

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DA UFPE**

FRANCISCA MARIA DA CONCEIÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DA UFPE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Francisco de Souza

RECIFE

2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DA UFPE**

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. João Francisco de Souza
1ª Examinador/Presidente

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
2º Examinador

Profª Drª Maria Eliete Santiago
3º Examinador

Prof. Dr. José Batista Neto
4º Examinador

Recife, de

de 2003

Uma das primeiras tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e a sua acomodação à realidade injusta, necessária a movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino vigoroso dos conteúdos formais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

(FREIRE, 2000, p. 43)

DEDICATÓRIA

De modo muito especial, dedico este trabalho

à minha mãe, Dulce, e às minhas irmãs, Venícia e Valdenice, “família do coração” que me foi dada por Deus, que tem me amado e assistido, mesmo à distancia, acompanhado minhas conquistas, compartilhado meus momentos difíceis e vitoriosos, encorajando-me e apoiando-me assim, em momentos diversos, vivenciados na trajetória desta pesquisa.

De modo também especial, dedico este trabalho

a todos os educadores que, com seriedade, responsabilidade, competência e, sobretudo, com amor, atuam na Educação de Jovens e Adultos, conscientes de que “mudar é difícil mas não é impossível”.

De modo particular, dedico este trabalho

a todos os Professores-alunos do Curso de Especialização em EJA da UFPE, que comigo possibilitaram a construção desse conhecimento pela colaboração dada em diversos momentos e formas na trajetória desta investigação.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um gesto amoroso, ético e necessário quando se é beneficiado com a colaboração de pessoas e, sobretudo, quando compreendemos que a construção do que somos e fazemos envolve a necessária participação de outros. Conscientizamo-nos, assim, de que não estamos e nunca estaremos sozinhos, pois nessa condição, certamente não subsistiríamos.

Dessa forma, mesmo reconhecendo que a construção deste trabalho teve o peso maior do meu empenho pessoal, quero agradecer a todos os que, direta e indiretamente, colaboraram para a conclusão do mesmo. Nesse sentido, destaco algumas pessoas e instituições pela relação e presença mais próxima de mim nessa trajetória.

Agradeço a Deus,

a quem, há muitos anos, tenho confiado a minha vida. Pela sua onipresença por mim experimentada em todos os momentos de prazer e de dor e pela certeza de que “todas as coisas são possíveis àqueles que o amam e nele crêem”. A Ele, pois, de modo muito especial, a minha eterna gratidão.

Agradeço

ao meu orientador, Professor Dr. João Francisco de Souza, por quem nutro uma profunda admiração acadêmica e pessoal em relação à sua simplicidade e luta em favor das classes populares e, de modo particular, por sua orientação e paciência diante de minha inexperiência como pesquisadora iniciante. Sua contribuição teórica e a sua orientação para este trabalho foram determinantes e significativas para que chegássemos à fase final.

Agradeço

pelas valiosas contribuições dadas no momento da qualificação do projeto desta pesquisa pelo professor Dr. Timothy Denis Ireland e pela professora Dr^a Maria Eliete Santiago. Durante e após aquele momento não pude esconder a felicidade e a esperançosa certeza de que não estaria sozinha na construção desse conhecimento.

Agradeço, de modo especial,

à professora Eliete Santiago, com quem tenho aprendido que formar professores numa perspectiva humanizadora implica opção e compromisso ético-político que prioriza o respeito aos saberes dos educandos, a coerência entre o discurso e o exemplo do mesmo, em atitudes que se materializam no fazer pedagógico. Pela amizade sincera que nos une e que percebo se materializar nas suas palavras e gestos em relação às minhas realizações pessoais e acadêmicas alcançadas nos últimos anos, sobretudo nesse momento de conclusão do Mestrado.

Agradeço,

ao Prof. José Batista Neto, por sua contribuição na minha formação acadêmica no curso de Pedagogia, quando me fez acreditar que a história de cada realidade e de cada ser humano, nela existente, pode ser construída pela participação efetiva que também se materializa no empenho pessoal de cada ser humano. Essa semente germinou e se faz ver pela construção deste trabalho.

Agradeço

à Prof^a Norma Vasconcelos, por sua postura de compromisso político-pedagógico e interesse em iniciar seus alunos da graduação na pesquisa científica. Esse seu interesse teve a sua contribuição e incentivo para me iniciar na Pós-Graduação.

Agradeço

a Lucinalva (Nina) por sua sensibilidade evidenciada nos gestos e palavras que a faz se colocar sempre à disposição de quem dela precisar; por sua disposição em socializar conhecimentos e experiências apreendidas, contribuindo, assim, para o meu crescimento pessoal-acadêmico e espírito-emocional; por sua colaboração generosa mais efetiva no momento final desta pesquisa.

Agradeço

a Conceição Valença, parceira do Núcleo de Pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica, pelas suas palavras de incentivo, pelo seu entusiasmo evidenciado em sorrisos esperançosos e pela sua disponibilidade em ajudar sempre!

Agradeço,

a todos os professores e professoras por mim entrevistados, pela disposição em colaborarem com esta pesquisa, mesmo em meio a tantos impasses, relacionados ao momento de greve em que se encontravam.

Agradeço

a todos os professores do Mestrado pela fundamentação teórica dada, a partir das disciplinas oferecidas no curso.

Agradeço

aos colegas-parceiros do Núcleo de Pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica, que comigo empreenderam essa caminhada: Carla, Roberta, Ediana, Neide, Alda, Waldenice e, de modo especial, a Maria do Carmo (Mana), Luíza e Severino Ramos, pela aproximação mais estreita e afetiva que nos uniu.

Agradeço,

a todos os que trabalham na secretaria do Mestrado, destacando Alda, pela sensibilidade e palavras de encorajamento que me deu nos momentos mais difíceis deste trabalho.

Agradeço,

a todos os funcionários da biblioteca do Centro de Educação, destacando Francisco (Chico), Carlos e Mary, pelo tratamento humanizado e atencioso dispensado cada vez que precisei desse espaço tão para consultar referências teóricas imprescindíveis à construção deste trabalho.

Agradeço

às minhas colegas de trabalho, pela compreensão de minhas ausências e necessidade de recolhimento para estudos e por compartilharem comigo o desejo de realização pessoal e acadêmica que tenho nutrido e com elas socializado. Refiro-me à Fernanda, Maria José e Edvaldina (Dinha). A elas, o meu sincero muito obrigada!

Agradeço

a todos os que fazem o NUPEP, e que muito me ajudaram fornecendo informativos e informações sobre o curso de Especialização e demais atividades desse núcleo, possibilitando, assim, parte da formulação deste trabalho: Corina, Josaniel, Sandra, Renilda. De modo particular, destaco a colaboração de Mônica Cristina, por sua contribuição mais efetiva em diversos momentos desta pesquisa, e, de forma singular, a Adriana e Beatriz (Bia), pelas palavras de encorajamento em alguns momentos enfrentados com intensa dificuldade.

Agradeço

a Marlene, Secretária do Curso de Especialização que investiguei, por sua colaboração nos diversos momentos em que precisei examinar documentos desse curso.

Agradeço

a Áurea, Vasti e Genidete, da Primeira Igreja Batista do Recife, com quem pude compartilhar e dividir situações delicadas com que me deparei

em minha vida pessoal. Sem o apoio profissional e afetivo delas recebido, não teria superado essa fase tão confusa no início desta pesquisa.

Agradeço

à CAPES, pelo financiamento, desta pesquisa durante um ano, possibilitando-me, dessa forma, uma dedicação exclusiva e mais intensa na construção deste conhecimento.

Se, por esquecimento, tiver cometido injustiças em não ter mencionado nomes que também deveriam compor esta relação, peço que me perdoem e que se sintam contemplados e agradecidos.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	- Eventos internacionais que marcaram a década de 1990	29
Quadro 2	- Apresentação dos fundamentos teóricos gerais do curso de Especialização em EJA.....	139
Tabela 1	- Percentuais da população analfabeta, por região.....	23
Tabela 2	- Identificação dos professores por sexo.....	109
Tabela 3	- Identificação dos professores por faixa etária dividida de 10 em 10 anos.....	109
Tabela 4	- Identificação dos professores por estado civil.....	110
Tabela 5	- Rede ou instituição escolar onde os professores trabalham na EJA.....	111
Tabela 6	- Formação no Curso Normal Médio.....	112
Tabela 7	- Formação em nível superior.....	112
Tabela 8	- Formação dos professores de acordo com a instituição.....	113
Tabela 9	- Formação inicial dos professores entrevistados.....	113
Tabela 10	- Formação continuada dos professores entrevistados.....	114
Tabela 11	- Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos.....	170
Tabela 12	- Cidadania e Educação de Jovens e Adultos.....	171
Tabela 13	- Educação de Jovens e Adultos, políticas e práticas educacionais.....	172
Tabela 14	- Educação Popular.....	172
Tabela 15	- Prática pedagógica na EJA: conhecimentos disciplinares e relação do educando com o conhecimento.....	173
Tabela 16	- Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.....	174
Tabela 17	- EJA e Estado: aspectos políticos.....	175

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
LISTA DE QUADROS E TABELAS	
SUMÁRIO	
RESUMO	
ABSTRACT	
APRESENTAÇÃO.....	18
INTRODUÇÃO.....	21
1 – Preocupações, estudos e perspectivas da década de 1990 em torno do analfabetismo e da educação básica	25
2 – Formação de professores para a EJA na década de 1990..	
CAPITULO 1 – UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	40
1.1 – O perfil da Universidade numa sociedade em transição paradigmática.....	44
– A Formação de Professores para a Educação Básica na Educação Superior: o que preconiza a LDB 9.394/96.....	51
– Universidade e sua responsabilidade político-pedagógica na formação de professores para a EJA.....	57
– Princípios e fundamentos freireanos para a formação docente.....	63
1.4.1 – A inconclusão do ser humano como princípio a quaisquer modalidades e/ou níveis educativos, inclusive da formação docente.....	63
1.4.2 – O diálogo como único meio de construir saberes.....	65
1.4.3 – A concepção freireana de ética caracteriza seu pensamento e sua pedagogia.....	70
CAPITULO 2 – FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	73
2.1 – Formação e profissionalização docente, em especial para a EJA.....	74
2.2 – Tendências da formação e profissionalização do educador de adultos.....	80
2.3 – A EJA e o seu contexto histórico e conceitual.....	83
2.4 – A Educação de Jovens e Adultos e sua institucionalização no Brasil.....	97

CAPITULO 3 – A CONSTRUÇÃO DO PERCUSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	102
3.1 – O referencial teórico.....	105
3.2 – O campo da pesquisa.....	106
3.3 – Os participantes da pesquisa.....	107
3.4 – Os procedimentos utilizados para abordagem do campo.....	114
3.5 – Análise das informações para construção dos dados.....	115
CAPITULO 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a proposta da UFPE para a Especialização.....	117
4.1 – Um breve histórico do Centro de Educação da UFPE e sua proposta pedagógica.....	118
4.2 – O NUPEP: breve histórico e sua proposta de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos.....	121
4.3 – A Proposta político-pedagógica para a formação docente da UFPE/NUPEP, no Curso de Especialização em EJA.....	125
4.3.1 – Concepção e finalidade da proposta.....	125
4.3.2 – Os objetivos do curso: da apresentação à compreensão de seus fundamentos político-pedagógicos.....	130
4.3.2.1 – Promover a formação de profissionais, em nível de especialização, na área de educação de jovens e adultos.	131
4.3.2.2 – Proporcionar aprofundamento teórico e didático-pedagógico em educação de jovens e adultos.....	132
4.3.2.3 – Iniciar a construção de um processo de pesquisa no exercício da própria docência e na capacitação pedagógica de educadores de jovens e adultos, fundamentando a reflexão de temáticas identificadas no cotidiano de sua prática pedagógica.....	133
4.3.2.4 – Indicar alternativas para os ensinos fundamental e médio noturnos seriados.....	135
4.3.3 – A concepção metodológica do curso: quais os fundamentos?.....	136
4.3.4 – Os fundamentos teóricos da estrutura curricular e sua concepção político-pedagógica.....	138

