vagas insuficiente para atender à demanda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca experiência em classes de educação de adultos; • Expectativas difusas não relacionadas com o curso; • Conhecimentos precários e desarticulados em relação à educação de adultos.
Em relação ao centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos escassos para conduzir com êxito a proposta educativa na sua totalidade; • Processos burocráticos e lentos na certificação do curso; • Biblioteca e Centro de Informação ainda muito precários na área do EJA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragilidade na elaboração e no desenvolvimento de uma investigação na área de educação de adultos; • Necessidade de convênios, parcerias com empresas, ONGs e órgãos públicos e privados que atuam com EJA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de ampliação dos estudos mediante articulação com outros centros, organismos que atuam com EJA.

Quadro 1 – Problemas do Curso de Especialização em EJA

Fonte: Elaboração própria tomando-se por base questionários de avaliação aplicados aos alunos em 1999, 2000 e 2001.

Diversos problemas afetaram o curso desde a sua criação, os quais, de forma sintética, são apresentados no Quadro 1 com base em três âmbitos, denominados de estruturais, organizacionais e pedagógicos. Estes âmbitos estão sendo relacionados com os docentes, os alunos e o centro educativo, ou seja, com os sujeitos educacionais e com o Departamento de Educação.

Dentre os estruturais, que se relacionam diretamente com os professores, destacam-se a baixa

remuneração que os docentes percebiam para dar as aulas na pós-graduação, a carga horária excessiva das disciplinas ministradas no curso, que prejudicavam o trabalho educativo. A esse respeito, Tardif e Lessard (2005), analisando a carga de trabalho dos professores, salientam que esta apresenta características como *complexa, variada e portadora de tensões diversas*. Reconhecem que a carga de trabalho dos docentes no Brasil é mais pesada do que a dos países da Europa por eles analisados e do que o Canadá.

Elencados como organizacionais têm-se a necessidade de maior articulação entre os docentes, a falta de formação de uma equipe interdisciplinar para desenvolver investigação na área de educação de jovens e adultos. Os docentes também salientaram que é preciso um trabalho mais aprofundado sobre os aspectos legais e funcionais da EJA, para subsidiar as diversas disciplinas do curso.

No que concerne aos aspectos pedagógicos, eles se ressentiam da falta de experiências mais consistentes em educação de adultos, carência de materiais didáticos, textos similares, conteúdos idênticos utilizados por diferentes docentes, falta de dinamismo na realização dos seminários temáticos.

Em relação aos estudantes, a principal dificuldade dizia respeito aos problemas financeiros, que provocavam a inadimplência e a evasão do alunado. Outro problema estrutural era a desarticulação entre as linhas de pesquisa priorizadas no curso e as temáticas da monografia, como trabalho de conclusão do curso. Entre os aspectos estruturais, os estudantes destacavam o desconhecimento da estrutura geral do curso, o que foi sanado pela coordenação com a programação de seminários, nos quais se apresentava a estrutura e o funcionamento do curso. O alunado, em geral, não detinha experiência com classes de jovens e adultos e apresentava conhecimentos precários, difusos e desarticulados em relação à EJA, sendo estes os principais aspectos pedagógicos que geravam problemas para acompanhar o curso.

Por causa da experiência em sala de aula, alguns cursistas apresentavam conhecimentos consistentes, mas outros possuíam conhecimentos inadequados e desatualizados em relação às disciplinas do curso, uma vez que faziam uma adaptação do trabalho pedagógico que desenvolviam com crianças. Os alunos reclamavam também da oferta de vagas, que era insuficiente para atender à demanda dos professores estaduais, municipais e das escolas privadas que atuavam com EJA. No que foram, em parte, atendidos pela coordenação do curso, havendo a oferta de mais uma turma, que passou a funcionar aos sábados.

Como problemas estruturais relacionados com o centro, destacavam a escassez de recursos, a lentidão dos processos burocráticos e a precarie-

dade da Biblioteca da UNEB em relação a livros e revistas especializados na temática do curso, já que o Departamento que sediava o curso não dispunha de infraestrutura e de recursos necessários para o seu desenvolvimento.

Destacam-se, entre os problemas organizacionais, a necessidade premente de formalizar convênios e a de agregar parcerias com órgãos públicos e privados, visando ampliar a oferta de formação específica em educação de jovens e adultos.

O Quadro 1 apresentou um panorama dos três tipos de problemas mais encontrados em cursos de pós-graduação, geralmente articulados com as deficiências do centro educativo. Os problemas às vezes se entrelaçam, se cruzam, de forma que um problema estrutural pode provocar o aparecimento de um problema organizativo. Um exemplo seria a carga horária excessiva das disciplinas que compõem o curso (problema estrutural), que impede o encontro dos professores para formar equipes interdisciplinares e discutir o curso na sua totalidade (problema organizativo), uma vez que estes profissionais estão muito atarefados com as aulas de suas respectivas disciplinas. O quadro mostra também a insuficiência de recursos, a necessidade de investigação na área de educação de jovens e adultos e a falta de articulação com outros centros e instituições atuantes na educação de jovens e adultos.

Para incrementar essa discussão, Esteve (2000, p. 108) afirma que as respostas para enfrentar os problemas escolares devem ser planejadas considerando-se duas vertentes:

- As condições de trabalho dos agentes do sistema;
- A formação de professores para enfrentar as novas dificuldades da sala de aula (tanto a formação inicial como a formação continuada).

Essa proposta educativa foi uma tentativa de enfrentar os atuais desafios na produção dos conhecimentos, sobretudo aqueles relacionados com a interdisciplinaridade e a pluriculturalidade, investindo na formação dos professores para a EJA, assim como abordando questões pedagógicas que envolviam temáticas pertinentes da atualidade.

A realização de um processo avaliativo do curso desencadeou uma reflexão crítica sobre as condições pedagógicas e administrativas, como

também sobre as ações desenvolvidas, gerando a participação dos agentes educacionais envolvidos, oportunizando a sistematização das opiniões e sugestões dos estudantes, servindo, também, para apontar alternativas de solução para os problemas e dificuldades evidenciadas no processo educativo.

Contraopondo-se aos problemas têm-se os aspectos mais significativos destacados pelos estudantes e, dentre estes, pode-se salientar: o aprofundamento teórico nas disciplinas trabalhadas; a importância dos conteúdos estudados que foram considerados válidos, relevantes e atualizados; a necessidade da utilização de técnicas mais dinâmicas para motivar e diversificar as aulas; o dinamismo empregado nas oficinas pedagógicas; a pertinência do estudo sobre as ideias e contribuições do educador Paulo Freire; a articulação entre a teoria e a prática mediante a metodologia utilizada, propiciando uma reflexão crítica do processo educativo e o confronto com a realidade do aluno.

Nas respostas dos cursistas emergiram as questões cruciais que centralizavam os interesses e as preocupações do alunado, quais sejam: a) o saber e o fazer pedagógico na área do ensino-aprendizagem de jovens e adultos; b) as condições materiais de concretização da proposta educativa; c) a inter-relação entre a teoria e a prática pedagógica no cotidiano escolar; d) a praticidade e a aplicabilidade das disciplinas, conteúdos e metodologias desenvolvidas no curso.

Deve-se salientar, lembrando Paulo Freire (2001, p. 109), que toda prática educativa “implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido [...]”. Neste sentido, esse curso, ouvindo os seus alunos e professores, precisa ser revisto, reformulado para atender às demandas sociais nesse novo contexto socioeconômico e político, estimulando a profissionalização do educador de adultos que possa atender com qualidade e consistência teórica às demandas por educação básica da sociedade baiana.

É necessário também que, por intermédio das instâncias universitárias (Pró-Reitorias, Departamentos, Núcleos de Pesquisa), venha a se promover uma articulação com empresas que possam investir tanto na formação dos recursos humanos quanto em

programas e projetos que visem alfabetizar os seus funcionários, mediante a ajuda desses profissionais que estão sendo formados na Universidade.

4. Considerações finais

Não obstante evidenciarem-se alguns problemas e dificuldades, esse curso de especialização constituiu-se em uma iniciativa pioneira no âmbito do estado da Bahia, sendo uma tentativa de resgate da cidadania do educando. Contribuiu para incentivar o (a) educador (a) a respeitar a cultura do aluno analfabeto ou com precário nível de escolarização, potencializando uma melhor qualificação do (a) educador (a) de adultos para trabalhar com a diversidade cultural, a favor da superação da exclusão social; e ainda desenvolveu competências básicas para este (a) profissional atuar na educação de jovens e adultos.

Com base na pesquisa que realizei por ocasião do doutorado e na minha própria experiência docente, constato que, como campo epistemológico, a educação de jovens e adultos é marginalizada ou colocada em segundo plano no currículo dos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas de formação de professores para as diversas áreas de conhecimento, provocando uma importante lacuna na formação inicial de professores que poderão atuar (às vezes já atuam) na modalidade da EJA.

A experiência do curso abordou vivências tecidas em diversos cotidianos que foram compartilhadas pelos professores e cursistas, situações vividas em diferentes momentos da história de vida destes sujeitos, o que provocou um entrelaçamento de relações, uma troca de experiências e uma atualização de conhecimentos sobre a área.

Por meio desse trabalho pedagógico, pude ver confirmadas as imagens que Tardif e Lessard (2005, p. 44) expressam sobre a docência, como uma “atividade marcada pelas interações humanas”, pelos “saberes oriundos da experiência”, saberes “enraizados na vivência profissional”. A docência para esses autores, que eu também compartilho, é um trabalho flexível, mas que comporta ambiguidades, incertezas, porque depende de escolhas epistemológicas.

Entendo que uma práxis consistente é aquela que contribui para formar o professor reflexivo, como

nos ensina Schön (1995), e que mesmo com propostas de extensão e de especialização em EJA, faz-se necessário algumas mudanças e ajustes para atender às expectativas por qualificação, às novas exigências que os sistemas educacional e social estão demandando e aos novos interesses do alunado.

A minha experiência educativa na docência e com pesquisa em educação de jovens e adultos, vem-me propiciando, também, a reestruturação das práticas pedagógicas com base em alguns questionamentos acerca das metodologias empregadas no ensino voltado para adultos e da discussão de temáticas e de estratégias metodológicas pertinentes em processos de formação de professores.

Compartilho com Edgar Morin (1997), quando ao escrever sobre a sua autobiografia no livro inti-

tulado “Meus Demônios” diz que ele não tem uma carreira e sim uma vida, na qual a vida se mescla com a carreira, ou seja, estão de tal forma relacionadas que uma não pode ser separada da outra. Assim, venho, com outros professores, apontando sugestões para a utilização de novas alternativas metodológicas em processos formativos; defendendo a proposta de um Mestrado Profissional em EJA; e a implantação de políticas públicas de Estado que garantam a oferta desta modalidade em escolas públicas com classes regulares de ensino para jovens e adultos e que assegurem a formação continuada de professores, visando assim atender às expectativas dos profissionais em educação e melhorar a qualidade da práxis educativa em uma perspectiva emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ANGELIM, Maria. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 259-279.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAHIA. *Plano Estadual de Educação da Bahia*. Salvador: Secretaria de Educação/SEC, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia crítica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2003.
- BRASIL. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: INEP, 2001.
- DANTAS, Tânia. *Proposta do Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos*. Salvador: UNEB/ Departamento de Educação-Campus I, 1998.
- DELORS, Jacques. et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO sobre Educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- DI PIERRO, Maria Clara. *A educação de jovens e adultos na nova LDB*. São Paulo: CEDI (paper). Apresentado no Simpósio Nacional sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 1991.
- ESTEVE, José Manuel. *El malestar docente*. Barcelona: Paidós, 2000.
- FLECHA, Ramón. *Educación de personas adultas: propuesta para los años noventa*. Madrid: Roure Editorial, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín (Coord.). *Educación de adultos*. Madrid: Editorial Ariel Educación, 1997.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. Texto subsidiário à exposição realizada no I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: implementação de compromissos de Jontiem no Brasil. Brasília, DF: MEC, 1999.

- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004.
- MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Tradução de Leoneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: BARBOSA, I.; PAIVA J (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. 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. In: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 45-66.
- POPKEWITZ, Thomas. *Elementos para el estudio de la reforma educativa y la formación del profesorado*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
- SOARES, Leôncio. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.45-71.
- _____. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- _____; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TELLERI, Fausto (Org.). *Il metodo Paulo Freire*. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile. Bolonha: CLUEB, 2002.

Recebido em 21.11.2011
Aprovado em 10.03.2012

TORNAR VÍVEL O COTIDIANO DA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS NA EJA

Maria Olivia de Matos Oliveira*

RESUMO

O presente artigo traz reflexões sobre duas experiências na EJA: uma pesquisa realizada no ano de 2001¹ e outra desenvolvida em uma escola pública de uma cidade próxima à capital baiana, iniciada em 2008 e finalizada em 2010². Ainda que realizadas em tempo e espaço diferenciados, seus resultados guardam certa aproximação e representam uma tentativa da autora de tornar visível o cotidiano dos sujeitos da EJA, com foco nas expectativas formativas docentes, nas políticas de currículo praticadas e na valorização da cultura e dos saberes dos sujeitos aprendentes. As experiências aqui apresentadas³ são de cunho mais propositivo do que diagnóstico e levantam questionamentos relativos à necessidade de se estabelecer, cada vez mais, um diálogo entre a universidade e a escola pública, na intenção de possibilitar espaços de escuta com os profissionais que ali trabalham. Em ambas as experiências adotou-se uma postura etnográfica, a fim de compreender a escola como um espaço sociocultural, de troca de saberes, mas também de exercício de poderes. Os resultados encontrados revelam desafios ainda não superados e apontam para algumas certezas que serão explicitadas ao longo do texto. Uma delas é a de que o professor é insubstituível, porém é necessário definir novas formas de organização da escola, novas práticas pedagógicas e uma reorganização curricular capaz de considerar a cultural local, os saberes e interesses dos estudantes, valorizando outros espaços e tempos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Currículo. Políticas Públicas.

ABSTRACT

TURNING DAILY LIFE AT SCHOOL VISIBLE: EXPERIENCES IN EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

This article presents reflections upon two different experiences about education of young people and adults (EYPA): the first one carried out in 2001 and the other

* Professora Doutora em Educação UAB/Espanha. Professora do DEDC I e da Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Participante do corpo docente do Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). Uma das líderes do grupo de pesquisa: Sociedade em Rede, Pluriculturalidade e Conteúdos Digitais Educacionais. oliviamattos@terra.com.br.

1 Trata-se da nossa pesquisa de Doutorado realizada na UAB/ES, intitulada *Educação de Jovens e Adultos na Bahia: seu contexto, seus professores e alunos*, e sintetizada posteriormente no livro *Educação de Jovens e Adultos na Bahia: Pesquisa e Realidade* Salvador: Quarteto, 2007.

2 O Projeto intitulou-se *Formação Reflexiva dos Professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA): Inquietações, Questionamentos e Perspectivas*, que teve a professora Dra. Kátia Mota como coordenadora, e a autora desse artigo como vice-coordenadora do referido projeto.

3 A primeira pesquisa foi realizada entre 2001-2002 para obtenção de título de doutora em Educação, e a segunda pesquisa foi realizada no âmbito PPGEduc/Unep, e teve o apoio da FAPESB, realizada entre 2008-2010.

one, done in a public school very close to Salvador/Bahia, between 2008 and 2010. Although the surveys have been done at different times and places, their results show a certain approximation. Therefore, aiming to turn the daily lives of the subjects from EYPA visible, we focused on teachers training, policies, appreciation of knowledge background of learners, and difficulties especially related to public policies. The experiences presented in this article may be adequately characterized more as proposals than diagnosis and demonstrate the necessity of establishing more dialogue between university and public school, in the intention of creating for the professionals who are working there. In both, opportunities to listen. We used an ethnographic approach in order to understand school as a socio-cultural space of knowledge exchange but also of exercise of powers. The results demonstrate great challenges to be met, and some certainties which will be discussed, like the idea that the professor is someone irreplaceable. Therefore, it is necessary to define new organization forms for the school, pedagogical practices, and curricular organization in order to be able to know and understand the real interests of the pupils, valuing other spaces and times of learning.

Keywords: Education of young people and adults. Teacher Formation. Curriculum. Public Education Policies.

EJA no contexto político e cultural da sociedade contemporânea

Os discursos sobre a educação de todas as épocas têm mostrado preocupação com as estatísticas de analfabetismo no país. Organizações governamentais ou não governamentais vêm sistematicamente apontando que analfabetismo e desenvolvimento social sustentável são incompatíveis. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organismo de renome mundial, no seu relatório de monitoramento global da *Educação para todos* de 2005, corrobora essa preocupação revelando que a taxa de alfabetização de uma população é indicador importante de progressos em direção à educação para todos, na medida em que reflete a capacidade do sistema educacional para desenvolver habilidades básicas de leitura e escrita, imprescindíveis ao exercício da cidadania (ANDRADE, FARAH NETO, 2007, p. 56).

Há décadas nossas estatísticas oficiais⁴ apontam a existência de mais de 13 milhões de analfabetos

(13,6%) e as taxas mais altas se concentram na região Nordeste⁵. Resultados mais atualizados mostram que a Bahia é o estado nordestino com maior número de pessoas analfabetas⁶ situadas na faixa etária acima de 15 anos. As causas desse grave problema são frequentemente relacionadas a fatores diversos de origem extra e intraescolares, mas as soluções ainda não foram devidamente concretizadas.

A visão assistencialista e compensatória que historicamente vem caracterizando os programas da EJA é marcada pela descontinuidade das políticas e pelo descaso dos gestores públicos. Este é um dos fatores que vêm sendo prioritariamente apontados como responsáveis pelo triste quadro da educação de jovens e adultos no país⁷.

É incontestável que a exclusão social estigmatiza principalmente jovens e adultos analfabetos,

5 Em 2001, a taxa de analfabetismo da região Nordeste, é de 24,3%, segundo dados do IBGE.

6 Segundo resultados de estudos dos indicadores sociais municipais que complementam o Censo 2010 do IBGE, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 13,63% em 2001 para 9,6% em 2010. No entanto, os altos índices continuam atingindo 28% no Nordeste, sendo maiores na população preta (14,4%) que na parda (13%) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

7 Vide pesquisa de doutorado intitulada *Avaliação de um programa de Educação de Jovens e Adultos na Bahia: seu contexto, seus professores e seus alunos*, publicada em 2003 e sintetizada no livro *Educação de Jovens e adultos na Bahia: pesquisa e realidade*. Salvador: Quarteto, 2007.

4 Educação e Condições de Vida. Educação – 1999. Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/tabela3.shtm>>.

com história de fracasso escolar, alijados de programas sociais e do mercado formal de trabalho, com dificuldades de acesso às tecnologias e sem conhecimentos e saberes para lidar com os avanços tecnológicos.

Por outro lado, pode-se observar que as políticas de inclusão social e digital estão mais voltadas a minimizar a desigualdade social que a combatê-la. Nos últimos anos estão sendo percebidas mudanças no perfil identitário do EJA, sem, contudo, observarmos alterações nas políticas educacionais que beneficiem essa modalidade de ensino.

Com muita propriedade, Brandão enfatiza que mesmo ligada a um “espaço amplo e polissêmico de germinação de idéias e ações, livre de uma política ou ideologia centralizadora, os sujeitos de EJA precisam ser compreendidos não como **beneficiários tardios de um serviço**, mas como **protagonistas emergentes de um processo**” (2008, p. 24, grifo nosso). E como protagonistas emergentes de uma sociedade em que as tecnologias exercem um papel preponderante, esses sujeitos precisam muito mais do que destrezas no manuseio de tecnologias digitais, necessitam adquirir autonomia e independência no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Cada vez mais tomamos consciência de um mundo onde a imersão de crianças, jovens e adultos na comunicação eletrônica é intensa, modificando as formas de agir e provocando novas sociabilidades.

As mídias estão presentes na vida dos jovens e adultos, em constante diálogo com a cultura escolar, desde a forma como os sujeitos se expressam, elegem os conteúdos mais interessantes e relevantes em suas conversas, até com os valores que orientam essas relações que se articulam com a dinâmica da cultura local.

Ferrés, com propriedade, argumenta que as tecnologias não devem entrar na escola apenas pelo sentido de inovação, mas para que a comunidade escolar reflita que tipo comunicação está acontecendo, as intenções das mensagens e os efeitos que elas provocam, o que exige uma formação específica do professor (FERRÉS, 2008, p. 310).

Martín-Barbero (2007 apud MATOS OLIVEIRA, 2009) também chama a atenção para esse novo ecossistema comunicacional, que produziu uma revolução das tecnicidades, trazendo também uma

renovação nas identidades⁸, a partir da imersão dos indivíduos na cultura midiática.

No entanto, as escolas, de modo geral, parecem não perceber que essas mudanças apontam para alterações nos processos educacionais e para a ampliação e inserção da cultura tecnológica nas práticas pedagógicas. Assinalam ainda para a necessidade de se estabelecer um diálogo entre a escola e os meios de comunicação para a formação crítica do professor. As tecnologias digitais, por conseguinte, não substituem o professor, mas criam necessidades de definir novas estruturas e novas práticas de escolarização (OROZCO, 2005; MARTÍN-BARBERO, 2007).

O ponto de partida do processo investigativo: a inspiração freiriana

O período entre 1999 e 2003, em Barcelona, Espanha, quando realizávamos o doutorado em Educação, foi quando estivemos intelectualmente mais próximas de um dos mais emblemáticos educadores de todos os tempos: Paulo Freire (1997a; 1997b; 1997c). A oportunidade de ler alguns livros desse inesquecível mestre nos deu a inspiração para aprofundar os estudos na área e realizar a pesquisa ora relatada, que versa sobre o mais grave dos problemas de educação no nosso país: o analfabetismo de milhares de jovens e adultos afastados de oportunidades de trabalho e sem condições dignas de sobrevivência⁹.

O estudo desenvolvido teve como objetivo avaliar a implementação do Programa *Educar para Vencer*, em classes de jovens e adultos, derivando propostas para a melhoria da formação dos professores, bem como para verificar impactos nos processos de aprendizagem dos alunos (MATOS OLIVEIRA, 2007, p. 96). A intenção foi avaliar uma das mais importantes políticas do governo para o segmento de jovens e adultos, no período 2002-2006. A pesquisa foi realizada em 16 classes

8 Ver artigo da autora intitulado *Representações Sociais Docentes sobre a mídia: aproximações e distanciamentos*. In: Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 32, p. 211-220, jul./dez. 2009.

9 Segundo dados do PNAD (2009), mais de 12% do total de analfabetos do Brasil (14,1 milhões) estão na Bahia: 1,8 milhão de baianos com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever, o que corresponde a 16,7% da população do estado nesta faixa etária.

pertencentes a duas escolas dos municípios baianos de Aratuípe e Castro Alves e de uma escola de Salvador do programa *Educar para Vencer*. O universo amostral ficou assim constituído: 365 discentes, 17 docentes, sete gestores de escolas e nove coordenadores, perfazendo um total de 33 profissionais docentes nos municípios investigados.

A realidade nas cidades investigadas mostrou-se diversificada e complexa, multifacetada, sendo necessária a aplicação de distintos instrumentos, conforme afirma com propriedade Santos Guerra: “La realidad educativa es tan compleja que no se puede abarcar su comprensión con un solo instrumento”¹⁰ (SANTOS GUERRA, 1990, p. 17).

A utilização de instrumentos diversos, fazendo a triangulação, permitiu o contraste e, desta forma, compensou as limitações próprias de cada um deles. Destacamos os seguintes: lista de questões, a escala *Likert*¹¹, questionários, entrevistas, bem como as observações participativas, envolvendo distintos segmentos, como gestores, professores e alunos.

Tendo em vista a diversidade da amostra e a utilização de diferentes instrumentos para atender aos objetivos propostos, no âmbito deste artigo serão apresentados apenas alguns posicionamentos conclusivos considerados mais significativos.

A avaliação das dimensões do programa pelos sujeitos docentes e gestores foi feita pela Escala de valores (lista de questões)¹², enquanto a escala *Likert* foi utilizada para obter informações sobre as necessidades educativas e as expectativas dos discentes. Os questionários foram úteis como meio para receber informações generalizadas dos sujeitos. As entrevistas serviram para desvelar a realidade das escolas investigadas, e, por meio delas colhemos os depoimentos daqueles que estão imersos no cotidiano escolar.

As observações tiveram um papel decisivo, pois nos permitiram analisar os diretores, a forma como exercitam o poder, as rotinas de trabalho docente, as interações entre diretores e coordenadores, as queixas dos alunos e professores, enfim,

10 “A realidade educativa é tão complexa que não se pode entendê-la, em sua totalidade, apenas com um único instrumento” (tradução nossa).

11 A Tabulação Ponderada - Escala Likert foi utilizada para analisar de forma qualitativa as questões respondidas por meio de opções distintas: 1) sim; 2) não; 3) não sei; 4) não respondeu.

12 Esse instrumento de coleta de dados foi adaptado de Ballesteros e Hernández (1996).

o sentido das entrelinhas, o que muitas vezes não está implícito, os variados intercâmbios simbólicos que se desenvolveram no contexto da investigação (MATOS OLIVEIRA, 2007, p. 113).

Nesse sentido, estamos de acordo com Santos Guerra, quando afirma que “a observação não deve se limitar ao observável, ao diretamente manifestado, mas buscar intenções, motivos, pensamentos, sentimentos, etc., que estejam sob a superfície da ação”¹³ (SANTOS GUERRA, 1990, p. 27, tradução nossa).

No decorrer da pesquisa, inúmeros problemas foram revelados: desde os de natureza socioeconômica, envolvendo as baixas condições de vida dos alunos, o subemprego deles e de suas respectivas famílias, as precárias condições de moradia, a inadequada formação docente, até outros aspectos de ordem técnico-administrativos.

Os entrevistados reclamaram da carência de recursos humanos e materiais e até da inexistência de uma estrutura mínima nos locais em que o programa havia sido implantado. Outro resultado interessante revelado pela pesquisa foram os argumentos que os professores usam para expressar suas expectativas e insatisfação no aspecto profissional e suas representações a respeito do alunado. Os conceitos extraídos das narrativas desses professores estão relacionados a inúmeros fatores, dentre os quais exclusão, despreparo dos alunos, abandono, desinteresse, desarticulação e até a desunião das famílias (MATOS OLIVEIRA, 2007).

Por meio de entrevistas, professores e gestores também opinaram a respeito dos saberes necessários ao exercício docente. Os sujeitos investigados responderam que os docentes, no exercício do seu ofício, devem reunir compromisso profissional, responsabilidade, conhecimentos da área, bem como afetividade e amizade com os alunos.

A pesquisa mostrou também a verticalidade e centralização do programa *Educar para Vencer* na Administração Central do sistema estadual de Educação (SEC/BA), que deixa coordenadores e gestores municipais como meros executores, sem autonomia. Tais achados mostraram o total

13 No original: “La observación no se limita a lo observable, a lo directamente manifiesto, sino que busca intenciones, motivos, pensamientos, sentimientos, etc., que están debajo de la superficie de la acción”.

desconhecimento dos coordenadores e gestores de escolas, responsáveis pela implantação do programa citado nas suas respectivas escolas e municípios. As respostas obtidas revelam desconhecimento dos sujeitos sobre algumas dimensões do programa que, analisadas pela Lista de questões (BALLESTEROS; SANTOS, 1996), evidenciam despreparo desses para gerir o programa, no âmbito das suas respectivas esferas de poder, assim como ignorância sobre alguns aspectos referentes à operacionalização do programa. (MATOS OLIVEIRA, 2007, p. 120).

De acordo com as respostas obtidas, ninguém está satisfeito com os resultados da escola. Os gestores apontaram ora para a falta de compromisso dos professores, ora para a irresponsabilidade do Estado ou para os salários aviltantes dos profissionais da área. Os docentes, por outro lado, criticaram a direção das escolas e a atuação dos coordenadores. E nesse jogo em que cada segmento coloca a culpa no outro, como está sendo tratado o destino desses jovens e adultos no nosso estado? É possível uma reflexão coletiva, em que professores, gestores e alunos – como agentes das políticas públicas – procurem saídas alternativas, partilhando responsabilidades?

Freire é quem fornece respostas para esse último questionamento, mostrando que a saída está na construção de uma consciência crítica que penetre na essência fenomênica do objeto, desnudando a realidade e procurando formas de enfrentá-la.

La concienciación no puede existir fuera de la praxis, sin la colaboración de acción y reflexión. Es decir, cuanto más conciencia, mas se decubre la realidad, mas se puede penetrar en la esencia fenomênica del objeto frente al cual podemos situarlo para analizarlo. (FREIRE, 1997a, p. 25).

Pelas palavras de Freire a conscientização não se concretiza fora da prática e precisa da articulação da reflexão com a ação. Sacristán (2005), por outro lado, acrescenta que o contexto organizacional da escola não favorece o trabalho colaborativo e a partilha intelectual. Uma gestão participativa, do nosso ponto de vista, pode propiciar espaços para que autonomia do professor seja revelada, seus valores e crenças expressados e suas experiências profissionais sirvam de base para identificar os

entraves e obstáculos que dificultam o exercício da prática pedagógica.

Nos percursos formativos da EJA: a formação refletiva como foco

Aproximadamente cinco anos após a realização e publicação da primeira pesquisa nessa modalidade de ensino, aceitamos o desafio de participar de outra investigação na Educação de Jovens e Adultos, dessa vez em Lauro de Freitas, cidade limítrofe da capital baiana, em parceria com colegas professores¹⁴ e alunos¹⁵ no âmbito da instituição¹⁶ onde desenvolvemos atividades docentes.

Os posicionamentos aqui colocados baseiam-se no banco de dados do projeto, em discussões coletivas do grupo, e, sobretudo, **na opinião desta pesquisadora que, ao imergir no campo da investigação, procurou fazer um esforço para tornar visível o cotidiano daquele microespaço pesquisado¹⁷, com base em seus referenciais teóricos e em suas vivências no grupo.**

O projeto, que teve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), contou inicialmente com a participação de 71 professores e 148 alunos distribuídos em oito escolas estaduais do município de Lauro de Freitas.

O grupo partiu de muitos questionamentos, dentre os quais destacamos: Qual o perfil identitário do professor de EJA? Como esse sujeito se sente enquanto docente de EJA? Como pensa a sua formação? Que representações o docente faz sobre a

¹⁴ O projeto intitulou-se *Formação Reflexiva do Professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA): questionamentos, inquietações e perspectivas* teve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), com vigência entre agosto de 2008 a agosto de 2010. A equipe de pesquisadores vinculados ao DEDCI/PPGEDUC/UNEB estava assim constituída: prof^a Dra Kátia Maria dos Santos Mota – coordenadora do projeto; Prof^a Dra Maria Olívia de Matos Oliveira – vice-coordenadora; Prof^a Ms Rilza Cerqueira Santos e Prof^a Ms Fátima Urpia. Contou também com o apoio de professores e pesquisadores da Secretaria de Educação do Estado da Bahia/Gerência da Educação de Jovens e Adultos.