CAPITULO 5 - O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EJA NA VISÃO DOS PROFESSORES-ALUNOS: Limites e Possibilidades.....	144
5.1 - O estado da formação inicial e continuada dos professores para a EJA antes do curso de Especialização.....	144
5.2 - Possibilidades e limites do Curso de Pedagogia para a formação de professores para a EJA.....	151
5.3 - Motivações e expectativas manifestadas pelos professores egressos e formandos para o Curso de Especialização em EJA.....	157
5.4 - Conteúdos proporcionados pelo curso e conhecimentos produzidos pelos professores-alunos.....	166
5.4.1 - Conteúdos proporcionados pelo curso....	167
5.4.2 - Conhecimentos produzidos pelos professores-alunos.....	170
5.5 - Contribuições do curso para a experiência profissional e para a vida pessoal.....	177
5.5.1 - Contribuições para a experiência profissional.....	177
5.5.2 - Contribuições para a vida pessoal.....	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
ANEXOS.....	195
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	214

RESUMO

O presente estudo investigou a formação de professores e professoras para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Pós-graduação *Lato Sensu* da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse sentido, objetivamos compreender a concepção da proposta dos cursos denominados de Especialização em Fundamentos da EJA, oferecidos por essa instituição, desde o início da década de 1990, analisando-se seus fundamentos político-pedagógicos. Desse modo, o campo adotado para esta pesquisa foi esses cursos, e os sujeitos sociais participantes foram professores e professoras egressos/as e aqueles/as em formação no momento desta investigação. Dentre outras referências teóricas utilizadas para apoiar este estudo, privilegamos o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire sobre formação docente, a partir de três fundamentos: a dialogicidade, a inconclusão do ser humano e a natureza ética de sua pedagogia e pensamento. O percurso teórico-metodológico adotado foi a abordagem qualitativa orientada por Minayo (1999) e os procedimentos para a abordagem do campo de pesquisa foram a pesquisa bibliográfica, observações participantes, entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos e questionários semi-abertos. A técnica utilizada para a análise dos resultados obtidos foi a *Análise de Conteúdo*, embasada na orientação a partir de Bardin (1988). A análise das informações obtidas revelou que a UFPE vem formando professores para a EJA em cursos de Especialização que se fundamentam numa concepção de educação como atividade cultural que privilegia a construção da humanidade, do ser humano e de formação como

processo inacabado, por isso permanente; que a opção dos professores por esses cursos se fundamenta, predominantemente, no desejo de aperfeiçoamento da experiência teórico-prática. Por outro lado, os fundamentos anunciados na estrutura curricular e trabalhos no curso não têm sido apreendidos o suficiente pelos professores para que possam referir a contribuição dessa formação para a vida pessoal e profissional.

ABSTRACT

This study investigated teachers education for Youngsters and Adult Education (YAE) in the lato senso post graduation course at Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). My objective was to understand the conception and analyze the political and pedagogical foundations of that who participate in the specialization courses on Foundations of YAE, that have been offered by UFPE since the early 1990s. Among other theoretical references used to support this study, there was emphasis on Paulo Freire's political and pedagogical thoughts about teachers education from three perspectives: the dialogicity, the human being's inconclusion, and the ethical nature of his pedagogy and thought. The theoretical and methodological approach applied was the qualitative one and the procedures to approach the research field were literature review, participatory observation, semi-structured interviews, document analysis, and semi-open questionnaires. Content Analysis was the technique used to analyze the final results. The analysis of the information found revealed that UFPE has been educating teachers for YAE in specialization courses founded on a conception of education as a cultural activity that privileges the humanity construction of the human being and as education as a non-finished product, thus, continuous. The teacher's choice for these courses is mainly based on the desire of improving the theoretical and practical experience. On the other hand, the interviewees did not show a more consistent understanding of the course pedagogical proposal, since they cannot explicit significantly the contribution of this kind of education for their professional and personal life.

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação investigou a formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Pós-graduação *Lato Sensu* da UFPE, tendo como objeto específico o curso de Especialização em Fundamentos da EJA que vem sendo oferecido desde 1990.

Nesse sentido, analisamos a concepção político-pedagógica da proposta de formação para professores dessa educação e os limites e possibilidades dessa formação a partir da avaliação dos professores-alunos egressos e formandos do 5º curso, oferecido no momento desta pesquisa.

Apresentamos, assim, o contexto histórico e político-cultural da década de 1990 como marco das preocupações em torno da universalização da educação para todos e das reformas educacionais que implicavam propostas de formação de professores. Nessa parte introdutória, também situamos o debate em torno da formação de Professores, destacando o que se produziu sobre a formação de professores para a EJA.

No primeiro capítulo, situamos o debate teórico sobre a Universidade e a Formação de Professores, apresentando o histórico a partir do qual construímos esta dissertação. Nessa parte, foram retomados aspectos da trajetória da universidade, focalizando processos que têm caracterizado o seu trabalho e a sua proposta de formação docente. Os aspectos apresentados recuperam parte

da discussão relacionada à crise da universidade em meio a uma transição paradigmática enfrentada pela sociedade. Trazemos à tona aspectos da discussão sobre a formação de professores para a educação básica, na educação superior, priorizados na LDB n° 9.394/96 e analisados por teóricos e entidades acadêmicas que têm representado o movimento organizado dos/as educadores/as. Ainda, nesse capítulo, apresentamos aspectos da discussão sobre a formação de professor e o papel político-pedagógico da universidade, bem como alguns princípios e fundamentos do pensamento de Paulo Freire que se aplicam à formação de professores, sobretudo para a EJA.

No segundo capítulo, enfocamos o tema da formação de professores no contexto da EJA, a partir de quatro pontos básicos: formação e profissionalização docente; as tendências da formação do educador de adultos; a trajetória da EJA e o seu contexto histórico e conceitual; e a institucionalização da EJA no Brasil.

No terceiro capítulo, apresentamos o processo teórico-metodológico construído para o desenvolvimento desta pesquisa, focalizando o referencial teórico que norteou nossa investigação, o campo e os atores sociais da pesquisa, os procedimentos adotados e a análise de dados.

No quarto capítulo, apresentamos a proposta de formação da UFPE para professores da EJA no curso de Especialização. Nesse sentido, retomamos o contexto histórico do Centro de Educação e do Núcleo de Pesquisa Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE, para situar o chão em que tem se operacionalizado essa proposta, que tentamos analisar a partir de sua concepção e finalidade, de seus objetivos, concepção metodológica e fundamentação teórica apresentadas em seus fundamentos curriculares.

No quinto capítulo, analisamos as possibilidades e os limites do curso de Especialização, á luz do que os professores – egressos e formandos – entrevistados nos informaram; do que nos foi possível observar no processo formador; da análise dos registros obtidos com os professores-alunos do curso em desenvolvimento no momento desta investigação; e, segundo o que os referenciais teórico nos revelaram.

Na parte final, sintetizamos o que a produção teórica e os estudos nos mostraram em relação ao objeto desta pesquisa, os resultados que conseguimos nesta investigação e as recomendações que fazemos para estudos posteriores.

Ressaltamos que a meta pretendida neste estudo não foi esgotar o tema da formação de professores para a EJA, tendo em vista que a produção teórica e as pesquisas que, certamente, ainda serão feitas por outros pesquisadores, acrescentarão e ressignificarão aspectos que neste trabalho científico, na ótica da pós-modernidade, sempre será reconstruído e resignificado de acordo com a dinâmica da realidade, que, por ser mutável, portanto, será passiva de novas investigações.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve sua gênese em razões pessoais e acadêmicas suscitadas a partir da formação no curso de Pedagogia, na década de 1990, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), relacionadas, inicialmente, à compreensão da necessidade de uma formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conseqüentemente, essas razões se manifestam no desejo de nos apropriarmos dos estudos sobre a formação docente desenvolvidos nos últimos anos, mais especificamente nesse mesmo período histórico. De modo especial, sua razão de ser se traduz na vontade de contribuir com a discussão sobre a temática da formação docente para essa modalidade dos Ensinos Fundamental e Médio, a EJA, cujos possíveis alunos são oriundos de uma população por demais espoliada e necessitada de uma formação escolar que contribua com sua emancipação.

Nesse sentido, objetivamos compreender a formação docente oferecida pela UFPE para professores da Educação de Jovens e Adultos na Pós-graduação *Lato Sensu*, em cursos de Especialização em Fundamentos da EJA. De modo específico, tentamos analisar a proposta político-pedagógica desses cursos à luz do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire sobre formação docente, a partir de alguns princípios e fundamentos por ele defendidos – a inconclusão do ser humano, a dialogicidade e a natureza ética da educação.

Objetivamos, também, analisar os limites e/ou possibilidades do referido curso, a partir da avaliação dos professores beneficiados com essa formação.

A opção pela análise da formação de professores da EJA num Curso de Pós-graduação *Lato Sensu*, Especialização, justifica-se, neste estudo, pelo fato de que, embora essa formação possa ser feita em cursos de graduação¹, como assinala a Lei nº 9394/96, nos art. 62 e 63, a nossa experiência no Curso de Pedagogia, as leituras e as informações sobre a temática, obtidas em encontros, congressos, simpósios e seminários, evidenciaram que a formação inicial para esses profissionais não tem se dado nas Licenciaturas nem nos Cursos Normais médios. Esse fato tem contribuído para que os professores interessados nas questões da EJA e na própria formação nesse campo pedagógico se iniciem, efetivamente, nos raros cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, que têm como objeto os intrincados problemas da escolarização das pessoas fora da chamada “idade própria”.

O contexto histórico e político-cultural da década de 1990 constituiu o cenário desta investigação, pelos vários acontecimentos e preocupações, nesse período, em torno da universalização da educação para todos², inserindo-se nessa discussão a questão das reformas educacionais que têm implicado a necessidade de propostas de formação de professores para a educação básica, destacando-se a formação de professores da EJA.

Essa década foi reveladora da situação da EJA no Brasil no que se refere à predominância do analfabetismo, em especial na região Nordeste. Em 1996,

¹ Na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está determinado que a formação para atuar na Educação Básica dar-se-á em Cursos de Licenciaturas, de graduação plena, e em Cursos Normais Superiores para professores da educação infantil e das séries iniciais, admitindo-se, ainda, por algum tempo, a formação em Curso Normal Médio para as séries iniciais.

² Essa década teve início com a realização do Ano Internacional da Alfabetização (1990), que abriu a Década de Alfabetização da UNESCO, e a realização, na Tailândia, de dois eventos sobre as questões da escolarização das maiorias: a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos – promovida pela sociedade civil internacional, capitaneada pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos – e a Conferência Mundial de Educação para Todos, comandada pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD.

por exemplo, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) indicavam que num universo de 105.852.108 pessoas com 15 anos de idade, ou mais, eram analfabetas. Em percentuais isso representa 14,7 % de pessoas nessa faixa etária que se encontram nessa situação. Nesse levantamento estatístico, a distribuição regional dos analfabetos assim situa:

TABELA 1
Percentuais da população analfabeta, por região

REGIÕES	PERCENTUAIS
Região Norte	11,4%
Região Nordeste	28,7%
Região Sudeste	8,7%
Região Sul	8,9%
Região Centro-Oeste	11,6

Fonte: Parecer 11/2000 CNE-CEB

Como se pode observar, a Região Nordeste assume o primeiro lugar na acumulação de pessoas não alfabetizadas, com um percentual de quase 29%, o que nos desafia para a grande tarefa não só de universalizar a oferta do ensino, mas, sobretudo, de formar professores para essa demanda, numa perspectiva político-pedagógica voltada para a conscientização das questões mais amplas e extra-escolares que permeiam a sociedade e determinam a desigualdade social em relação aos direitos anunciados em nossa Constituição e não cumpridos pela sociedade brasileira, sobretudo, por aqueles que estão em instâncias de poder.

Aliás, sobre direitos anunciados e não cumpridos, Minto (1998) faz uma análise crítica sobre as leis e a formação de educadores, mostrando, claramente, que o tema da formação de professores aparece explícita e implicitamente nas leis e documentos oficiais, mas não é levada a sério. Afirma que isso acontece por causa de dois entraves: a falta de vontade política e a falta de controle social.

As reformas educacionais ocorridas nos últimos tempos têm suscitado análises críticas por parte de vários teóricos. Dentre eles, destaca-se Popkewitz (1997), pela análise que faz nesse sentido, chamando-nos a atenção sobre o direcionamento que se tem dado à escolarização básica em meio às transformações sociais nas últimas décadas. Para ele, as reformas educativas e a formação de professores fazem parte das transformações nacionais e internacionais, especialmente as econômico-culturais, como tentativa de enfrentar uma crise de governabilidade. No interior das pressões e tensões dessa crise surgem novas demandas educacionais e propostas de formação de professores.

Ao analisar a estrutura política, epistemológica e pedagógica dessas propostas de formação inicial para professores da educação infantil e das séries iniciais da Educação Básica, Silva (2001) identifica dois modelos de formação docente. Um representado pelo movimento da sociedade civil organizada, – especialmente a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) – e que ele denomina de emancipador, por considerar a unidade entre teoria e prática bem como por ampliar as concepções de professor e de formação, vinculado a um projeto democrático de sociedade. O outro, instrumental, imposto pelo MEC com apoio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e por movimentos político-econômico-epistemológicos e pedagógicos opostos ao primeiro. Esse resulta de interesses do capital internacional que há

muito tem objetivado adaptar o sistema educacional aos interesses da sociedade de consumo.

É inegável, pois, que as políticas públicas que têm se configurado em propostas de formação docente baseada no modelo instrumentalista orientem autoritária e burocraticamente a educação em nosso país numa perspectiva político-conservadora, castradora da dimensão humana de homens e mulheres, enquanto sujeitos, capazes de refletirem/compreenderem suas condições espaço-temporais, integrando-se às mesmas para transformá-las, mantendo o que foi identificado como significativo (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, é importante, para bem situar o nosso problema/objeto de estudo, ainda que de forma sintética, fazer um recorrido sobre as questões da EJA, no interior das quais adquire grande relevo a formação de seus professores na década de 1990. A seguir, desenvolveremos esses dois aspectos.

1 – Preocupações, estudos e perspectivas da década de 1990 em torno do analfabetismo e da educação básica

A década de 1990 foi precedida pelo contexto sócio-econômico-cultural dos anos 1980, a qual se caracterizou por uma intensa preocupação com a erradicação do analfabetismo. De acordo com Gohn (1994), nesse período houve um grande leque de demandas sociais pela educação no Brasil, entendendo-se a educação num conceito mais amplo que, segundo aquela pesquisadora, seria a soma de todos os processos que envolvem a aprendizagem de novas informações referentes a novos hábitos, valores, atitudes e comportamentos. As demandas estavam intimamente relacionadas às conjunturas políticas vividas pela população no país, numa busca de soluções para problemas de ordem estruturais, gerados pela acumulação capitalista. Naquele momento, os problemas vividos pela população

concentravam-se em dois blocos de perdas que caracterizavam não só a sociedade brasileira, mas, a latino-americana, como se encontrando em uma “década perdida”

As perdas eram de ordem econômica e na qualidade de vida da maioria da população. Os prejuízos do primeiro bloco se configuravam na redução dos índices de crescimento econômico, na queda da produtividade industrial e fragilidade na competitividade tecnológica. Já o segundo bloco, o da perda na *qualidade de vida*, expressava-se pelo aumento de criminalidades, da poluição, de doenças infecto contagiosas, especialmente na população infantil, e no aumento do desemprego. Entrementes, deu-se, também, um declínio na taxa de analfabetismo. No entanto, reitera a pesquisadora, esse, também, caracterizou-se por ganhos consideráveis do ponto de vista político. Nesse sentido, destaca a aprendizagem da sociedade em se organizar e reivindicar seus direitos sociais (“Diretas Já!”, aumentos salariais, condições de trabalho, emprego, entre tantas outras reivindicações): a consolidação de uma organização sindical diferente, o aumento de associações de diferentes naturezas, a participação popular em propostas para a nova Carta Magna e, finalmente, a promulgação da atual Constituição Federal (1988).

Esse cenário, certamente, contribuiu para que se propusesse e se defendesse a universalização da educação escolar e a supressão do analfabetismo em nosso país, estabelecendo-se, na Constituição Brasileira, um prazo de dez anos (1988 a 1998) para efetivação dessa determinação, fato que não aconteceu, tendo-se, no momento atual, retomado a discussão sobre a responsabilidade do Estado na viabilização dos meios necessários para que esse desafio seja respondido qualitativamente. E mais, numa perspectiva em que não haja descaso com a Educação de Jovens e Adultos, que precisa ser

inserida organicamente no sistema de ensino, como determinado pela Lei 9.394/96, a partir da construção de sua identidade (SOUZA, 1998).

Trata-se da luta pela realização de um dispositivo da Constituição Federal, que determina, em seu Artigo 205, a necessidade de uma formação qualitativa para todos e quaisquer indivíduos, a fim de que garanta o exercício da cidadania. Sabe-se, porém, que a realidade educacional nos faz questionarmos o alcance de tal proposição. Leiamos o que diz nossa Lei maior:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** [grifo nosso].

Em 1985, na IV CONFINTEA (4ª Conferência Internacional de Educação de Adultos), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em Paris, França, se propôs, junto à Organização das Nações Unidas (ONU), o *Ano Internacional da Alfabetização* (AIA). Tentava-se, com a realização desse evento, responder à perversidade daquele contexto que, de acordo com Souza (1990)³, se caracterizava pela ausência de escolarização ou baixa escolarização da população, considerando as informações sobre a alfabetização de pessoas adultas e o desinteresse da sociedade brasileira pela escolarização da população, bem como o fracasso de campanhas e programas para “erradicação” da alfabetização. Mas, também, aponta, naquele cenário, a responsabilidade dos professores, configurada nos seguintes termos:

É tarefa dos educadores libertadores brasileiros de hoje, garantir o ler-escrever e calcular criticamente a realidade, organizar a reflexão sistemática sobre ela e propiciar o acesso ao conhecimento acumulado, à produção de novos conhecimentos,

³ A ausência da escolarização básica, a partir dos índices do analfabetismo dos adultos, se manifestava na existência de 39 milhões de latino-americanos, desatacando-se 20 milhões de brasileiros. Desse total, 1.400.000 são pernambucanos em condições de absoluto analfabetismo. Dados que não levam em conta os analfabetos funcionais que, segundo dados dos IBGE de 1992, agregados aos números anteriores, chegava a 80% da população de 15 anos e mais sem concluir o ensino primário de 8 anos.

às habilidades que possibilitam uma nova *intervenção dos educandos nessas situações sociais, na busca da reversão de seu sentido* (SOUZA, 1990, p. 20).

Nessa perspectiva, formar professores aptos a enfrentarem os desafios que se colocam pelas transformações sociais, cada vez maiores, pelo avanço tecnológico e pela competitividade do mercado de trabalho, pressupõe, dentre outras condições, a criação de modelos de formação fundamentados em concepções críticas e superadoras de tendências tradicionais e político-conservadoras.

Esse esforço tem sido empreendido pela UFPE, desde 1990, quando passou a formar professores em Cursos de Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, a partir da construção de conteúdos curriculares e de concepções político-pedagógicas, que serão apresentadas e analisadas no decorrer deste trabalho.

A realização do Ano Internacional da Alfabetização (AIA) foi, inclusive, um grande incentivo para a organização desses cursos pela UFPE, em convênio com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação, no Estado de Pernambuco. Mas, por outro lado, o AIA não foi o único, nem o mais importante acontecimento, ou sinalização, para uma série de iniciativas que marcaram a década de 1990, nos âmbitos nacional e internacional, sobre a escolarização da população juvenil e adulta que não conseguira realizá-lo na “idade própria”. Como demonstrado no quadro abaixo, vários eventos ocorreram nesse período sobre a Educação Escolar, alguns diretamente referidos à EJA e outros, aos problemas mais candentes da humanidade, especialmente nos países explorados pela organização econômica mundial, como os da América Latina, mas, nos quais emerge, como um desafio para enfrentar essa situação, a

ampliação e a garantia dos direitos individuais e sociais das maiorias sem poder da população nacional e mundial.

QUADRO 1

Eventos internacionais que marcaram a década de 1990

EVENTOS MUNDIAIS DA DÉCADA DE 1990	LOCAL/PERÍODO
IV Conferência Mundial de Educação de Adultos	Bancok, Tailândia, 1990
Conferência Mundial de Educação para Todos	Jontiem, Tailândia, 1990
Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente	Rio de Janeiro, Brasil, 1992
Conferência Internacional sobre População	Cairo, Egito, 1994
A Cúpula do Desenvolvimento Social	Copenhague, Dinamarca, 1995
Conferência Internacional sobre a Mulher	Pequim, China, 1995
V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos	Hamburgo, Alemanha, 1997

Embora o foco de interesse específico da maioria dos eventos no quadro acima apresentado não tenha sido a Educação de Adultos, Souza (1998) nos informa que nos documentos finais de todas essas Conferências emerge, como muito importante, a preocupação com a problemática da Educação Escolar e todas fazem referência à Educação de Adultos. Isso reforça nossa interpretação de que a década de 1990 tem como uma de suas marcas principais a preocupação e ocupação com a escolarização dos adultos, especificamente com a formação dos professores para a escolarização dos jovens e adultos que não tiveram essa oportunidade na chamada “idade própria”.

Ainda nesse período, ocorreram no Brasil grandes eventos educacionais, reforçando a idéia da década de 1990 caracterizada como uma década da educação, levantando bastante alto a bandeira da educação para todos, inclusive para jovens e adultos, foco do nosso interesse particular. Quatro desses eventos salientam-se como mais significativos:

- (1) a Semana Nacional de Educação para Todos;
- (2) a Conferência Nacional de Educação Para Todos;
- (3) o Seminário Latino-Americano de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, realizado, em Olinda-PE, no ano de 1993; e
- (4) o Seminário sobre Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa década, aconteceram reformas educacionais no mundo inteiro. Em muitos apenas para responderem às exigências do Banco Mundial, que impôs a nove deles, inclusive o Brasil, a elaboração de *Planos Nacionais de Educação para Todos* e a constituição de um Fórum desses nove países, que ficou conhecido por sua sigla em inglês, EFA⁴. Todos esses fatos, eventos e documentos salientam a importância da formação dos professores e, de modo particular, a formação de professores, o que, no Brasil, ficou denominado, pela Lei nº 9.394/96, de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A reforma educacional brasileira encontra-se configurada nessa Lei, aprovada pelo Congresso Nacional depois de oito anos de tramitação, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil e publicada no Diário Oficial da União no dia 20 de dezembro de 1996. Nela, a escolarização de jovens, adolescentes e adultos incorpora possibilidades de criar uma identidade

⁴ **Education for All 9** que congrega os nove países mais populosos do mundo, que representam mais de 50% da população mundial e com maiores índices de baixos níveis de escolaridade.

própria, a ser denominada, nos artigos 37 e 38, de Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto uma modalidade particular dos Ensinos Fundamental e Médio, entendidos como segmentos da Educação Básica. E, também, no dia 24 desse mesmo mês e ano, é publicada a Lei do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, em setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Começou a ser implantado, nacionalmente, no dia 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental no interior de cada Estado da Federação.

As condições legais para a reforma da educação escolar brasileira, conformada por dois níveis, a Educação Básica e a Educação Superior, estão dadas, inclusive para o seu financiamento no segmento do Ensino Fundamental, implicando uma nova dinâmica para a formação dos seus professores.

2 – Formação de professores para a EJA na década de 1990

De acordo com Nóvoa (1998), as políticas de formação de professores para a Educação Básica têm sido pensadas visando-se à redução de desigualdades sociais, indicando ser vontade dos legisladores assegurar uma maior “eficácia social” ao conjunto societal. Entretanto, pode-se afirmar que essa aspiração tem sido negada pela ausência de condições que garantam sua efetivação. Os dirigentes da sociedade parecem afirmar esse horizonte apenas retoricamente. Mas, também, as dificuldades de sua efetivação se devem às relações dos professores com o conhecimento, com os educandos e, ainda, à dicotomia entre as falas e a prática.

Na sociedade brasileira essas questões se manifestam no enorme déficit de escolarização da maioria da população, por sua ausência ou por seus baixos índices. Não se reconhece, na prática, a imensa dívida social com os jovens, adolescentes e adultos, bem como o que poderia vir a representar, inclusive para a economia, a elevação de sua escolaridade.