¹⁵ As alunas que trabalharam no período de vigência do projeto, com seus respectivos status acadêmicos à época foram: Lilian Almeida (doutoranda); Débora dos Santos Silva (graduação); Jeanny Ketelly da Silva Ferreira (graduação); Rosa Goretti de S. R. Quiroz (graduação); Marli Santos (graduação).

¹⁶ Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) - Campus I.

¹⁷ Foi escolhida uma escola estadual do município de Lauro de Freitas (BA).

mídia e seus impactos nos jovens e adultos?

Do universo docente constitutivo da amostra, quase todos (95%) possuíam formação universitária, porém tal avanço não revela diferenças reais na prática pedagógica. A análise dos resultados também indicou que a maioria dos educadores que não tiveram possibilidade de optar pela docência em EJA possuíam pouco tempo de trabalho nessa modalidade de ensino e assumiam turmas como complementação da sua carga horária laboral. Não obstante isso, estavam satisfeitos com a docência na Educação de Jovens e Adultos.

Houve unanimidade nas respostas docentes quanto à necessidade de se investir no preparo profissional docente, o que comprova a grande demanda desses professores pela formação continuada. Alguns opinaram pela responsabilidade do sistema de educação em promover treinamentos e técnicas para trabalhar em EJA, fora do espaço escolar, extensivos a todos os professores, ou fornecer subsídios para “a gente correr atrás”, como disse uma das professoras entrevistadas. Um grupo menor de docentes declarou-se favorável à formação continuada dentro do espaço escolar.

Tardif (2002), com muita propriedade, traz reflexões sobre a qualidade da formação docente, criticando o modelo universitário e propondo uma epistemologia da prática profissional. O enfoque do referido autor mostra que o currículo universitário de formação deve incorporar, além de conhecimentos científicos, o estudo do conjunto de saberes que os professores mobilizam para desempenhar suas tarefas, em seu espaço de trabalho. Afinal, os professores não são “espíritos virgens”, suas vozes precisam ser escutadas para a reflexão crítica das questões pedagógicas.

Por outro lado, todos sabem que os cursos de formação comumente oferecidos pelos sistemas de ensino produzem apropriação de um discurso pedagógico vazio, que não instrumentaliza o professor para uma atuação autônoma, que desconhece a realidade socioambiental da comunidade e não considera a necessidade de articular a vida escolar com a cultura local dos sujeitos da EJA.

Acreditamos que o referido projeto de pesquisa trouxe contribuições para consolidar a formação do educador de EJA, na medida em que, além de dar espaço para analisar criticamente a proposta

implantada pela SEC-BA, possibilitou o diálogo com os docentes sobre práticas diferentes e metodologias inovadoras, mais ajustadas à realidade dos sujeitos. Por outro lado, muitas possibilidades de diálogo e reflexão foram abertas com o objetivo de fomentar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento individual e coletivo docente.

Utilizamos um percurso metodológico que pode ser sintetizado em três etapas. Na primeira etapa da pesquisa foi realizado um estudo demográfico em Lauro de Freitas e realizadas investigações sobre as características de identidade discente e do docente de EJA, trajetórias de escolaridade, formação, interesses e necessidades profissionais. Na segunda etapa, com um grupo menor de professores, trazendo a pesquisa para o microsistema, tentamos provocar nos professores uma discussão sobre o que pensam, o que conhecem e o que acreditam em relação aos estudantes e suas expectativas em relação à escola. Nessa etapa também foram analisados os primeiros dados obtidos, feitas discussões teóricas com grupo, entrevistas com os docentes, assim como a realização de oficinas pedagógicas. Dentre as oficinas realizadas pelo grupo destacamos a intitulada “Memórias de estudante”¹⁸, que se caracterizou pela rememoração de educadores que marcaram fortemente a formação do grupo de professores com o qual nos propusemos a trabalhar. Foi realizada em 28 de março de 2009 e inspirada em Abramovich, que nos ensina, nas primeiras páginas do livro :

Os professores escolhidos o foram por ter sido apresentadores do mundo, agentes de transformação pessoal, responsáveis por encaminhamentos significativos, por revelações, por descobertas decisivas, por ser paradigmas, por momentos iluminadores/hilários/desconcertantes/ampliadores. (ABRAMOVICH, 1997).

Tudo isso, como nos fala a autora, marca a passagem de um professor pela trajetória acadêmica dos alunos. Ao desenvolver o citado trabalho, não nos prendemos à educação formal, mas a experiências educativas relevantes para os professores. Durante esse processo buscamos analisar, com os

¹⁸ A referida oficina foi coordenada pela Profa. Dra. Kátia Mota, coordenadora do projeto e baseada no livro de Abramovich, 1997 intitulado: Meu professor inesquecível. Ensinos e aprendizagens contados por alguns dos nossos melhores escritores

participantes, se os formadores citados em suas lembranças interferiram na decisão de tornarem-se educadores, influenciando suas práticas na sala de aula (MATOS OLIVEIRA, 2010).

Tais oficinas tornaram-se espaços coletivos de socialização e foram significativas na medida em que representaram momentos para os professores refletirem melhor a qualidade das relações que estabelecem com seus alunos, descobrindo formas de mediar a aprendizagem dos sujeitos, menos distanciada da realidade. Foram posteriormente editadas em ambiente virtual de aprendizagem por meio da ferramenta Fórum, fomentando assim o intercâmbio de experiências, pela utilização da linguagem multimídia¹⁹.

Na terceira e última etapa, as discussões com o grupo de pesquisa permaneceram, com entrevistas com os sujeitos investigados e a realização de um seminário final, culminância do projeto, do qual participaram além da equipe executora, outros pesquisadores, gestores e professores da EJA, em nível local e nacional.

As perguntas das entrevistas realizadas com as oito professoras, participantes do grupo focal, podem ser sintetizadas nas seguintes categorias: relacionadas com os saberes/competências que os professores mobilizam para lidar com os alunos da EJA; com as questões sobre currículo recém-implantado; relacionadas com a qualidade da formação continuada (comentadas anteriormente) e aquelas relativas aos impactos da inserção dos jovens e adultos na cultura midiática. Essa última citada foi objeto de artigo da nossa autoria²⁰, no qual se constatou que as emoções e a identificação com a TV são aspectos presentes na vida dos alunos mais jovens da EJA, identificados com o jornalismo investigativo e com as novelas, apresentadas por um grande número de canais abertos da televisão brasileira. As respostas dos docentes sinalizam que os conflitos diários e a violência urbana, transmitidos pela televisão, têm grande impacto na constituição das subjetividades dos jovens da EJA.

Os docentes entrevistados também assinalaram a importância dos professores terem uma formação crítica para a compreensão dos processos de

recepção desse meio de comunicação de massa – a Televisão. No entanto, ainda que os docentes investigados já prestem atenção à cultura local e à introdução das novas linguagens, essa prática ainda não teve completa ressonância na escola.

Quanto às respostas dos sujeitos sobre a avaliação do currículo de EJA recém-implantado pela Secretaria Estadual de Educação, as opiniões revelaram-se negativas, e a justificativa docente foi a de que não participaram da sua construção, bem como o referido currículo não atende às necessidades e expectativas discentes, como se observa em alguns depoimentos:

Vem pronto da SEC. É uma incógnita” (P1)²¹; “na teoria é bom, mas a prática” (P2); “não tenho formação (P3).

O sentimento de inacessibilidade na elaboração do currículo sintetizado nos depoimentos docentes supracitados é partilhado por inúmeros teóricos. Tardif (2002), Santomé (2005) e McLaren e Giroux (2000), dentre outros, apontam críticas a respeito de um modelo fragmentado de currículo, centrado na lógica disciplinar, que nega a diversidade cultural²² e desconhece as potencialidades e a capacidade dos professores de participarem dessas mudanças nas escolas.

Quanto à questão relacionada com as competências/saberes que os docentes devem apresentar no exercício da docência na EJA, a maior parte dos sujeitos posicionou-se pela criatividade, inovação e flexibilidade. Seguem-se, em escala menor, opiniões que enfatizam a importância das relações pedagógicas interpessoais, conhecimento para trabalhar nessa modalidade de ensino, bem como, compromisso e responsabilidade do professor de EJA.

A seguir, mostramos as opiniões dos docentes quanto às principais dificuldades encontradas na escola.

21 Por questões éticas, identificamos os sujeitos pela letra P seguida de um número.

22 Santomé (2005) também reconhece a necessidade de inserir, no currículo das escolas, as culturas, sob pena de se cair em falsas propostas de currículo turístico, desconectado de situações da vida cotidiana, nas quais os problemas raciais e sociais são psicologizados (SANTOMÉ, 2005 apud MATOS OLIVEIRA, 2010). Dentre as culturas negadas, o autor cita: as vozes silenciadas do terceiro mundo, as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias e dos sem poder; o mundo feminino, rural e litorâneo; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora, os pobres e as pessoas com deficiências físicas.

19 Essas e outras oficinas citadas foram disponibilizadas no Moodle pela autora do texto: <<http://www.moodle.uneb.br/course/view.php?id=497>>.

20 Vide Matos Oliveira (2009).

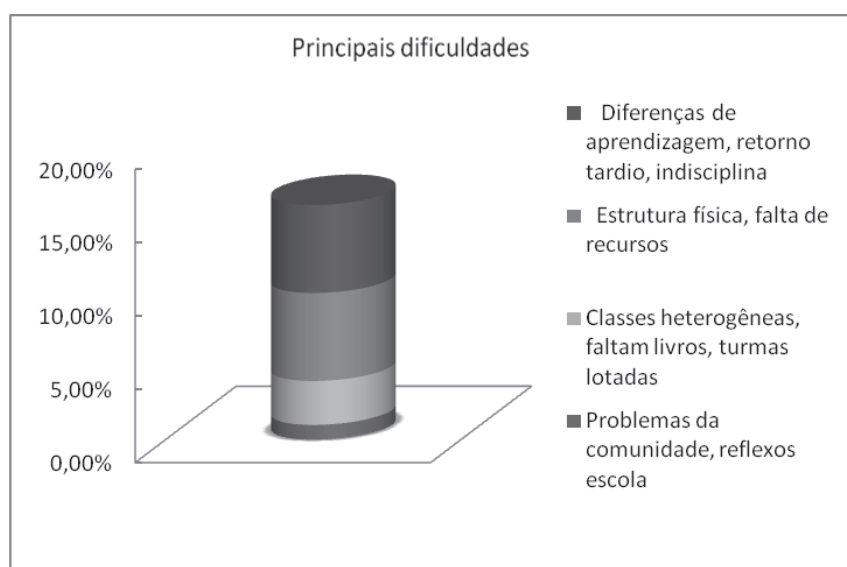


Gráfico 1- Dificuldades
Fonte: Matos Oliveira, (2010)

A gama de problemas encontrados na escola – estrutura física, aprendizagem e indisciplina dos alunos, classes heterogêneas etc. – está compatível com a poligromia apresentada no Gráfico.1 Os problemas mencionados são inúmeros, de origem intra e extraescolares, cuja solução exige que as responsabilidades sejam compartilhadas com o poder público, com os gestores escolares e professores das escolas.

Como legado desse trabalho, no qual o diálogo e a cooperação do grupo foram uma constante, a equipe executora²³ deixa um banco de dados com preciosas informações e a certeza de ter contribuído para discussões em torno da construção/orientação curricular na escola investigada e de um modelo de formação mais coerente com a realidade socio-cultural dos educandos²⁴.

Finalizando o percurso, dialogando com algumas certezas...

Ao avaliar o programa *Educar para Vencer* procuramos conceber a avaliação como processo e

23 Queremos destacar o profissionalismo e competência da coordenadora da pesquisa profa. Dra. Kátia Mota, que esteve na liderança da equipe executora, bem como dos professores, alunos bolsistas e técnicos da SEC-BA, que participaram do projeto. Nesse Projeto atuei como vice-coordenadora.

24 Relatório FAPESB, 2010.

não como produto, dando visibilidade ao cotidiano dos sujeitos envolvidos ao tentar entender suas dificuldades, resistências e medos, revelados nas suas narrativas. Observamos quão importante é transcender o mero conteúdo sintático das falas dos sujeitos para buscar relações entre o nível semântico e pragmático, entre o pensar e o agir, tarefa essa somente perceptível pela sensibilidade e imersão do pesquisador no seu campo de estudo. Constatamos uma distância entre as propostas apresentadas pelo governo e a realidade investigada. Também detectamos como os professores e gestores de EJA necessitam de uma formação adequada para enfrentar os desafios da sociedade atual.

Ao iniciarmos a segunda experiência²⁵ tínhamos como meta anunciada propor, mediante uma pesquisa colaborativa com educadores da rede pública de ensino em EJA, um modelo de formação docente que possibilitasse efetivar a relação entre teoria e prática. Se não conseguimos atingir integralmente a meta pretendida, pelo menos aprendemos que é necessário abandonar a mera pesquisa diagnóstica e propor caminhos alternativos para a construção/orientação curricular no coletivo das escolas com os docentes (MOTA; MATOS OLIVEIRA, 2009).

25 Refiro-me à pesquisa fruto do projeto intitulado *A Formação reflexiva do professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA): inquietações, questionamentos e perspectivas*, financiado pela FAPESB, já citado anteriormente.

Em todas as experiências aqui relatadas observou-se um descompasso entre a atuação concreta do professor, a necessidade de melhores condições de trabalho e aporte profissional e a naturalização de um discurso de desigualdade que subjaz a esse segmento geracional.

Percebemos, igualmente, como os gestores das políticas públicas, nas suas diferentes esferas, precisam dar autonomia aos docentes nas escolas, por meio de uma gestão mais participativa, bem como viabilizar investimentos na infraestrutura física e de recursos didáticos.

As políticas e a legislação educacionais consolidam, hoje, uma concepção de gestão que prima pela transferência de responsabilidades das esferas federal, estadual e municipal para a instância escolar, e, por esse motivo, as escolas e os professores precisam tomar consciência da forma como estão sendo pressionados a apresentarem resultados e como estão sendo responsabilizados pelo fracasso/sucesso escolares. Por trás desse pressuposto, subjaz um discurso implícito no qual a escola é a única responsável pela formação e construção da cidadania, quando postulamos que essa análise deve incorporar outros fatores

intervenientes de ordem intra e extraescolares, que colaboram com essa triste situação. Os fatores vão desde os de natureza socioeconômica, envolvendo as baixas condições de vida dos alunos, até o subemprego de suas respectivas famílias, as precárias condições de moradia, a inadequada formação docente, até outros aspectos de ordem técnico-administrativa.

Houve unanimidade nas respostas docentes quanto à necessidade de se investir no preparo profissional docente, o que comprova a grande demanda desses professores pela formação continuada.

Nesse particular, defendemos que a formação docente deva ser concebida como um processo contínuo, que exige mudanças e ações de curto e longo prazos. Nesse aspecto, o papel da universidade como agência formadora é fundamental. O professor da educação básica precisa de formação adequada e de remuneração compatível com a importância da sua função.

A luta, entretanto, não deve ser apenas da categoria docente, mas assumida por toda uma sociedade que não pode prescindir de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny (Org.). **Meu Professor Inesquecível**. Ensinamentos e aprendizagens contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2007. p. 55-78.
- BALLESTEROS, R.; HERNÁNDEZ, J. M (Ed.). *Evaluación de programas: una guía práctica em ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis, 1996.
- BRANDÃO, Carlos. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional*. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2008. p. 17-56.
- FERRÉS, J. Entrevista. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 8, n. 2, p. 309-315, maio/ago. 2008. Disponível em: <www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/955/811>. Acesso: 9 jan. 2010.
- FREIRE, P. *A sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997a.
- _____. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1997b.
- _____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1997c.
- MAC LAREN, P.; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidade, Pedagogia e Poder. In: **Multiculturalismo Revolucionário**. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-49.

MARTÍN-BARBERO, J. Diversidad en Convergencia. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL: práticas e perspectivas, 2007, Brasília. **Anais...** Brasília: Ministério de Cultura, 2007. p. 1-23.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia. **Educação de Jovens e adultos na Bahia**: Pesquisa e realidade. Salvador: Quarteto, 2007.

_____. Representações Sociais Docentes sobre a mídia: aproximações e distanciamentos. In: **Revista da FAEEDBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 32, p. 211-220, jul./dez. 2009.

_____. Educação de jovens e adultos: saberes, discursos e diálogos dos sujeitos educativos e culturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/>>. Acesso em: 07 set. 2010

MOTA, Kátia M. Santos; MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia de. Inquietações, questionamentos e perspectivas na formação docente em Educação de Jovens e Adultos, In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

OROZCO, Guillermo. Mídia, Educação e recepção. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 26, p. 16-23, abr. 2005.

SACRISTÁN, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciosas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-177.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígena na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-177.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Hacer visible lo cotidiano**. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid: Akal Ediciones, 1990.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em 21.11.2011

Aprovado em 10.03.2012

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FUTURAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM QUESTÃO¹

Jaqueline Cristina Massucato *
Heloisa Helena Oliveira de Azevedo **

RESUMO

Este artigo aborda a formação de professores de educação infantil, constituindo-se em um relato de pesquisa. O problema de pesquisa situa-se em conhecer o papel da formação inicial no processo de reconstrução de sua identidade profissional, objetivando investigar o papel dessa formação na reconstrução das representações sociais de futuras professoras de educação infantil sobre a profissão. Desenvolvemos um estudo baseado na abordagem qualitativa de pesquisa, cujo referencial teórico-metodológico pautou-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2009). As técnicas de coleta de dados adotadas foram a aplicação de questionários a 46 concluintes de um curso de pedagogia de uma universidade particular do estado de São Paulo, dentre os quais selecionamos 05 alunas para participarem da realização de entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram analisados com base na identificação das seguintes categorias de análise: identidade docente, concepção de professor e desafios para a formação docente. Os resultados obtidos indicaram o reconhecimento do professor da educação infantil enquanto pertencente à categoria profissional professor, com saberes específicos para sua atuação e que, portanto, necessita ser reconhecido profissional e socialmente pela importância de sua função.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação infantil. Representação social. Identidade docente.

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF FUTURE TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: IDENTITY AND PROFESSIONAL FORMATION

This research report focuses on teacher's formation in early childhood education. The

* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Parfor), Campinas, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: PUC Campinas (Campus I), Rodovia Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP - Brasil. CEP: 13020-904. jaquemassucato@ig.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora Permanente do PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: PUC Campinas (Campus I), Rodovia Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP - Brasil. CEP: 13020-904. hazevedo@puc-campinas.edu.br

1 Agência financiadora: CAPES.

research problem lies in knowing the role of initial formation in the reconstruction process of these professional identities, investigating the function of this formation in the reconstruction of social representations of children education's future teachers about their profession. We used a qualitative approach, whose theoretical and methodological framework was based on Moscovici(2009)'s Theory of Social Representations . We collected data through the application of questionnaires to 46 concluding student of a undergraduate program of Pedagogy in a private university in the state of Sao Paolo. Among them, we selected 5 students to participate in half-structured interviews. The collected data were analyzed based on the identification of the following categories: teacher identity, conception of teacher and challenge of teacher's formation. The results indicated the recognition of the early childhood's teacher as a professional , with specific knowledge for its actions and, therefore, who needs to be professionally and socially recognized by the importance of its function.

Keywords: Teacher's initial formation. Early childhood education. Social representation. Teacher's identity.

Introdução

Estudos e pesquisas científicas realizadas nos últimos 20 anos têm revelado que a área da educação infantil ainda necessita de elaboração de políticas públicas que visem à valorização de seus profissionais. Questões voltadas para o direito à educação na infância, o reconhecimento das especificidades dessa etapa da vida, a falta e a precariedade de formação profissional nos chamaram a atenção, afinal, tais aspectos pressupõem a necessidade de reconhecimento deste profissional como professor, cujos direitos perpassam sua profissionalidade docente.

Visando conhecer melhor os estudos que têm sido desenvolvidos na área da educação infantil e formação de professores, realizamos levantamento bibliográfico nos grupos de trabalho de Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 7)² da ANPEd, no período de 2005 a 2009. Após selecionar os trabalhos relativos à temática e proceder à sua leitura analítica, foi possível perceber que há várias questões que ainda merecem discussão, como: o perfil do professor que se deseja formar; quais as representações que se tem sobre educação infantil, infância e criança; a desvalorização social e profissional do professor de educação infantil; a pouca qualificação do professor para atuar nessa etapa da educação.

Enfim, questões voltadas para a identidade desse professor, que sinalizam para a importância de uma formação inicial que efetivamente contribua para o reconhecimento desse profissional.

Além disso, pesquisamos também em teses e dissertações que tratassem dos temas educação infantil e representação social da docência no Banco de Teses e Dissertações da Capes, e, posteriormente, analisamos os bancos de dados das universidades que as produziram, do ano de 2005 a 2011, a fim de descobrirmos qual era a identidade que se construía sobre o professor de educação infantil, com foco para a formação inicial e que contemplasse a Teoria das Representações Sociais como instrumento teórico-metodológico.

Em uma análise geral a despeito da exigência legal, as pesquisas apontaram para a necessidade de se ter um profissional qualificado, que considere os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. Por isso, pensamos que a formação inicial encontra sua relevância ao possibilitar a compreensão de como são ancoradas as representações sobre o que é ser professor de educação infantil. Isso auxilia nossa reflexão sobre qual qualidade estamos buscando na efetivação desse direito das crianças, e como está sendo construída a identidade da educação infantil e do professor.

Consideramos, assim, que a identidade delineada nos estudos analisados é aquela que estabelece o papel do professor de educação infantil

² ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

como aquele que integra em suas ações a relação dialética de cuidar e educar, ou mesmo a tríade cuidar-educar-brincar. Percebemos, ainda, que há uma fragmentação nessas dimensões, além de contradições e concepções multifacetadas, o que gera uma confusão na identidade profissional desse professor.

Em razão da urgência de se pensar nessas questões, definimos a problemática a ser investigada, que se centra em conhecer qual o papel da formação inicial na reconstrução da identidade de futuros professores de educação infantil. É necessário pensarmos em como estão sendo construídas e reconstruídas as representações sociais sobre ser professor da educação infantil, também no âmbito da formação inicial, para pensarmos na redefinição de uma identidade.

É fato que a profissão de professor tem um valor social carregado de marcas pejorativas, negativas, seja por causa das questões subjetivas, representações que circulam na sociedade sobre quem é este profissional, seja por questões objetivas, como os baixos salários oferecidos, má qualificação dos professores atuantes, desvalorização social e profissional. Tais aspectos refletem a representação social que se tem sobre essa categoria profissional, a ponto de outras profissões terem mais prestígio tanto social quanto em termos objetivos de carreira e salários.

São essas questões que pretendemos colocar em relevo neste artigo, que se constitui como resultado de pesquisa realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado³, por meio da análise das representações que as concluintes do curso de Pedagogia têm construído no que se refere à formação para atuação na educação infantil. Para isso, nosso referencial teórico pauta-se na tendência histórico-crítica de educação, tendo como base os estudos de Arce e Baldan (2009), Azevedo (2005), Kuhlmann Jr. (2005, 2007), Vigotski (2008), dentre outros. Teve por base ainda o referencial teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (2009), por compreender a complexa relação entre saberes construídos no senso comum

e no âmbito da ciência, os quais perpassam as construções subjetivas dos indivíduos, assim como os valores, experiências e sentidos que estes atribuem a sua realidade. Essa teoria ganha sua importância também ao analisar como construímos as representações que temos sobre determinadas pessoas e objetos sociais a fim de nos identificarmos em um grupo, em buscar tornar familiar o que inicialmente nos causa estranheza.

Nossos estudos sobre o tema nos permitem compreender que a identidade é um processo, uma construção social que relaciona o imaginário socialmente estabelecido com a autoimagem que os próprios professores têm de si e de sua profissão, cuja relação se dá de forma dialética, sendo construída em meio a conflitos, tensões e negociações constantes. Nesse sentido, para mudarmos a identidade de um grupo, primeiramente precisamos mudar e reconstruir as representações que forjam tais identidades.

Assim, no próximo item, buscaremos refletir sobre a relação que propomos entre a Teoria das Representações Sociais, Educação Infantil e a Formação Profissional a fim de, posteriormente, utilizarmos como embasamento teórico para nossas análises sobre quem é o professor de educação infantil.

Representação Social, Educação Infantil e Formação de Professores: tecendo uma relação

As representações sociais são criadas e difundidas por meio da linguagem e interação social, assim o processo educacional constitui-se um campo propício para a análise das interferências da comunicação social e dos valores atribuídos pelos indivíduos aos processos educacionais, assim como sobre suas interferências e suas contribuições para os alunos. Conforme ressalta Mazzotti (2008, p. 20-21),

[...] o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a

3 MASSUCATO, Jaqueline Cristina. Professora, educadora ou babá? Desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil. Campinas: PUC- Campinas, 2012. 162 p. Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Sendo assim, a representação social é sempre a referência que temos de alguma coisa ou de alguma pessoa, construída no âmbito social, por meio de transformações históricas e culturais. O objetivo das representações sociais é, portanto, compreender as circunstâncias em que os grupos sociais se comunicam, quais são suas crenças, ações e como se identificam.

Portanto, criamos representações para responder a necessidades, a um estado de desconforto ou mesmo como uma forma de controle do comportamento individual. Contudo, a finalidade das representações sociais – que são resumidamente métodos/formas de compreender e comunicar ideias, imagens, pensamentos – é, conforme Moscovici (2009, p. 54), “tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”.

O não familiar é a presença real de algo ausente, do não reconhecido, por isso atrai e intriga as pessoas enquanto as assusta e ameaça por fazer perder os referenciais, a compreensão do mundo. Assim, Moscovici (2009, p. 56) nos esclarece que, o ato da “reapresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior [...]”. A característica específica dessas representações é, segundo o referido autor, corporificar ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos. São fenômenos que precisam ser descritos e explicados e são específicos, ou seja, estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar.

A Teoria das Representações Sociais é, resumidamente, uma forma de conhecimento prático, gerado pelas pessoas no cotidiano como forma de compreender e significar o mundo, de conhecer melhor as pessoas, ideias, comportamentos que fazem parte de seu contexto; por isso, as representações sociais apenas existem enquanto são úteis, são comunicadas e têm uma validade para tal grupo social. Sendo assim, apresentam um caráter dinâmico e são denominadas de teorias do senso comum, são criadas como forma de agir e compreender o real, assim como para elaborar

comportamentos e permitir a comunicação entre os sujeitos.

A teoria elaborada por Moscovici busca quebrar a falsa ideia de que por ser uma teoria do senso comum, não científica, teria menos validade. Ao contrário, isso apenas sinaliza para a importância de outra forma de conhecimento, gerado para suprir diferentes necessidades de acordo com cada contexto social, a fim de permitir a comunicação e identificação de determinado grupo social.

A importância da criação das representações se dá enquanto forma de valorização do senso comum e dos saberes produzidos na coletividade, que dão sentido e significam a vida social, permitindo a conscientização das situações de vida dos sujeitos. Além disso, pode romper com ideologias e imposições sociais que objetivem um consenso, ao demonstrar os pontos de vistas, os processos de pertença social e identitário.

As representações sociais, conforme Jodelet (2001), surgem no cotidiano das pessoas como forma de conhecimento do mundo, de compreensão da realidade. Isso porque as pessoas precisam se ajustar, se identificar, resolver os problemas impostos pelo seu contexto. É basicamente por esse motivo que as pessoas criam as representações sociais, para se guiarem com relação aos diversos aspectos existentes na realidade social e se comunicarem.

Podemos afirmar ainda que a evolução das representações sociais depende da evolução histórica. Por isso, ressaltamos a importância de conhecer a trajetória histórica dos conceitos que foram produzidos na área da educação infantil, foco desse estudo, para buscarmos compreender, por meio do processo histórico, a transformação e/ou manutenção de determinadas representações sobre ser professor de educação infantil, assim como a influência da cultura e da sociedade.

As representações sociais que temos sobre as crianças e suas infâncias são variadas, ancoradas em nossas experiências individuais, coletivas, profissionais etc. São criadas em determinados espaços sociais, portanto a representação que se tem sobre um objeto social varia entre as diferentes culturas. O próprio conceito de infância é uma construção social, que perpassa a história e sua dinamicidade, aliás, podemos dizer infâncias, uma vez que são muitas em nosso país, assim como são várias as

experiências que cada criança protagoniza em sua vida.

Sendo assim, são inúmeras as infâncias que nós, professores, temos/teremos contato ao longo de nossas vidas profissionais, sendo imprescindível, portanto, reconhecê-las enquanto etapa única da vida, devendo ser vivenciadas a cada segundo, de diferentes formas. Por isso, necessitamos de conhecimento teórico vinculado às nossas práticas pedagógicas, que nos possibilite intervir positivamente nessa fase de desenvolvimento da criança.

Constatamos, então, como o termo infância é múltiplo e carrega várias determinações, pois ao mesmo tempo em que delimita uma fase que compreende o indivíduo de pouca idade, desprovida de razão, conforme sua etimologia, torna-se uma pessoa desacreditada, um termo pejorativo pela sociedade.

[...] etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão (KUHLMANN JR., 2007, p. 16).

É nesse âmbito que, muitas vezes, ancora-se a representação social de professor de educação infantil, como aquele que não precisa ter muito conhecimento e experiência, um profissional menos valorizado socialmente por trabalhar com crianças, “com a idade desprovida de razão”. Ou mesmo a representação de que se esse profissional pertence ao gênero feminino, então já nasceu sabendo lidar com uma criança em razão de seu instinto maternal, afinal, essa seria uma qualidade fundamental a quem queria ser professor.

No século XIX, a sociedade, de maneira ampla, discute as propostas de instituições de educação infantil e, na segunda metade desse século, as evidências históricas demonstram que existem condições favoráveis em um contexto em que predomina a assistência científica. Isso porque esse período é o da industrialização do país, ocasionada pela produção capitalista, quando os pais precisavam trabalhar e começam a reivindicar um lugar para deixar seus filhos. Assim, a criação das creches nesse período era considerada uma dádiva e não um direito dos trabalhadores.

Conforme Kuhlmann Jr. (2005), nesse momento histórico a educação da infância no Brasil contou com a contribuição de educadores como Anísio Teixeira, que enfatizou a importância da criança pré-escolar envolvendo facetas pedagógicas, como a socialização e a importância dos brinquedos, além de Mário de Andrade, que também contribuiu para uma nova referência sobre a criança.

Durante as décadas iniciais do século XX, as primeiras instituições pré-escolares de caráter assistencial começam a ser implantadas e, até meados da década de 1970, ocorre um processo lento de expansão. Já no final do século XX, ocorre uma maior expansão para depois se estabilizar, e a legislação desse período indica o vínculo de todas as instituições aos organismos educacionais.