Mas, também, na ausência de políticas de formação de professores, especialmente de EJA, que considerem os princípios de uma pedagogia crítica e libertadora, como, por exemplo, a versão plasmada no pensamento e na prática de Paulo Freire, que, inclusive, tem dado contribuições relevantes a outras correntes de pensamento, como a pedagogia crítica, a economia solidária, a educação popular, a teologia da libertação, os estudos culturais, entre tantas outras. Tem constituído uma proposta para a construção de seres humanos histórico-participantes do seu processo de aprendizagem e da transformação social, enquanto homens e mulheres/sujeitos livres que, em relações no e com o mundo, promovem sua transformação no sentido de maior justiça e humanização de todos os seres humanos em vários quadrantes da Terra. Esses horizontes, se encarados com seriedade, levariam a sociedade a fazer um alto investimento na formação de educadores e, especificamente, de educadores escolares (os professores de todos os níveis e modalidades).

Ao avaliar a Educação Básica em relação ao *estado* e à *política de formação do magistério*, Vieira (1998) observa que, apesar do descaso brasileiro sobre essa questão, nos anos 1990 foram implantadas políticas e ações governamentais em prol de seu desenvolvimento e maior alcance, destacando-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, a Lei nº 9.424/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que dedica um capítulo aos profissionais da educação, indicando as Universidades ou os Institutos Superiores de Educação

como espaços privilegiados de formação docente para profissionais da Educação Básica.

A autora conclui que, de 1994 para 1996, houve crescimento quantitativo na formação docente e que a exigência dessa formação em nível superior configura a necessidade das universidades atuarem de forma “mais agressiva” nos campos específicos da formação inicial e continuada.

Numa análise de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, artigos publicados em 10 periódicos e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) “Formação de Professores”, da ANPEd, sobre o “Estado da arte da formação de professores no Brasil” no período de 1990 a 1998, André et al (1999) identificam uma significativa preocupação com a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, a análise dessas pesquisas evidencia aspectos silenciados em relação à formação de professores em dois sentidos: a formação política e o preparo específico para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

Essa constatação nos desafia a ampliar e aprofundar o conhecimento sobre políticas de formação de professores da EJA, sobretudo em relação aos fundamentos políticos e epistemológicos que servem de base a essa formação. No presente estudo, pretende-se contribuir para a superação dos silêncios acima mencionados, pela análise de uma proposta, pensada e realizada pela UFPE, para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos que já se encontrem trabalhando com a modalidade. Deseja-se responder à necessidade de uma formação político-pedagógica para os professores dessa área da educação escolar.

Em Pernambuco, evidenciamos uma despreocupação com a formação inicial de professores da EJA em curso de graduação. Esse esforço tem sido ensaiado por meio de algumas instituições desse Estado, como a Faculdade de

Ciências Humanas de Olinda (FACHO) e a Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE), além da UFPE, na pós-graduação *lato senso* ou com disciplinas eletivas ou obrigatórias no Currículo, apenas, da Licenciatura em Pedagogia, mas, esquecendo-se, complementemente, desse debate nas outras licenciaturas. De modo geral, são poucas as iniciativas institucionais no Ensino Superior em relação a essa modalidade educativa.

Podemos afirmar que essa exígua preocupação com a formação de Professores da EJA reflete uma lentidão no avanço da questão da escolarização da maioria, como se vê pelos dados estatísticos anteriormente indicados e, especificamente, com a formação dos professores para com ela atuarem, tão discutida e requerida no âmbito da EJA, que repercute numa tomada de espaço que a *formação continuada* vem ocupando no lugar da *formação inicial*.

Nesse contexto histórico-cultural, mais especificamente na década de 1990, Freire (2000, p. 95), analisando criticamente as políticas de formação do/a educador/a, afirma que “*nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje*”, negligenciando a formação e profissionalização dos professores. A sua compreensão da questão, nesse cenário, leva-o a reafirmar pela enésima vez a necessidade da certeza das possibilidades de mudanças nos educadores progressistas, especialmente, no início de sua carreira magisterial. É uma atitude necessária aos educadores, tanto na relação com os educandos como na busca tenaz de uma formação continuada.

Reafirmada a necessidade de que os professores têm de crer que, sendo difícil, é possível, insiste na importância de superar o imobilismo identificado entre os professores. A crença na necessidade de mudança não é ainda mudança, mas, para Freire (2000, p. 96), “*saber que mesmo difícil é possível mudar, é superior ao imobilismo fatalista em que mudar é impensável ou que*

mudar é pecado contra Deus". A convicção dessa possibilidade em Paulo Freire se apresenta como uma exigência fundamental, um ponto de partida indispensável que se coloca a quaisquer educadores de qualquer modalidade educativa, especialmente, da EJA.

Dentre outras condições, a construção dessa convicção, desse desejo, dessa vontade de mudar, pode se efetivar quando a formação de professores se dá por meio de propostas que contemplem analiticamente as diversas dimensões do ser humano e da ação profissional. Nessa perspectiva, torna-se significativo que não só a elaboração, mas, também a análise das propostas de formação de professores da EJA se encaminhe no sentido de garantir processos formadores, que possibilitem a abertura dos professores e o desejo de estarem sempre em construção e que nunca se vejam prontos.

Os treinamentos parece não poderem garantir esses horizontes. Apenas os processos dialógicos, reflexivos, investigativos, que condensem a dialética entre o anúncio e a denúncia como possibilidades, podem garantir a esperança de que a mudança seja possível e de criarem os meios para atuar pedagogicamente nessa perspectiva. Paulo Freire demonstra constantemente que *"não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível"* (FREIRE, 1996, p. 38).

As políticas de formação de professores propostas pelo poder oficial não permitem alimentar essa esperança. Nesse sentido, parece pertinente a afirmação de Demo (1999) sobre os *"ranços e avanços"* da Lei nº 9 394/96 e as propostas de formação docente para o ensino básico por ela apresentada. Assim, também, a análise crítica de Brzezinski (2000) sobre a forma como essa Lei foi pensada e, finalmente, proposta aos educadores do país. Diversos momentos de sua concepção, análise e tramitação se dão de maneira ampla e

participativa, tendo sua aprovação, no entanto, se dado de maneira excludente em relação à participação de educadores, pesquisadores e movimentos sociais.

Como se pode perceber, o contexto em que este estudo se insere é caracteristicamente marcado por diversos paradoxos sociais, econômicos, político-culturais e pedagógicos, *“com repercussões, principalmente nos referenciais paradigmáticos da era moderna, provocando um clima de mal estar geral e de crise da modernidade”* (SILVA, 2001, p. 17). Nesse sentido, Santos (1996, p. 16) analisa-o como sendo uma época marcada por

Mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação. Mas, também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social radical. Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política. Este tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados.

Nessa conjuntura de transformações, Silva (2001) afirma que, no Brasil, os anos 1990 foram significativos pela existência de movimentos de resistências face às políticas privatistas e reformistas, que acabaram por se consolidarem no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) seu caráter neoliberal. Assevera, também, que esse contexto enfrentou embates político-epistemológicos em torno da concepção de professor e de sua formação. Acrescenta que, em relação à educação, se pode dizer que “o consenso de Washington nessa área foi a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia), de onde saíram resoluções para ‘solucionar’ os graves problemas educacionais dos países periféricos” (SILVA, 2001. p. 30).

Esse pesquisador reitera que, dentre outras medidas apontadas nesse evento, se destaca a prioridade do ensino fundamental que garantiria um “capital humano” para alimentar o sistema produtivo e de consumo. Nesse sentido, podemos afirmar que as políticas oficiais de formação de professores para a

Educação de Jovens e Adultos não poderão contribuir para a concretização de um trabalho político-pedagógico conscientizador e democrático com essa população. Essa situação poderá levar algumas instituições formadoras a participarem de movimentos de resistência, propondo outras perspectivas de formação para os professores.

Quando começamos a avançar no terceiro milênio, novas razões têm sido impostas à sociedade pelo discurso ideológico neoliberal preponderante, provocando a busca, a partir de propostas formadoras, da recuperação da politicidade da educação e de uma atuação que possa garanti-la, trabalhando para superar a compreensão da realidade que despolitiza os fatos e a própria educação enquanto ato necessariamente político. Foi nessa perspectiva que Freire concebeu propostas de formação de professores; a partir de

uma perspectiva de educação criticista e politizadora, capaz de formar pessoas críticas, curiosas e indagadoras que atribui aos/as professores/as a competência de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente (FREIRE, 2000, p. 100).

Trata-se de uma compreensão de educação e de formação de professores como ato político, que deve ser exercido por profissionais coerentemente comprometidos com a causa da emancipação dos oprimidos da sociedade e que materializam esse desejo mediante uma postura ética vivenciada em uma tríplice dimensão ou relação dialógica com o conhecimento, com os educandos e com os meios que utilizam. Esse ponto de vista exige que os formadores de professores e os próprios professores percebam as novas *demandas de educação* (KUENZER, 1999), realizando uma *crítica profunda ao curso de pedagogia*, mas, também, às outras licenciaturas enquanto *modelos de formação com várias deficiências*. Essa constatação tem provocado debates entre os pesquisadores nos últimos vinte anos, bem como às reformas

curriculares até então implementadas sem muitos avanços (AGUIAR; SCHEIBE, 1999).

Neste último pressuposto apresenta-se a necessidade de currículos de formação de professores comprometidos com as múltiplas necessidades da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva mais progressista e o *“reconhecimento da dívida social para com esta clientela, que não frequentou ou desistiu da escola em idade própria, sendo isso uma marca da história da educação em Pernambuco”* (WEBER, 1988, p. 41).

É oportuno se ressaltarmos que embora a formação de professores para a EJA, enquanto Ensino Fundamental e Ensino Médio, esteja prevista na Lei nº 9.394/96, para ser atendida nos cursos de graduação, poucos cursos de formação inicial têm cumprido esse compromisso⁵. Essa, inclusive, foi uma das razões que, na minha formação inicial, se revelou como uma lacuna do curso e motivou a eleição do objeto de estudo aqui focalizado.

De acordo com Pimenta e Libâneo (1999), a qualidade da formação docente se apresenta como um dos aspectos “cruciais” das transformações freqüentemente debatidas no âmbito educacional, podendo garantir a superação da insatisfação de gestores, professores e pesquisadores, com as formas convencionais de formar profissionais em nosso país.

Partindo-se do pressuposto de que a garantia dessa qualidade requer o compromisso ético-político-pedagógico das universidades, advogamos que, enquanto instâncias conscientes e capazes de reorientarem interesses e de satisfazerem necessidades de formação, cabem a elas, enquanto *lócus*

⁵ No Brasil, além da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), temos conhecimento de três outras instituições de ensino superior que se dedicam a formar professores para a Educação de Jovens e Adultos: as Universidades Federais da Paraíba (UFPB), de Minas Gerais (UFMG) e Fluminense (UFF), o que representa uma oferta pouco significativa para um país com uma dívida social tão alta em relação a essa modalidade de educação escolar.

privilegiado para a qualificação dos profissionais da educação escolar, repensarem suas tarefas educacionais, garantindo uma formação de qualidade, que contribua para as mudanças necessárias da escola e da própria sociedade. Tarefas, também, dos professores que atualmente se encontram no labor pedagógico responsáveis pela própria competência, enquanto acadêmicos e cidadãos, bem como pessoas humanas em processo de construção.

Dessa forma, situamos e justificamos o objeto desta dissertação no interior dessa discussão, objetivando compreender a proposta de formação da UFPE para professores da EJA, pretendendo contribuir com as transformações necessárias nesse campo pedagógico, a partir da análise de uma experiência que já cumpriu dez anos formando professores para essa área. Espera-se, pois, que a análise das tendências político-pedagógicas e epistemológicas dessa formação possa contribuir para a reflexão-ação de projetos de sociedade e de universidade, de formação humana e profissional, voltados para a Educação Básica, sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos.

**CAPÍTULO 1 – UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Formar professores para quaisquer modalidades educativas escolares tem constituído, nos últimos tempos, uma complexa tarefa para Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo, para as Universidades. Diante das grandes transformações sociais e tecnológicas cada vez mais vertiginosas, das reivindicações da sociedade civil e das denúncias de improdutividade da escola em todos os seus níveis, as próprias escolas, as universidades e a sociedade civil encontram-se perplexas em relação aos processos educativos escolares e sociais.

Nesse contexto, por outro lado, assiste-se, mais especificamente na década de 1990, a um movimento crescente e cada vez mais vigoroso de exigências da sociedade e do Estado em relação às instituições universitárias e, destas, em contrapartida, envolvidas em lutas gigantescas, de maneira especial pelos cortes de verba, para garantir a sua posição de *locus privilegiado* da formação profissional, inclusive da profissão de educador, em nível superior, nos três campos de sua atuação: o ensino, a pesquisa e a extensão.

De um lado, está a sociedade, com suas necessidades e saberes diversos, a exigir o direito de sua participação na construção do conhecimento. De outro, está a universidade parecendo despreparada para enfrentar os desafios que lhes são propostos. Analisando os dilemas da Universidade, Santos (1997) identifica a complexa crise da Universidade na crise mais ampla da sociedade que faz a sua transição da modernidade para a pós-modernidade

sem ainda conseguir situar-se com segurança frente aos desafios dessa passagem e, menos ainda, da nova configuração social.

Sociedade e Universidade ainda não sabem como enfrentar, com exatidão, suas contradições, seus dilemas, suas ambigüidades e seus conflitos. Estão tateando. As pressões são mútuas, estando a Universidade a correr o risco de perder o bonde da história, e a sociedade, de perder o dinamismo e se tornar incapaz de promover a justiça e o bem-estar de todos, pois, não têm conseguido resposta às necessidades da sociedade e de si mesma, nem na retórica, quanto mais na capacidade de construções satisfatórias dos novos rumos das ações, de forma coerente com a tradição da *universitas* mais legítima.

No Brasil, além de recente, a instituição universitária já nasceu defasada dos problemas nacionais, pois, se voltou, apenas, para a formação das elites que se destinavam ao comando da sociedade e da economia, com a cabeça na Europa e, hoje, nos Estados Unidos da América e o coração despedaçado, distanciado da maioria da população e dos problemas nacionais. Nesse sentido, sempre viveu em crise, ainda que se possa identificar, nos anos 1960 – a partir das contestações dos aprovados no vestibular que não conseguiam entrar nas faculdades pela falta de vagas e das reivindicações de democratização –, um momento crucial no qual ela foi obrigada a repensar-se e a ampliar os seus quadros e responsabilidades, ainda que sem equacionar, adequadamente, os problemas. Isso se evidencia na sua crise atual.

Houve uma enorme expansão de vagas, mas, sobretudo, têm início os processos de privatização do ensino superior que parecem ser irreversíveis. Nas décadas de 1970/1980, a Universidade experimentou uma nova crise, no bojo da qual surgem os Cursos de Pós-Graduação e o conceito de Universidade foi mais

bem trabalhado e alargado. Optou-se, nesse contexto, por ser uma instituição produtora de conhecimentos, criadora de novos saberes e não mais apenas repassadora de conhecimentos.

Nessa trajetória histórica, Cunha (1989) identifica e vem discutindo a instituição universitária brasileira, na qual aponta aspectos positivos e problemáticos, especialmente identificados na reforma universitária, ocorrida em 1968, destacando a importância da Pós-Graduação para a formação do docente do ensino superior e para o desenvolvimento da pesquisa. Ao lado desse aspecto positivo, indica, como consequência da mesma reforma, alguns pontos problemáticos como as mudanças ocorridas na organização curricular em duas partes, uma básica e outra profissional. Isso tem provocado resultados danosos para a formação de profissionais, inclusive de profissionais da pesquisa, os futuros acadêmicos, além de questionar a autonomia universitária e chamar a atenção para os desafios conceituais e políticos a serem enfrentados. Afirma, nesse sentido, que a autonomia ficara reduzida à *“capacidade de praticar os atos deixados livres pela legislação, que não eram muitos, nem os mais importantes”* (CUNHA, 1989, p. 21).

No interior dessa complexa situação da sociedade e da universidade avultaram-se os debates sobre a formação para professores/as da Educação Básica na Universidade, com defesas calorosas, suspeitas e rejeições acirradas. A lei nº 9.394/96 chegou a criar a figura do Instituto Superior de Educação como instituição específica para a formação do professor desse nível de ensino e tentou restabelecer os Cursos Normais Médios e Superiores para a formação dos professores das séries iniciais. Esses dispositivos jurídicos conseguiram, no entanto, acirrar o problema e, portanto, o debate, inclusive, ampliando o

questionamento sobre a formação dos professores da EJA, que vão trabalhar com populações subalternizadas da sociedade brasileira.

Em relação a essa questão não tem quase nada, nem mesmo do ponto de vista jurídico, suficientemente equacionado. Quaisquer que sejam as posições, elas têm sido assumidas por inferência na medida em que a EJA contempla o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. São tomadas medidas por aproximação ou comparação e não por consistência teórica do debate em torno da questão. Por isso, estudar o que a UFPE vem fazendo, nesse campo, ao longo dos últimos dez anos, pode ser relevante, pois, pode ajudar a indicar caminhos para as políticas de formação tentadas nos últimos anos, em especial a partir da Lei nº 9.394/96.

Assim sendo, torna-se necessário indicar alguns aspectos da trajetória e os processos que têm caracterizado o trabalho da Universidade e sua proposta para a formação de profissionais da educação. Neste capítulo, recuperamos aspectos do debate de uma reconhecida crise da Universidade em meio a uma transição paradigmática enfrentada pela sociedade; elementos das políticas para a educação superior, dirigidas à formação de professores da Educação Básica, preconizados na Lei nº 9.394/96; princípios e fundamentos freireanos para a formação docente; e uma discussão sobre a responsabilidade político-pedagógica da universidade para a formação de professores da EJA.

1.1 – O perfil da Universidade numa sociedade em transição paradigmática

Ao pesquisar a reformulação do Curso de Pedagogia da UFPE em meados dos anos 1990, Ribeiro (1995) afirmava que o modelo de universidade ainda vigente era o da Reforma de 1968, proporcionado pela Lei nº 5.540, complementado pelo Decreto-Lei 464, de 11 de Fevereiro de 1969. Esse modelo

surgiu como resposta à necessidade de modernização da Universidade Brasileira, então muito criticada, que, no entanto, não chegou a equacionar o problema suficientemente, como atesta a dificuldade de encontrar o seu rumo no momento atual. Nesse sentido, Romanelli (1990, p.233) se posiciona afirmando que

A modernização acabou criando uma complexidade administrativa e uma intrincada teia de mecanismos de controle dentro e fora da Universidade, que a tornou mais conservadora na sua estrutura geral do que o antigo modelo. O que dá um toque modernizante à Universidade brasileira atual e camufla sua estrutura rígida e conservadora é o fato de ele utilizar-se de meios mais modernos de comunicação e controle administrativo e pedagógico, ser diversificada sua oferta de cursos, tanto no que tange ao ramo do conhecimento, quanto no que tange às formas de duração. E ainda, de ela haver ingressado, há pouco na fase de incentivo à pesquisa.

Essa situação complexa (modernizar-se sem se ressignificar), não apenas no Brasil, mas, no mundo, na qual o modelo de Universidade de 1968 emergiu, leva Santos (1997) a uma apreciação interessante da crise. Sua crítica à instituição universitária indica o desencontro entre o modelo atual, ainda forjado na sociedade moderna, e as exigências das transformações da pós-modernidade. Participando dessa discussão, Nogueira (1999) detecta essa mesma crise na América Latina, mas vinculando-a à mudança global do sistema produtivo, que afeta direta ou indiretamente o ensino superior, tanto nos países ricos, nos intermédios, como nos pobres. Conseqüentemente, há uma situação complexa e conflituosa vivida pela Universidade no fogo das transformações econômicas e tecnológicas que se manifesta no debate Modernismo **versus** Pós-modernismo. A Universidade enfrenta-se com essa situação, cada vez mais complexa, que provoca diversos dilemas na relação com o conhecimento e no que diz respeito a seu papel social e acadêmico.

De acordo com Santos (1997, p. 167-185), a crise que há tempo tem sido enfrentada pela Universidade se configura em três dimensões. É uma crise, ao mesmo tempo, *de hegemonia, de legitimidade e institucional*. Para ele, a crise *de hegemonia* é a mais ampla, porque nela está em causa a idéia da exclusividade da produção e transmissão do conhecimento pela Universidade. Ela se manifesta na contradição entre a produção de *alta cultura* e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites, de que a universidade tem vindo a se ocupar nos últimos anos, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e, nomeadamente, para a formação da força de trabalho qualificada, que o desenvolvimento industrial exige. Conseqüentemente, há tensões provenientes dessa contradição, e isso tem se intensificado a cada ano, desde a Idade Média.

Sendo assim, a crise de hegemonia, segundo Santos, é a mais antiga, pois traz consigo, desde o século XIX, uma concepção de Universidade como lugar privilegiado da produção de “alta cultura” e de conhecimentos científicos avançados; um fenômeno do capitalismo liberal e uma influência do modelo da Universidade alemã. Trata-se de uma concepção de universidade

que, já no período do capitalismo liberal, estava em relativa dessintonia com as ‘exigências sociais’ emergentes. Esta concepção repousa numa série de pressupostos cuja vigência se tem vindo a mostrar cada vez mais problemática à medida que nos aproximamos dos nossos dias (SANTOS, 1997, p. 168).

Essa compreensão de universidade como instituição exclusiva da produção de conhecimentos tem se tornado problemática por se ancorar em três tipos de dicotomias. A primeira diz respeito à dicotomia *alta cultura x cultura popular*, que tem se constituído no ideário modernista. A alta cultura produzida pela Universidade é uma *cultura-sujeito* enquanto a *cultura-objeto* (a cultura popular) que está em sintonia com o objeto das ciências emergentes, da

etnologia, do folclore, entre outras formas de conhecimento, não tem lugar no campo acadêmico sério, duro.

A segunda dicotomia é a que se refere ao binômio *educação x trabalho*. Nesse sentido, questiona-se, nos dias atuais, a própria seqüência – educação primeiro, trabalho depois – face à acelerada transformação de processos produtivos que coloca a educação em posição concomitante ao mundo do trabalho e não mais anterior ou preparatória para esse. Desse modo, formação e desempenho profissional

tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintomas as exigências da educação permanente, da reciclagem, da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores-estudantes entre a população estudantil (SANTOS, 1997, p. 171).

A terceira dicotomia tem a ver com a questão da relação entre *teoria e prática*. Nasce da primazia atribuída à investigação como caracterizadora da atividade acadêmica, mas, entendida como investigação pura, fundamental e básica, que não inclui as humanidades e as ciências sociais que não se imiscuem nas questões práticas e da prática, a não ser da própria prática investigativa. Essa é que lhe atribui eficácia, reputação e mede sua produtividade.

A partir disso, a marca ideológica do desinteresse na produção do conhecimento e da autonomia na busca da verdade concentraram-se nessas elaborações. Surge, então, a dicotomia *teoria x prática* com a priorização da teoria. Essa ideologia universitária entrou em crise no pós-guerra e, nos anos 1960, viu-se confrontada com as reivindicações da sociedade para que a Universidade produzisse um conhecimento que ajudasse a resolver os problemas econômicos e sociais da sociedade como um todo, mas, também,

segundo determinados movimentos e reivindicações, das maiorias empobrecidas e perversamente incluídas na ordem internacional e no interior de cada país.

Tudo isso, próprio da crise de hegemonia, conflui para configurar a *crise de legitimidade*, a qual vem se gestando desde o capitalismo organizado no final do século XIX e, nos anos 1960, “tornou-se socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores altas” (SANTOS, 1997, p. 183). Ela explode, sobretudo, nos movimentos juvenis de 1968, no mundo inteiro, com alguns epicentros como a França e o México, mas, da qual o Brasil não escapou.

A crise de legitimidade se manifesta, dentre outras formas, na busca da universidade, não porque ela seja um centro de excelência na produção do conhecimento, mas, também, como uma manifestação de democracia e construção da igualdade. A resposta foi a funcionalização da universidade pelas exigências do desenvolvimento capitalista, especialmente a formação de uma mão-de-obra qualificada, contrariando, assim, as expectativas de promoção social das classes trabalhadoras, que viam no curso superior a possibilidade de mudança de *status* e de classe social. O que está em causa nessa crise é o fato de ter se tornado socialmente visível a falência dos objetivos de transformação social, coletivamente assumidos.

As crises de hegemonia e legitimidade provocam a *crise institucional* experimentada pela Universidade. Nos últimos anos, sua ampliação tem repercutido com maior frequência, e o que está em causa é a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária. Isso tem se agravado com os cortes nos orçamentos dessas instituições, que têm provocado efeitos desagregadores na vida das mesmas. Dentre alguns aspectos dessa crise

destaca-se a avaliação de desempenho da universidade, questionando a sua legitimidade como centro de conhecimentos científicos e de educação.