Na década de 1990 aparecem formulações sobre a educação infantil que passam a enfatizar a indissociabilidade das ações de cuidado e educação da criança pequena, passando-se a reconhecê-la enquanto um ser histórico e social, e várias conquistas marcam este período, como destaca Azevedo (2005, p. 63):

[...] A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (1990), o Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e os Referenciais para Formação de Professores (1999), constituem-se fatos que contribuíram para que o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade e a formação profissional daquele que com elas atua [...]

Dessa maneira, o reconhecimento dessa etapa pela Constituição Federal e pela LDB demonstra um avanço no que se refere à sua longa trajetória, passando a fazer parte do sistema educacional do país. Assim como ainda existem muitas lacunas a serem pensadas na área a fim de perpetuar a qualidade da educação enquanto um direito das crianças, existe também ambiguidade nas representações e nos conceitos de infância e de criança, os quais orientam a definição de suas necessidades educativas.

No século XXI, conforme aponta Smolka (2002, p. 122) “não presenciamos apenas a industrialização, mas a super-automação, a robótica,

a informatização, a virtualização, a globalização [...]”. É nesse contexto dinâmico que as crianças estão inseridas e vão se apropriando da cultura e dos símbolos, seja por meio do trabalho, da brincadeira, da imitação, seja por contenção, carência ou pelas diversas relações dentro ou fora da escola que elas vão se constituindo sujeitos de direitos e, conseqüentemente, adultos, histórica e socialmente situados.

Outra discussão enfatizada na literatura da área nos últimos anos é a necessidade de definição do papel da escola de educação infantil como um local diferente de outros espaços sociais nos quais as crianças convivem. Assim, reconhecer essas especificidades, assim como as das crianças, é indispensável para um trabalho pedagógico de qualidade, o que não significa “reduzir a dose”, mas tratá-las como pessoas em formação, que já são cidadãos e possuem direitos. Conforme ressalta Kuhlmann Jr. (2007, p. 189):

É claro que a educação infantil não pode se esquecer da transmissão de conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida. É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino de primeiro grau [...]. Mas o modelo da escola primária é inadequado para essa faixa etária em alguns aspectos, até mesmo para as crianças que freqüentam a própria escola primária. [...]

Portanto, desenvolver uma educação de qualidade, que respeite as faixas etárias e as fases de desenvolvimento das crianças, disponibilizando um conhecimento que possibilite à criança meios de internalizá-lo, reconhecendo para isso suas potencialidades de aprendizagens em cada idade, é papel do professor. Assim, a função da escola e do professor é, também, oferecer orientações e referências de como se formar humano, ou melhor, de mediar os conhecimentos produzidos pelas diversas gerações, sem desconsiderar os aspectos lúdicos, a imaginação e a brincadeira. Vigotski (2008) corrobora essa ideia ao acentuar o papel do professor que, pela mediação na atividade de ensino, possibilita à criança transformar uma experiência social, cultural, em uma experiência sintética, interna, reconstruída e ressignificada por ela. Por isso a importância de exigirmos um professor na educação infantil que seja formado

em bases teóricas solidamente fundamentadas, para saber como promover um aprendizado que gere avanços no desenvolvimento das crianças e reconhecer essas especificidades sobre como elas aprendem, se desenvolvem e reconhecem a si mesmas e o mundo ao seu redor.

Consideramos, assim, relevante problematizar as possibilidades de reconstrução das representações sociais de alunas concluintes de um curso de pedagogia sobre a profissão docente, objetivando investigar o papel da formação inicial nessa reconstrução.

As Representações Sociais de futuras professoras de Educação Infantil sobre a profissão

Baseados na nossa problemática de estudo, elaboramos as questões que comporiam os instrumentos de coleta de dados e partimos para a escolha dos sujeitos da pesquisa entre as alunas de pedagogia. Nosso intuito foi analisar se a formação inicial as auxilia a reconstruírem suas representações sobre a profissão de professor de educação infantil nesse percurso formativo, uma vez que as experiências tanto pessoais quanto profissionais são subjetivas, influenciando o modo como cada aluna se percebe enquanto futura professora de educação infantil.

Após contato e autorização da faculdade investigada e dos professores responsáveis pelas aulas, procedemos à aplicação dos questionários a 46 alunas concluintes de um curso de pedagogia do ano de 2010, sendo 17 do período matutino e 29 do noturno. O campo de investigação foi uma universidade particular do estado de São Paulo. Após a aplicação e análise dos questionários – que incluíam alguns dados pessoais, tempo de atuação na educação, interesse em atuar na educação infantil, assim como questões sobre o motivo da escolha profissional –, procedemos à seleção dos sujeitos concluintes para a realização das entrevistas semiestruturadas, com base nos seguintes critérios, por ordem de importância:

1. A Representação Social sobre ser professor que mais se aproximasse de nossas concepções ancoradas em nossos referenciais teóricos e na qual estivesse implícito o re-

conhecimento da necessidade de formação para atuação profissional;

2. Tempo de atuação na educação infantil, como critério de desempate.

Em continuidade à coleta de dados, realizamos a segunda etapa, a qual consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com cinco estudantes concluintes do curso de pedagogia no ano de 2010, de ambos os períodos, selecionados com base nas respostas dadas ao questionário e segundo os critérios acima adotados. Vale ressaltar que, a despeito de selecionarmos apenas cinco alunas – de um universo de 46 – para participarem de nossa entrevista, consideramos todas as respostas indiretamente em nossas análises. Assim, não significa que as demais alunas que responderam aos questionários não poderiam ter sido selecionadas de acordo com suas respostas, mas diante da necessidade de definir critérios e tomar decisões no decorrer da pesqui-

sa, optamos por analisar somente as cinco que possuíam concepções que mais se aproximavam de nosso objeto de estudo e de nosso referencial teórico, além de terem aceitado participar de nossa pesquisa voluntariamente.

Na primeira parte da entrevista com as concluintes em 2010, buscamos coletar alguns dados mais gerais para identificação do perfil das alunas, tais como: a experiência e atuação profissional, a intenção ou não de atuar ou se já atua na educação infantil, qual função exerce e qual o tempo de atuação. Na segunda parte, buscamos identificar quais representações sociais possuíam sobre ser professor de educação infantil e qual o papel da formação inicial na reconstrução dessas representações. Os sujeitos participantes dessa pesquisa serão aqui apresentados por meio de nomes fictícios, a fim de manter em sigilo suas identidades, conforme o Quadro 1.

CONCLUINTES	CURSOU MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INFANTIL	FUNÇÃO	TRAJETÓRIA - MOTIVO DA ESCOLHA PROFISSIONAL
Sujeito 1: Carla	não	2 anos	Estagiária em uma creche	Inicialmente, por conhecer a profissão por meio de parentes e amigos. Posteriormente, por entender o cunho libertador e as disciplinas que visam transformação.
Sujeito 2: Cláudia	sim	10 anos	Monitora em uma creche	Interesse em saber como a criança constrói conhecimento. A escolha por Pedagogia foi consequência dos questionamentos não supridos no magistério.
Sujeito 3: Clarisse	não	7 anos	Monitora em uma Cemei	Gosto por crianças aliado ao interesse pela área. Após início de atuação na educação infantil, percebe a importância de uma formação adequada para a atuação profissional.
Sujeito 4: Cibele	sim	5 anos	Educadora social em uma ONG	Concepção de educação: uma maneira de conhecer o mundo e uma opção social, política e pessoal. Desejo de aprender o que é a educação infantil.
Sujeito 5: Cátia	não	3 anos	Professora de educação infantil	Gosto por crianças e pela prática de ensino. O que a manteve no curso foi o fato de acreditar no papel transformador que a educação pode ter em nossa sociedade.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos escolhidos (alunas concluintes em 2010)

Fonte: Massucato, (2012, p. 109).

As entrevistas foram agendadas via e-mail e, posteriormente, por telefone, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas. Todas assinaram o termo de consentimento e foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e sobre o roteiro de questões, antes das entrevistas, as quais foram audiogravadas com a anuência delas. Estas foram posteriormente transcritas para procedermos à análise do conteúdo expresso nas falas, identificando-se, assim, três categorias temáticas, conforme apresentamos a seguir.

Identidade Docente

Essa categoria analisa o motivo da escolha profissional, o perfil do professor e sua postura para diferenciar os fazeres, visão de docência envolvendo questões sobre como o professor está sendo formado e qual a identidade está sendo construída nessa formação.

Percebemos que a identidade do professor ainda está em construção para buscar o reconhecimento de seu papel, e a formação inicial é um dos espaços para a constituição dessa identidade profissional quando proporciona a conscientização e a reflexão sobre o que é ser professor de educação infantil, quais saberes e perfis são requeridos para a sua atuação profissional.

Dessa forma, entendemos que o espaço da formação inicial nos permite identificar aspectos voltados para a reconstrução identitária do professor da educação infantil. Percebemos, na totalidade das respostas, o reconhecimento da importância da formação inicial tanto no que se refere à conscientização e postura que o professor precisa ter, quanto à necessidade de conhecimentos que fundamentem sua prática, pois se trata de uma profissão, que exige saberes e fazeres específicos.

O reconhecimento de necessidade por busca constante de conhecimentos e formação para permitir uma ação pedagógica de maior qualidade, assim como a importância da formação inicial em sua formação como professora é evidente na fala de Carla: “[...] articular a teoria que eu aprendo aqui na faculdade com essa prática, eu posso dizer assim... eu estou feliz comigo mesma enquanto profissional.”

Outro aspecto marcante nas falas foi a relação entre identidade do professor de educação infantil e a formação adequada para possibilitar o reconhecimento de seu papel, a sua nomeação enquanto categoria profissional:

“[...] eu estou fazendo [o curso de Pedagogia] porque eu quero ser professor de educação infantil, eu quero ser professor, não quero ser pajem, não quero ser crecheira, eu quero ser professor [...]” (CARLA).

A nomeação como forma de identificação de um grupo, uma pertença social, direciona o caminho para a reconstrução da identidade. A Teoria das Representações Sociais aponta que a representação do ser professor de educação infantil se fortalece com a nomeação, ou seja, revela o sentimento de pertença a um grupo, reforçando o seu posicionamento político e profissional perante a necessária valorização da identidade do ser professor de educação infantil.

Assim, Carla empenha-se em desmistificar a representação social de professor de educação infantil como algo negativo, até mesmo pejorativo, ao explicar porque muitas colegas de trabalho e mesmo a sociedade, preferem denominar esse professor de “tia” – incluímos, ainda, as demais denominações que esse professor tem socialmente, como pajem, auxiliar de desenvolvimento infantil, cuidador etc.:

[...] impulsionar por tia, porque professor é terrível né... professor, imagina meu filho de um ano com um professor, credo, mas aí é que está, tem que se posicionar e falar: ‘não, eu não sou um monstro, eu sou um professor’, é assim [...] que a gente vai funcionar [...] (CARLA).

Carla, nessa fala, demonstra o reconhecimento e a denominação, a pertença social enquanto “professora de educação infantil”. Essa representação social do que é ser professora tornou-se consolidada, principalmente, quando ela buscou como objetivo uma valorização da categoria profissional, assim como uma atuação política e social.

Salientamos, assim, a importância da formação inicial ao possibilitar a elaboração de ideias e novos conceitos, que, mesmo inicialmente advindos do senso comum, pela mediação do professor e da ação sistemática, podem se transformar em novas representações, cuja importância se dá na reconstrução

de identidades na formação profissional.

Com relação à identidade, ao perfil percorrido sobre ser professor na educação infantil e no ensino fundamental, todas as alunas consideram que ser professor, enquanto categoria profissional, não muda de um nível de ensino para outro, o que mudam são as ações e saberes que norteiam a prática, de acordo com a faixa etária dos alunos.

É nesse sentido que Carla reconhece a diferença entre o ensino fundamental e a educação infantil, uma diferença que abrange a questão curricular, dos conteúdos e das formas de ensinar, o que não significa que na educação infantil não se ensine conhecimentos:

O ensino fundamental [...] é diferente, você ali tem que alfabetizar, você tem que ensinar a matemática, na educação infantil você ensina o mundo, você apresenta o mundo para a criança, então você vai apresentar as primeiras coisas, como eu tinha dito... os meus nem falar falavam direito, então ali a gente aprendeu a retirar a fralda, a gente aprendeu a... ter autonomia, a tomar banho [...] (CARLA).

Clarisse ainda complementa que

“[...] é diferente o cuidar do ensino... da educação infantil com o do ensino fundamental, claro... mas [...] o ensinar também é necessário, em todas as faixas, mas com suas especificidades”.

Pelas falas expressas, pudemos perceber a relação entre reconstrução da identidade profissional e a formação inicial, uma vez que os conhecimentos apreendidos na formação puderam possibilitar modificações nas representações acerca do professor e, conseqüentemente, em suas próprias práticas, por meio da ancoragem de outras concepções sobre ser professor e suas necessidades formativas, assim como em objetivações que aproximam sua imagem a de uma categoria profissional.

Concepção de Professor

A análise realizada por meio dessa categoria inclui a representação social sobre quem é o professor de educação infantil, assim como a concepção de criança, uma vez que a representação social sobre ser professor influencia diretamente nas práticas pedagógicas, nos conhecimentos sobre a criança e no atendimento a elas destinado.

As concepções acerca de quem é o professor de educação infantil e de suas práticas ficaram reveladas com forte ênfase nas falas das concluintes, ressaltando-se a relação com a questão identitária. As representações sociais são dinâmicas e podem ser modificadas por meio da comunicação, assim elas podem ser transformadas ao entrar em contato com outras concepções, e essas se relacionam à maneira como cada pessoa se percebe, como se identifica com seu grupo, estando, portanto, diretamente ligada a sua identidade. Disso decorre a importância de analisarmos as representações das futuras professoras de educação infantil sobre a profissão de professores, a fim de verificarmos como está sendo reconstruída sua identidade profissional.

Mesmo havendo unanimidade entre as entrevistadas de que o professor de educação infantil precisa ter formação e ser qualificado para atuar, as representações sociais e concepções são divergentes. Para Cátia, o professor de educação infantil é aquele que é referência para o aluno, aquele em quem as crianças podem confiar e que terá a função de lhes ensinar. Embora precise ser respeitado, esse professor tem que ser alguém legal, quebrando o paradigma de que o professor que é respeitado é, na verdade, temido pelos alunos. Pelo contrário, o professor será aquele em quem se pode confiar, tanto para aprender com ele, como para ser ouvido e dialogar.

Cláudia, ao falar sobre a prática de uma professora de educação infantil, observada em um de seus estágios do curso, enfatiza que essa prática visava formar crianças mais autônomas e críticas, e ao ser indagada sobre sua postura, discorre que:

[...] parecia de igual para igual, ele estimulava a criança, nunca dava a resposta pronta, procurava deixar ele pensar, questionava, e não aquela coisa ah, faz assim, copia assim, deixava sempre a criança expressar o que estava sentindo, o que estava fazendo. (CLÁUDIA).

Percebemos por meio de sua fala que ela abstraiu elementos da teoria para pensar a prática pedagógica observada em seu estágio, porém a representação social de professor, no que concerne a postura da professora observada, é de alguém que, por ser professor na educação infantil, deve deixar a criança sempre se expressar com liberdade total, dando vazão aos seus sentimentos e emoções, o

que, a nosso ver, pode acabar secundarizando o seu papel de professor.

Outra fala de Cláudia corrobora a ideia de que o professor busca auxiliar a criança em seu desenvolvimento integral, quando fala de seu papel: “[...] lida com a criança em todos os seus aspectos, psicológicos, emotivos, que sabe... do desenvolvimento da criança.”

Em outra fala de Clarisse, percebemos que, mesmo compreendendo que conhecimentos teóricos de um único autor limitavam sua prática, como no caso dos saberes somente de Piaget, a questão das fases e do desenvolvimento das crianças ainda é muito marcante em sua fala, inclusive quando ela refere-se ao professor de educação infantil como aquele que deve reconhecer as potencialidades das crianças e seu desenvolvimento global.

Acreditamos que essa representação social sobre o professor como aquele que apenas auxilia na promoção do desenvolvimento é muito restrito com relação à intencionalidade e diretividade do seu papel social, mas ainda é uma concepção legitimada pela literatura da área, nos documentos oficiais e, talvez, presente nesse curso de formação.

Nesse sentido, consideramos importante ressaltar que as representações sociais semelhantes expressadas pelas alunas quando questionadas sobre quem é o professor de educação infantil nos inquietaram, pois tanto os nossos dados quanto os documentos oficiais, e mesmo outros estudos, evidenciam que o papel do professor de educação infantil é proporcionar o desenvolvimento afetivo, cognitivo, intelectual, motor, enfim, o desenvolvimento integral das crianças. Isso nos faz refletir: até que ponto esse não é um discurso pronto? Ou mesmo, até que ponto a formação inicial está promovendo o consenso nessa representação, como forma de proteger a ameaça externa, para que o não familiar não adentre nesse grupo e desestabilize sua identidade social?

É importante ressaltar que não discordamos dessa concepção com relação ao papel do professor de intervir no desenvolvimento da criança, desde que seja intencional e planejado, mas não como mero facilitador, que pensa a criança como a protagonista de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Outra concepção que se tem sobre o professor é de alguém que media o conhecimento, em que existe uma troca recíproca:

“[...] o professor não é aquele detentor de conhecimentos, o professor é aquele que tem conhecimentos, o aluno é aquele que também tem o conhecimento, existe na sala de aula uma troca.” (CÁTIA).

Por isso, pensamos na criança enquanto um sujeito com direitos e deveres, buscando efetivá-los por meio de uma educação de qualidade. Pensamos também em um professor com conhecimentos para esse fim, que esteja preparado para disponibilizar as ferramentas para que a criança aprenda sobre o mundo e sobre os conhecimentos em torno desse. Este é um dos desafios enfrentados na formação inicial, que são discutidos a seguir.

Desafios para a Formação Docente

Percebemos que a desvalorização do profissional decorre muitas vezes da falta de conhecimento e reconhecimento de seu papel, de sua identidade. Neste sentido, criamos essa categoria para pensar nas contribuições e nos desafios da formação profissional, o que inclui a necessidade de busca por valorização que esteja relacionada à reconstrução de sua identidade e, portanto, ao conhecimento do seu papel profissional e social, os quais perpassam a formação e sua profissionalidade docente.

O estudo realizado por meio da pesquisa empírica evidenciou alguns dos motivos da desvalorização dos professores de educação infantil, que acreditamos estarem relacionados com essa falta de conhecimento acerca de sua identidade profissional e de seu papel/função social. Neste sentido, é salutar pensarmos na necessidade do empenho de toda sociedade por valorização desse professor que esteja relacionado à reconstrução de sua identidade, de reconhecimento do seu papel profissional e social, os quais perpassam a sua profissionalidade docente. É um desafio que está posto para a formação inicial, afinal, o professor de educação infantil, para Cibele:

[...] é o menos valorizado, no sentido assim: ah, não precisa saber muito. Então no curso agora da Pedagogia, mudou [...], eu sou uma professora de educação

infantil, mas era tipo, ‘eu não preciso de muitos fundamentos teóricos para trabalhar com... crianças da educação infantil’ e mudou exatamente isso [...]

Cibele é enfática quando diz que após o curso de Pedagogia modificou sua representação social sobre o que é ser professor, na medida em que reconhece que professor de educação infantil tem que ter formação adequada para ensinar. Aliás, precisa ter mais conhecimento ainda por atuar com crianças pequenas, quebrando o paradigma imposto pela sociedade e até por ela mesma, de que por ser professor de criança da educação infantil, não precisa saber muito.

Acreditamos que a presença de questões objetivas, tais como o reconhecimento da desvalorização profissional e a busca por melhorias na formação e qualificação, nas condições de carreira etc., revelam que a identidade que está sendo reconstruída nesse curso engloba o âmbito social da profissionalização, assim como a profissionalidade da categoria docente:

[...] a partir [...] do pouco fundamentado até agora... um profissional na educação infantil, deveria [...] ter uma formação maior ainda, porque [...] a responsabilidade dos primeiros anos na vida da criança e na vida escolar é muito [...] grande, então essa é uma diferença, que deveria ser muito mais valorizado, pela questão mesmo de salário, de/ na formação, em tudo [...] (CIBELE).

Outra questão que converge em nosso entendimento para a desvalorização profissional é a busca por formação apenas para obtenção do diploma e pela exigência da legislação. São valores, questões que são ancoradas na concepção que se tem, na representação social sobre o que é ser professor, pois para quem não tem posicionamento sobre isso, ou melhor, para quem não se reconhece enquanto categoria profissional, tanto faz ter formação ou não. É o que acontece com algumas colegas de trabalho de Carla que desenvolveram seu curso em outra instituição e somente buscaram formação em nível superior em virtude da determinação da LDB:

[...] ‘agora vou buscar pedagogia’, então eles têm pedagogia, mas fizeram pedagogia porque tinham que fazer. [...] do jeito que dava para fazer, era bem isso, e daí aquela história do profissionalismo, se formaram para técnico, para ter o diploma, tanto é que uma das

professoras lá fala: ‘é para ter o diploma, nada mais, para ganhar além do que eu ganhava antes’, porque isso vale lá... é bem isso. (CARLA).

Evidenciamos, ainda, como desafio para a formação profissional nesse curso, a realização dos estágios, pois, conforme Cátia, esses não contribuíram muito para que ela refletisse sobre a prática, afinal, ela já conhecia o contexto em que estagiava. Embora não concordemos que apenas por já conhecer o contexto o estágio não tenha contribuído para sua formação, pensamos que esse curso poderia pensar em estratégias que visassem oferecer práticas em contextos diferentes – no caso das alunas que já atuam –, a fim de possibilitar análises mais críticas e mesmo comparativas entre diferentes contextos sociais e suas práticas educativas.

[...] o estágio na educação infantil eu fiz onde eu trabalhava mesmo, então era mais próximo para mim, eu trabalhava só meio período e analisava, observava a outra professora. Então assim, o estágio me contribuiu pouco, porque eu já convivia com ela na educação infantil. Agora com relação aos outros estágios que eu fiz, em outras escolas, eu acredito que dê para eu espelhar com relação ao ensino infantil [...] (CÁTIA).

Entretanto percebemos nas entrevistas a função política da educação infantil, além de possibilidades reais para a reconstrução da identidade profissional e das representações sociais sobre o professor, que precisam estar voltadas para este reconhecimento, de que o professor de educação infantil é um profissional, com saberes específicos.

Além disso, outra grande contribuição dessa formação inicial é revelada quando a maioria das entrevistadas expressa a necessidade de lutar pelo reconhecimento desse profissional, que precisa ser valorizado e identificado como responsável pela formação humana, referência para a criança se espelhar. Finalmente, a necessidade dessa reconstrução identitária e os desafios requeridos na formação inicial justificam, portanto, a relevância desse estudo no que tange à melhoria dos cursos de formação e o reconhecimento do professor de educação infantil enquanto integrante de uma categoria profissional, com saberes e fazeres específicos, de significativo valor social. Assim, apresentaremos a seguir algumas considerações, mas que não são

definitivas, pois, em consonância com Rangel (1999, p. 51), acreditamos que

“um estudo deixa contribuições quando não se complementa e não se conclui em si mesmo, seja porque retorna à prática, seja porque provoca novas construções teóricas”.

Considerações Finais

Percebemos que há investimento na reconstrução da identidade docente na formação inicial investigada, uma vez que a reflexão sobre as representações sociais acerca de quem é o professor, de como ele está sendo formado, da criança, enfim, de sua identidade, está sendo possibilitada neste contexto formativo. A despeito de ainda encontrarmos concepções divergentes acerca da identidade desse professor, reiteramos a necessidade de sua reconstrução durante o processo formativo, visando à valorização profissional por meio do conhecimento do seu papel, de seus fazeres e da importância de sua atuação.

Percebemos também que o empenho por reconhecimento somente faz sentido quando o profissional se reconhece e se identifica enquanto professor e reivindica formação para qualificar seu trabalho, e não simplesmente para ter um título que o habilite a exercer a profissão. É evidente que a exigência da LDB de formação mínima já é um avanço, mas não promove por si só esse reconhecimento profissional, pois, para quem não tem consciência política, não se reconhece enquanto categoria profissional, tanto faz ter formação ou não.

Concordamos com Arce e Baldan (2009) ao enfatizarem a centralidade do papel do professor de educação infantil, cuja identidade precisa estar voltada para o reconhecimento desse papel. Acreditamos ainda que o ato de conhecer é um processo, que ocorre na vida toda e não pode ser apressado, conforme sugere o contexto neoliberal, a fim de gerar eficiência e quantidade em detrimento da qualidade na educação; e nem eximir a escola e o professor de sua responsabilidade para atingir essa qualidade, buscando viabilizar o conhecimento em alianças possíveis, seja no consenso ou na disputa, nas negociações sociais.

Ao trabalharmos o conceito de identidade ao longo deste estudo, não pretendíamos nomear para impossibilitar/engessar possibilidades no fazer profissional, mas, ao contrário, legitimar a importância desse fazer, identificando o professor de educação infantil como alguém importante socialmente, responsável por disponibilizar as condições objetivas nas quais o conhecimento se processa. Nesse sentido, reiteramos que não pretendemos apressar o aprendizado de conhecimentos (conteúdos escolares) e a formação das crianças naquele sentido/contexto neoliberal, mas sim reconhecer suas especificidades de conhecer e se desenvolver, para que tenham autonomia e possam criar, se expressar, conhecer o mundo e a criação humana por meio da cultura, além de conhecer a si mesmas e os outros.

Nesse sentido, não visamos um consenso, uma única identidade como a mais correta perante tantas outras que circulam socialmente, afinal, a categoria identidade se insere no contexto social e político, nas transformações históricas, político-ideológicas. Entretanto enfatizamos a necessidade de um comprometimento de luta para nos pautarmos na função da profissão docente em todos os níveis de ensino, que exige conhecimentos e fazeres específicos para a atuação, que precisa ser valorizada e ter uma base para a atuação e para o ensino, mas que também é construída e reconstruída no diálogo, na troca, nos conflitos e nas negociações. Ao afirmar isso, não queremos enquadrar para romper com as diferenças da subjetividade envolvida nesse processo, que se modifica pela dinâmica comunicativa e social, em meio a conflitos e pressões, mas, ao contrário, propor uma base de atuação, uma referência, um posicionamento político e social, para além dos existentes.

Pudemos perceber como as alunas entrevistadas ancoram tais representações por meio de seus conhecimentos e valores, suas experiências pessoais, e como objetivam estas concepções em imagens que lhes permitem se identificar como professor dessa etapa, evidenciando a influência da sociedade, da família, da prática pedagógica, da sua história pessoal e da formação nessa constituição do ser professora de educação infantil. Assim, esse estudo gerou grandes contribuições relacionadas ao conhecimento das representações sociais sobre quem são as crianças e quem são os futuros

professores que com elas atuarão, assim como as concepções que o curso tem ancorado, o que pode convergir para a melhoria da formação inicial no que concerne à centralidade de conhecimentos que ultrapassem imagens divulgadas como as “mais corretas” e não deixem de proporcionar aos futuros professores uma análise crítica sobre quem são, superando discursos prontos sobre seu papel.

Uma das grandes contribuições que esse curso de formação parece ter proporcionado foi possibilitar o reconhecimento do professor da educação infantil enquanto pertencente à categoria profissional professor, com saberes específicos para sua atuação. É nesse sentido que podemos afirmar que a reconstrução identitária nesse curso é um processo que está sendo desenvolvido pela reconstrução de representações e concepções, afinal, apenas por meio dessa revisão pode-se influenciar positivamente as práticas pedagógicas, ultrapassando o discurso e refletindo na realidade objetiva das crianças e da própria profissão.

A identidade dos professores de educação infantil precisa ser pensada como reconhecimento da profissão docente e do seu papel social, político e profissional. Acreditamos que esse posicionamento poderá incidir na reconstrução da representação social que o professor possui e convergir no imaginário social, ou seja, buscando o autorreconhecimento poderemos também atingir o tão almejado reconhecimento social, afinal, a sociedade precisa, cada dia mais, desses profissionais, que ensinam os homens a serem “humanos” e possibilitam o processo de aculturação.

Percebemos, ainda, que existem desafios para aperfeiçoar a formação inicial nesse curso, como

a questão dos estágios, que precisam articular a teoria e promover reflexões mais críticas sobre as concepções fundantes da área, promovendo novos conhecimentos em termos teórico-práticos, sobre diferentes realidades sociais. Outro desafio encontrado é a necessidade de uma análise mais aprofundada do currículo, a fim de permitir revisões das concepções sobre infância, educação infantil, crianças e professores dessa etapa, criando conflitos e dúvidas, formulações menos “consensuais” sobre esses aspectos e mais refletidas, forjadas na relação dialética entre os conhecimentos adquiridos na formação e sua “aplicação” prática, que permitam modificá-las e melhorar a educação infantil e a qualidade da formação desses professores.

Finalmente, as análises aqui elaboradas foram fundamentais para nossas reflexões acerca da reconstrução da identidade desses professores, possibilitando-nos a formulação de propostas e alternativas visando o reconhecimento profissional, a valorização social, assim como melhorias na área da educação infantil e na formação de seus professores, a fim de provocar o confronto de ideias, afinal, reconhecemos que as reconstruções das representações sociais dependem de várias questões nela imbricadas, como a cultura, o social, a história etc. Contudo, ao colocar as não familiaridades em relevo, já estaremos contribuindo com a pesquisa em educação e, mais especificamente, com a formação identitária dos professores de educação infantil, pertencentes a um grupo profissional que tem direito de exercer sua profissionalidade docente e a função social que o define historicamente enquanto tal.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A.; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A; MARTINS, L. M (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 187-204.
- AZEVEDO, H. H. O. de. **Formação inicial de profissionais de Educação Infantil: desmistificando a separação cuidar-educar**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2005.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. 210 p.

_____. A Educação Infantil no século XX. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M (Org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 182-194.

MASSUCATO, J. C. **Professora, educadora ou babá?** Desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2012.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 404 p.

RANGEL, M. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES, N.; _____. **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 47-77. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 182 p.