Essas crises, hoje reconhecidas internacionalmente, têm se agravado de acordo com uma inferência que se pode fazer do pensamento de Gramsci (1968) a partir da própria organização do sistema escolar e da cultura. Nesse sentido, afirma que a modernidade tem se configurado por uma sociedade complexa que favoreceu a criação de dois tipos de escola. Um tipo direcionado para a formação de dirigentes e outro, para a de especialistas. Uma escola, aparentemente, humanista, destinadas à formação de indivíduos na cultura geral e outras, *profissionalizantes*, em níveis diferentes, tendo como função capacitar profissionais especializados. Com essa divisão racional da escola, configurou-se uma crise de legitimidade em termos de orientação ou para uma política de formação dos modernos quadros dos intelectuais ou para satisfazer ao mercado capitalista que demanda profissionais para fazê-lo ampliar seus lucros.

Gramsci vincula esse conflito a uma crise mais ampla da sociedade, que ele qualifica de orgânica. Em suas palavras: “a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral dos quadros intelectuais é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise mais orgânica, mais geral” (GRAMSCI, 1968, p. 118). Segundo ele, essas tensões só poderiam ser equacionadas com a criação de uma escola única e igualitária, de cultura geral, humanística e formativa, que pudesse equilibrar o desenvolvimento de competências instrumentais com as competências intelectuais.

Gramsci se refere a uma escola que tenha como proposta político-pedagógica a formação humanística ou de cultura geral, que possa considerar a carreira escolar dos educandos em vários níveis de acordo com a idade e o

desenvolvimento intelectual-moral e com os objetivos almejados pela humanidade. O aprendizado a ser desenvolvido, a partir de seus espaços, deverá se dar pelo questionamento da realidade social pelos alunos e a proposição de sua superação. Somente esse questionamento participativo, ativo e coletivo, torna possível a ligação entre a escola e a vida dos alunos.

Podemos, pois, admitir como hipótese de trabalho que a crise da universidade, admitida hoje por vários estudiosos do fenômeno social, é conseqüência, entre outras razões, da forma como se organiza a escola e a cultura na sociedade moderna, que não consegue responder aos requerimentos da sociedade pós-moderna e que sua superação só será possível mediante uma nova forma de organização escolar, que proporcione um diálogo entre o conhecimento produzido na academia e os conhecimentos elaborados em outras comunidades de saber.

Sendo assim, acreditamos serem pertinentes as questões propostas por Santos que, segundo ele, caracterizam a *crise de legitimidade* da Universidade:

Como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar numa instituição que é ela própria, uma 'sociedade de classes' os ideais de democracia e de igualdade? Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes? (SANTOS, 1994, p. 184).

Essas perguntas, talvez, possam ser equacionadas com algumas contribuições de Gramsci para quem a *Escola Unitária* deveria ser pública, em vez de privada, e seu objetivo seria envolver todas as gerações sem divisão de classes ou castas, para o que se fazia necessária ampliar a responsabilidade financeira do Estado em termos de manutenção dos estudantes. Nessa escola, que deveria conduzir os jovens até o limiar da escolha profissional, o objetivo maior seria preparar o educando como pessoa integral, capaz de pensar

criticamente, estudar e agir conscientemente. Nessa perspectiva, a organização escolar e cultural possibilitaria a formação de uma nova camada de intelectuais.

Se a sociedade, na medida em que faz maiores exigências à Universidade, mudasse sua visão da instituição universitária, passando a propor e a financiar uma formação superior que respondesse à multidimensionalidade dos problemas que hoje se apresentam para ser equacionados, por certo começar-se-ia a construir a academia necessária ao contexto da pós-modernidade.

Nesse âmbito, situa-se e torna-se mais exigente a formação na Educação Superior, o que nos leva a analisar, de maneira muito crítica, as propostas de formação no marco da Lei nº 9.394/96, especialmente dos profissionais da educação, mais especificamente dos professores de Educação Básica, nível no qual se situa a Educação de Jovens e Adultos, que deve atender a maioria da população brasileira e latino-americana nos termos em que está posta na atual legislação educacional. A exigência dessas hipóteses é a formação de um professor que possa compreender, e tomar como objeto de conhecimentos com seus alunos, as realidades histórico-culturais e os requerimentos da promoção da justiça e preservação e desenvolvimento do meio ambiente natural e cultural.

1.2 – A Formação de Professores para a Educação Básica na Educação Superior: o que preconiza a LDB 9.394/96

Ao analisar a reforma da Educação Superior, na década de 1990, em relação à formação dos profissionais da Educação Básica, que vem a ser plasmada juridicamente a partir da Lei nº 9 394/96, Freitas (1999) assinala que, nos últimos trinta anos, as reformas educativas na América Latina têm objetivado a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva,

ainda que afirmem a centralidade da formação dos profissionais da educação para a autonomia, a criatividade, a pesquisa e a reflexão. As diferentes propostas para se formar professores ganham uma importância estratégica para a realização das reformas no âmbito da Escola e da Educação Básica, de modo especial para aquelas instituições, para os intelectuais e as lideranças que se opõem à primazia da direção imposta pelos ajustes econômicos.

Nessa perspectiva, aqueles que se opõem às reformas subordinadas ao neoliberalismo não podem ficar indiferentes face à predominância das políticas atuais que têm, como pano de fundo, a elevação da “qualidade” da educação a partir de concepções tecnicistas do Banco Mundial travestidas de aparente humanismo. Essas incluem a melhoria do conhecimento dos professores supervalorizando a formação continuada por meio de capacitações aligeiradas, treinamentos em serviço, deixando em segundo plano a formação inicial e não formulando um plano de formação continuada consistente.

Numa análise, ainda que sumária das reformas educacionais propostas e implantadas para/na Educação Superior em curso no Brasil, podemos perceber a inegável ligação entre essas reformas e os interesses do Banco Mundial, já explicitados em suas diretrizes e recomendações na Conferência de 1979. Elas se evidenciaram na lei nº 9.394/96 e se consolidaram na regulamentação do Conselho Nacional de Educação por meio dos seus Pareceres e Resoluções, mas, também, dos Decretos e Portarias Ministeriais, das emendas constitucionais sobre autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional

Isso vem atingindo o financiamento e as transformações propostas à natureza das IES (Instituições de Ensino Superior) que passam a ser classificadas hierarquicamente em cinco categorias: Universidades, Centros

Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos ou Escolas Superiores. Nesse contexto político-econômico e cultural, as reformas educacionais dos últimos anos têm inquietado teóricos do campo educacional, educadores e pesquisadores, a partir de um entrecruzamento de olhares e opiniões diversas.

Nesse sentido, a produção teórica e prática da área educacional, bem como o movimento plasmado na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), desde os anos 1980, tem debatido amplamente essas propostas e feito outras proposições. Esse movimento tem buscado a construção coletiva de uma concepção *sócio-histórica de educador*, diferente do que se tem como proposta nas políticas de formação de professores para o ensino básico brasileiro, cuja marca principal é o caráter tecnicista e conteudista. Além disso, busca-se a definição de uma política nacional global de formação para os profissionais da educação e valorização do magistério, priorizando-se uma sólida formação inicial e a formação continuada como direito do profissional da educação, obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Ao afirmar que, com a aprovação da LDB nº 9.394/96, em dezembro de 1996, se estabeleceu o marco da institucionalização de políticas educacionais anteriormente gestadas e implantada pelo MEC, Freitas (1999) nos informa que, antes dessa Lei ser aprovada, algumas medidas já estavam em andamento. Dentre outras medidas, a pesquisadora destaca a Portaria das Licenciaturas (Esquema I), que se transformou na Resolução 02/99, pela aprovação no CNE; o PL 370, da autonomia universitária; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); Parâmetros Curriculares Nacionais; o sistema de Avaliação da Educação Básica; e o Exame Nacional de Cursos. Nesse processo, afirma-se que, a partir da Lei nº 9.394/96,

vem se consolidando uma reforma universitária no campo da formação docente, em especial para os professores da Educação Básica, que prima por impedir a formação do profissional da educação Infantil, dos ensinos fundamental e médio, como investigador reflexivo e criativo para torná-lo executor e cumpridor de normas.

Nessa reforma, chama-nos a atenção, na Resolução 02/97, o estabelecimento da possibilidade de qualquer profissional de nível superior desejoso de atuar na Educação Básica, na qual se inclui a EJA com todas as peculiaridades que lhe são próprias, poder receber rapidamente uma formação pedagógica para exercer a docência. As Diretrizes Curriculares para a graduação também são elaboradas nesse mesmo espírito.

Ao confrontarmos a proposta de formação pensada e desenvolvida pelo movimento organizado dos educadores/as brasileiros/as com o que preconiza a legislação acima referida, percebemos que a qualidade da formação docente para os professores da Educação Básica, inclusive para os que optem por trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, teria mais chances de ser garantida se os interesses dos educadores/as, as necessidades de formação específicas e de valorização profissionais pudessem ser consolidadas a partir de concepções de professor, de formação e de profissão voltadas para ideais de humanização progressistas. Nesse sentido, referimo-nos à concepção de educação e de concepção em que os sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo podem ser protagonistas, que acreditam nas possibilidades de mudanças que redirecionam os ajustes econômicos para a criação das condições de emancipação humana, além de se constituírem agentes de sua própria educação.

Além da ANFOPE, outras entidades acadêmicas, como a ANPED, a ANPAE e o Fórum de Direitos das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, têm se posicionado contra as implicações da nova organização da Educação Superior Brasileira, especialmente as políticas de formação dos profissionais da educação. Além desses movimentos organizados, estudiosos da área educacional, como Aguiar (1997), Kuenzer (1998) e Brzezinski (1999), também têm se posicionado a respeito, denunciando os prejuízos que podem advir dessas políticas de formação, tanto para as escolas e para os professores como para a sociedade brasileira como um todo.

Outras observações têm sido feitas às políticas de formação de professores implementadas, nos últimos anos, a partir da Lei nº 9.394/96. Dessa vez, a crítica diz respeito à indistinção entre *educação* e *ensino*, o que representa, na opinião de Villardi e Oliveira (1998), o maior problema conceitual dessa Legislação em relação à Educação Superior, no que se refere à caracterização da indissociabilidade entre *ensino, pesquisa e extensão*.

A inter-relação entre essas atividades acontece em forma de ciclo, pois, só se ensina o que se sabe e, nesse sentido, a pesquisa se constitui uma necessidade intrínseca do ato de ensinar. Se o (a) professor (a) não for formado nessa perspectiva, adquirirá uma visão reducionista do ensino, encarando-o como mera instrumentação. E, como fica a exigência da pesquisa expressa na Lei, em seu art. 43, inciso I, que a considera necessária para “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”? E, também, se não for formado no interior de processos de extensão, como poderá “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular dos nacionais e regionais, prestar serviços à comunidade e

estabelecer com ela uma relação de reciprocidade”, como preconiza o art. 43, inciso VI, como fundamento do trabalho de extensão?

A manutenção e o desenvolvimento desse ciclo de ligação entre essas três atividades, que têm caracterizado a Universidade, é fundamental tanto para a formação de professores como a formação docente dos professores formadores, bem como de quaisquer outros profissionais. Qualquer tentativa de esfacelamento dessas atividades na formação profissional, além de provocar riscos de transformar educação e ensino em meros expedientes de treinamento técnico, gera um reducionismo que tem sido denunciado por muitos pesquisadores. Logo, ao destinar-se as tarefas de ensino, pesquisa e extensão apenas às Universidades, colocando-a acima de outras instituições de ensino superior, estabelece uma distinção que as hierarquiza e terminará consolidando um paradoxo entre o que é bom e o que é ruim, apesar de, umas e outras, buscarem a mesma finalidade: a qualidade dos processos formativos.

Para Melo (1999), os reducionismos da Lei que rege a educação nacional, desde os anos 1996, expressam a pouca preocupação com as questões gerais e específicas da formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, ele afirma que os programas oficiais de formação refletem a relação entre as políticas do governo e a legislação educacional, evidenciando as contradições e ambigüidades que têm acompanhado os encaminhamentos do Ministério da Educação. Uma delas, por exemplo, diz respeito ao momento vivido na conjuntura educacional nos anos 1990. Nesse período, acentuaram-se os níveis de exigência da escolarização e a complexidade do ato educativo se tornou cada vez maior; no entanto, as propostas de formação dos professores apontavam para um empobrecimento cultural e uma redução de metas e objetivos da formação docente nas propostas governamentais. Estabelecia-se, assim, um

descompasso entre os objetivos proclamados e as políticas de formação docente.

Essas políticas de formação dos professores para a Educação Básica na Educação Superior podem levar a uma desqualificação ainda maior da escola, tão denunciada nos últimos anos. Por isso, também, o presente estudo se propõe a evidenciar, de modo mais específico, a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos para contrastar como esse cenário das propostas oficiais de formação em nível superior e o papel da Universidade, enquanto instituição acadêmica responsável, também, pela formação de professoras para essa modalidade de escolarização.

1.3– Universidade e sua responsabilidade político-pedagógica na formação de professores para a EJA

É amplamente divulgado no meio acadêmico que os saberes pedagógicos têm se firmado como conhecimentos específicos e se consolidado nas universidades também através de programas de pós-graduação, a partir dos quais as universidades públicas, inclusive a UFPE, têm demonstrado potencialidades significativas. Se isso não tem repercutido em relação aos limites da atuação profissional dos educadores formados em universidades, deve-se observar que, embora as instituições universitárias precisem se aperfeiçoar para que tenham condições de corresponderem com as exigências que lhe são feitas, isso também deve ocorrer nos sistemas de ensino, em relação ao estado e à sociedade como um todo. A busca de aperfeiçoamento é, pois, uma necessidade permanente de todos os seguimentos sociais, numa relação de respeito às diferenças e às potencialidades de cada instância e de cada pessoa que integre os diversos grupos sociais.

Avançar no nível da exigência da consolidação de saberes pedagógicos é uma necessidade e um desafio que se coloca às universidades, diante de outras necessidades dos sistemas educacionais, tendo-se em vista que, na LDB 9.394/96, as universidades são fundamentais como *locus* privilegiado para a formação inicial e continuada de professores/as.

A formação específica, em nível superior, para professores da Educação de Jovens e Adultos tem sido um dos desafios a serem enfrentados pelas universidades e um assunto recorrente entre pesquisadores e professores dessa área específica do campo educacional, especialmente da Educação Básica. Além disso, trata-se de uma reivindicação freqüentemente anunciada e denunciada em encontros municipais, estaduais e nacionais. Em eventos diversos, como seminários e congressos, e nas diversas capacitações desenvolvidas, nas quais os debates, reflexões e análises voltadas para essa área do conhecimento e modalidade de ensino denunciam-se suas precariedades e exigências, não só nos aspectos quantitativos, mas, também, qualitativos, bem como as questões de justiça que implicam o abandono secular das populações que necessitam dessa atenção pedagógica.

No Terceiro Encontro Estadual de Educadores de Jovens e Adultos do Estado Pernambuco, ocorrido entre os dias 19 a 22 de Outubro de 2002, na UFPE, um grupo de professores representantes dessa modalidade de ensino, em diversos municípios, sugeriu propostas de formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma habilitação voltada especificamente para essa modalidade educativa, no Curso de Pedagogia. Além disso, o grupo apontou para a necessidade da criação de currículos próprios para essa área educacional. E, ainda, sugeriu processos de formação continuada que permitisse um aprofundamento dessa temática.

Essas observações e proposições dos educadores pernambucanos são também recorrentes na literatura educacional, sobretudo quando trata da necessidade de conformação de uma política de formação específica para os professores da EJA. Nesse sentido, Ribeiro (1999, p. 184-198) discute a questão da formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos no enquadramento da constituição dessa modalidade de ensino. Inicia essa discussão afirmando que:

Nas últimas décadas, a pesquisa educacional brasileira vem abordando um amplo conjunto de problemas relacionados à formação e ao desempenho dos educadores que atuam no Ensino Fundamental; quando a área de estudo é a educação de jovens e adultos, a esses problemas se agrega mais um, que no mais, das vezes acaba sendo postulado como uma tradução sintética dos demais que atuam nessa modalidade de ensino, resultando numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes (RIBEIRO, 1999, p. 184-185).

Inegavelmente, os problemas apontados pela autora, acima citada, em relação à formação, desempenho e transposição de modelos infantilizados para a realidade da EJA se relacionam com a pouca despreocupação das universidades com a formação de profissionais para esse campo pedagógico. Há quase dez anos, por ocasião do *Encontro Latino Americano Sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*, ocorrido em Olinda, Pernambuco, Haddad (1994, p. 103) afirmava que havia “*um descompromisso das IES em relação à Educação de Adultos; isso, em todos os campos de atuação da universidade: ensino, pesquisa e extensão*”

A afirmação de Haddad, nesse sentido, foi fundamentada em pesquisa por ele realizada no final dos anos 1980, em 72 universidades brasileiras, cuja atuação e intervenção no universo da Educação de Adultos se limitava à oferta

de programas de alfabetização para os funcionários de tais instituições⁶. O pesquisador informa, ainda, que os dados apontados em seu estudo revelaram o desinteresse das universidades em relação à Educação de Adultos, no que tange ao ensino, chegando a se ter, nas 72 universidades por ele investigadas, apenas um curso de Mestrado, outro de Especialização, dois com habilitação em Educação e Adultos (EDA) e quatro de licenciatura em Pedagogia que ministrava uma disciplina sobre a EJA. Ainda nessa pesquisa de Haddad, em relação à qualificação de professores para a EJA, reitera o pesquisador que

São praticamente irrisórios os serviços de capacitação de educadores do sistema público, por parte das universidades, o que demonstra um distanciamento significativo em um campo de ensino onde o professor leigo é predominante (HADDAD, 1994, p. 104).

Esse descaso das universidades para com a Educação de Adultos também foi apontado por Warde (1993) que, ao analisar 3.281 teses e dissertações de Mestrados produzidas na pós-graduação, constatou que apenas 2,77% desse número focalizavam a Educação de Jovens e Adultos no grupo dos trabalhos denominados de Educação Popular.

Como se observa, há uma descompromisso considerável das IES, no âmbito da Educação Popular, no que diz respeito à EJA, tendo isso se expressado na pouca representação da produção de trabalhos de pesquisa na Pós-graduação sobre essa temática e na quase ausência da oferta de formação docente para os professores desejosos de atuarem nessa modalidade de ensino.

No entanto, não basta constatar a necessidade e a transcendência da questão. Para formar educadores comprometidos com idéias mais amplas são necessários processos formadores que efetivem políticas de formação que

⁶ Nesse sentido, vale ressaltar que, além desses programas de alfabetização serem de caráter assistencialista, não existiram por iniciativa das universidades e sim como recomendação da Portaria nº 26, de 9 de janeiro de 1986, do Ministério da Educação, como parte integrante de ações de valorização dos servidores.

tenham, como base, sólidos fundamentos político-pedagógicos e epistemológicos e que garantam propostas educacionais que possibilitem práticas pedagógicas transformadoras, vinculadas ao mundo do trabalho e dos movimentos sociais. Noutras palavras, refiro-me à necessidade de se repensar o papel político-pedagógico das instituições formadoras, sobretudo das IES, mais especificamente das universidades, no seu esforço de formar profissionais da educação desejosos de contribuir para a superação de desigualdades sociais.

As reflexões de Röhr (2000, p. 25-34), apresentadas no artigo intitulado “*A Educação do Educador*”, auxiliam-nos na compreensão de uma grande tarefa dos Centros de Educação das Universidades: Formar professores numa perspectiva que contemple os aspectos educativos e pedagógicos. Nesse sentido, o autor considera como tarefa *sui generis* das universidades educar os educadores.

Os aspectos educativos e pedagógicos dessa formação são analisados pelo autor em três dimensões: axiológica⁷, epistemológica e ética. Na dimensão axiológica, ele identifica a idéia de integralidade do ser humano; na dimensão epistemológica, identifica a idéia de verdade; e na dimensão ética, ele se refere à idéia de liberdade. Dessa forma, os aspectos da integralidade do ser humano, da verdade e da liberdade seriam aspectos inter-relacionados e constitutivos na dimensão pedagógica de uma proposta de formação docente oferecida pelas universidades.

Partindo da compreensão de ser humano “*como obra de si mesmo, sempre incompleto e circunscrito às condições da sua vida real*” (RÖHR, 2000,

⁷ Axiologia é um termo definido no Dicionário de Aurélio Buarque de Holanda como “teoria dos valores”. Nesse sentido, um dos aspectos ou fundamentos da formação docente que opta por essa dimensão seria considerar a relevância dos valores constituintes do SER EDUCADOR

p. 27) defende que a educação teria como propósito o desenvolvimento dos seres humanos em suas variadas expressões e possibilidades. Nessa perspectiva, o papel político-pedagógico das universidades ao formar professores se configuraria na consideração da integralidade de seus alunos. A isso, o autor denomina de dimensão axiológica.

A validade dessa idéia de integralidade do ser humano, anunciada nessa primeira dimensão, é considerada por Röhr como um dos aspectos da dimensão epistemológica. Nesta, a idéia de verdade única, absoluta, seria descartada e substituída por outra idéia: a que considera a multiplicidade de outras verdades. Nesse sentido, a prescrição de conteúdos disciplinares, por exemplo, que tradicionalmente tem se materializado em programas de formação docente, seria um ponto de partida, ou de chegada, para se formar professores, pois haveria a necessidade de se considerar seus saberes acumulados como outras verdades a serem socializadas, ou reconstruídas. Logo, seus valores, interesses e curiosidades, deveriam ser respeitados e aceitos, como verdades, pelos educadores em sua relação com os educandos e com os saberes, tanto curriculares como da cotidianidade. A esse processo, Röhr denomina de dimensão epistemológica da formação de educadores.

No que se refere à dimensão ética do pedagógico, o autor citado parte do pressuposto de que “Educar é um ato de agir, portanto tem que ser guiado por uma ética regulativa do ético.... mas esse agir pedagógico, comprometido com a ética não é o único determinante do resultado do processo educativo” (RÖHR, 2000, p. 31)

Tendo-se essa terceira dimensão como parâmetro de orientação para a formação de professores, podemos afirmar que a tarefa dos docentes formadores em suas relações com os professores em formação deverá ser

mediada pelo respeito às suas diferenças culturais, tendo em mente que esses saberes são conquistas pessoais de cada um/a no decorrer do processo educativo ou até antes desse. Para Röhr, esse respeito diante da liberdade dos educandos poderá se revelar no aspecto principal da dimensão ética do pedagógico num processo de formação docente.

1.4 – Princípios e fundamentos freireanos para a formação docente

Nesse item, tenta-se retomar e aprofundar o que se vem afirmando ao longo do capítulo sobre as perspectivas da formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, especificamente os que vêm se afirmando sobre a contribuição de Paulo Freire à teoria e à prática da formação de educadores: a inconclusão do ser humano, o diálogo e a ética.

1.4.1 – A inconclusão do ser humano como princípio a quaisquer modalidades e/ou níveis educativos, inclusive da formação docente

Para Freire (1987), os seres humanos são, por natureza, inconclusos, inacabados, finitos. Conscientizados dessa condição, buscam, movidos por uma vocação ontológica, sua humanização, podendo, nesse processo, descobrir os engodos da “educação bancária”⁸ em mantê-los oprimidos pelo poder dominante. Para Souza (1998, p. 48-57), Paulo Freire transformou esse fato no princípio central de toda a construção do pensamento político-pedagógico. Para sustentar sua afirmação, transcreve a seguinte afirmação de Freire:

⁸ O conceito de “educação bancária” é apresentado na maior parte das obras de Paulo Freire com o sentido de processo de ensino hierarquizado, burocrático, formalístico, em que educadores e educandos se relacionam com o conhecimento a partir de uma postura que privilegia o educador como portador e transmissor de conhecimentos, reduzindo, assim, os educandos a meros receptores de conhecimentos ensinados.

Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade do seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo, como do seu enfeamento, a dominação a que seja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalha o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente, que permanece em processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática decente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte (FREIRE, 1997, p. 162-163).

A partir das idéias contidas nesse trecho, Souza (1998) nos auxilia na compreensão do pensamento de Paulo Freire sobre o fundamento da proposta pedagógica a partir da inconclusão do ser humano. Em sua análise a esse respeito, ele reafirma que somos seres inacabados, que vamos nos constituindo enquanto seres humanos, através dos tempos e dos espaços, em relações com outros seres humanos e com a natureza, criando e transformando culturas e com o Criador. Percebendo-nos seres inconclusos buscamos, por uma tomada de consciência, serem mais humanos; logo, somos histórico-sociais; éticos.