Recebido em 30.10.2011

Aprovado em : 13.03.2012

ANEXO A: ARTIGOS SELECIONADOS PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. FONTE: ANPED (2005-2009): GRUPO DE TRABALHO (GT) 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

28ª Reunião Anual . 2005

Coordenadora: M^a Carmem Silveira Barbosa (UFRGS)

Título	Autor	Instituição
O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais	AZEVEDO, Heloisa H. O. e SCHNETZLER, Roseli P.	UNIMEP
Na gestão da Educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?	KRAMER, Sônia	PUCRJ

29ª Reunião Anual . 2006

Coordenadora: Silvia Helena Vieira (UFC)

Título	Autor	Instituição
O Professor de educação infantil, um professor da educação básica: e sua especificidade?	BONETTI, Nilva	UFSC
"Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização	ALVES, Nancy N. de L.	UFG

30ª Reunião Anual . 2007

Coordenadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino (UCP)

Título	Autor	Instituição
"A gente é muita coisa para uma pessoa só": desvendando identidades de professoras de creches	COTA, Tereza Cristina M.	UnilesteMG
O cotidiano de educação infantil: questões de identidade	NASCIMENTO, Anelise M. do	UFRJ
Representação social de professoras de educação infantil sobre a infância: algumas considerações	DEMATHÉ, Tércia M. e CORDEIRO, Maria Helena B.V.	UNIVALI

31ª Reunião Anual . 2008

Coordenadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino (UCP)

Título	Autor	Instituição
Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba	PEREIRA, Maria Neve C.	UTP
O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil	MARTINS, Maria Cristina e BRETAS, Silvana Aparecida	UFS
Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua	FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes	UFSC
Infância e Cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil	BARBOSA, Ivone Garcia e ALVES, Nancy Nonato de Lima	UFG

32ª Reunião Anual . 2009

Coordenadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino (UCP)

Título	Autor	Instituição
Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças	MARTINS FILHO, Altino José e MARTINS FILHO, Lourival José	UFRGS e UDESC
Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escola para crianças de 4 a 6 anos	MOTTA, Flávia Muller N. e SANTOS, Núbia de O.	PUCRJ e UERJ
Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente	KIEHN, Moema de Albuquerque	UFSC
Educação de crianças, docência e processos de subjetivação	Maria Isabel Edelweiss Bujes	ULBRA

MOTIVAÇÃO E CONHECIMENTOS PRÉVIOS: FATORES CONDICIONANTES DA APRENDIZAGEM DO ADULTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pauleany Simões de Morais *

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares **

Márcio Adriano de Azevedo ***

Priscilla de Medeiros Costa Fernandes ****

RESUMO

Vários são os aspectos que intervêm na aprendizagem dos adultos, dentre os quais destacamos a motivação e a exploração de conhecimentos prévios. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a interferência dos fatores motivação e conhecimentos prévios no processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Informática na Modalidade EJA do IFRN – Campus João Câmara. Caracterizou-se por ser de natureza descritiva, do tipo qualitativo e exploratório. Os dados analisados foram obtidos com base em um questionário semiestruturado aplicado aos 17 alunos que integraram a amostra deste estudo. Os principais fatores motivacionais citados pelos alunos foram a vontade de concluir o ensino médio para ingressar no mercado de trabalho (29%) e a busca de novos conhecimentos (23%). A maioria dos alunos (35%) citou questões relacionadas aos professores como fatores que levam a sentirem-se desmotivados para estudar, seguidos de 18% que relataram sentir-se cansados para estudar após a jornada de trabalho. Sobre a importância da utilização de exemplos do cotidiano durante as aulas, 94% afirmaram que eles facilitam a aprendizagem, pois ajudam a relacionar o assunto com acontecimentos do dia a dia, facilitando esse processo. De maneira geral, percebemos que é urgente a necessidade de redefinição da proposta pedagógica aplicada nas turmas de educação de jovens e adultos, sendo necessárias mudanças profundas a fim de conhecer de forma real o perfil desses alunos e adequar as práticas pedagógicas à realidade que é apresentada.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Aprendizagem. Motivação. Conhecimentos prévios.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). pauleany.morais@ifrn.edu.br

**Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). andrezza.tavares@ifrn.edu.br

***Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). marcio.azevedo@ifrn.edu.br

****Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Potiguar (UNP). Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). priscilla.fernandes@ifrn.edu.br

ABSTRACT

MOTIVATION AND PREVIOUS KNOWLEDGE: CONDITIONING FACTORS OF ADULT LEARNING IN VOCATIONAL EDUCATION

Several aspects are involved in adult learning, among which we highlight motivation and exploitation of prior knowledge. This research aimed to investigate the influence of prior knowledge and motivation factors in the learning process experienced by students of the Technical Course in Computer Integrated Mode of EYPA at IFRN (Federal Institute of Rio Grande do Norte) – Campus João Câmara. This research may be characterized by being descriptive, qualitative and exploratory. Data were obtained from a semi-structured questionnaire applied to 17 students who joined the study sample. The main motivating factors cited by students were the desire to finish high school to enter the job market (29%) and search for new knowledge (23%). Most students (35%) cited issues related to teachers as factors that motivated them to study, followed by 18% who reported feeling too tired to study after working hours. On the importance of using examples from everyday life at school, 94% stated that this will facilitate learning as they can link them with events of daily life, facilitating this process. In general, we find that there is an urgent need to redefine the educational proposal applied to groups of youth and adults, profound changes are necessary in order to know the actual profile of these students and adjust teaching practices to the reality that is presented.

Keywords: Youth and Adults. Learning. Motivation. Prior knowledge.

Introdução

Esta pesquisa tomou como base as observações acerca do processo de ensino-aprendizagem, especificamente, com os alunos do Curso Técnico Integrado em Informática na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Campus João Câmara do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).¹

Em 2009, foram abertas as inscrições para os Cursos Técnico Integrado em Informática e Cooperativismo na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do IFRN – Campus João Câmara, porém quase não houve candidatos inscritos para disputar

as 120 vagas que estavam sendo oferecidas à época. O mesmo não ocorreu com os demais cursos oferecidos pelo Campus João Câmara, os quais tiveram a relação candidatos/vaga considerável perante os demais campi do Plano de Expansão – Fase II do IFRN. Assim, as provas do processo seletivo para os cursos na modalidade EJA, no Campus João Câmara, foram canceladas, e o Departamento Acadêmico do Campus montou estratégias para atrair mais candidatos. Buscaram-se parcerias com associações da região do Mato Grande, e a oferta do curso foi amplamente divulgada, especialmente entre os inúmeros assentamentos rurais que compõem a região. Como resultado daquela ação, foi realizada uma palestra informativa sobre os cursos ofertados na modalidade EJA, nas dependências do Campus João Câmara, e os interessados puderam preencher um questionário que serviu de base para o processo seletivo simplificado dos alunos para as primeiras turmas dos cursos na modalidade EJA, no IFRN – Campus João Câmara. Cabe ressaltar que nesse questionário havia a opção de curso, e

¹ O estudo compreende a socialização dos resultados de um trabalho de parceria desenvolvido pelos pesquisadores dos grupos NUPED, NEPED e GELFOPIS, vinculados à Pró-Reitoria de Pesquisa do IFRN e ao CNPq, na oportunidade dos esforços empreendidos na tentativa de implantação do Programa de Mestrado em Educação Profissional do IFRN. A intenção do mestrado acadêmico do IFRN é promover o aprofundamento de estudos das áreas de conhecimento: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Formação de Professores e Ensino Médio Integrado.

que a grande maioria dos interessados fez a opção pelo curso de Informática.

No início do primeiro semestre letivo de 2009, havia bastante entusiasmo por parte dos alunos, recém-matriculados nas primeiras turmas do curso, e também por parte dos professores perante a nova experiência de lecionar para as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o passar dos dias, em conversas com os professores de informática do curso, observamos que, de modo geral, havia desinteresse por parte da turma e que muitos dos alunos não tinham desenvolvido ainda habilidades para trabalhar com computadores. Dessa forma, apresentavam dificuldades de aprendizagem na disciplina de informática básica. Ocorre que a aptidão pela área não tinha sido levada em conta no momento de escolha do curso. Na verdade, parecia que eles pouco conheciam sobre o curso de Informática. O grande atrativo era estudar numa escola pública de qualidade que havia chegado na região, independente da área de formação que seria obtida.

O aluno da EJA, na maioria das vezes, já tem uma característica específica, que é a de estar afastado da escola há algum tempo ou de encontrar-se em distorção entre o ano de ensino e idade. Esse tempo de afastamento pode coincidir com o avanço da informatização nas escolas e com a inclusão da disciplina de informática básica nos currículos do ensino fundamental. Dessa forma, visualizamos alunos que, aparentemente, não tiveram contatos prévios, no ambiente escolar, com a informática e que agora se encontram matriculados em um curso técnico específico da área de informática. E que mesmo com a difusão cada vez mais intensa da tecnologia nas atividades da vida diária, ainda não possuíam habilidades suficientes para ingressar num curso específico na área de tecnologia da informação. Surgem então as seguintes questões de pesquisa: *Como se dará a aprendizagem desse aluno ao longo do curso? O conhecimento prévio é realmente facilitador no processo de ensino-aprendizagem? O que pode motivar esse aluno a superar o desafio de buscar novos conhecimentos?*

Enfim, conhecer esses alunos, entender como eles pensam e perceber que fatores podem ser facilitadores de sua aprendizagem significa possibilitar

que adequações possam ser realizadas no ambiente escolar, para que se possa melhorar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional desses alunos e também para as reflexões da equipe docente e técnico-pedagógica.

Assim, esta pesquisa buscou investigar como se configuram os mecanismos motivacionais e dos conhecimentos prévios no processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Informática na Modalidade EJA do IFRN – Campus João Câmara. Ela caracterizou-se por ser de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. A população do estudo foi constituída por 28 alunos regularmente matriculados no Curso Técnico Integrado em Informática na Modalidade EJA do IFRN – Campus João Câmara. A amostra foi composta por 17 alunos que aceitaram participar voluntariamente desta pesquisa, seguindo os seguintes critérios de inclusão: estar regularmente matriculado na turma 6408.3N do Curso Técnico Integrado em Informática na Modalidade EJA do Campus João Câmara do IFRN e ter idade superior a 20 anos. Para se obter o enquadramento amostral da pesquisa, foi utilizado um questionário elaborado e aplicado aos alunos pela equipe pedagógica do Campus contendo informações acerca dos perfis pessoal, profissional, estudantil e cultural dos mesmos. Para o processo de coleta de dados foram elaborados *termos de consentimento livre e esclarecido*, conforme orientam Rosa e Arnoldi (2006). Segundo as autoras, os instrumentos visam assegurar aos sujeitos entrevistados que os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos, além de respaldar o pesquisador no que concerne à utilização do conteúdo coletado.

Foi elaborado também um questionário semiestruturado a fim de obter os dados necessários para desenvolver a pesquisa, tendo sido realizado um estudo piloto com dez alunos com o objetivo de testar e validar o instrumento de coleta de dados. Após a aplicação do estudo piloto, alguns pequenos ajustes foram feitos para que ele fosse aplicado de forma definitiva. Durante a coleta dos dados, cada aluno leu e assinou o Termo de Consentimento da pesquisa, assim como respondeu ao questionário com perguntas semiestruturadas. A aplicação do

instrumento de pesquisa foi realizada coletivamente, em sala de aula, no IFRN – Campus João Câmara. Após a etapa de aplicação, os dados da pesquisa foram organizados, tabulados e submetidos à análise qualitativa para compreender, esclarecer, validar ou refutar os objetivos iniciais do estudo. Para apresentação dos resultados, os alunos foram nomeados por letras do alfabeto, para que fosse preservado o anonimato dos mesmos, mantendo o compromisso de sigilo das respostas dadas durante a coleta dos dados, o que lhes foi assegurado por meio do termo de consentimento de participação nesta pesquisa.

Para o referencial teórico, nos baseamos principalmente nos estudos de Solé (1999), Miras (1999), Ries (2006), Vygotsky (1987), os quais também teorizaram os assuntos aqui abordados, além de outros autores citados ao longo do estudo.

Motivação e conhecimentos prévios

Aprendemos ao longo de toda a vida, havendo perdas e ganhos em cada fase deste processo, que a aprendizagem deve sempre estar presente, funcionando inclusive como um fator motivador para o sujeito. A aprendizagem é estimulada por um interesse, uma motivação, na qual há a quebra de um equilíbrio inicial, provocando um desequilíbrio que obriga o indivíduo a revisar e a recrutar seus esquemas de conhecimento na tentativa de conseguir um novo estado de equilíbrio. O aprendizado do indivíduo está diretamente relacionado ao resultado final deste processo: ele aprende se tudo sair bem; caso contrário, ele não aprenderá como se pretendia (SOLÉ, 1999).

Intervêm na aprendizagem numerosos aspectos, dentre os quais se destacam, especialmente, a motivação, o autoconceito, a afetividade e a exploração dos conhecimentos prévios. Para aprender, significativamente, é indispensável que o aluno manifeste disposição para tal, que ele se proponha a aprofundar-se no conteúdo que pretende aprender e seja capaz de relacionar este conteúdo com o saber que ele já possui.

Um importante aspecto que diferencia a educação de adultos da infantil é a motivação. O adulto busca aprender diante da necessidade

que lhe é imposta. Enquanto para crianças e adolescentes a escola representa, muitas vezes, apenas uma obrigação, para os adultos ela pode representar o meio pelo qual ele pode ter as suas necessidades educacionais atendidas. Eles envolvem-se ativamente no processo quando entendem que a educação pode favorecer a aquisição de conhecimentos e habilidades para desempenhar novas atividades e/ou funções em suas vidas (RIES, 2006).

Diversas atitudes do professor motivam o aluno a aprender, dentre elas a associação dos conhecimentos prévios a novos conteúdos, a criação de relações afetivas com o aluno e a aplicação dos conhecimentos em situações de suas vidas. É mais interessante aprender o novo quando as coisas fazem sentido, isto é, quando conseguimos ver o contexto do que se quer aprender de forma mais ampla, traçando conexões em nossas atividades diárias. Nesse contexto, podemos perceber o quanto é importante o conhecimento prévio para a aprendizagem de novos conceitos.

É imprescindível para o aluno saber o porquê das tarefas propostas e as condições de realização para que possa lhes atribuir sentido. Para que o aluno se envolva realmente em uma tarefa, esta deve fundamentalmente interessá-lo, de forma a preencher alguma necessidade nele, funcionando como motor de ação do processo de aprendizagem. E um dos fatores capazes de influenciar bastante o aluno nesse envolvimento com as tarefas propostas é a exploração dos conhecimentos prévios que este aluno detém sobre os assuntos que dizem respeito a tal tarefa. Com base nesse envolvimento, o processo de ensino-aprendizagem é facilitado, uma vez que o aluno constrói pessoalmente um significado daquela tarefa baseado nos conhecimentos que já possui. Os conhecimentos prévios, além de permitirem ao indivíduo a realização de um contato inicial com o novo conteúdo, auxiliam como fundamentos da construção de novos significados (MIRAS, 1999).

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1983 apud MIRAS, 1999, p. 66), “o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender destes dados”. Para Cool (1990 apud MIRAS, 1999, p. 61):

Quando o aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido, sempre o faz armado com uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que determina em boa parte as informações que selecionará, como as organizará e que tipo de relações estabelecerá entre elas.

Quando o professor determina quais os objetivos que se deseja alcançar com o ensino de um conteúdo poderá selecionar, de maneira mais precisa, em cada caso concreto, quais são os conhecimentos prévios pertinentes e necessários para o desenvolvimento de um determinado processo de ensino-aprendizagem (MIRAS, 1999). Quando os conhecimentos prévios são total ou praticamente inexistentes, é necessário supri-los antes de abordar o ensino de novos conteúdos, ou adaptar e redefinir nossos objetivos e nosso planejamento prévio relacionados a esses conteúdos. Se os conhecimentos prévios forem excessivamente desorganizados ou errôneos, e analisarmos que essas características poderão dificultar os processos de ensino-aprendizagem dos novos conteúdos, é conveniente solucionar esses problemas com atividades específicas destinadas a resolver essas questões antes de iniciar a aprendizagem de novos conteúdos (MIRAS, 1999).

Não podemos garantir a atualização e a disponibilidade dos conhecimentos prévios dos alunos, condição necessária para a realização de uma aprendizagem significativa. A falta de atualização dos conhecimentos prévios pode estar relacionada à ausência de motivação ou de sentido atribuída à atividade que os leva a optar por um enfoque superficial e uma memorização mecânica do novo conteúdo (MIRAS, 1999).

De maneira geral, observamos que os conhecimentos prévios acerca do conteúdo que será desenvolvido têm sido levantados cada vez mais pelos educadores como fatores capazes de favorecer a aprendizagem. Esses conhecimentos prévios englobam não só os conhecimentos sobre o próprio conceito, como também relações diretas ou indiretas que o aluno seja capaz de estabelecer com o novo conteúdo. Segundo essa concepção, uma aprendizagem será significativa quando o aluno

for capaz de estabelecer relações coerentes entre o que já sabe e o novo conhecimento que lhe está sendo apresentado.

Análise dos fatores condicionantes da aprendizagem do adulto

Dentre os alunos que participaram desta pesquisa, 59% são do sexo feminino e 41% do sexo masculino, com idades variando entre 20 e 49 anos, com 47% deles na faixa etária de 26 a 35 anos, 35% com idade variando entre 18 e 25 anos, 12% entre 36 e 45 anos e apenas 6% da amostra apresentando idade superior a 45 anos.

Os resultados estão em consonância com os estudos de Coelho (2008) e Pereira (2009), os quais também apresentaram maioria de alunos matriculados nas turmas de EJA na faixa etária de até 35 anos, tendo um pequeno percentual de alunos com idade igual ou superior a 36 anos, revelando que a população atendida pela EJA é bastante jovem.

Para Pereira (2009), existe uma forte presença de jovens na EJA, em grande parte em razão de problemas de não permanência e insucesso no ensino fundamental “regular”. No Brasil, embora se tenha equacionado praticamente o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que as crianças permaneçam na escola e aprendam. E com isso elas retornam às escolas, anos mais tarde, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à **utilização de computadores antes de ingressar no IFRN**, 65% dos entrevistados afirmaram que os utilizavam anteriormente. Atualmente, 41% dos alunos utilizam essa tecnologia com frequência superior a duas vezes por semana, 23% afirmam utilizar todos os dias, 18% utilizam uma vez por semana, 6% utilizam duas vezes por semana e apenas 12% não utilizam computadores fora do ambiente escolar, representando um total de 23% de alunos que passaram a utilizar frequentemente computadores após ingressar no IFRN. A maioria desses alunos (47%) utiliza computadores em casa, seguidos pelos que utilizam em *lan houses* (29%) e em casa de amigos e/ou familiares (24%).

No estudo realizado por Favero (2009), apenas 10% dos entrevistados tinham acesso ao compu-

tador fora do ambiente escolar com frequência diária, e 50% afirmaram ter acesso aos equipamentos apenas na escola. Encontramos, neste estudo, 12% de alunos que não utilizam computadores fora do ambiente escolar. Não podemos afirmar os motivos dessa não utilização, porém as observações podem indicar como motivos a condição econômica desfavorável e também a não aptidão/interesse por novas tecnologias, este último bastante observado nos alunos com idades mais avançadas.

Para Carneiro (2002 apud FAVERO, 2009), os sentimentos relacionados com o computador acontecem sob alguns aspectos principais: recusa, medo e sedução. Isso acontece tanto com o educador como com o educando, pois tudo o que é novo gera insegurança no princípio, sendo superado no decorrer do processo. Para essa autora, a informática é a base da nova sociedade, mas infelizmente nem todos os envolvidos no processo sentem-se inseridos nela, uma vez que a realidade não é a que condiz com os “padrões” exigidos no contexto no qual se encontram.

Ademais, ainda existem profissionais que não conseguem perceber a diversidade de oportunidades teórico-metodológicas para a utilização dos meios tecnológicos na ação docente, sendo necessário compreender também que a teoria e prática são indissociáveis, particularmente quando se refere à utilização dos meios tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa concepção, a tecnologia é vista como recurso, e o enfoque do processo educacional

está na correta utilização de tecnologias. Para atingir determinados objetivos educacionais, a aprendizagem depende da técnica de ensino, ou dos recursos que o professor venha a utilizar, independente de outros fatores que possam interferir no processo ensino-aprendizagem. O desenvolvimento tecnológico não pode estar desligado da teoria de educação que envolve várias ciências. A tecnologia, como prática usada no ensino, é fruto de uma proposta político-pedagógico respaldada por conceitos que são o lastro dessa proposta. Ou seja, a tecnologia poderá ser usada para formar cidadãos conscientes, saber discernir os pontos positivos e negativos, trabalhando assuntos da atualidade, que irão contribuir para o aprendizado e o conhecimento, com aulas motivadoras tanto para o aluno como para o professor. E para saber selecionar os temas discutidos, proporcionando a interação com a tecnologia, proporcionando atividades de entretenimento, realizadas com planejamento, trazendo transformações para a vida dos alunos da EJA. O computador é uma tecnologia educacional quando seu uso se faz na formação de um ser para o mundo em transformação e que possa desencadear uma mudança de atitude em relação ao problema do conhecimento tecnológico, superando a visão fragmentária e restrita de mundo (FAVERO, 2009).

Quando questionados sobre os **motivos que os levaram a escolher o Curso Técnico Integrado em Informática na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do IFRN – Campus João Câmara:**

– 59% dos alunos enfatizaram a facilidade que o curso propicia para ingresso no mercado de trabalho, e, conseqüentemente, a conquista de um bom emprego, conforme relatou o Aluno A:

3. Porque você escolheu o curso de Informática?

Escolhi esse curso porque é procurado em qualquer área de trabalho

Para Favero (2009), diversos setores da indústria e de serviços estão criando novos ambientes de trabalho, nos quais o profissional desenvolve atividades polivalentes. A educação está exigindo cada vez mais que os trabalhadores dominem as

novas tecnologias. Uma das conseqüências disso é que está sendo abandonado o perfil do trabalhador adaptado à repetição e à fragmentação de tarefas e se está solicitando um trabalhador com maior qualificação, com capacidade de aprender, de

tomar iniciativas e de apresentar uma atitude participativa e colaborativa. Percebe-se que os alunos sentem a necessidade de novos conhecimentos, já não querem mais ficar sem informações. Eles estão sempre buscando ferramentas para pesquisa, pois quem não as busca fica fora do mercado de trabalho, desatualizado e/ou não inserido em uma sociedade inclusiva.

As formas de organização social e econômica de cada momento histórico influenciam a organi-

zação da educação e o perfil do trabalhador para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho atual está mais seletivo, exigindo cada vez mais pessoas capacitadas, e a escola deve preparar seus alunos frente às exigências do mundo do trabalho, devendo, portanto, oportunizar para eles experiências de aprendizagens que irão melhorar a sua autoestima, buscando cada vez mais melhorias profissionais e pessoais, aumentando, possivelmente, sua qualidade de vida.

– 41% citaram ter interesse e/ou curiosidade pela área de informática, conforme relatou o Aluno B:

3. Porque você escolheu o curso de Informática?

É uma boa área de trabalho, é interessante esse novo mundo tecnológico. E eu tive e tenho curiosidade em conhecer tudo sobre a informática.

Segundo Perrenoud (2000), com o avanço das tecnologias há necessidade de o sujeito estar sempre se aperfeiçoando e buscando novos conhecimentos, revelando as relações entre educação e desenvolvimento tecnológico. Mais uma vez é importante estarmos sempre buscando, aprendendo, reciclando os saberes, pois isso é necessário e fundamental para a formação do indivíduo que vive num mundo globalizado em constantes mudanças. É necessário que o professor, sabendo dessa necessidade dos alunos, reflita sobre suas experiências de aprendizagem, conteúdos e de relação com as tecnologias da informação e comunicação.

Nesse caso, 12% dos alunos afirmaram ter escolhido o curso por já estarem trabalhando na

área; 12% citaram ter o sonho de trabalhar com informática; 6% relataram a vontade de aprender para ensinar aos filhos; e outros 6% afirmaram que escolheram a área por falta de opção.

A falta de informações sobre a profissão e o curso em que os alunos ingressam é um dos grandes motivos que os levam a desistir do curso. Ao perceberem que agiram movidos por expectativas infundadas a respeito da instituição ou da profissão escolhida, se decepcionam com o curso e com a instituição de ensino e passam a considerar a possibilidade de desistência (TIGRINHO, 2008).

Sobre a questão “**Você se sente capaz de aprender os conteúdos escolares? O que o/a faz se sentir dessa forma?**”:

Todos os alunos questionados afirmaram se sentirem capazes de aprender os conteúdos escolares, e 65% deles relacionaram essa capacidade a estímulos internos, como indicou o Aluno C:

7. Você se sente capaz de aprender os conteúdos escolares? O que o/a faz se sentir dessa forma?

Sim! Porque tenho muito prazer de aprender e sempre estou ansioso em busca de novos cursos que me capacite p/ o futuro.

E os outros 35% dos alunos associaram a capacidade de aprender a estímulos externos, assim como relatou o Aluno B:

7. Você se sente capaz de aprender os conteúdos escolares? O que o/a faz se sentir dessa forma?

Sinto capaz de aprender os conteúdos, são pessoas ao meu redor que me dão forças pra seguir a diante.

Para Solé (1999), os resultados obtidos pelos alunos na escola podem ser atribuídos a causas internas, como capacidade ou esforço, ou a causas externas, como a representação do professor sobre ele, a natureza da tarefa e outros. Percebe-se que as causas internas têm mais possibilidades de influenciar na autoestima, independente dos resultados, positivos ou negativos, atribuídos a elas. O fenômeno das expectativas consiste em esperarmos do outro um comportamento em certo sentido, de acordo com o qual desejamos que fosse o real. Assim, após vários estudos, comprovou-se que há uma relação praticamente direta entre as expectativas dos professores sobre o rendimento dos alunos e seu rendimento real. Essas expectativas podem modificar a conduta real dos alunos, porém, para que isso ocorra, é preciso contar com numerosos fatores mediadores, tais como o autoconceito. Os alunos respondem e adaptam-

se de formas diversas aos diferentes tratamentos educativos a eles destinados, mostrando maior ou menor interesse. O resultado disso é que aqueles sobre os quais foram depositadas expectativas positivas mostrarão um rendimento elevado, porém os alunos dos quais se espera poucos êxitos terão uma ajuda educativa de menor qualidade e, conseqüentemente, um menor rendimento. Mais uma vez notamos a importância do autoconceito, desta vez com relação a essas expectativas. Quando se trata de um autoconceito negativo, conseqüência de apreciações negativas construídas nas experiências escolares, as expectativas negativas tendem a confirmar-se. Sendo assim, esse fator pode determinar no aluno seus sucessos ou fracassos.

Vários são os **fatores motivacionais que os levam a estudar**. Os fatores mais citados neste estudo foram:

– A vontade de concluir o ensino médio, fazer curso superior, se profissionalizar e ingressar no mercado de trabalho (29%), conforme citou o Aluno D:

8. O que te motiva a estudar?

No momento o que me motiva a estudar é o desejo de concluir o ensino médio, pois por motivos outros, tive que parar de estudar e não o concluí. E agora vejo a oportunidade de concluir o ensino médio numa escola federal e fazer um curso técnico na área em que trabalho.

Sobre esse aspecto, Coelho (2008) observa que a maioria dos empregos disponíveis requer qualificação elevada, e a escolaridade dos desempregados vem aumentando sem que isso provoque uma redução significativa das elevadas taxas de desemprego.

Muitos trabalhadores têm que buscar atualização, pois não são mais capazes de desenvolverem

determinada tarefa, já que as funções a serem desempenhadas vão muito além do imediato e do específico. Dos trabalhadores dessa virada de século é exigida a capacidade de raciocinar, identificar problemas e buscar caminhos para solucioná-los. Para atender a esse perfil, as empresas requerem um trabalhador mais qualificado. Esse novo perfil demandado no mercado de

trabalho tem exigido que jovens e adultos voltem a frequentar a escola em busca da qualificação necessária. Entretanto as instituições de ensino

não têm conseguido atender a essa demanda que o mercado está exigindo (FERNANDES, 2004).

– A busca de novos conhecimentos (23%), como para o Aluno E:

8. O que te motiva a estudar?

A vontade de aprender e de busca novos conhecimentos para que no futuro possa conseguir um bom emprego e o que me motiva a estudar.

Segundo Favero (2009), é imprescindível que haja a busca contínua do conhecimento para que o sujeito obtenha o desenvolvimento de novas habilidades para a sua inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma, verifica-se que a busca contínua deve partir de educadores e educandos, na perspectiva de troca de experiências e de vivências no que concerne às práticas voltadas ao processo digital.

– Buscar um futuro melhor para si e para a família (18%), conforme citou o Aluno F:

3. O que te motiva a estudar?

Meus objetivos e principalmente o meu filho que me motiva para que eu corra atrás dos meus sonhos e também dá um futuro melhor para ele.

– O incentivo da escola e dos professores (18%), relatado pelo Aluno G:

3. O que te motiva a estudar?

O incentivo da avó de IFRRV é ótimo e os professores também, com isso nos faz ficar mais motivado pelo o estudo.

– E o incentivo dos familiares (12%), como informado pelo Aluno H:

3. O que te motiva a estudar?

Eu sou mais feliz quando eles me ajudam, ou seja dando força para eu estudar, e que nunca é tarde para estudar.

Já sobre a questão “**O que faz você se sentir desmotivado para aprender?**”, a maioria (35%) citou questões relacionadas aos professores como fatores que levam a se sentirem desmotivados para estudar, seguidos de 18% que relataram o cansaço do trabalho como fator desmotivador e 12% que relataram a vergonha de perguntar ao professor o

que não entendem em sala de aula. Ainda 6% dos alunos citaram a falta de transporte como fator desmotivador e outros 6% o fato de estarem fazendo um curso de informática e não estarem cursando nenhuma disciplina específica da área. Por fim, 23% dos alunos citaram que nenhum fator desmotiva-os para aprender. Para o Aluno E:

9. O que faz você se sentir desmotivado para aprender?

O que me desmotiva é quando o professor passa o assunto que eu não consigo entender e pede a ele para ele explica de novo e ele fica com a cara feia.

Laffin (2006) aponta a necessidade de uma docência voltada especificamente ao ensino de jovens e adultos, considerando a diversidade cultural, o mundo do trabalho e também a necessidade de metodologias e currículos adequados. O Ministério da Educação também destaca a impor-

tância dos docentes participarem de programas de formação continuada, para assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento e manterem-se comprometidos com a proposta estabelecida.

Uma importante questão levantada pelo Aluno F:

9. O que faz você se sentir desmotivado para aprender?

O trabalho que é muito cansativo mais vou vencer todos os obstáculos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, consta no Título V, Capítulo II, Seção V, Artigo 37, § 2º: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.” (BRASIL, 2006).

Em estudo realizado por Pasetto (2008), 60% dos alunos entrevistados da EJA afirmaram que já pensaram em abandonar o curso em razão do cansaço em frequentar as aulas após o trabalho, considerando que muitos alunos apresentam cansaço físico por enfrentarem uma tripla jornada: o emprego, a família e o estudo.

Sobre a questão “**Você tem apresentado dificuldade em acompanhar as aulas? Quais são elas? A que você atribui?**”, 70% dos alunos

afirmaram apresentar dificuldades em acompanhar as aulas, 18% negaram ter dificuldades e 12% disseram que apresentam dificuldades algumas vezes. Desses 70%, a grande maioria (79%) indicou as disciplinas que estavam tendo dificuldades de acompanhar, em vez de citar os motivos dessas dificuldades. Apenas uma aluna (7%) citou que as causas das dificuldades enfrentadas são os constantes esquecimentos e tonturas, acarretados por problemas de saúde. Dos 79% que indicaram as disciplinas que estavam apresentando dificuldades, 36% atribuíram as dificuldades aos professores, 22% à falta de tempo para estudar em casa e 14% à base insuficiente do ensino fundamental e ao longo tempo de afastamento escolar. Para o Aluno I:

10. Você tem apresentado dificuldades em acompanhar as aulas? Quais são elas? A que você as atribui?

do ensino que já tive anteriormente e também pelo fato de estava com estudos há 10 anos

É certo que o tempo de afastamento escolar provoca maiores dificuldades aos alunos para acompanharem os conteúdos propostos. Segundo Pereira (2009), a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde, esses jovens retornam, na Educação de Jovens e Adultos, convictos da falta que faz a escolaridade em suas

vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e em oportunidades de emprego associa-se exclusivamente à baixa escolaridade.

As disciplinas citadas pelos alunos como aquelas em que eles apresentam **mais facilidade de aprendizagem** foram Matemática (53%), Biologia (35%) e Geografia (29%).

Os principais **motivos que levaram a uma melhor aprendizagem** dos alunos nessas disciplinas foram: o interesse pelo assunto (53%), exemplificado pelo relato do Aluno B:

12. Que motivos levaram a uma melhor aprendizagem nessas disciplinas?

A curiosidade de saber o que cada uma delas traz de interessante, algumas vezes trabalhos, discursos nas aulas, seminários etc.

E a maneira como o professor ensina (35%), conforme relatou o Aluno J:

2. Que motivos levaram a uma melhor aprendizagem nessas disciplinas?

A forma de passar os conteúdos para os alunos, que são maravilhosas, por isso eu tenho uma melhor compreensão.

Observamos que, segundo os alunos, a aprendizagem está bastante relacionada à maneira como o professor transmite o conteúdo.

A legislação prevê a necessidade de uma capacitação para trabalhar com a educação de jovens e adultos. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs) indica que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL, 2000, p. 56).

Di Pierro (2003) relata um estudo feito no ano de 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que sinaliza a grande defasagem de profissionais para atuarem junto aos jovens e adultos. Dos 1.306 cursos de pedagogia existentes no Brasil no ano de 2009, apenas 16 (1,22%) ofereciam habilitação específica para educação de jovens e adultos: sete deles (43,75%) eram oferecidos por instituições de ensino superior localizadas na Região Sul do Brasil; no Nordeste havia seis cursos (37,5%); dois no Sudeste (12,5%); e um no Centro-Oeste (6,25%). Assim, há um enorme déficit de profissionais da educação com formação inicial adequada para atuar junto a jovens e adultos.

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos prejudicam a formação de um corpo técnico especializado e dificultam a organização de projetos

pedagógicos específicos para essa modalidade, o que limita as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço (DI PIERRO, 2003).

Já as disciplinas citadas pelos alunos como as que eles apresentam **mais dificuldades de aprendizagem** foram Português (76%) e Matemática (41%).

Os principais **motivos alegados para tais dificuldades** foram a baixa qualidade do ensino anterior e a falta de incentivo educacional na infância (35%); dificuldades de aprendizagem relacionadas à cálculos ou leitura (30%); excesso de cobrança dos professores (12%); longo tempo de afastamento escolar (12%); e falta de tempo para estudar em casa (6%).

Para o Aluno E, a baixa qualidade do ensino fundamental que realizou é o fator que propicia o aparecimento das dificuldades vivenciadas no atual processo de ensino-aprendizagem:

14. Que motivos levaram as dificuldades de aprendizagem nessas disciplinas?

EU acho que foi um ensino fundamental de má qualidade que eu tive.

Em estudo realizado por Pasetto (2008) com professores de Matemática, 48% dos entrevistados atribuíram ao desempenho dos próprios professores o fato de os alunos não se sentirem atraídos em estudar a disciplina, enquanto outros 44% atribuíram o fato ao despreparo anterior dos alunos, ou seja, à falta de base nas séries iniciais.

Ainda neste estudo, porém questionando os alunos sobre o interesse pela matemática, 53% afirmaram gostar e achar importante a disciplina e 33% disseram não gostar da disciplina, justamente pelo fato de sentirem dificuldades em acompanhar o conteúdo. Nosso estudo está em consonância com esses dados uma vez que percebemos que um grande percentual de alunos afirmou gostar da disciplina matemática, e muitos desses mesmos alunos afirmaram na questão seguinte não gostar de matemática por sentirem dificuldades de acompanhar as aulas dos professores.

Laffin (2006) afirma que as dificuldades de compreensão das especificidades dos alunos da modalidade EJA têm levado à busca do ensino regular como formato a ser aplicado nas turmas em uma configuração resumida do ensino fundamental ou médio, na qual o jovem e o adulto são vistos como se fossem crianças. Em outras palavras, se considera que uma vez não tendo realizado as séries da educação básica na época adequada, os alunos da EJA, entendidos como “atrasados”, deveriam ter acesso aos mesmos conteúdos, porém compactados, sem levar em consideração os seus objetivos específicos.

Sobre a **utilização de exemplos do cotidiano**, 94% afirmaram que facilita a aprendizagem, pois os exemplos ajudam a relacionar o assunto com acontecimentos do dia a dia, facilitando esse processo, assim como relatou o Aluno K:

15. Quando o professor cita exemplos do cotidiano, isso facilita a sua aprendizagem? Por quê?

SIM, POIS ISSO FACILITA NA APRENDIZAGEM TORNANDO
MAIS FÁCIL O CONTEÚDO E FAZENDO ATÉ COM QUE
O ASSUNTO SEJA PARTE DO NOSSO DIA-DIA

Segundo Solé (1999), quando são requeridas aos alunos questões que se referem diretamente a sua percepção de mundo e vivência cotidiana é possível observar que eles se sentem mais soltos para se expressarem. Nas palavras de Palácios (2004) e Miras (1999), quanto mais se relacionarem com o âmbito de experiência habitual de cada pessoa, mais fácil será a assimilação dos conteúdos, sendo fundamental desenvolver na sala de aula um método progressivo.

Baseado no conhecimento prévio é possível, segundo Ries (2006), fazer os educandos avançarem no seu desenvolvimento. A função do professor é, assim, progressivamente, aumentar esse processo.

Por fim, sobre a questão “**O que o professor pode fazer para você aprender melhor sobre um determinado assunto?**”, a maior parte dos alunos relatou que os professores podiam melhorar a explicação dos assuntos (35%), conforme foi sucintamente relatado pelo Aluno I:

16. O que mais o professor pode fazer para você aprender melhor sobre um determinado assunto?

uma boa explicação.

O mesmo percentual referente à melhoria nas explicações dos assuntos (35%) foi relatado no estudo orientado por Pasetto (2008) com alunos de uma escola da rede estadual de São Paulo. Nesse mesmo estudo, a grande maioria dos alunos (50%) relatou que os professores podiam ter uma

melhor qualificação profissional, o que não foi citado pelos alunos do IFRN – Campus João Câmara. Para 29% dos alunos existe a necessidade dos professores utilizarem novas metodologias, deixando as aulas mais dinâmicas, conforme relato do Aluno D:

6. O que mais o professor pode fazer para você aprender melhor sobre um determinado assunto?

Explicar de forma dinâmica, usando mecanismos diversos, não só ficar naquela de conteúdo e prova.

Por meio de novas tecnologias é possível oferecer aos alunos ferramentas de diversos recursos, fazendo com que o aluno tenha interesse em buscar o aprendizado, podendo abrir possibilidades e despertando habilidades. Contudo, o simples uso das tecnologias não implica a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, principalmente se a forma

desse uso limitar-se a tentativas de introdução da novidade, sem compromisso do professor que o utiliza com a inteligência de quem aprende (FAVERO, 2009).

Outros 29% dos alunos desejam que os professores passem mais exercícios com mais exemplos (29%), seguidos de 12% que especificaram o desejo

da utilização da música e de imagens como meios de melhorar a aprendizagem e de 6% que citaram a necessidade de inclusão das atividades de pesquisa e extensão durante as aulas.

Após a análise dos dados, percebemos que não há unanimidade acerca dos fatores motivacionais condicionantes da aprendizagem do adulto, já que vários foram os fatores citados pelos participantes deste estudo. Por outro lado, há concordância entre eles em relação à importância de se contextualizar e relacionar o conteúdo a ser desenvolvido com situações cotidianas vivenciadas pelos alunos, explorando os conhecimentos que estes já possuem acerca do que circunda tais conteúdos.

Considerações finais

Reconhecemos ao longo deste trabalho que muitos aspectos intervêm na aprendizagem dos sujeitos, em especial no âmbito da educação de jovens e adultos, dentre os quais destacamos a motivação e a exploração dos conhecimentos prévios. Esses aspectos devem sempre ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar reflexões que possam auxiliar o desenvolvimento e o sucesso desse processo. Existe uma relação mútua entre os mesmos no momento em que o indivíduo consegue estabelecer relações que facilitam sua aprendizagem, motivando-o à busca de novos conhecimentos, e vice-versa. O indivíduo constrói o conhecimento e promove interações entre o ambiente e a sua realidade, e, desta forma, resgata a visão do contexto, revelando que são o que são dentro de determinados universos, podendo e devendo ser compreendidos com base em suas conexões e em suas relações com a sua realidade contextual. Isso implica que a educação promova o respeito às diferenças, à diversidade entre os seres, às variações culturais e aos diferentes processos do desenvolvimento humano.

A educação de jovens e adultos apresenta peculiaridades que devem ser reconhecidas como fundamentos a serem investigados e trabalhados para estimular esses indivíduos à busca do conhecimento. E, como vimos, um desses fundamentos é o conhecimento que o aluno já possui, devendo ser trabalhado pelos professores numa tentativa de significar realmente o ensino, já que a associação

desses conhecimentos a novos conteúdos e a sua aplicação em situações do cotidiano, agregada à criação de relações afetivas com o aluno, possibilita um aprendizado mais significativo. É importante ressaltar que esses conhecimentos devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem como parte de um contexto global, compreendendo o sujeito como um ser pensante e capaz de articular tais conhecimentos prévios, e baseando-se neles construir novos conceitos.

A revolução da ciência e da tecnologia requer que os indivíduos aprendam melhor e de forma continuada, e o foco principal passa a ser o processo de aprendizagem, oferecendo, ao mesmo tempo, a instrumentação técnica necessária capaz de colaborar neste sentido. Uma política voltada para o desenvolvimento da aprendizagem, da construção de conhecimentos mais de acordo com os novos tempos, implica uma nova sinergia entre dois eixos fundamentais: o epistemológico e o tecnológico, em que um colabora com o outro. Portanto, educar para o progresso e a expansão do conhecimento é o que caracteriza a competição entre diferentes realidades produtivas, requerendo, além do desenvolvimento das competências cognitivas, maior intuição, criatividade e agilidade de raciocínio, associadas ao manejo da tecnologia e maior conhecimento técnico. Essa interação poderá ocorrer mediante adequada articulação entre educação, ciência e tecnologia voltada para a produção do conhecimento. É um desenvolvimento técnico e, sobretudo, humano, em que as tecnologias são recursos que colaboram para a instrumentação do indivíduo e, ao mesmo tempo, para sua humanização ao favorecer a ocorrência de processos reflexivos, de interações interpessoais e a compreensão das diferenças culturais.

O exercício da cidadania requer o acesso de todos à totalidade de recursos culturais, pois eles são importantes para que se possa intervir e participar com responsabilidade da vida social. Na sociedade de hoje, na qual o nível de informação é muito grande e diversificado, o acesso aos meios de comunicação e a utilização das diferentes linguagens são imprescindíveis para a inserção no mundo do trabalho. Conhecer e saber usar as novas tecnologias requer a aprendizagem e, principalmente, habilidades relacionadas ao tratamento da informação. Ou seja,

aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência, utilidade, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esses meios.

Nesse sentido, a escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionarem de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano. O desenvolvimento tecnológico constante vai provocando modificações no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que surgem novas profissões, outras desaparecem e, em razão dessa

alteração constante, todos devem estar preparados para lidar com as novas tecnologias e linguagens capazes de responder aos novos fenômenos sociais que se apresentam.

Assim, esperamos com este estudo possibilitar que adequações possam ser realizadas no cotidiano da escola, por meio de reflexões da equipe docente e técnico-pedagógica, melhorando todo o processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, mai. 2000.

_____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 2006.

COELHO, Maria Inês Matos. Identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: desafios ao Proeja. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, p. 83-97, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, v. 1, 2003.

FAVERO, Rozangela Maria Zatti. **A importância da inclusão digital na turma da educação de jovens e adultos no Programa Viver**. 2009. 55 f. Monografia (Especialização) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Chapecó, 2009.

FERNANDES, Andréa Paixão. O diálogo entre trabalho e educação de jovens e adultos: e a formação do cidadão? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006. 215 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

PALÁCIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, César. et. al. **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PASETTO, Sheila Aparecida de Oliveira. **Relação entre a evasão na EJA e o ensino de matemática**. 2008. 86 f. Monografia (Especialização) – Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PEREIRA, Amarildo. **A evasão de alunos oriundos da EJA no Curso Técnico em Mecânica Industrial do IFSC – Campus Joinville em 2007**. 2009. 91 f. Monografia (Especialização) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Chapecó, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIES, Bruno. A aprendizagem na fase adulta. **Ciências e Letras** – Revista da Faculdade Portoalegrense de Educação, Porto Alegre, n. 40, p. 24-38, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista40/Bruno.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2007.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. de Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

TIGRINHO, Luiz Maurício Valente. Evasão Escolar nas Instituições de Ensino Superior. **Revista Gestão Universitária**, São Paulo, v. 173, p. 1-14, 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em 08.10.11

Aprovado em 17.01.12

O DESCOMPASSO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Telma Cruz Costa*

RESUMO

A reflexão proposta neste artigo resulta da pesquisa realizada no território insular de Salvador visando compreender as trajetórias escolares dos sujeitos/mulheres que participam do Programa de Alfabetização Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado, identificando os valores, significados e expectativas que atribuem à aquisição e usos da leitura e da escrita. O estudo tece, ainda, discussões sobre o lugar que a leitura e a escrita assumem no cotidiano da sala de aula, evidenciando o descompasso existente entre os desejos e as necessidades que as mulheres elaboram em referência ao domínio das competências da leitura e da escrita e o insucesso diante dos conteúdos escolares poucos significativos. A história oral temática como procedimento metodológico de cunho qualitativo mostrou-se mais apropriada à finalidade da pesquisa e às especificidades dos aspectos socioculturais que configuram as trajetórias escolares dessas mulheres cujas demandas foram reprimidas historicamente. A relevância das reflexões resultantes da investigação enuncia a urgente necessidade da formulação de políticas públicas específicas para atender às necessidades educacionais de grupos sociais que habitam o espaço da ilha do município de Salvador.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos. Trajetórias escolares. Letramento social e escolar.

ABSTRACT

THE DIFFERENT WAYS OF AN ADULT AND YOUNG ALPHABETIZATION PROGRAMS: MEANINGS AND SENSE

The proposal considerations in this article results from a research carried out in the insular territory of Salvador city aimed to understand the school trajectories of the citizens/women who participated on the Alphabetization Program “Salvador Cidade das Letras/Brazil Alfabetizado”, identifying the values, meanings and expectations that are attributed to the acquisition and uses of the reading and the writing. The study still broach discussions about how the reading and the writing appear in the classroom daily, evidencing the difference existent between the desires and necessities that the women feel in reference to the improvement of the reading and the writing abilities and the failure in front of the non-relevant school contents. The use of oral history

* Pedagoga. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Especialista em Educação de Jovens e Adultos, atuando na Coordenação de EJA na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer no município de Salvador. Endereço para correspondência: SECULT - Solar Boa Vista de Brotas, S/N, Engenho Velho de Brotas, CEP: 40.240-640. telmacruz@gmail.com

as a methodological procedure of qualitative aspect revealed more appropriate to the purpose of the research and the peculiarities of the socio cultural aspects that configure the school trajectories of those women whose demands had been restrained historically. The relevance of the resultant considerations from the inquiry enunciates the immediate necessity to think specific public politics that consider the educational necessities of social groups which inhabit the space of the island in Salvador city.

Keywords: Youth and adults alphabetization. School trajectories. Social and school literacy.

Introdução

A turma de alfabetização de jovens e adultos, na qual a pesquisa (COSTA, 2010) foi realizada, funcionava em Praia Grande–Ilha de Maré/Salvador (BA), cuja população é originalmente formada por afrodescendentes de escravos do antigo Engenho Cruz e por migrantes de uma área quilombola da região de Cachoeira (BA). Num espaço sociocultural caracterizado majoritariamente pela presença do povo negro, percebe-se a fragilidade para a preservação da identidade étnico-racial negra, que vem sofrendo um forte processo de aculturação pela influência da cultura branca, sobretudo no que concerne às questões religiosas e aos costumes urbanos.

A questão central que ancorava a investigação foi assim formulada: diante das trajetórias escolares interrompidas, por que as mulheres de Praia Grande–Ilha de Maré/Salvador (BA) retomam o seu processo de letramento escolar no contexto de um programa de alfabetização? Esta questão de partida possuía como desdobramento as seguintes questões: que valores, significados e expectativas as mulheres atribuem à aquisição e usos da leitura e escrita? Qual o lugar da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres que vivem em Praia Grande–Ilha de Maré?

Para melhor explicitar este debate, a pesquisa teve como pressupostos teóricos: os percursos históricos da alfabetização de classes populares (FREIRE, 2001, 2006; FÁVERO, 2009; DI PIERRO, 2000, 2001); e as práticas de letramento e alfabetização nos contextos social e escolar (SOARES, 2004a, 2004b; KLEIMAN, 1995a, 1995b; OLIVEIRA, 1997, 1999, 2005; RIBEIRO, 2004). O objetivo principal que definiu a investigação foi compreender as trajetórias escolares dos sujeitos/

mulheres da pesquisa, identificando os valores, significados e expectativas que atribuem à aquisição e usos da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, o caminho investigativo foi demarcado com base nos seguintes objetivos específicos: 1) Caracterizar o território de Praia Grande–Ilha de Maré/Salvador, situando as especificidades que configuram a realidade local, a fim de compreender o espaço sociocultural em que residem as mulheres sujeitos da pesquisa; 2) Entender o processo de alfabetização de jovens e adultos, identificando suas limitações associadas ao letramento (escolar e social) baseado no contexto sócio-histórico das políticas públicas na EJA no município; 3) Contextualizar os aspectos socioculturais que configuram as trajetórias escolares interrompidas das mulheres pesquisadas e o lugar da leitura e da escrita no seu cotidiano; 4) Identificar os valores, significados e expectativas que os sujeitos da pesquisa atribuem às suas experiências de aprendizagem e usos da leitura e da escrita; e 5) Analisar, com base em narrativas de vida, o papel social que a língua escrita assume na trajetória escolar das mulheres pesquisadas.

A fim de assegurar a centralidade do tema da pesquisa (as trajetórias escolares, processos de aprendizagem da língua escrita associados ao letramento escolar e social), a história oral temática configura-se como procedimento metodológico que atende plenamente ao propósito deste estudo. Segundo Meihy e Holanda (2007, p. 39), a história oral temática compreende,

a discussão em torno de um assunto central definido – mesmo que outros decorram ou concorram para seu esclarecimento – [...]. Conhecer as versões opostas, os detalhes menos relevantes e até imaginar situações que mereçam ser questionadas [...].

Assim, a abordagem metodológica proposta na pesquisa consolidou-se por meio do uso da entrevista narrativa como eixo estruturante da pesquisa, com foco nas histórias de vida das mulheres pesquisadas no contexto de um programa de alfabetização com o objetivo de situar o lugar da leitura e da escrita no cotidiano dessas mulheres, cuja seleção foi se delineando após as entrevistas realizadas com todo o grupo. A definição do gênero feminino para a seleção dos sujeitos da pesquisa aconteceu, espontaneamente, baseada no envolvimento natural das mulheres interessadas em participar da entrevista. Nesse sentido, é importante assumir que a pesquisa não foi deliberadamente proposta para discussão de gênero.

As conclusões demarcaram o lugar da leitura e da escrita e o papel social que a língua escrita assume no cotidiano dessas mulheres, evidenciando o descompasso entre os desejos e necessidades que as mulheres elaboram em referência ao domínio das competências da leitura e da escrita e o insucesso diante dos conteúdos escolares poucos significativos. Os dados revelaram, ainda, a capacidade reflexiva que essas mulheres demonstraram durante as entrevistas, por meio de narrativas que mostravam as referências escolares construídas pelas mulheres nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e as estratégias de interlocução com uma sociedade predominantemente grafocêntrica.

A relevância das reflexões resultantes da investigação enuncia a urgente necessidade de formulação de políticas públicas sociais e educacionais específicas para atender às necessidades de grupos sociais que habitam o espaço insular de Salvador.

O Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – Salvador Cidade das Letras/ Brasil Alfabetizado

O analfabetismo e a baixa escolaridade, alguns dos problemas que mais atingem a educação pública entre pessoas jovens, adultos e idosos em Ilha de Maré, alicerçados pelas desigualdades raciais, regionais e sociais que demarcam o tecido social baiano, reproduzem as desigualdades econômicas produzidas pelos desequilíbrios regionais do país.

Imerso nesse contexto de desigualdades, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado foi implantado no município de Salvador, no ano de 2004, com o propósito de reduzir os elevados índices de analfabetismo, de 3,97%, o que corresponde em números absolutos a 84.240 pessoas com 15 anos ou mais de idade de uma população de 2.675.656 habitantes de Salvador, conforme dados do IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

A execução do Programa no município estava estruturada em três ações que se complementavam entre si, segundo documento oficial (SALVADOR, 2007): 1) ação de alfabetização que se refere ao funcionamento das aulas propriamente, acompanhamento e avaliação do processo de aquisição da leitura e da escrita; 2) ação de formação inicial e continuada dos alfabetizadores, subdividida em mobilização, seleção, cadastramento e formação dos alfabetizadores e coordenadores de turma envolvidos no programa; e 3) continuidade dos estudos dos egressos do programa, com a inserção dos alfabetizados na educação de jovens e adultos do sistema municipal de ensino.

Na ação de alfabetização as turmas funcionavam em salas ociosas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador e/ou em espaços cedidos por organizações não governamentais, instituições religiosas, associações de moradores ou sindicatos, enfim, em diferentes espaços da sociedade civil, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer (Secult).

No momento da realização da pesquisa, o Programa encontrava-se em pleno funcionamento. As aulas de alfabetização do Programa em Praia Grande–Ilha de Maré já estavam acontecendo há mais de cinco meses, tendo iniciado no mês de março de 2009, com término previsto para dezembro de 2009.

Com a pretensão de superar o analfabetismo, ampliar o atendimento no primeiro segmento da Educação Básica de Jovens e Adultos no município e garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizados, o Programa Salvador Cidade das Letras foi instituído como

ação prioritária de uma política de alfabetização de jovens e adultos [...], através de um processo de

alfabetização sustentado na concepção de aquisição e apropriação do sistema de escrita. Este processo acontece num contexto de letramento onde a competência para o uso do sistema se desenvolve nas práticas sociais que contribuem para a construção da consciência crítica na perspectiva da transformação social. (SALVADOR, 2007, p. 10).

Entretanto, com base nas observações do trabalho docente na turma, suscitam-se algumas reflexões. Inicialmente, foi constatado que o alfabetizador, embora fosse uma pessoa querida pelos alunos, não tinha formação adequada para atuar numa turma de alfabetização. Além de não ter concluído o ensino médio, fato muito comum naquela comunidade, também não frequentava os encontros de formação continuada previstos no Programa. Outro ponto observado refere-se à concepção didático-pedagógica da alfabetização implícita à ação alfabetizadora, com práticas altamente conservadoras, nas quais o professor posiciona-se como transmissor do conhecimento; conhecimento este que vem sendo tradicionalmente trabalhado, com conteúdos desvinculados da realidade local, com ênfase nos aspectos gráficos da escrita por meio do uso de cópias de tarefas postas na lousa. Igualmente evidente foi a falta de textos e/ou portadores textuais diversificados nas atividades de sala de aula, embora a coordenação do programa informasse da distribuição de livros de alfabetização destinados ao programa em todas as turmas. Segundo o alfabetizador, o material recebido não atendia o nível de aprendizado dos alfabetizandos motivo pelo qual decidiu não distribuí-los.

Observava-se, ainda, que mesmo com a precariedade da intervenção pedagógica de um trabalho descontextualizado, os educandos consideravam-se gratos pela “disposição” do professor em ensiná-los, já que não existiam escolas no turno da noite naquela parte da ilha. Ficava evidente, então, que esses homens e mulheres desconheciam seu direito subjetivo à educação, portanto não atribuíam nenhuma responsabilidade aos órgãos públicos (Prefeitura ou Secretaria de Educação) pela falta de acesso à escola.

No que concerne à organização do trabalho pedagógico, a proposta apresentada nos documentos do programa foi concebida da seguinte forma:

A concepção da alfabetização aqui entendida pressupõe uma metodologia que incentiva a criatividade, o desejo de aprender, reinventar a realidade, tomando os conhecimentos prévios como ponto de partida, a valorização dos diferentes saberes e culturas, a elevação da auto-estima e o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania. A metodologia proposta oportunizará o contato dos alfabetizandos com textos reais e com práticas pedagógicas que demandam a aquisição da leitura e escrita significativa desde o início do processo de aprendizagem, interagindo, desta forma, com diferentes tipos. (SALVADOR, 2007, p. 16).

Como constatado na pesquisa, as evidências contradizem essas premissas, que se restringem aos documentos oficiais, distantes de se efetivarem na prática alfabetizadora. Era notória a lacuna entre a proposta teórica, desconhecida pelo alfabetizador, e a ação pedagógica realizada, espontaneamente, de forma improvisada. A realidade observada no contexto da prática alfabetizadora, quase sempre alicerçada no saber-fazer do professor, que emerge dissociado de uma ação reflexiva, notadamente se constituía com base no que ocorria no cotidiano da sala de aula.

Para execução do Programa, além das ações descritas como prioritárias na proposta do município, identificamos, ainda, no documento Plano Plurianual de Alfabetização 2005-2010, as seguintes estratégias de inserção dos jovens e adultos partícipes do Programa:

- a) continuidade dos estudos – os alfabetizados após a conclusão serão automaticamente matriculados na rede municipal de ensino;
- b) atendimento à população de 15 a 29 anos em situação de vulnerabilidade social, através da inclusão nas políticas de ação social e projetos educativos do município;
- c) parceria com as instituições para funcionamento de turmas pólos: na penitenciária, no presídio feminino e na casa de acolhimento sócio-educativo, para atendimento à população carcerária e aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;
- d) emissão de documentos, encaminhando os alfabetizados para retirada de 2ª via e regularização da documentação, junto aos órgãos competentes;
- e) oferta de cursos para geração de emprego e renda, através da parceria com instituições que atuam na área de qualificação profissional, com o intuito de

agregar conhecimentos profissionais à vida do aluno trabalhador;

f) realização de exames oftalmológicos e doação de óculos aos alfabetizando, em convênio com as secretarias de saúde e Ministério da Saúde, através do Programa Olhar Brasil. (SALVADOR, 2007, p. 13-14).

Por meio da análise dos depoimentos das pesquisadas, por se tratar exclusivamente de mulheres, a ausência da efetivação dessas estratégias de inserção social voltadas para a intersectorialidade ficava evidente, confirmando a precariedade das diversas políticas públicas que ou não conseguem atingir a todos, ou não se materializam em ações, mesmo quando fazem parte dos planos de trabalho.

Ainda assim, vale ressaltar que, diferentemente da situação da ilha, em diversas turmas do Programa constatava-se a ocorrência de somente duas dessas ações: a primeira, a realização de exames oftalmológicos e entrega de óculos para aqueles alfabetizando que conseguiram realizar a consulta médica; e a segunda, a promoção de políticas direcionadas às questões de gênero e raça, instituídas por meio do Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes¹ (FIEMA), que visava atender as especificidades das mulheres negras, considerando as demandas socioeducativas do programa de alfabetização.

O Programa de Alfabetização de jovens e adultos: limites e perspectivas

As perspectivas que caracterizam as propostas mais recentes de alfabetização das classes populares – que têm se resumido ao aprendizado mecânico da leitura e da escrita – desconsideram os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais inerentes às práticas sociais de leitura, revelando a fragilidade desses programas.

Na sala de aula, *locus* da pesquisa, o que foi

¹ O Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes desenvolve uma política de promoção de equidade entre gêneros e raças e desenvolvimento humano das mulheres que se encontram em situação de maior vulnerabilidade econômica e educacional, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Educação, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer, a partir do ano de 2006.

observado nas atividades propostas pelo alfabetizador para a turma, indistintamente, foram: cópia no caderno, separação de sílabas, treino do próprio nome e outros “exercícios” desta natureza. Assim, o tratamento dado à leitura e à escrita não apresenta ações específicas voltadas ao atendimento das demandas da vida local, muito menos a inclusão de textos provenientes do universo adulto daquela realidade sociocultural.

Outro dado observado foi a falta de materiais impressos na aula; somente o caderno constava como material da turma. Concretamente, o programa funcionava de forma inconsistente para propiciar a construção do conhecimento funcional da língua escrita, sobretudo considerando o curto período letivo, de apenas oito meses.

No decorrer da investigação, baseados na escuta das narrativas das trajetórias escolares das duas mulheres sujeitos da pesquisa, percebemos que, para além das limitações, as pesquisadas relatavam que conseguiam aprender “alguma coisa” nesta etapa do programa que, na opinião delas, vem ajudando-as a lidar melhor com o mundo escrito.

Os desafios vividos pelas mulheres, vinculados ao uso da leitura e da escrita, são decorrentes de eventos comunicativos próprios da realidade local que mobilizam a interação com a língua escrita no cotidiano da ilha. Talvez a disposição das mulheres em buscar num espaço específico, nesse caso o programa de alfabetização, o aprendizado para responder a esses desafios impostos pelas práticas sociais de leitura fora deste espaço termina contribuindo, mesmo que em menor proporção, para as aprendizagens da leitura e da escrita no contexto da sala de aula. Nesse sentido,

o desafio colocado para a alfabetização seria propiciar uma inserção plena dos sujeitos no mundo da escrita; daí necessidade das práticas de alfabetização enfatizarem seus usos e não apenas a decodificação. Constata-se, também, a ineficácia dos programas pontuais de curta duração (tão criticados) para esses alunos, pois se reconhece a importância de os processos de escolarização atenderem ao ritmo do educando. (PEREIRA, 2005, p. 22).

Nessa perspectiva, a questão parece estar centrada na forma como os sujeitos/mulheres da pesquisa interagem com a cultura escrita no cotidiano da escola, e como a mediação pedagógica realizada

tem contribuído, ainda que minimamente do ponto de vista da concepção tradicional de alfabetização, favorecendo a aprendizagem mecânica da leitura e da escrita. Portanto as práticas sociais de leitura têm uma importante função no processo de alfabetização, entretanto as limitações associadas ao letramento escolar das mulheres pesquisadas no contexto do programa de alfabetização em Praia Grande pouco têm impactado essas aprendizagens.

O cenário pedagógico da turma aponta que tanto a concepção de alfabetização quanto a metodologia do alfabetizador poderiam traçar novos rumos para a dinâmica do processo de alfabetização, principalmente para as mulheres jovens e adultas, caso fosse levado em conta que as práticas sociais e culturais muito podem oferecer para que os programas de alfabetização repercutam de forma significativa nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita nas diferentes formas como são vividos pelos diversos grupos culturais, dentre os quais se incluem os formados por mulheres nas suas singularidades.

A alfabetização de jovens e adultos passa a ser um espaço plural que responde concretamente ao conjunto das necessidades do cotidiano e dos diferentes movimentos do dinamismo de vida das mulheres, e, mais especificamente, que se articula à luta contra a segregação educacional, étnico-racial e cultural, considerando que a educação de jovens e adultos consolida-se ao longo da vida.

Em suma, compreender a complexidade inerente ao letramento escolar e social em todas as suas dimensões é um empreendimento histórico que requer múltiplos olhares. Por outro lado, pensar como as mulheres de Praia Grande, na Ilha de Maré, trilharam seus percursos escolares e ainda insistem e persistem em aprender a ler e escrever; como se manifestam culturalmente nas suas filiações identitárias e/ou se apropriam de outras culturas; e como sobrevivem, ou não, com resistência aos processos de aculturação sublinharam as estratégias investigativas, possibilitando a reflexão dos valores, significados e expectativas que as mulheres atribuem à aquisição e usos da língua escrita.

Inicialmente, ficou evidente na investigação que, considerando o contexto da vida cotidiana na realidade local, há uma lacuna de articulação entre

as práticas alfabetizadoras e as práticas sociais e culturais das mulheres alfabetizadas no que concerne às necessidades funcionais da leitura e da escrita no cotidiano da ilha.

O reconhecimento do caráter compensatório do referido programa de alfabetização de jovens e adultos, que não consegue efetivamente atender às demandas sociais, culturais e educacionais das classes populares, se acentua, ainda mais, pelas deficiências de ordem pedagógica. Com destaque para o descompasso entre a alfabetização, isto é, “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades para utilizá-lo para ler e escrever [...]” (SOARES, 2004b, p. 91), e o letramento, ou seja, o “[...] desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004b, p. 90).

Nessa perspectiva, o letramento se define pela condição de quem não somente aprende a ler e escrever, mas usa a leitura e a escrita em situações de práticas sociais, produzidas por meio de significados imersos nos grupos culturais e expressos pelo conjunto das representações sociais por meio da linguagem.

Portanto o letramento destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes para a educação de jovens e adultos, conceito que vem se firmando em consequência do “esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo ‘alfabetização’, apesar de todos os esforços históricos de se buscar compreender e explicar, de outros pontos de vista, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e o analfabetismo” (MORTATTI, 2004, p. 80).

Não se trata de delegar às mulheres, no caso da pesquisa, a responsabilidade pela própria aprendizagem da leitura e da escrita, mas de levantar a hipótese sobre a existência, ou não, de correspondência entre o nível do letramento na escola e as demandas sociais de leitura e escrita dos diferentes grupos culturais (SOARES, 2004b, p. 100), considerando-se que muitas evidências vêm revelando a insuficiência das condições teórico-metodológicas dos programas de alfabetização a fim de garantir o letramento dos jovens e adultos, cerceando a possibilidade do desenvolvimento da plena capacidade pessoal que lhes permita exercer

a participação social num mundo letrado cada vez mais exigente.

Nesse sentido, o debate proposto toma como referencial a ideia de “indissociabilidade entre alfabetização e letramento”², examinada por Magda Soares, tanto no que se refere à abordagem teórica quanto à prática pedagógica:

A alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação nas práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida [...] através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos *reais*, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004b, p. 92, grifo do autor).

Entretanto, o que se percebia, com base nas narrativas das mulheres pesquisadas, era o descompasso entre alfabetização e letramento (escolar e social), desconectados cada vez mais das identidades socioculturais dos sujeitos jovens e adultos. Nesse caso, os processos de aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidos no programa estavam fortemente vinculados a um modelo de educação idealizada e tradicional.

Nessa perspectiva, a concepção de letramento comumente adotada no universo escolar, sobretudo pelos programas de alfabetização que pretendem a inserção dos sujeitos “não alfabetizados” no mundo da escrita, se distancia em muito da concepção explicitada na última citação. Como afirma Kleiman (1995, p. 20), “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos [...]”.

² “[...] Pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama de *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama de *letramento*”, (SOARES, 2004b, p. 90, grifo do autor).

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 1999, p. 2).

Essa discussão, digamos, não muito recente no panorama educacional brasileiro, encontra em Paulo Freire sua essência, para quem “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (FREIRE, 2006, p. 41-42).

Além disso, a análise das relações constituídas pelos sujeitos no processo de letramento e, conseqüentemente, no processo de escolarização de jovens e adultos quase sempre é concebida como produto das diferenças intrínsecas às pessoas, “e não como emergindo de práticas discursivas nas quais as pessoas se engajam no discurso ao construir a realidade social e a si mesma, em circunstâncias sócio-históricas particulares” (MOITA LOPES, 2002, p. 52).

Em decorrência, exclui-se, também, a visão de que os programas de alfabetização de jovens e adultos desconsideram o sujeito histórico e as potencialidades e significados inerentes aos diversos grupos culturais. Essa análise pode ser entendida com base nos significados atribuídos pelas mulheres pesquisadas ao próprio processo de aprendizagem, valores e expectativas na apropriação e usos do sistema escrito.

O lugar da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres

O papel social que a língua escrita assume na vida cotidiana das mulheres pesquisadas amplia o debate que se coloca para responder à questão: diante das trajetórias escolares interrompidas, por que as mulheres de Praia Grande–Ilha de Maré/Salvador (BA) retomam o seu processo de letramento escolar no contexto de um programa de alfabetização? Diante dessa formulação é fundamental compreender o lugar da leitura e da escrita

no cotidiano das mulheres que vivem em Praia Grande–Ilha de Maré.

As trajetórias escolares das duas mulheres pesquisadas revelaram similaridades e aproximações, resguardadas as singularidades inerentes a cada experiência de vida. Essas nuances estão marcadas por uma identidade cultural inscrita em um lugar social determinado. Nesse sentido, a busca pela aprendizagem da leitura e da escrita cria expectativas conectadas à realidade social imediata na qual as mulheres estão inseridas, mais especificamente à realidade local de Praia Grande–Ilha de Maré.

A reflexão em torno dessa realidade sinaliza, primeiramente, uma busca pessoal pelo uso da língua escrita para resolver situações vinculadas às experiências pessoais, familiares e às questões de gênero ou do grupo social. Isso nos remete a uma questão extremamente importante para essas mulheres, que é “a educação dos filhos”. Muito mais que sua realização pessoal e emancipação social, as mulheres mostravam a sua preocupação com o papel socialmente atribuído à mulher de responsabilização no que se refere à educação e escolarização dos filhos. Implicitamente, podemos inferir que essa preocupação justifica-se em virtude do papel socialmente reservado ao homem de provedor da família. E sua responsabilidade, nesse processo, limita-se a ajudar na educação apenas quando a mulher não consegue responder plenamente a essas exigências escolares.

De outra forma, a presença da mulher não escolarizada imersa numa realidade tão específica quanto a do território da Ilha de Maré nos remete mais fortemente às contribuições que o letramento escolar pode oferecer – ou não – para a construção das identidades sociais e culturais das mulheres localizadas num dado espaço e tempo. Essa realidade fundamenta-se em profundas contradições em razão de desigualdades sociais produzidas pela submissão historicamente determinada das classes exploradas. Esse universo é caracterizado pela naturalização das diferenças sociais, ou seja, como se o “ser diferente” representasse a condição de “excluídos”, como se fosse algo realmente inerente a essas pessoas.

Com base na história de vida, percebe-se que a convivência na ilha imprime marcas de confinamento de tal maneira naturalizadas pelas mulheres

que elas somente se deslocam para o continente quando precisam dos serviços localizados nos centros urbanos. Em parte pelas limitações geográficas e financeiras para realizar a travessia, e, mais intensamente, pelas atribuições domésticas que ocupam prioritariamente boa parte do tempo dessas mulheres: cuidar e educar os filhos, preparar a alimentação da família, limpar e manter a casa arrumada, atender às obrigações conjugais e, ainda, dedicar-se à atividade pesqueira de subsistência, como limpeza dos peixes e siris (crustáceo comum na região) e a mariscagem (atividade tradicional da ilha). Distinta do movimento das grandes áreas urbanas, a vida diária na ilha representa a “vida da casa”, portanto é importante observar que a relação espaço-tempo está marcada pela mulher como centro de todas as rotinas familiares (DAMATTA, 1997).

Nessa perspectiva, uma análise possível seria a compreensão da significação social dos espaços – casa, rua e outro mundo – que, para Roberto Damatta (1997), expressa muito mais do que separar contextos e atitudes, pois contém visões de mundo ou éticas particulares que dão sentido à própria realidade e que permitem regular e moralizar o comportamento por meio de perspectivas próprias.

Assim, qualquer evento pode ser sempre ‘lido’ (ou interpretado) por meio do código da casa e da família (que é avesso à mudança e à história, à economia, ao individualismo e ao progresso), pelo código da rua (que está aberto ao legalismo jurídico, ao mercado, à história linear e ao progresso individualista) e por um código do outro mundo (que focaliza a idéia de renúncia do mundo com suas dores e ilusões e, assim, fazendo, tenta sintetizar os outros dois). Os três códigos são diferenciados, mas nenhum deles é exclusivo ou hegemônico em teoria. Na prática, porém, um desses códigos pode ter hegemonia sobre os outros, de acordo com o segmento ou categoria social a que a pessoa pertença. Suponho, então, e digo isso somente para não perder a oportunidade de desenvolver o que considero um ponto sociológico crítico, que – no caso de nossa sociedade – as camadas dominadas, inferiorizadas ou ‘populares’, tenderiam a usar como fonte para sua visão de mundo a linguagem da casa (DAMATTA, 1997, p. 48-49).

Portanto, o entendimento possível do processo de apropriação da língua escrita das mulheres pesquisadas na comunidade de Praia Grande resulta

em trajetórias escolares interdidas e influenciadas por elementos socioculturais mais amplos. Esses espaços podem ser compreendidos pelas concepções apresentadas por DaMatta:

Não é por acaso que tal perspectiva, onde a casa e sua ética são o ponto exclusivo de uma visão da sociedade, tenda a ser tomada como um discurso pré-político ou politicamente ‘alienado’ ou meramente ingênuo. Mas ele é uma fala da mesma ‘ordem’ do mesmo ‘gênero’ da construção populista – ambos fundados num espaço da sociedade brasileira que traduz o mundo como um assunto de preferências, laços de simpatia, lealdades pessoais, complementaridades, compensações e bondades (ou maldades!). O espaço da casa! (DAMATTA, 1997, p. 49).

Torna-se necessário, então, uma reflexão mais detalhada sobre as questões culturais associadas às práticas curriculares. A identidade social, construída e implícita pelo/no currículo escolar “como qualquer outra prática cultural”, representa a cultura do grupo dominante em detrimento da cultura popular, legitimando que

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem se representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. [...] Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe - noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos. (SILVA, 2008, p. 195).

A existência de diferentes culturas, portanto, sinaliza a necessidade de considerar a construção de um projeto social multicultural, com o objetivo de dar sentido às diferentes identidades sociais e significado à construção social que envolve dois princípios básicos: alteridade e contexto, isto é, a voz do *eu* e a voz do *outro* (MOITA LOPES, 2002).

Dessa forma, ao tentar identificar o papel social que a língua escrita assume na vida das mulheres pesquisadas, observa-se que, embora exista o reconhecimento da vital necessidade da leitura e da escrita na ilha, ainda assim é a oralidade que se configura como o principal modo pelo qual essas mulheres se apropriam da escrita nas situações cotidianas. Ainda que expressem nos discursos

muitas possibilidades de exploração dos usos que pretendem fazer da leitura e da escrita, possibilidades que não estão vinculadas às situações mais coletivas, a exemplo do trabalho, do lazer e entretenimento etc.

Outro elemento observado nos espaços percorridos em Praia Grande foi à presença restrita de materiais impressos, como, por exemplo, placas de construção de obras públicas, nomes em fachada de bares e posto de saúde e pequenos letreiros (com informações do tipo: “vendemos doce de banana”, “geladinho”, “siri catado” etc.), correspondências, contas para serem pagas e as bíblias de religião evangélica.

Todavia pode-se concluir que a exigência e a circulação de material de leitura escrita nas práticas sociais da ilha não estão exclusivamente articuladas com o nível de letramento da comunidade, mas também são resultantes das condições postas pela sociedade, que determinam o acesso (melhor dizendo, a falta de acesso) à leitura e aos eventos de letramento.

Pode-se depreender, pelo exposto, que a reconstituição das narrativas e trajetórias escolares dessas mulheres/sujeitos nativas de Praia Grande foi fundamental para a compreensão dos motivos das várias interrupções nas unidades escolares e na atual busca do processo de escolarização por meio da inserção no Programa de Alfabetização Salvador Cidade das Letras, bem como as dificuldades enfrentadas por elas em determinados momentos históricos, da infância à fase atual. Sabe-se o quanto é difícil para a mulher decidir prosseguir seus estudos em meio a tamanhas limitações de diferentes naturezas materiais e espirituais (consciência, subjetividade).

As histórias das duas mulheres apresentam aspectos importantes a serem considerados no percurso da investigação. Ao iniciar pela consideração que ambas fazem da importância e do papel social da leitura e da escrita, embora não haja uma sistemática utilização do recurso da escrita na comunidade de Praia Grande, salvo raras exceções de eventos de letramento escolar e material de leitura e escrita circulando. Esse processo dificulta (embora não impeça) a organização política dos sujeitos, levando-os a reproduzir de forma alienada suas subjetividades e reforçar as estratégias de

processos de reprodução do capital e suas formas de manipulação político-ideológicas, ainda que de maneira inconsciente.

Considerações finais

O processo de letramento das pessoas jovens e adultas, no caso das mulheres pesquisadas, não trata exclusivamente de uma questão cronológica, mas das formas pelas quais essas mulheres se constituem sujeitos envolvidos em práticas socioculturais determinadas pelas relações econômicas e de poder. Incorporar essas especificidades na alfabetização de mulheres e, conseqüentemente, no letramento escolar impõe antes de qualquer coisa considerar as práticas culturais dos grupos sociais nos quais essas mulheres estão inseridas.

Conseqüentemente, o significado do processo de aquisição e usos da leitura e da escrita para as mulheres que vivem em Praia Grande–Ilha de Maré representa, no cenário local, uma “travessia” simbólica que posiciona as pessoas diferentemente no grupo social determinado. Além disso, modifica o sentido atribuído por si mesmo à identidade social, colocando as mulheres num lugar que favoreça a reconstrução das identidades de gênero. Contudo não cabe aqui atribuir à escolarização a solução de todas as mazelas sociais de um modelo econômico capitalista, muito menos imaginar que a educação de jovens e adultos é onipotente. Em outras palavras, como dizia Paulo Freire, “o importante é advertir que a resposta que o homem/mulher dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se

defronta: a resposta muda o próprio homem/mulher, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente” (FREIRE, 2001, p. 42).

Assim, aprender a ler e escrever e fazer uso da língua escrita é percebido pelas mulheres, quando ingressam no programa, como um sonho possível, mas distante da realidade cotidiana. Constatase, ainda, que as mulheres usam estratégias próprias para lidar com os desafios do mundo letrado, produzidas ou não no processo de letramento escolar. Os significados desses usos estão relacionados diretamente aos aspectos da vida pessoal, como, por exemplo, deslocar-se na cidade, pegar ônibus, mostrar aos filhos que já sabe ler e escrever, assinar o próprio nome e ajudar os filhos nas tarefas escolares. Estão enfatizadas, aqui, as funções pragmáticas da língua escrita. Isso fica evidente quando as mulheres compreendem que a aprendizagem da língua escrita não se circunscreve exclusivamente como atividade escolar, mas, ao contrário, torna-se parte de uma educação ao longo da vida.

Desse modo, o descompasso existente entre as práticas escolares e as práticas sociais demarca o processo de letramento escolar desvinculado das expectativas, valores e significados atribuídos pelas mulheres pesquisadas aos usos da leitura e/ou da escrita. Entretanto, ainda assim, as mulheres insistem e persistem no seu processo de escolarização e, como diriam, “não desistem nunca”. Vale lembrar que os aspectos socioculturais que configuram as trajetórias escolares interrompidas representam os contextos de exclusão forjados pelos projetos societários na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

COSTA, Telma Cruz. **Percursos de vida, trajetórias escolares**: narrativas (auto) biográficas das mulheres do programa de alfabetização de jovens e adultos de Praia Grande, Ilha de Maré–Salvador-BA. 2010. 140 f. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DIPIERRO, Maria Clara. Descentralizações, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez.2001.

_____; CARVALHO, Marília. A escola brasileira e as desigualdades de gênero. In: CARVALHO, Marília (Org.). **A educação brasileira na década de 90**. Rio de Janeiro: IBASE, 2000. p. 97-100.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos

que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DEPETRUS, 2009. p. 9-21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura).

_____. **Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados do Censo 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=29>. Acesso em: 28 out. 2011.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995a.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995b. p. 15-61.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramentos, Educação e Sociedade).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, Cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN, A (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 147-160.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 1999.

_____. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 45-61.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Política Pública de Alfabetização de Jovens e Adultos**. Salvador, 2007.

SILVA, Tomaz da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: _____ (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 190-207.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004a. p. 5-17.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004b. p. 89-113.

Recebido em 23/11/2011

Aprovado em 06/04/2012

ESTUDOS



O MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR E O LUGAR DE UMA SENSIBILIDADE E INTELIGÊNCIA IDENTIFICADAS NAS PRÁTICAS POPULARES

Luiz Gonzaga Gonçalves *

RESUMO

Este artigo procura evidenciar que o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife ganhou notoriedade, na década de 1960, como espaço de lutas por mudanças sociais. Em grande parte, isso aconteceu porque seus intelectuais superaram o entendimento instituído sobre cultura e cultura popular, e o pessimismo que impregnava tal entendimento. Considera-se que o MCP conseguiu dar esse passo em suas propostas de alfabetização de adultos e de ação cultural ao assumir, conforme consta em seu estatuto, a pesquisa, a investigação e o diálogo criativo com os trabalhadores dos setores populares. Para ilustrar essas afirmações foram consultados o Estatuto do MCP, o *Livro de Leitura para Adultos* e o livro *Educação como Prática da Liberdade*, de Paulo Freire, entre outros escritos.

Palavras-chave: Movimento de cultura popular. Pesquisa. Método de alfabetização de adultos.

ABSTRACT

THE POPULAR CULTURE MOVEMENT AND THE PLACE OF A SENSIBILITY AND INTELLIGENCE IDENTIFIED IN POPULAR PRACTICES

This paper aims at showing that the Movement of Popular Culture of Recife, Brazil (*Movimento de Cultura Popular do Recife or MCP*) gained renown in the 1960s as a instrument in favor of social changes. Mostly, this happened because its intellectuals transcended the common understanding about culture and popular culture, as well as the pessimism which impregnated such understanding. It is considered that the MCP could take this step in its proposals for adult literacy and cultural action, as they advocated – according to what is stated in its statute –: the research, investigation, and creative dialogue with poor workers. To illustrate these claims, we analyzed the MCP's statute, the *Reading Book for Adults*, as well as Paulo Freire's book *Education, the Practice of Freedom*.

Keywords: Popular culture movement. Research. Adult literacy method.

* Professor do Centro de Educação. Participante da Linha de Pesquisa Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba. Membro do GT de Educação Popular da ANPEd. luggoncalves@uol.com.br

Aspectos históricos introdutórios

Para falar do Movimento de Cultura Popular do Recife, enquanto espaço de reconhecimento do potencial educativo encontrado nas práticas populares, consideramos oportuna¹ a menção a um antigo debate travado no país sobre as possibilidades de inserção dos trabalhadores urbanos nos processos de mudanças sociais. Para isso, ganham destaque as pesquisas de Eder Sader e Ana Maria Paoli (1986). Ali é analisada uma lógica interpretativa, inscrita na tradição de pensamento historicamente dominante na sociedade brasileira, estando em discussão o lugar das populações trabalhadoras nas mudanças sociais esperadas, ao longo do século XX. De acordo com Sader e Paoli, o que vai prevalecer nos principais diagnósticos dos intelectuais sobre a sociedade brasileira, especificamente nos contextos urbanos, é a problemática da heterogeneidade cultural, étnica e regional das classes populares. Esta dispersão é vista como decepcionante, e é defendida tanto pelas forças políticas conservadoras, quanto pelas lideranças políticas operárias, interessadas nas transformações sociais do país. Os autores mencionados advertem: o que se elabora sobre o que esperar das camadas populares e sobre o futuro almejado “[...] vem de uma questão que se situa fora delas, fora de suas relações sociais concretas e vividas” (SADER; PAOLI, 1986, p. 45). Com isso, perdem-se de vista “as práticas culturais vivas e significativas da população [que] aparecem como obstáculos sociais e políticos [...]. Tanto à direita quanto à esquerda, o que se lamenta é uma dificuldade de se gerar coesão esperada por parte dos trabalhadores brasileiros” (SADER; PAOLI, 1986, p. 45).

Em vista disso, o que se lamenta é a existência de uma formação histórica e social que não produz dinâmicas culturais esperadas, incapaz de gerar política no sentido postulado, levando-se em conta as análises dos países desenvolvidos. Nesse caso, a heterogeneidade é vista como um problema social de difícil solução, sem intervenções aglutinadoras desenvolvidas para provocar uma superação esperada.

¹ Ver como esse debate é apresentado em meu artigo, intitulado *Importância das práticas não-escolares para o processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas*.

O que nos interessa evidenciar neste trabalho é que, em geral, os intelectuais apontam para um impasse histórico nas relações do poder político quando se trata de gerar oportunidades de escolarização aos setores populares, e acesso aos bens culturais coerentes com os processos de urbanização e industrialização do país. Manoel Bomfim (1993) considerava que, desde 1822 até as primeiras décadas do século XX, a grande maioria do povo brasileiro estava submetida ao analfabetismo e à exclusão política em consequência de administrações públicas descomprometidas com os interesses coletivos, interessadas muito mais em sustentar uma forma de dominação capaz de privilegiar os interesses de certos grupos dominantes. Para esse autor, tivemos na pós-independência a manutenção de uma violência política, avessa às possibilidades de incorporar os setores mais pobres da população aos direitos de uma sobrevivência digna, instruída e próspera.

Numa vertente explicativa próxima ao que apontava Manoel Bomfim, Fernando de Azevedo (1963) propunha um repensar dos problemas sociais do país, pois só assim poderíamos vencer todas as formas de individualismo e fragmentação, que impediam a formação de um sentido forte de cooperação nacional. Nesse caso, seria preciso um repensar das instituições públicas, do Estado, das instituições escolares. Para Fernando de Azevedo, a educação seria essencial para fortalecer os interesses coletivos e democráticos, sobrepondo-se aos interesses particulares de grupos dominantes.

O problema da heterogeneidade nos grupos sociais do país

As discussões acerca dos déficits educacionais ajudam a esclarecer os debates intelectuais evidenciados por Sader e Paoli em torno do desafio de enfrentar a heterogeneidade nos grupos sociais no espaço social brasileiro. Isso porque interessam ao nosso estudo os efeitos teóricos e práticos que levam em conta as análises sobre “as experiências diversas de dominação, de práticas culturais e de processos de trabalho – em nome de uma homogeneidade que se torna, no pensamento, pré-condição para a participação social destes grupos

[...]” (SADER; PAOLI, 1986, p. 46). Nesse caso, o espaço de homogeneização teria encontrado sua expressão no Estado getulista, como ficou atestado com a legislação trabalhista, que reconhecia os trabalhadores enquanto tais, e a legislação sindical, que reconhecia sua existência política.

Na lógica interpretativa dos intelectuais acerca da expansão dos espaços urbanos e industriais, especialmente na década de 1950, já se tornava possível, por meio da temática da modernização, admitir concretamente uma experiência coletiva de trânsito de uma sociedade apática, atrasada e desigual rumo a uma sociedade mais aberta, mais politizada. Uma sociedade capaz de gerar novas oportunidades de participação para os setores sociais marginalizados. Do fim da década de 1950 até meados da década de 1960, entendemos, como Marcelo Ridenti (2003, p. 199), que

o que se dava no Brasil era compartilhado por outros países em desenvolvimento, envolvendo uma urbanização crescente, uma presença marcante das classes médias, notadamente em sua vertente progressista, uma afirmação de modos de vida próprios das grandes cidades, um maior acesso ao ensino superior, uma renovação das lideranças políticas, mais aptas a expressar os anseios das sociedades que se renovavam. Os avanços tecnológicos tornavam a vida das pessoas mais confortável, e uma comunicação mais ampla e rápida.

Sader e Paoli evidenciam na década de 1960 a importância de um deslocamento da pesquisa empírica, saindo de uma centralização na classe trabalhadora para a dinâmica entre as classes, considerando o “caráter da sociedade em crise de transição”. Ganha, então, espaço na pesquisa empírica “a face moderna da heterogeneidade de classe, aparecendo agora na migração rural-urbana, que aumentava e modificava o proletariado até então existente” (SADER; PAOLI, 1986, p. 48).

Entendemos que os primeiros anos da década de 1960 são extraordinários por gerarem um hiato entre teoria e prática, de tal forma que as buscas em torno das intervenções práticas abrem espaço para germinar novas abordagens teóricas, com o fim de problematizar a relação sociedade, política e educação.

Ao longo do século XX, caminham juntas uma compreensão dos rumos políticos do país e

as denúncias sobre os dilemas educacionais. Na passagem dos meados da década de 1950 para meados da década de 1960, tais aproximações ganham maior espaço na pesquisa e nos debates sobre os problemas do país. Anísio Teixeira, em 1955, cria o Centro Brasileiro de Pesquisa (CBPE)² e os Centros Regionais de pesquisa (CRPEs), que se mantiveram por 10 anos. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi fundado em 1955, também por incentivo de Anísio Teixeira, que dirigia a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O ISEB surgiu aglutinando intelectuais, especialmente de São Paulo e de Minas Gerais, que se reuniam em seminários para tratar do tema “problemas de nossa época” (SAVIANI, 2008, p. 311).

Os centros brasileiros de pesquisa trabalhavam as questões do planejamento e das temáticas regionais, dos saberes locais, dos estudos de caso, dos procedimentos científicos nas pesquisas³. Os centros de pesquisa eram muito importantes, uma vez que o período demarcado ficou conhecido por intensa experimentação no campo da cultura e da educação, o que não deixava de estar associado ao crescimento das classes médias progressistas em busca de ascensão social. Essa experimentação tornou-se inevitável porque o que se buscava estava além dos acúmulos teóricos e práticos tradicionais.

As intervenções no campo da cultura, especialmente no da educação de adultos, geraram muito debate, como sabemos, não apenas pela efervescência política da época, mas pela consciência da necessidade de novas orientações, a começar pelo reconhecimento da sensibilidade e das qualidades inteligentes demonstradas pelos trabalhadores urbanos quanto a entender e expressar coletivamente as causas maiores de suas dificuldades e problemas.

2 Florestan Fernandes (1964), em artigo publicado primeiramente em 1960, afirma: “A estabilidade e a evolução do regime democrático estão exigindo a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares e a transformação rápida do estilo imperante de trabalho didático pouco propício à formação de personalidades democráticas.”

3 Sobre esse assunto ver *A pesquisa educacional como questão intelectual na História da educação brasileira* (breves anotações para uma hipótese de trabalho) de Marcos Cezar de Freiras, em seu livro *Memória intelectual da educação brasileira* (1999, p. 65-84).

O Movimento de Cultura Popular do Recife e os problemas da “elevação do nível cultural do povo”

O Movimento de Cultura Popular (MCP) articulou-se com o Centro de Pesquisa Regional de Pernambuco (CRPE) por meio do projeto *Meios informais de educação em Recife*, elaborado por Paulo da Silveira Rosas. Sua preocupação era a de fazer um levantamento dos diversos meios informais de educação que se destacavam em Recife, incluindo jornais, revistas, peças de teatro, cinema, programas de rádio e serviços de autofalantes. De acordo com Ferreira (2008, p. 288), o objetivo de Paulo Rosas era o de observar as principais características de tais meios, os critérios de seleção e os conteúdos de seus programas o seu papel na formação da opinião pública e da educação popular, assim como verificar as preferências dominantes no público e receptividade em relação às suas orientações.

O projeto não chegou a ser concluído para o CRPE, conforme declarou Paulo Rosas à Ferreira. O projeto serviu, mesmo assim, para ativar praças e parques de cultura em Recife⁴. O que parece ganhar nitidez é que os intelectuais envolvidos com o Movimento de Cultura Popular não se contentavam com o entendimento instituído sobre cultura e cultura popular. Eles estavam, graças a isso, certos de que uma problematização sobre esse assunto envolvia um constante trabalho de investigação, mesmo que os processos de investigação não pudessem ser vistos dentro dos padrões estritos de cientificidade acadêmica. De qualquer modo, inquietações evidentes sobre uma compreensão de cultura e da cultura popular, manifestadas pelos intelectuais progressistas daquele período, rebatiam para as produções didáticas.

Carlos Estevam Martins expressou muito bem a tensão entre “elevar o nível cultural do povo” e ao mesmo tempo saber transitar por aquilo que o povo conhece do jeito que conhece, e que, no seu entendimento, precisa ser superado (FAVERO,

1983, p. 47). O *Livro de Leitura para Adultos*⁵, do MCP, contribuiu para situar que há diferenças consideráveis entre fazer uma atividade artística endereçada ao povo e escrever um material didático para alfabetizar adultos. Por mais que se discutisse os limites da produção acabada de um livro de leitura, era impossível escrevê-lo visando um diálogo consistente com os adultos trabalhadores e não praticar a arte da atenção, da observação, não ir aos contextos concretos nos quais viviam, em que trabalhavam e expressavam as suas tentativas de compreender sua existência.

Nessa aproximação e envolvimento com os setores populares das periferias do Recife, o MCP abriu espaço para possibilidades históricas inovadoras, permitindo que seus intelectuais e educadores deixassem de ver o futuro, que envolvia as práticas populares, fora delas mesmas, fora dos limites e contornos que envolviam os contextos de vida daqueles trabalhadores pouco ou não escolarizados. Desse modo, experimentavam uma interessante ruptura com o que Sader e Paoli (1986) examinaram em seus estudos sobre os intelectuais brasileiros, que se posicionavam pessimistas quanto a uma capacidade organizativa dos trabalhadores urbanos, de acordo com os modelos de compreensão dominantes.

Romper com tal pessimismo e buscar práticas inovadoras, na época, exigia uma nova maneira de pensar e de administrar os poucos recursos públicos. Os dados sobre a escolarização da população do Recife em 1962, por exemplo, eram desanimadores: Germano Coelho, presidente do MCP, na apresentação do *Livro de Leitura para Adultos* (GODOY; COELHO, 1962), reconhecia a existência de 80.000 crianças, de 7 a 14 anos fora da escola. Quer dizer, seria preciso construir todo um sistema público de ensino para acolher milhares de crianças sem escolas. Germano Coelho reconhecia também a existência de outras dezenas de milhares de adultos analfabetos. Com tudo isso, afirmava a importância do *Livro de Leitura para Adultos*,

[...] centrado nos interesses do adulto, exprimindo os anseios populares, ressaltando os valores regionais, ministrando ao mesmo tempo o ensino da língua e da gramática, ele constituirá, sem dúvidas, mais um

4 Uma hipótese plausível para uma não conclusão do projeto *Meios informais de educação em Recife*, elaborado por Paulo da Silveira Rosas para o CRPE de Pernambuco, parece oscilar entre a paciência que se exige para a pesquisa acadêmica e as urgências da militância popular. Tudo indica que Paulo Rosas optou por privilegiar as demandas populares.

5 Para ver o Livro de Leitura do MCP na íntegra acesse: <<http://www.forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/lermcp.pdf>>.

instrumento da cultura para a libertação do povo. (GODOY; COELHO, 1962)

A convicção que atravessava o debate sobre cultura, no MCP, parece não recuar diante de algo importante: sem dar centralidade aos interesses explicitados pelo adulto, sua libertação fica comprometida. Encontramos na lição 42 do *Livro de Leitura para Adultos* a seguinte afirmação: “Acabando-se o analfabetismo, eleva-se o nível da cultura popular” (GODOY; COELHO, 1962). A lição 54 amplia a compreensão anterior: “O MCP congrega homens (sic) de todas as raças, de todas as opiniões, de todas as religiões, para um fim comum: a elevação do nível cultural do povo” (GODOY; COELHO, 1962). Na lição 75 o texto de leitura inicia-se com este esclarecimento: “O MCP realiza uma educação popular por vários meios, atingindo ao grande público” (GODOY; COELHO, 1962). Em seguida são anotados os espaços de atuação do Movimento: escolas primárias para crianças e adolescentes; escolas radiofônicas e de aperfeiçoamento para adultos; programas de cultura e educação pelo rádio e pela televisão; escolas de formação profissional para homens e mulheres; praças de cultura, biblioteca pública, cinema, teatro e jogos infantis; centros de cultura, clubes de leitura e círculos de cultura; cursos e campanhas de educação sanitária, de assistência médica para crianças e adultos, centro de artesanato e artes plásticas, com locais para exposição para o público, entre outros serviços apontados.

A lição 75 é encerrada com estas palavras: “Enfim, o MCP procura atacar todos os problemas relacionados com a elevação do nível de cultura do povo. Com este programa de educação popular, o MCP possibilita ao homem e à mulher uma ação mais consciente dentro da sociedade” (GODOY; COELHO, 1962, grifo nosso).

Da lição 42 à lição 75 (GODOY; COELHO, 1962), desponta três vezes uma preocupação decisiva para o Movimento, que foi nomeada como um esforço de “elevação do nível cultural do povo”. Subentende-se que os sujeitos atendidos têm sua cultura a ser conhecida. O que parece envolver um grande debate no período é estabelecer até onde vai o alcance dessa expressão cultural popular. É estabelecer qual abordagem torna fecunda uma

intervenção do educador, interessado em criar um ambiente propício a suscitar “uma ação mais consciente” do educando. É estabelecer que meios operacionais fazem emergir as potencialidades dos sujeitos dos meios populares.

O MCP e os desafios da investigação e da pesquisa para a prática educativa, a cultura e a arte

É muito sugestivo destacar no *Estatuto do MCP*, no seu artigo 23, que trata das dez divisões do Departamento de Formação Cultural. A primeira delas é a *Divisão de pesquisa da cultura popular*; logo a seguir vem a *Divisão do ensino*. Esta ordem de responsabilidades do departamento de formação diz muita coisa, o horizonte deixa de ser o de gerar um *ensino sobre* determinados assuntos previamente estabelecidos. Parece incorporar muito mais uma iniciativa voltada para um ensino atento às situações experimentadas na vida dos educandos, e captadas pelos educadores, nas idas aos seus espaços de vida e de trabalho.

A atividade docente, por meio da pesquisa, tem mais condições de não repetir aquilo que deseja suplantar, ou seja, reduzir o fazer do educando a um exercício rotineiro de consumo de saberes. Com ou sem livro de leitura, a indicação clara do Estatuto é a de que uma relação de saberes, que produz o conhecimento letrado, vai sendo construída a fim de gerar situações criativas, de tal forma que a sensibilidade e a inteligência dos educandos sejam acionadas como os elementos centrais de sustentação da proposta educativa.

Como vimos, a lição 75 faz este esclarecimento: “O MCP realiza uma *educação popular* por vários meios, atingindo ao grande público” (GODOY; COELHO, 1962, grifo nosso). Na época era mais evidente, entre os intelectuais e os participantes do Movimento, um interesse em re-significar o entendimento de cultura popular. O termo educação popular parece estar presente no Livro de Leitura de Adultos e no Estatuto do MCP (MOVIMENTO..., 1961) ainda transitando de um sentido dominante, ou seja, de instrução elementar com o fim de ajustar o educando à ordem dominante, para um sentido de oferta de escolarização para a emancipação deste educando.

No artigo 15 do Estatuto encontramos: “O Departamento de formação da cultura, órgão técnico do MCP tem por objetivo: 1 – Interpretar, desenvolver e sistematizar a cultura popular; 2- *Criar e difundir novos métodos e técnicas da educação popular*; 3 – Formar pessoas habilitadas a transmitir a cultura ao povo [...]” (MOVIMENTO..., 1961, p. 4, grifo nosso). Vê-se que o trabalho de pesquisa para o MCP tinha um sentido não fácil, não simples, de problematização, de ultrapassagem, entre os próprios intelectuais e educadores, das concepções já estabilizadas entre cultura dominante e cultura popular. Por exemplo, de onde nasceria essa cultura que seria transmitida ao povo? Quem cuidaria de formar pessoas habilitadas para isso? De qual setor social viriam essas pessoas “habilitadas a transmitir a cultura ao povo”?

O que parece nítido, especificamente no capítulo 15 do livro (GODOY; COELHO, 1962), é o esforço tateante dos intelectuais e educadores. Quase nada havia de acúmulo prévio na aproximação mais orgânica dos intelectuais e educadores do MCP com os trabalhadores empobrecidos daqueles espaços urbanos. Quase nada havia de acúmulo na disposição de ouvir o que os trabalhadores tinham a dizer, como condição necessária para situar um entendimento sobre cultura e sobre iniciação do adulto ao ler e ao escrever.

O Livro de Leitura de Adultos (GODOY; COELHO, 1962) do MCP, em seu todo, é a expressão visível de uma proposta educativa aberta às mudanças sociais e políticas que estão em efervescência no mundo, conforme evidenciaram Josina de Godoy e Norma Coelho, na mensagem final aos educandos:

Debatemos, em muitas reuniões, a maneira de ensinar a ler que pudesse, realmente, interessar ao homem e à mulher do Nordeste, cansados da luta diária pela sua sobrevivência e a de seus filhos. [...] Para a elaboração deste livro estudamos o resultado de experiência de vários países com condições de desenvolvimento semelhantes as nossas, experiências publicadas em revistas da UNESCO, organização mundial de educação e cultura. (GODOY; COELHO, 1962)

Esse parágrafo, em si mesmo, já é o testemunho de uma novidade: supõe-se que seja interessante

ao educando adulto, que acabou de aprender a ler, saber das orientações que fizeram surgir o material didático e as fontes de inspiração para a proposta.

Osmar Fávero reconhece as buscas e inspirações do MCP, ressaltando o esforço ali empreendido, com o fim de conquistar uma elaboração sob medida. Segundo Fávero, o grande avanço foi desencadeado com a cartilha de Alfabetização de Cuba: “se A-E-I-O-U nada significava, O.E.A. significava muito, naquele momento, não só para Cuba, mas para todas as Américas; ‘Raul Roa’ [Garcia] dizia muito mais, também para os brasileiros, que ‘Eva viu uva’” (FÁVERO, 1986, p. 285).

Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), assim se posicionou em relação ao Livro de Leitura do MCP:

Confesso haver lido essa cartilha com renovado entusiasmo. As privações, as esperanças e os direitos dos brasileiros tecem e entrelaçam aquelas frases lineares singelas e fazem do aprender a ler uma introdução à liberdade e ao orgulho de viver. Por tudo isso é que considero essa cartilha a melhor cartilha para adultos analfabetos que, até agora, conheci no Brasil. (apud BARBOSA, 2009, p. 133).

O Livro de Leituras do MCP inovou, com a incorporação de fotografias dos lugares conhecidos da cidade do Recife, dos contextos periféricos de vida dos alfabetizando adultos e também das obras de arte comprometidas com a cultura popular. A materialização do Livro de Leituras do MCP serviu como referência para muitas iniciativas semelhantes, num esforço de reinvenção dos materiais didáticos, para alfabetização, como foi no caso da campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, e nas campanhas dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes.

Seria exagero afirmar que intelectuais e educadores, pelo contato e pelas trocas mais próximas aos educandos populares, avançaram mais na necessidade de captar na cultura popular o que nela havia de melhor?

Frei Betto (FREIRE; BETTO, 1986) sublinha que naquele período ainda não era o povo manifestando sua criação artística; em muitas situações ainda eram os intelectuais, os universitários falando em nome do povo. Nesse aspecto, continua Frei

Betto, no MCP, estará a equipe de Paulo Freire alimentando uma grande novidade: a conquista de um método de alfabetização, com o intento de não “interpretar o que é o interesse das classes populares, mas ousa perguntar às classes populares, qual é a sua maneira de expressar-se no mundo, qual é a *sua* palavra” (FREIRE; BETTO, 1986, p. 28, grifo do autor).

No tempo em que atuou no Movimento de Cultura Popular do Recife, Paulo Freire (1975, p. 102-103) coordenava um projeto que era chamado de “círculo de cultura”. De acordo com Paiva (1983, p. 252), as atividades dos círculos de cultura e dos centros de cultura caminhavam juntas, nos grupos de debates, quando se discutiam problemas brasileiros. O termo “círculo de cultura” já parece fazer parte do trabalho de pesquisa da primeira e da segunda divisão do Departamento de Formação Cultural. O nome era proposital, para se desgarrar dos procedimentos “carimbados” no espaço escolar, de modo que, em lugar do professor, havia o *coordenador de debates*, em lugar da aula, o *diálogo*, em lugar de filas de carteiras justapostas, o círculo.

Os temas abordados nos grupos eram selecionados com base em entrevistas, para identificar os problemas considerados de interesse pelos participantes, como “Nacionalismo”, “Evolução política do Brasil”, “Voto do analfabeto”, etc. Com o êxito dos seis meses de experiência, dizia Freire (1975, p. 103): “perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira”.

O método ativo buscado para uma nova proposta de alfabetização, conforme Argentina Rosas (apud BARBOSA, 2009, p. 135), já havia sido desencadeado por Freire na elaboração da tese para a Cátedra de Belas Artes. Coerente com o que já se vinha elaborando, não havia lugar para o uso de livro de leitura, previamente preparado pelos alfabetizadores.

A não fixação da proposta alfabetizadora, num livro previamente acabado, garantia uma possibilidade permanente para a ação pedagógica e didática, a de fazer com que a investigação e a pesquisa estivessem entranhadas na prática docente. Nessa direção, podemos entender que, para Freire, o méto-

do de alfabetização e de pós-alfabetização, em sua expressão mais visível, era um desdobramento do esforço de fazer aparecer os recursos inteligentes, comunicativos e críticos dos educandos, instigados pela inteligência e criatividade dos seus educadores e educadoras. Paiva (1983, p. 251) reconhece isso ao afirmar que

O método Paulo Freire para a educação de adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método derivava diretamente de idéias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios.

Palavras de despedidas

Para concluir este texto gostaria de destacar a frase: “A voz do povo traz muita luz sobre os problemas do nordeste”, extraída da página de encerramento do Livro de Leitura para Adultos, elaborado por Josina Maria L. de Godoy e Norma Porto. C. Coelho. Essa frase é uma chave de leitura para entender o alcance da contribuição do MCP e dos frutos que saíram daquele ambiente, altamente fecundo.

Pela primeira vez no país, um grupo de intelectuais, de educadoras e educadores entrelaçou, de forma inédita, cultura, pesquisa e ensino, abrindo-se para acolher inspirações progressistas internacionais, articulando-se com o Centro Brasileiro de Pesquisa e concretizando-se numa disposição não paternalista de ouvir a voz do povo. A tentativa explícita era a de entender os problemas do Nordeste e do país; era a de aspirar por uma sociedade capaz de acolher os sujeitos dos setores populares, baseado no que havia de mais desenvolvido em sua sensibilidade, inteligência e vontade de lutar coletivamente.

Com ou sem livro de leitura, enfrentando as contradições e interesses políticos daquele tempo, intelectuais e educadores(as) cuidaram de dar corpo ao que havia de mais progressista nas concepções e meios de se fazer educação de adultos no país. Os militares e seus aliados, em 1964, cuidaram de cortar logo pela raiz a presença de centros investi-

gativos e dialogais, como o MCP, que se expandiam pelo país. A educabilidade humana cultivada pela investigação criativa e pelo diálogo com o educando foi uma das iniciativas das mais inspiradoras em

nosso país. O que há de mais forte do que contribuir para a construção de um país mais acolhedor, justo e reconciliado com o que há de mais interessante nas tradições populares?

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura brasileira. 4. ed. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1963.

BARBOSA, Leticia Rameh. **Movimento de Cultura Popular**: impactos na sociedade pernambucana. Recife: Editora do Autor, 2009.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

FAVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 80. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____, Referências sobre material didático para a educação popular. In **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia e história. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

FERREIRA, Márcia Santos. Os centros de pesquisas educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 38, p. 279-292, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/07.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1986.

FREITAS, Marcos Cezar de. A pesquisa educacional como questão intelectual na História da educação brasileira (breves anotações para uma hipótese de trabalho) In: _____. **Memória intelectual da Educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

GODOY, Josina, M. L.; COELHO, Norma P. C. C. **Livro de leitura de adultos**. Recife: Prefeitura do Recife, 1962.

GONÇALVES, Luiz G. **Importância das práticas não escolares para o processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas**. TV Escola. Educação ao longo da vida. Salto para o futuro, Brasília, ano XIX, n. 11, set. 2009. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165745Edualongovida.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR DE RECIFE. **Estatuto**. Recife, 1961. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/estatuto_mcp.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2010.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

RIDENTI, Marcelo. Cultura e política brasileira: enterrar os anos 60? In: BASTOS, Elide Rugai; _____. ROLLAND, Denis (Org.). **Intelectuais**: sociedade e política, Brasil-França. São Paulo: Cortez, 2003. p.197-212.

SADER, Eder; PAOLI, Ana Maria. Sobre “Classes Populares” no pensamento sociológico brasileiro. In: DURHAM, Eunice; CARDOSO, Ruth. **A aventura antropológica**: teoria e pesquisa. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

Recebido em 30.10.2011

Aprovado em 17.02.2012

ENTREVISTAS E PALESTRAS



PRESSUPOSTOS E EXIGÊNCIAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA “EMANCIPATÓRIA” NA CONTEMPORANEIDADE¹

Bernard Charlot *

Ao me convidarem, os colegas me propuseram o seguinte título: “Pressupostos e exigências para o estabelecimento de uma prática pedagógica ‘emancipatória’ na contemporaneidade”. Eu participei do título colocando as aspas na palavra *emancipatória*. Com efeito, todos estão a favor da emancipação, o problema é saber o que ela significa. Eu posso dar uma definição: basta usar Marx, Nietzsche, Freud, Paulo Freire etc., mas isso não iria resolver o problema do professor. O problema do professor é saber o que significa ter uma prática emancipatória com as crianças. É saber como se faz concretamente para se ter tal prática. “Emancipação” remete a livrar-se. Mas se livrar de quê? Depois de ser emancipado, o que se deve fazer?

O que me interessa aqui é refletir sobre os princípios fundamentais, numa perspectiva antropológica e numa perspectiva de trabalho cotidiano na sala de aula. No primeiro momento apresentarei a perspectiva antropológica. No segundo momento, falarei do que eu chamo de equação pedagógica: aprender é igual a o quê? O que se tem de fazer para aprender? No terceiro momento, abordarei três problemas fundamentais na sociedade contemporânea: a questão da relação com o saber, a da relação com o desejo e a do mundo Internet – o que significa aprender no mundo da Internet? A quarta parte trata do que fazer na sala de aula.

Perspectiva antropológica

A perspectiva antropológica me parece fundamental. Ponto de partida: o homem nasce incompleto. Ele precisa de 20 anos de educação, um quarto da sua vida, para se tornar autônomo, para se construir como adulto. É a espécie viva que precisa de mais tempo. O ser humano não nasce já pronto: não existe uma “natureza humana”. Ele tem que se construir: essa é a *condição* humana.

Segundo o mito de Prometeu, os deuses distribuíram todas as qualidades e todas as virtudes entre os seres vivos, mas quando chegou o momento do

homem não havia sobrado nada. Prometeu ficou com pena e deu-lhe o Fogo dos Deuses, que representa a Técnica e o Trabalho. Por natureza, o homem não tem nada, mas ele sabe produzir tudo que lhe permite sobreviver. Isso só é possível porque o ser humano nasce num mundo que já existe quando ele chega, um mundo adulto que o educa. Se não existisse um mundo humano quando a criança chegasse, ela iria morrer.

Marx resumiu isso de outra forma na VI Tese sobre Feuerbach: a essência humana é o conjunto das relações sociais. A consequência imediata é que a educação é o que permite à criança se tornar

* Doutor em Educação pela Universidade de Paris X. Professor Visitante Nacional Sênior da CAPES na Universidade Federal de Sergipe. Professor Titular Emérito da Universidade de Paris 8. Professor Afiliado da Universidade do Porto, Portugal. Líder do Grupo de pesquisa CNPq Arte, Diversidade e Contemporaneidade (ARDICO). Membro do Grupo de pesquisa CNPq Educação e Contemporaneidade (EDUCON).

¹ Conferência realizada em 9 de março de 2012 no Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Transcrição e retextualização por Adonai Estrela Medrado, mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. O texto foi revisado por Bernard Charlot. O texto mantém o estilo oral de uma conferência.

homem. Ela é a apropriação do que as gerações anteriores produziram. Foram elas que criaram a Matemática, os gestos humanos, as técnicas humanas etc. A forma de parir na posição horizontal, por exemplo, não é nada universal; em sua tradição, as mulheres da Índia dão à luz suspendendo-se pelos braços a um ramo de árvore. Temos de aprender muitas coisas para nos tornar homens e mulheres: amor, paixão, mentira, ciúmes etc. Uma parte dessas coisas só pode ser aprendida na escola.

A educação é o processo graças ao qual a criança se torna um ser humano, entra numa sociedade e numa cultura e passa a ser singular, insubstituível, um sujeito. Assim, já temos uma definição do que é a emancipação: ela consiste em se livrar de tudo que me impede de ser um ser humano, de pertencer a uma sociedade e a uma cultura e de ser um sujeito singular e insubstituível.

A educação é um direito antropológico. O fato de nascer dá a cada um de nós o direito de ser educado. Graças à educação entramos num processo de humanização, de socialização – ingresso numa cultura – e de singularização. Mas, às vezes, pode haver contradição entre essas três dimensões. Por exemplo, o jovem índio pode ou não pode sair da sua tribo? Do ponto de vista da socialização, não, pois deve respeitar a sua cultura. Do ponto de vista da singularização, ele tem o direito de uma história individual.

Essa abordagem antropológica possibilita ultrapassar o debate entre diretividade e não diretividade. Educação é um movimento de quem se educa; ninguém pode aprender em vez do outro. Entretanto, esse movimento interno só é possível pela ação externa de quem educa. Quem se educa é a criança, ela é quem faz o trabalho de educação, mas ela só pode se educar porque existem adultos que a educam. Não há movimento interno sem pressão ou oferta externa – válida quando permite a cada um se desenvolver.

A emancipação não consiste em livrar a criança de todos os modelos, mas em propor vários modelos. Não é possível que não exista modelo adulto. Quando o professor desiste de propor alguma coisa, para respeitar a espontaneidade e a criatividade, a criança opta pelo que vê na televisão. Portanto, o trabalho de emancipação consiste em apresentar vários modelos. Sempre temos de referir nossos

problemas pedagógicos, inclusive os concretos, a essa ideia: a educação consiste em ajudar alguém para que ele ou ela se torne um humano singular pertencente a uma sociedade, a uma comunidade, a um grupo humano e a uma cultura. A emancipação consiste em se livrar e ajudar a criança a se livrar dos obstáculos à humanização, à socialização, à singularização.

Equação pedagógica

Agora, vamos refletir no que pode ser uma educação emancipatória partindo do ato de ensino-aprendizagem. O tema central das minhas pesquisas é a questão da relação com o saber. Investiguei três questões fundamentais, relacionadas. Para uma criança, em particular para uma criança de origem popular, qual sentido tem ir à escola? Qual sentido tem estudar na escola – ou não estudar? Qual sentido tem aprender e compreender quer na escola quer fora dela?

Por que levantar a questão do sentido? Só aprende quem tem uma atividade, mobiliza-se intelectualmente, estuda. Se o aluno não quer estudar, ele não vai aprender, apesar das tentativas do professor. Só aprende quem estuda, mas só estuda quem encontra um sentido na situação e na escola. Os jovens gostam da escola, porque é o lugar dos colegas. O problema é que, na escola, eles têm que aprender. Como me disse um aluno francês: “Na escola eu gosto de tudo, fora das aulas e dos professores”. Acho que há muitos jovens que compartilham essa opinião. Só aprende quem estuda e só estuda quem encontra na escola um sentido ligado à atividade intelectual. Por fim, só continua estudando quem encontra uma forma de prazer na escola. Mas cuidado: prazer não significa facilidade. Não se aprende sem esforço. Mas não há contradição entre prazer e esforço; quem faz esporte, por exemplo, sabe que o prazer pode acompanhar o esforço. O esforço é uma coisa horrível quando se esforça para uma coisa que não tem sentido, mas fazer um esforço para algo que tem sentido pode ser uma fonte de prazer.

Portanto, a equação pedagógica é simples de dizer e enunciar, apesar de difícil de resolver: “aprender = atividade intelectual + sentido + prazer”. Devem-se pensar as práticas educativas

emancipatórias em referência a essa equação e não ao debate artificial “professor tradicional *versus* professor construtivista”. Tanto os professores brasileiros quanto os franceses têm práticas basicamente tradicionais, porque a escola impõe práticas tradicionais (tempo e espaço fragmentados, sistema de avaliação individual etc.). Nas condições institucionais atuais da escola, o professor tradicional tenta introduzir alguns parênteses construtivistas no seu ensino, com um pouco de pesquisa, de uso da Internet, de projetos etc.

Portanto, a questão é: como fazer com que minha sala seja um lugar de atividade intelectual dos alunos, de sentido, de prazer. Essa abordagem permite ultrapassar um segundo debate: aula expositiva ou trabalho de grupo? Depende. Já aprendi muitas coisas escutando alguém falar, mas também já perdi muitas horas de minha vida ouvindo pessoas falando coisas aborrecidas. Por outro lado, em princípio o trabalho em grupo permite que cada criança se mobilize intelectualmente, mas já vi muitos grupos em que um aluno pensa, um segundo anota e os outros vivem a sua vida, pouco relacionada com o trabalho do grupo. O que importa numa situação pedagógica é sempre ter em mente a exigência de atividade intelectual, sentido e prazer.

Relação com o saber, relação com desejo e mundo Internet

Se tivesse de dizer de forma rápida qual sentido tem a escola para os jovens na sociedade contemporânea, diria: os alunos não vão à escola para aprender, vão para passar de ano, ser aprovados no vestibular e ter um bom emprego.

Sou realista. Eu também fui à escola para passar de ano, ter um diploma e um bom emprego, mas não apenas por isso. Havia matérias que eu odiava, porque era só memorizar e decorar, e neste caso só estudava para passar de ano. Porém, havia também matérias de que eu gostava muito, em particular Francês, História e Matemática. Nelas, encontrei o sentido e o prazer de aprender. O que me deixa muito preocupado, em particular nesse momento em que se fala de sociedade do conhecimento, é que há cada vez mais alunos que nunca encontram na escola o sentido e o prazer de aprender. Cheguei a

pensar que não estamos entrando na sociedade do saber, mas na sociedade da informação; e talvez estejamos saindo da sociedade do saber. Vivemos num mundo em que não se vai à escola para aprender, mas para ter um diploma. Essa é uma dificuldade para o professor, um mal-entendido estrutural: o professor pretende ensinar, o aluno visa ter uma boa nota ou, pelo menos, uma nota que permite passar de ano. Em uma sala em que as crianças fazem o exercício que a professora disse que têm que fazer só para ter uma boa nota, não há uma prática emancipatória, mas uma prática de escravo da sociedade contemporânea. Emancipatória é a prática que consegue que os alunos estudem para entender o mundo, a vida, para crescer, para se sentir inteligentes.

Dentre todos os resultados das minhas pesquisas sobre a relação com o saber, gostaria, ainda, de salientar que cada vez mais alunos consideram que quem é ativo no processo de ensino-aprendizagem não é o aluno, mas o professor. Na França, um aluno escreveu que seu professor era muito bom, pois quando ele falava, suas palavras entravam diretamente na cabeça dos alunos. Esse é o ideal do aluno: o professor explica bem e a cabeça “grava”, como disse outro jovem.

Essa relação com o saber tem muitas consequências. Em primeiro lugar, o aluno não é construtivista. Eu não sou contra o construtivismo – quando é possível, é melhor. Mas a pedagogia ativa, construtivista, é uma conquista, muitas vezes, contra os alunos e os seus pais. É preciso provar-lhes que ela vale a pena, pois eles querem uma pedagogia sem risco. Os jovens acham que a escola é chata, mas quando organizamos uma escola interessante, com atividade e aventura intelectual, ela passa a ser perigosa, porque se deve refletir, pesquisar, ousar.

A segunda consequência é que, na lógica do aluno, quando ele tira uma nota ruim, a culpa é do professor. Em sua lógica, ele tem que ir à escola e escutar o professor. Assim, ele fez o seu trabalho, o que vai acontecer depois depende do professor. Na pesquisa com os alunos, escuto falas como:

– Eu tirei uma nota ruim, isso é muito injusto.

Eu pergunto: – Mas você sabia?

– Não, não tinha entendido nada.

E eu digo: – É por isso que tirou uma nota ruim.

– Mas não entendi nada porque ele não explicou bem, é ele que deveria tirar a nota ruim.

É preciso conhecer e entender essa lógica dos alunos. Temos os nossos objetivos, e não devemos desistir deles. Mas para atingirmos nossos objetivos, precisamos partir da lógica atual dos alunos, para levá-los a outra lógica.

Verifiquei no Brasil o que entendi na França. Num trabalho da UNESCO de Brasília, consegui introduzir uma pesquisa qualitativa sobre a questão “o que significa estudar?”, com alunos da quarta série (hoje, quinto ano) de dez regiões metropolitanas. Obtivemos dois tipos de respostas. Primeira resposta: “Estudar é fazer o que a professora disse que tem que fazer”. Sabemos disso e vemos exemplos em nossas próprias famílias: explicamos uma coisa e a criança diz “Ah não! Porque a professora não faz assim”. Não se trata de aprender, mas de fazer o que a professora disse que tem que fazer. Cuidado com os alunos que obedecem demais. Eu desconfio, fico preocupado quando, na educação infantil, uma criança faz exatamente o que a professora disse que tem que fazer: ela aprende ou está obedecendo à ordem do adulto? Quando a criança com quatro ou cinco anos começa a fazer o que disse a professora e, a seguir, faz uma coisa um pouco diferente, eu sei que ela se apropriou da situação, que passou a ter um sentido para ela.

Segunda resposta dos alunos brasileiros da quarta série: “Na escola tem que estudar, não se deve bagunçar, brigar e brincar”. A teoria dos três B... Os mais espertos dizem que bagunçam um pouco, mas que também escutam um pouco o professor. Portanto, para eles, estudar é ser comportado, eles não evocam uma questão intelectual. Eu não digo para os meus filhos brasileiros o que eu falava para meus filhos franceses. Antes eu perguntava: “O que você fez na escola?”; agora eu pergunto: “O que você estudou na escola?” Porque não se deve ir à escola para “fazer”, mas para estudar.

Na sociedade contemporânea, não mudou apenas a relação com o saber; mudou, ainda, a relação com o desejo. Por séculos e séculos, a família, a escola e a religião educaram as crianças para resistirem aos seus desejos. Explicava-se que não se pode ter tudo o que se quer. A Filosofia acompanhava este discurso com a ideia de que a razão deve predominar sobre as paixões, as emoções etc.

Hoje, vivemos num mundo em que o desejo tem legitimidade. Outrora era valorizada a poupança. Quando era menino, nos anos 1950, na França, na minha escola tinha uma caixa de poupança escolar. O nosso professor aceitava os tostões que o aluno dava e colocava-os na verdadeira Caixa, não para ganhar juros, mas para que a criança aprendesse logo a resistir aos seus desejos. Agora, não vivemos mais numa sociedade da poupança, mas na sociedade do crédito e da publicidade. O crédito é o que permite satisfazer os seus desejos antes mesmo de ter o dinheiro para fazê-lo; o desejo é uma prioridade. A publicidade é um processo que faz com que nasçam sempre novos desejos.

Se vivemos numa sociedade que valoriza o desejo, não é por erro, mas por um movimento histórico. Na década de 1960, quase todos os países do mundo se deram como objetivo o desenvolvimento econômico. O desenvolvimento requer o consumo e este supõe o desejo. Não se pode ter uma pedagogia tradicional contra o desejo numa sociedade que tem como objetivo o desenvolvimento. Em 2008, por exemplo, quando a crise começou a chegar, o presidente Lula foi à televisão para pedir a todos que continuassem consumindo, senão perderíamos os empregos. Portanto, a luta contra o desejo, que era a base da educação familiar e escolar, acabou. Hoje, temos direito a satisfazer nossos desejos. A minha geração, a de 68, inventou uma coisa extraordinária: o direito à felicidade. Como se felicidade fosse um problema jurídico. Nossos pais não falavam em direito à felicidade, mas em sustentar a família para sobreviver. O que pode fazer a escola nesse novo quadro cultural? Temos nas nossas salas crianças que querem satisfazer os seus desejos e não aguentam coisas consideradas aborrecidas. Temos de enfrentar isso. Uma opção é propor coisas gostosas de outro tipo, uma forma de prazer que não se encontra fora da escola. Não estou falando da facilidade, mas do prazer que se pode sentir quando se aprende, quando se sabe, do prazer que muitos professores experimentam, em particular na sua matéria, e não conseguem transmitir aos seus alunos.

Outro problema da escola contemporânea é o de descobrir o que fazer com as novas tecnologias. Várias escolas que, nos EUA, instalaram computadores dentro das salas, recentemente os retiraram,

pois eram usados para MSN, Orkut, jogos ou para entrar em sites que nem sempre são muito educativos... Ainda não sabemos bem o que fazer com o computador na sala de aula, porém sabemos que na cibercultura a escola já não é mais a única fonte de informação. Há outras fontes de informações que são mais eficazes do que a escola, o que é um problema para ela. Sabemos, ainda, que os alunos leem menos textos impressos. Cuidado: os jovens leem muito, mas eles leem na tela, não textos impressos. Além disso, eles estão inventando novas formas de falar. “Também” não existe mais, é “tb”; “estou” é “tô”. Não estou dizendo que isso é mal, mas é uma diferença que a escola deve enfrentar. Temos também novas formas de comunicação, que eu chamo de comunicação ping-pong: envio uma mensagem e recebo a resposta quase que imediatamente.

Entretanto, o problema fundamental é a diferença entre informação e saber. Informação é um dado. Para que a informação passe a ser saber, precisamos avaliá-la, relacioná-la com outras e utilizá-las para resolver problemas ou responder a questões. Há todo um trabalho a ser feito sobre a informação – inclusive encontrá-la.

O “professor de informação” está historicamente morto. Nenhum professor pode vencer a competição com o Google. Se entro algumas palavras no Google, recebo textos, imagens, vídeos, fotografias etc., que nenhum professor, por melhor que seja, consegue reunir. Portanto, o professor que só transmite a informação está historicamente morto e em alguns lugares já começaram a substituí-lo por dispositivos de televisão e de Internet. Não é professor, é monitor. Se os professores continuarem a se pensar como sendo transmissores de informação, daqui a no máximo 50 anos não haverá mais professores, mas monitores de dispositivos eletrônicos e televisivos. Ao mesmo tempo, nunca foram tão necessários “professores de saber”. O professor de informação está morto, mas o professor de saber é precioso: alguém que possa ensinar o que fazer com essa massa de informação. Esse é um desafio fundamental do ponto de vista da emancipação. Quem permite viver na sociedade contemporânea, quem tem a bandeira da emancipação quando se olha para o futuro é o professor de saber.

A Internet livra o professor de muitas coisas que eram chatas de ensinar, que eram apenas informações, e permite-lhe voltar a sua atenção para o trabalho inteligente. Uma boa parte desse trabalho inteligente do professor com a Internet ainda está para ser inventada. Ainda não se sabe bem como fazer, mas não há dúvida de que as novas tecnologias, que são um obstáculo para o professor que continua a ser professor de informação, abrem novas perspectivas para um ensino inteligente e, logo, emancipatório.

O que fazer?

Na contemporaneidade, qual prática pedagógica pode ser emancipatória? O que fazer, concretamente?

O que se faz hoje em dia? Os pais dizem: “Meu filho, se você passar de ano, vai ganhar um celular, ou um iPad etc.” Ou seja: “Meu filho, sei que Gramática é chata, Matemática é chata, mas estude essas coisas chatas e vai ganhar um iPad”. E o que faz a professora quando o aluno não estuda? Ela não diz que o aluno perdeu coisas interessantes, mas que ele precisa estudar mais para não reprovar ou ficar de recuperação. Ou seja: no dia a dia, a professora anda dizendo para os alunos que se deve estudar para passar de ano. Ela diz isso porque sabe que é eficaz. No curto prazo, pode ser eficaz, uma vez que os alunos estudam para passar de ano, mas no médio e longo prazo, é terrível: a própria professora vive repetindo que se estuda para passar de ano e raramente fala do prazer de aprender.

Existem, também, discursos e até práticas para “motivar os alunos”. Sou muito crítico para com esse discurso sobre a motivação. Com efeito, muitas vezes, ele visa encontrar um jeitinho para que os alunos façam alguma coisa que não estão a fim de fazer e acaba por ser uma manipulação dos jovens – o contrário da emancipação. Eu não quero motivar os alunos, quero mobilizá-los. Motiva-se o outro, de fora, mobiliza a si mesmo, de dentro. Não quero que os alunos façam uma coisa que não estão a fim de fazer, quero que se mobilizem para uma coisa que estejam a fim de fazer, inclusive sem minha presença. O meu problema é fazer nascer um desejo de aprender, de fazer uso de si mesmo para aprender.

Uma forma dessa manipulação para “motivar os alunos” é o pseudoprojeto. Não estou criticando a Pedagogia de projeto, bem pelo contrário, quando se trata mesmo de um projeto que dá sentido ao saber, de um projeto oriundo dos alunos ou apropriado por eles. Mas, em muitos casos, é pseudoprojeto. Não é projeto do aluno, nem é projeto da professora, é projeto da diretora, projeto da Secretaria de Educação etc. Sendo assim, nada acontece, o “projeto” funciona alguns dias e, logo, morre.

Na França e no Brasil, vejo professoras que fazem bolos, na escola maternal, com os alunos. Em si, é uma boa ideia, uma vez que as crianças gostam dessa atividade e podem aprender coisas. O problema nasce quando as professoras explicam que o bolo motiva os alunos para aprenderem a ler. Para preparar o bolo, dizem, tem que ler a receita e, na medida em que os alunos estão a fim do bolo, vão estar a fim de ler a receita. Isso é um estelionato pedagógico. Ninguém faz bolo utilizando uma receita quando tem alguém, na família, que pode explicar. “Me mostra, não vou ler essa receita complicada”. Além do mais, é triste dizer às crianças que vale a pena aprender a ler para fazer bolos! Aprende-se a ler para entrar em outros mundos, para enviar mensagens, não para fazer bolos.

Outro tipo de discurso da motivação é o da pedagogia da “utilidade”, da necessidade de aprender coisas úteis. Entendi isso, já faz tempo, quando formava professores, na França, numa escola normal. Tive uma estudante que estava realizando um estágio numa escola primária e que tinha um aluno de nove/dez anos que não acompanhava nenhuma atividade. Ela me pediu ajuda, e fui até a escola. Enquanto ela estava dando aula de Gramática, o aluno estava desenhando, sem acompanhar nada. Aproximei-me e perguntei: “Você não acompanha a professora?” Ele respondeu: “Ah não! Gramática é chata!” Ainda preso pela lógica “escola é para ter um emprego mais tarde”, de imediato eu perguntei: “O que você quer fazer mais tarde?”, e ele me respondeu: “Quero ser dono de uma oficina mecânica.” Eu disse: “Bom, quando você for dono de uma oficina mecânica, vai ter que escrever aos seus clientes e, para escrever aos seus clientes, você precisa de Gramática.” Ele me olhou – ainda me recordo do seu olhar – e respondeu: “Eu vou telefonar!” Fiquei com vergonha e não insisti. Ele

estava certo: não se aprende Gramática para escrever aos seus clientes.

Para falar a verdade, a Gramática não “serve para nada”. Na França, pretende-se que ela evite erros de ortografia. Só que eu já vi alunos escrevendo a regra de gramática cometendo o erro de ortografia que supostamente a regra permite evitar! Gramática não serve para nada, mas não estou dizendo que não se deve ensiná-la. A Gramática não é “útil”, ela é *importante*: o homem é linguagem e, portanto, ensinar a Gramática é ensinar uma coisa profundamente humana. Talvez se deva ensinar de outra forma, porque a diferença entre adjunto adnominal e complemento de nome não me permite mesmo entender o que é o ser humano... Mas há de existir um ensino sobre a linguagem, que é fundamental, pois somos seres humanos.

Os nossos colegas de Matemática têm a sorte porque a gente acha que a Matemática é útil. Na verdade, ela é útil apenas até o quinto, sexto ano; depois, ela também não serve para nada. Quem já resolveu uma equação do segundo grau na sua vida fora da escola? Quase tudo que se ensina de Matemática depois do quinto ano não “serve” senão para algumas pessoas, que vão ser engenheiros etc. e que poderiam aprender isso muito mais rapidamente, mais tarde. Novamente, não estou dizendo que não se deve ensinar a Matemática, estou sustentando que se deve ensiná-la porque ela é importante, não porque é útil. Portanto, a questão fundamental para o professor é: “Por que ela é importante?” Devemos sempre nos perguntar por que é importante ensinar aos jovens o que estamos ensinando. Se nem o professor sabe por que vale a pena ensinar um assunto, como os alunos poderiam entender por que vale a pena estudá-lo?

O aluno pergunta “serve para quê?” quando ele acha que é muito chato; quando não é chato, ele não pergunta. Agora, quando um aluno me pergunta “serve para quê?”, eu respondo “serve para nada”. O aluno fica surpreso, porque ele esperava uma mentira, como de costume, e pergunta: “Mas por que se ensina?” Então eu pergunto: “Futebol, serve para quê?” – futebol serve para nada. “Música, serve para quê?” – música serve para nada. “Jogar baralho, serve para quê?” – para nada. E, com adultos: “Fazer sexo quando já se tem crianças, serve para quê?” – para nada. Temos que parar com as

mentiras, inventando pseudorespostas a “serve para quê?”. Muitas vezes, vejo a palavra “servir” nos questionários de pesquisa. Mas, assim, a resposta é colocada dentro da questão, porque se supõe que o problema pedagógico é saber para que serve. *Importante* é outra coisa. Os bons alunos fazem a diferença entre “útil” e “importante”. Foram eles que me ensinaram essa diferença, nas minhas pesquisas. Uma aluna francesa escreveu: “Ler é tão importante que eu gostaria de ser bibliotecária.” Ela escolheu a profissão pelo que ela requer como atividade intelectual, enquanto a maioria resigna-se a estudar por causa da profissão.

Outra forma de “motivar os alunos”: ensinar coisas familiares às crianças, coisas da vida cotidiana. É preciso ter cuidado com essa ideia. A referência à vida cotidiana pode conferir sentido ao que se estuda, mas a vida cotidiana é muito complexa. Os professores que dão exercícios de Matemática sobre o salário etc. não sabem nada da Receita Federal, do INSS etc.; é uma vida cotidiana muito artificial. Conhecemos problemas da Idade Média que são iguais aos problemas de trens dos anos 1950 ou de carros dos anos 2000: um corredor parte de um ponto A, enquanto outro parte de um ponto B, e seguem questões sobre velocidade, tempo, ponto de encontro etc. Não são problemas “concretos”, são tentativas artificiais para dar formas concretas a problemas abstratos.

Há dois anos, estava em Buenos Aires, num barzinho, com minha doutoranda argentina que pesquisa a relação com a matemática, quando chegou uma menina que vendia canetas e me disse: “Uma caneta sete pesos, duas canetas dez pesos.” Como as canetas eram bonitas, e já que tenho três filhos, perguntei: “E três canetas?” Ela juntou três canetas e repetiu: “Uma caneta sete pesos, duas canetas dez pesos.” Claro que reclamei, não queria pagar 17 pesos! Minha doutoranda levantou a hipótese de que a menina tinha um problema de proporcionalidade. Mas com a proporcionalidade pedagógica, a família da menina iria para a falência: se eu usasse a relação entre sete pesos (uma caneta) e três pesos (preço da segunda caneta), a terceira caneta sairia por 1,3 pesos, a quarta ainda menos e, rapidamente, a família afundaria! A menina foi conversar com a mãe e disse-me que eu poderia dar o que quisesse. Dei 15 pesos, foi muito, mas os pesos pagaram

também a aula de didática que recebi. O problema não era de proporcionalidade, era de comércio; era entender por que, a cada caneta suplementar, deve-se baixar o preço e a partir de qual momento o preço de venda passava a ser inferior ao preço de compra. Esse é o problema “concreto”. Proporcionalidade é uma resposta de professor, que não tem nada a ver com a vida familiar e cotidiana da criança.

Ademais, não se deve ligar demais a escola à comunidade: se a escola fizer a mesma coisa que a comunidade, não precisamos dela. A escola é interessante porque ela propõe outra coisa. O problema é que, muitas vezes, a escola ensina coisas que só têm sentido dentro da escola. É claro que isso também não funciona. Precisamos oferecer um ensino que permita à criança abrir janelas no espaço, no tempo, no imaginário; entender que a vida foi outra, em outro momento; entender que a vida é outra em outros lugares; que a vida poderia se tornar outra, aqui, onde ela vive. A escola deveria permitir a criança *transformar* sua comunidade e não se adaptar demais a ela; um trabalho de adaptação é um trabalho conservador do ponto de vista social. Temos que fazer um trabalho para que as crianças possam mudar a comunidade, o mundo, mudar a vida – mudar, em particular, um mundo como o Brasil, onde há tanta injustiça, tantas desigualdades. Não quero adaptar a criança, quero que ela entenda melhor sua comunidade para poder mudá-la, mudar o mundo, mudar a vida, mudar a si mesma. Essa é uma prática emancipatória. Ela exige, ao mesmo tempo, que eu conheça e respeite a comunidade e que eu me desligue das suas evidências.

O que fazer? O que vale a pena? Vale a pena compreender o mundo, entender quem eu sou, me sentir inteligente. Muitas vezes, a pedagogia das nossas escolas é uma pedagogia da humilhação e do fracasso, em que muitas crianças constroem uma imagem negativa da escola, mas também delas. Uma pedagogia emancipatória é uma pedagogia de empoderamento (*empowerment*), como se diz hoje. Não há maior prazer do que se sentir inteligente, “genial”, forte e capaz de enfrentar a vida. Uma pedagogia emancipatória deve dar mais força à pessoa. Não é uma pedagogia da facilidade, que, de fato, despreza os pobres e suas capacidades; é uma pedagogia do desafio. Não se devem ensinar coisas difíceis demais – porque vão fracassar –,

mas também não se devem ensinar coisas fáceis demais – porque não vale a pena aprendê-las. A dificuldade que o professor enfrenta numa sala é que o nível de dificuldade não é igual para todos os alunos, mas esse problema só pode ser resolvido na própria sala.

Práticas pedagógicas emancipatórias devem ser práticas intelectuais e práticas da vida coletiva.

Do ponto de vista intelectual, somos demais professores de resposta e devemos ser mais professores de questionamento. A escola atual é um lugar em que a professora ensina respostas que ninguém sabe a quê. O conteúdo ensinado é uma resposta, mas uma resposta a quê? Não estou dizendo que se devem esperar as perguntas das crianças, porque, assim, não iríamos longe. Estou dizendo que o professor tem que fazer um trabalho de questionamento e não apenas de resposta. Por exemplo, não vou ensinar que o homem respira com o pulmão e que o peixe respira com brânquias, que se chamam também guelras, e depois pedir na prova como se chama etc. Vou partir de uma coisa que os alunos sabem: homem afoga na água, peixe fora da água fica como se ele estivesse procurando ar e, afinal, morre. E então? Por quê? Parto de uma questão. Com base nessa questão, seja de forma tradicional, eu explico, seja de forma ativa, com uma pequena experiência de química que se encontra em todos os livros básicos de química, vou mostrar que há oxigênio na água e oxigênio no ar. O homem e o peixe precisam de oxigênio para viver; sem ele, morrem, “afogam”. Mas não se pode pegar o oxigênio da água da mesma forma com que se apropria o oxigênio do ar. Eu vou explicar como o pulmão permite tirar oxigênio do ar e como as brânquias possibilitam obter oxigênio da água – e vou introduzir os nomes científicos, no final. Posso continuar ou posso parar. Se for para continuar, “serve para que esse oxigênio?”, “todos os seres vivos precisam de oxigênio?”, “e as plantas?”. Estou fazendo um trabalho de formação científica, ligando meio ambiente, órgão e função, enquanto o professor que ensina apenas “o homem respira com o pulmão e o peixe tem brânquias” não deu formação científica, deu uma aula de vocabulário científico – que é outra coisa. Uma prática emancipatória liga os saberes às questões que eles permitem resolver. Essas questões podem ser “concretas” ou “abstratas”,

esse não é o ponto essencial; importa é a ligação entre questionamento, por um lado, e, por outro, aprendizagem de conteúdos intelectuais que são respostas.

Do ponto de vista da vida coletiva, a escola atual não é nada emancipatória. É um lugar antidemocrático, que eu não poderia mais aguentar – e não sei quem, entre nós, poderia suportar a vida cotidiana enquanto aluno.

Fala-se muito de educação à cidadania, mas a própria escola não é um lugar de cidadania. Em primeiro lugar, quase sempre falam de educação à cidadania pensando nos pobres. Mas onde estão os filhos de corruptos, daqueles que desviam dinheiro e confundem o interesse geral e o seu próprio interesse? E os filhos dos ricos, daqueles que se beneficiam das enormes desigualdades sociais no Brasil? Não estão na escola pública, estudam nas escolas particulares. Se quisermos falar de educação à cidadania, temos que começar com os filhos da classe média, nas escolas particulares. Senão, iremos fazer o que Erving Goffman, um grande sociólogo canadense, chamava de “*cooling the mark out*” (acalmar o otário, apaziguar o tolo)². Ele explicava que, depois de um estelionato, tem que se acalmar a vítima, porque ela pode se tornar perigosa. Muitas vezes, o que se faz em “educação à cidadania” consiste em apaziguar o tolo, acalmar os pobres. Uma verdadeira educação à cidadania, emancipatória, não deve ser para os pobres aprenderem a ficar tranquilos, mas para compreenderem que a solução não é o assalto individual; é a organização coletiva para mudar a sociedade e o mundo.

Mas, em segundo lugar, como dar uma educação à cidadania na escola atual, seja francesa ou brasileira, que nem respeita os princípios básicos dos direitos humanos? De acordo com esses princípios, ninguém pode ser ao mesmo tempo parte de uma

2 Aqui foi feita uma referência ao ensaio de Erving Goffman intitulado “*On cooling the mark out: some aspects of adaptation to failure*”. A tradução para o português foi feita por Jordão Horta Nunes e pode ser encontrada em GOFFMAN, Erving. Acalmando o Otário: alguns aspectos de adaptação à falha. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 195-211, 2009. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/ds/plural/edicoes/16/traducao_2_Plural_16.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2012. Nota de Adonai Estrela Medrado.

briga e juiz da briga. Imaginem! Você briga com a vizinha, ela é juíza e dá uma multa para você! Isso acontece a cada dia na escola: o professor briga com um aluno e o castiga. Ademais, o artigo 5º, inciso LV, da Constituição brasileira diz: “aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes”. Onde está a ampla defesa do aluno, na escola? “Cala a boca”. Podem dizer que a cidadania é para adultos, não é para crianças. Está bem, mas nesse caso, o que significa “educação à cidadania” na escola?

Como se pode dar uma educação à cidadania numa escola que funciona segundo a lei do mais forte e em cujo regimento interno só há proibições para o aluno e nem se fala do professor ou do diretor? Professor não vai dar aula, ninguém sabe o que acontece; chega atrasado, não acontece nada.

Uma prática educativa emancipatória consiste também em construir uma escola onde há uma lei na qual se respeita cada um e que cada um respeita. A criança não tem apenas que obedecer – ela tem direitos, direitos humanos que correspondem a sua idade e que ela pode defender. Senão, falar de emancipação é discurso para ingleses (e franceses) verem.

Coloquei aspas na palavra “emancipatória”, no título desta palestra, porque me importa saber o que podemos fazer com essa palavra. Grandes discursos ou uma prática cotidiana? Se for um assunto cotidiano, há consequências sobre as formas como se vive e se ensina na escola, no dia a dia. Espero que agora, quando vocês ouvirem essa palavra, vocês perguntem: “O que quer dizer com ‘emancipação’?” E que vocês verifiquem se as práticas daquele que usa a palavra são, de fato, emancipatórias.

**RESUMOS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES**



REIS, Leonardo Rangel dos . Entre o sentido do cuidado e o cuidado do sentido: dispositivos formativos, controles e sinuosidades de um novo individualismo na cultura contemporânea. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia , Salvador, 2011.

O estudo tem a tradição filosófica como básica na sua configuração metodológica e emerge em meio aos objetos que vêm construindo o campo específico dos *processos formativos*. Procuramos compreender de que modo a subjetividade vem sendo problematizada e quais suas implicações na vida/formação dos seres humanos. Tal investigação surgiu com base nas inquietações e provocações tencionadas pela problemática que parece assumir, nos dias de hoje, quase a força de um princípio categórico, e que pode ser traduzida nas expressões: “*A vida como obra*”, “*A vida como projeto*”, ou ainda, na expressão mais utilizada no campo da educação: “*Ser ou tornar-se autor de sua própria vida*”, afirmação que ressalta o caráter de agência dos processos subjetivos e assinala a tendência contemporânea do fenômeno de ampliação dos espaços outrora tidos como da ordem da “interioridade” ou do “privado”. Deste modo, os processos formativos emergentes apontam para toda uma reconfiguração dos espaços e dos tempos. Utilizando o cuidado como um dispositivo fundante e um dos modos prioritários de se situar no mundo em nossa atualidade, o presente trabalho tem como escopo uma problematização da relação entre o conhecimento e o modo de subjetivação dominante na cultura ocidental.

Palavras-chave: Formatividade. Formação através do cuidado. Dispositivo do cuidado. Subjetividade e contemporaneidade.

ABSTRACT

REIS, Leonardo Rangel dos. BETWEEN THE SENSE OF CARE AND CARE OF SENSE: training devices, controls and meanderings of a new individualism in contemporary culture. Dissertation (Masters Thesis. UFBA. 2011).

The study uses a philosophical tradition as the basis of the theoretical method. It emerges from events which are building the specific research field of formative procedures. We are looking to understand how subjectivity has been questioned, and what are its life's implications in the formation of the human being. The investigation has started with questioning issues, about life as a project or a masterpiece. Furthermore, these issues can be known within the Education field by the expressions: “To be or become the author of your own life”. Such an assertion highlights the human agency in the subjective process, and points out the contemporary tendency of the enlargement of the spaces once understood and called “privacy” and “inner behavior”. Thus, the use of formative procedures shows the new set of time and space. Using *care* as a base apparatus, and also as one of the most important ways in which one fits into this world, this research has the purpose to debate the relationship between knowledge and dominant and occidental processes of subjectivity.

Key words: Formative development. Care formative process. Care device. Subjectivity and contemporary.

* Doutorando e mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Especialista em metodologia do ensino de sociologia e filosofia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Cientista Social pela FFCH/UFBA. leonardorreis@hotmail.com

** Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo (Universidade Federal da Bahia - UFBA); data: 20 de outubro de 2011; banca examinadora: Dr. Dante Augusto Galeffi (Universidade Federal da Bahia - UFBA); Dra. Liege Maria Sitja Fornari (Universidade do Estado da Bahia - UNEB); Dra. Maria Roseli Gomes de Sá (UFBA); Dr. Álamo Pimentel (Universidade Federal da Bahia - UFBA).

FARIAS, Luiz Marcio Santos*. Estudo das Inter-relações entre os domínios numérico-algébrico e geométrico no ensino de matemática no secundário: uma análise das práticas de ensino em classes de *troisième* e *seconde*. 2010. 378 f. Tese (Doutorado em Didática da Matemática) – Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Didática, Educação e Formação, Universidade de Montpellier 2, Montpellier, França, 2010**.

Este trabalho estudou as *inter-relações entre os domínios numérico-algébrico e geométrico (NAG)* no ensino de matemática nas classes de *troisième* e de *seconde* na França. Ele objetivou compreender como os professores utilizam e orientam os alunos sobre essas inter-relações e estudar em que medida a utilização de tais inter-relações pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Com base na teoria da *antropologia do didático* desenvolvida por Yves Chevallard, partiu-se da hipótese de que existe um *vazio didático* para estas inter-relações enquanto *ferramenta* e enquanto *objeto*. Apesar desse *vazio didático*, as inter-relações estão presentes nas práticas dos professores, elas têm um lugar e um papel importante no ensino da matemática. Esse *vazio* pode constituir um obstáculo no processo ensino e aprendizagem, sobretudo para os estudantes na execução de atividades que envolvem, simultaneamente, os domínios numérico-algébrico e geométrico, assim como no momento da construção de novos conhecimentos. A tese apresenta as características das práticas de ensino sobre o **NAG** no contexto do *observatório das práticas sobre o numérico* iniciada por Alain Bronner. A metodologia é do *tipo clínico*, baseando-se em dados recolhidos junto a dois professores e seus alunos. Este trabalho compreende, acerca do **NAG**, um estudo histórico e epistemológico, um estudo de currículos e livros didáticos e das práticas de professores. Além de evidenciar as condições atuais de ensino, a pesquisa revelou um *problema didático* que parece não identificado ou mesmo subestimado pelos professores no que diz respeito ao papel das inter-relações entre os domínios matemáticos.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Análise das práticas docentes. Antropologia do didático.

ABSTRACT - Study of the interrelations between the different numerical-algebraical and geometrical fields within the teaching of mathematics in the 2nd in the 2nd form: the analysis of the teaching-practices in the 3rd and the 2nd forms. Doctoral Thesis. University of Montpellier 2. 2010

This study examined the interrelationships between of the *numerical-algebraical and geometrical fields (NAG)* – in the teaching of mathematics on the 3rd and 2nd forms in France. The objective is to understand how the teachers use and make the pupils work on those interrelations and to study how much the use of those interrelations may favour the process of teaching – learning. Relying on the frame of the theory of didactic anthropology developed by Yves Chevallard, we begin with the hypothesis that, there is a *didactic void* in the interrelations as used as *tools*, as well as *objects*. In spite of this didactic void, the interrelations are present in the practise of the teachers, they have a place and an important role in the teaching of mathematics. This void may represent an obstacle in the teaching and learning, especially for students when they are supposed to do a resolution of problems, which call, at the same time, on the numerical-algebraical and geometrical fields and which are built on new knowledges. The thesis presents teaching practices characteristics about the **NAG** in the frame of the *observatory of practices* linked with numerical initiated by Alain Bronner. The methodology is of the *clinical type*, it relies on the data accumulated by teachers and their pupils in two classes. The work is made of several parts, about the **NAG** a historical and epistemological study, a study of programs and manuals, the study of the practises of the teachers. The research has made it clear that, there was a didactic problem which seems not visibly determined, even underestimated by the teachers, about the role of the interrelations between the different mathematic fields.

Keywords : Mathematic teaching. Practices analyses. Didactic anthropology.

* Doutor em Didática da Matemática pela Université de Montpellier 2 (LIRDEF). Professor do Departamento de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). lmsfarias@ig.com.br

** Orientador : Prof. Dr. Alain Bronner (Université de Montpellier 2) ; data da defesa: 18 de dezembro de 2010; banca examinadora: Profª. Dra. Michele Artaud, Professora Dra. Teresa Assud (Université de Provence), Professor Dr. Saddo Ag Almouloud (Pontificia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP), Professor Dr. Alain Kuzniak (Université Paris Diderot).

¹ Que equivalem, respectivamente, ao nono ano do Ensino Fundamental II e ao 1º ano do Ensino Médio no Brasil.

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** é um periódico temático e semestral, que tem como objetivo incentivar e promover o intercâmbio de informações e resultados de estudos e pesquisas de natureza científica, no campo da educação, em interação com as demais ciências sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural, e que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- **ensaios:** estudos teóricos, com análise de conceitos;
- **resultados de pesquisa:** texto baseado em dados de pesquisa;
- **estudos bibliográficos:** análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido;
- **resenhas:** revisão crítica de uma publicação recente;
- **entrevistas** com cientistas e pesquisadores renomados;
- **resumos** de teses ou dissertações.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outro periódico. A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele.

Os temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista, assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br, ou podem ser informados pelo editor executivo a pedido. Também será publicada, em cada número, a lista dos periódicos com os quais a Revista da FAEEBA mantém intercâmbio.

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS RECEBIDOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na temática do número, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação da sua autoria.

Os textos com o parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão das partes em inglês, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial.

Sendo a Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade um periódico temático, será dada preferência à publicação de textos que têm relação com o tema de cada número. Os outros textos aprovados somente serão publicados numa seção especial, denominada **Estudos**, na medida da disponibilidade de espaço em cada número, ou em um futuro número, quando sua temática estiver de acordo com o conteúdo do trabalho. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, este pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado. Para o autor de resenha ou resumo de tese ou dissertação será destinado um exemplar.

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados exclusivamente para o **endereço eletrônico do editor executivo** (liegefornari@gmail.com / lsitja@uneb.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. Resumo e Abstract: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e o resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções em inglês de boa qualidade.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais..** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 50 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 30 mil caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 5 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no má-

ximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública, assim como a tradução em inglês do título, resumo e das palavras-chave.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos. Deste modo, será mais rápido o processo de avaliação e possível publicação.

Para contatos e informações:

Administração

Secretária: Dinamar Ferreira

E-mail: dferreira@uneb.br

Tel. 71.3117.2316

Editora Geral

Tânia Regina Dantas

E-mail: tdantas@uneb.br

Editora Executiva: Liége Maria Sitja Fornari

E-mail: lsitja@uneb.br

Site da Revista da FAEEBA: refaeeba.dedcl@listas.uneb.br

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Semestral thematic journal of the of Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL POLICIES

The **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** is a thematic and semestral periodic which have for objective to stimulate and promote the exchange of informations and of results of scientific research, in the field of education, interacting with the other social sciences, interconnected to the regional, national and international community.

The Revista da FAEEBA receive only original works which analyze and discuss matters of scientific and cultural interest and that can be classified according to one of the following modalities:

- **essays:** theoretical studies with analysis of concepts;
- **research results:** text based on research data
- **reviews of literatures:** ample critical analysis of the literature upon some specific theme;
- **critical review** of a recent publication;
- **interviews with recognized researchers;**
- **abstract of PhD and master thesis.**

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested.

Themes and terms of the futures volumes are published in the last volumes are also available on-line at www.revistadafaeeba.uneb.br. In each volume, appears also the list of academic journals with which the Revista da FAEEBA have established cooperation.

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. As the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade is a periodic journal, preference will be given to the publication of texts related to the theme of each volume. Other selected approved text may only be published in a special section called Studies depending of available space in each volume or in a future volume more in touch with the text content. If, after a year, no possibility of a publication emerges, the text can be liberated for publication in another journal if this is the will of the author.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (liegeforari@gmail.com / lsitja@uneb.br). In should be explicited initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. Resumo and Abstract: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave** and **Keywords**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Papers** should have no more than 50.000 caracteres and no less than 30.000 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

- font: Times New Roman 12
- paper dimension: A4
- margins: 2,5 cm
- line spacing: 1,5;
- paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work. It will ease the process of evaluation and facilitate an eventual publication.

CONTACT AND INFORMATIONS:

Administration: E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br — phone: 71.3117.2316

Editor: E-mail: lsitja@uneb.br / liegefornari@gmail.com — phone: 71.3353.2971 / 71.9926.5886