Encontrando no pensamento de Paulo Freire a idéia de que a educação só se justifica com esse fundamento antropológico, o autor defende que somos seres culturais e que a educação se apresenta como meio pelo qual nos tornamos culturais no interior de uma cultura, podendo fazer-nos humanos ou desumanos, dependendo da perspectiva em que sejam trabalhados os processos educativos formais, não-formais ou informais (SOUZA, 1998, p. 56-57).

Este autor resume sua compreensão sobre esse assunto, afirmando que os fundamentos da educação na perspectiva freireana são: (a) a nossa

inconclusão; (b) a nossa historicidade; (c) a sociabilidade; (d) a intencionalidade (consciência). O fundamento da esperança e sua expressão na luta coletiva se originam na busca permanente de sermos mais humanos em nossa relação horizontal e dialógica com outros seres humanos, independente de sexo, raça ou classe social. Mas, para que isso se torne possível, faz-se necessário aceitar e experimentar uma convivência respeitosa entre os seres humanos, em sua luta para serem mais humanos.

O respeito, nesse caso, constitui um outro princípio freireano que se aplica não só nas relações entre as pessoas, mas, também, e, sobretudo, na relação entre educandos e educadores, mediada pela interlocução dos conhecimentos de ambos, ainda que isso implique pontos de vista distintos ou produções elaboradas formalmente ou espontaneamente, originadas na realidade sócio-acadêmica ou sócio-cultural do cotidiano dos educandos.

1.4.2 – O diálogo como único meio de construir saberes

De modo geral, pode-se afirmar que o pensamento político-pedagógico freireano contribui não só para a compreensão, mas, para a formulação e a prática de uma proposta pedagógica orientada na perspectiva de educação libertadora, a partir do princípio do diálogo. Diálogo entendido como uma relação horizontal que é nutrida de amor, humildade, esperança, fé e confiança (FREIRE, 1983). Nessa perspectiva, o diálogo reorienta a relação educando/educador no sentido da horizontalidade entendida como uma dimensão da relação com o saber.

Sobre essa relação com o saber, Freire (1996) afirma que “ensinar exige respeito ao saber dos educandos”. Nesse sentido, questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como alunos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? (FREIRE, 1996, p. 30).

Souza (1998) interpreta o pensamento freireano sobre o trabalho de formação docente a partir das relações de saber constitutivas de uma proposta de formação para professores da EJA⁹. Ele estabelece como uma de suas teses orientadoras a idéia de confronto de saberes, o qual é apresentado a partir da compreensão de que um novo saber só se constrói

a partir do confronto entre os saberes que uma pessoa já possui e outras informações, concepções e pensamentos com os quais se encontra. Esse confronto provoca conflitos sóciocognitivos que possibilita a desconstrução das idéias anteriores e a construção de uma outra compreensão da reinvenção permanente que o ser humano tem que fazer de si mesmo (SOUZA, 1998, p. 21).

Esse confronto entre os saberes do aluno e outras informações, concepções e pensamentos se dá porque todos nós reagimos quando recebemos informações, idéias, sobretudo, se não coincidem com aquelas que possuímos. São reações individuais e/ou grupais, que permitem um diálogo de conhecimentos (diálogo intercultural), provocam análises e reflexões que possibilitam novas formulações, ocasionando um processo de reconição. Apenas, e exclusivamente, nesses processos se dão as aprendizagens; a educação acontece.

Entretanto, diante de novas informações poderiam ser identificadas ainda as possibilidades de duas outras atitudes: (1) A atitude que poderia ser

⁹ O conteúdo mais amplo sobre uma proposta de orientação para a formação de professores da EJA pode ser conhecido a partir da leitura de Souza (1998).

identificada como uma adesão dos aprendizes aos novos conhecimentos em detrimento dos saberes que possuíam anteriormente. Isso implicaria uma reação negativa aos seus próprios saberes e uma repetição do que escutara e memorizara. (2) A outra seria uma atitude que poderia ser o inverso: uma recusa aos novos conhecimentos. Uma acomodação nos seus próprios saberes. Souza (1998) afirma que nesses dois casos não há aprendizagem e que esta só ocorreria no diálogo intercultural, que proporciona um confronto de saberes e a formulação de uma aprendizagem.

Ainda no que se refere ao diálogo com o conhecimento, não há lugar no pensamento e prática freireanos para propostas curriculares que priorizem a centralização nos conteúdos disciplinares, geralmente burocratizados, sem a menor participação dos educandos Freire afirma que

O currículo padrão, o currículo de transferência, é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE, 1986, p. 97).

Torna-se evidente, pois, que, em Paulo Freire, currículo implica uma combinação de aspectos político-pedagógicos que, dependendo da perspectiva em que seja pensado e proposto como política de formação, sempre será um veículo de poder em duas perspectivas: subordinação ou libertação.

O fundamento da educação na inconclusão do ser humano, que perpassa toda a obra de Paulo Freire, se configura nas suas concepções de educação e de formação docente enquanto ato político-pedagógico, processos esses, inacabados e em construção permanente. Isso pressupõe que não se pode ensinar sem pesquisar e que só se pode ensinar pesquisando-se. Nesse

sentido, o princípio da indissolubilidade do ensino e da pesquisa se apresenta como condição indispensável para se formar os professores que trabalharão com essa população. A respeito do ensino com pesquisa e vice-versa, Paulo Freire (1996) se posiciona afirmando que

Não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino por que busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Nesta perspectiva, a relação de conhecimento do professor implica uma postura de busca, de humildade, de desejo de ampliar e aprofundar seus próprios conhecimentos, construindo permanentemente sua ressocialização: reconhecimento e reinvenção. A prática político-pedagógica transformar-se-ia num processo de pesquisa-ação.

De acordo com Moreira (1995, p. 19), a associação dessa visão de trabalho docente, somada à do professor como intelectual transformador, poderá resultar na possibilidade de algumas articulações como ensino e pesquisa, teoria e prática, cotidiano e vida acadêmica, competência pedagógica e compromisso social, universidade e escola, conteúdos educacionais, conteúdos instrumentais e conteúdos operativos.

Ainda em relação à articulação do ensino e pesquisa, Demo (1999) reitera a idéia da importância da pesquisa, caracterizando-a como princípio educativo que se pode desenvolver desde a pré-escola e critica modelos de escola que limitam o processo educativo à sala de aula, argumentando que

A sala de aulas, lugar em si privilegiado para processos emancipatórios através da formação educativa, torna-se prisão da criatividade cerceada, à medida que se instala um ambiente meramente transmissivo e imitativo de informações de segunda mão. Na frente está quem ensina, de autoridade incontestável, imune a qualquer avaliação; na platéia cativa estão os alunos,

cuja função é ouvir, copiar e reproduzir na mais tacanha fidelidade (DEMO, 1999, p. 83).

Nessa discussão, o autor acima citado critica a instituição universitária atual, por considerá-la em “decomposição histórica” diante da sua postura pouco produtiva e criativa, em especial no que se refere à produção de conhecimentos formativos. Defende que uma das alternativas para se recolocar a universidade em lugar da esperança seria a alternativa de pesquisa. Mas, não é apenas a universidade que, segundo ele, precisa ser repensada. É, também, a noção de professor. Nesse sentido, ele afirma:

A noção de professor precisa ser totalmente revista, sem recair em preciosismos importados. O conceito desmitificado de pesquisa admite considerar pesquisador também quem tem apenas graduação, até porque pesquisa – bem compreendida – é possível e necessária já no pré-escolar (DEMO, 1999, p. 48).

A partir das afirmações aqui apresentadas sobre o princípio do diálogo como mediação necessária para a construção de conhecimentos, defendemos que a qualidade da formação de professores passa pela importância que pode atribuir à diversidade de saberes que se complementam no processo educativo, sobretudo entre educadores e educandos. O diálogo entre saberes e sujeitos sociais envolvidos no processo pedagógico se apresenta, pois, como uma possibilidade de construção de conhecimentos significativos na formação docente. Desse modo, é possível o entrecruzamento de saberes entre os saberes da experiência, possuídos e trazidos pelos professores para a sala de aula, onde se efetiva o seu processo de formação docente, e os saberes curriculares formais resultariam num confronto possível de originar novos saberes.

1.4.3 – A concepção freireana de ética caracteriza seu pensamento e sua pedagogia

Em Paulo Freire evidencia-se a natureza ética que configura, em toda a sua obra, o pensamento político pedagógico; a ética universal do ser humano, configurada como condenação de cinismos de discursos, da exploração da força de trabalho do ser humano e da acusação por ouvir dizer. Ética, em Paulo Freire, é uma responsabilidade que deverá integrar a prática docente dos professores. Noutras palavras, prática educativa, enquanto especificamente humana, tem uma natureza ética. Nesse sentido, cabe aqui retomar uma afirmação de Freire, que já nos seus primeiros trabalhos indicava sua postura ética pelo zelo e atenção na busca de testemunhar a unidade entre discurso e prática:

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dá no exercício da ação transformadora da realidade condicionante (FREIRE, 1971, p. 66).

Ainda sobre a natureza ética da pedagogia freireana, Calado (2000, p. 53) ressalta que tanto nos textos quanto na prática pedagógica de Paulo Freire há marcas da onipresença da ética por ele defendida. Num dos seus últimos trabalhos, Freire legitima esse pensamento quando defende a necessária correspondência entre *pensar-sentir-agir*, afirmando que

Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem. Que podem pensar alunos sérios de um professor, que há dois semestres falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz discurso pragmático contra os sonhos (FREIRE, 1996, p.38).

Nesse mesmo sentido, (FREIRE, 1996, p. 38) também questiona:

Que dizer da Professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo medieval, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?.

O princípio da coerência e da unidade entre o discurso e a prática do professor é aqui enfatizado. Trata-se de uma questão ética que desafia a qualquer educador/a a assumir sua opção político-pedagógica e ideológica. Mas, há, ainda, na obra freireana, o anúncio da questão ética voltado para o respeito à autonomia dos educandos, sendo isso um dos saberes necessários à prática educativa que se coloca a todos e a todas que optam pelo exercício docente numa concepção que privilegia a autonomia do ser dos educandos, sejam estes, crianças, jovens ou adultos. Nesse sentido, Freire afirma:

O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele se 'ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p 60).

Em resumo, pode-se afirmar que educar professores na perspectiva freireana implica a necessidade de uma postura política que se configura em relações dialéticas entre os professores formadores e os professores em formação, entre o conhecimento de ambos e com a sociedade. No que concerne ao ensino, essa relação dialógica ultrapassa os limites da transmissão de conhecimentos, pois é resultante de uma opção revolucionária que considera conhecimento e transformação da realidade como exigências recíprocas (FREIRE, 1984).

Diante das considerações acima descritas, acreditamos que o pensamento e a prática político-pedagógicos de Paulo Freire nos referencia substancialmente como parâmetro norteador na análise de investigações, como

a que nos propomos neste estudo, não só pela relevância que tem assumido enquanto ênfase urgentemente necessária para a construção de uma pedagogia humanizadora, libertadora e progressista, mas, também, pela contribuição significativa que isso pode ter para a orientação de processos formativos para educadores desejosos de trabalharem com jovens e adultos.

Nossa opção pelos princípios e fundamentos da pedagogia freireana como base de orientação para a análise da formação de professores da EJA se fundamenta, pois, na certeza de que os resultados obtidos nesta pesquisa poderão contribuir para reflexões e ações político-pedagógicas transformadoras dos participantes do processo educativo em primeiro plano, e da sociedade em que estes se inserem.

**CAPITULO 2 - FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE
PROFESSORES NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

No capítulo anterior, situamos o debate sobre a Universidade e a formação de professores trazendo à tona fatos do cenário político-educacional apontados e discutidos por teóricos e pesquisadores do campo da educação. A meta pretendida foi apresentar o contexto histórico a partir do qual essa dissertação foi desenvolvida.

Neste capítulo, situamos o debate da formação e da profissionalização docente no contexto da EJA. Para isso, o contextualizamos a partir de quatro enfoques: a formação e profissionalização do docente; as tendências da formação do educador de adultos; os avanços conceituais e operacionais da EJA e sua institucionalização recente.

2.1 – Formação e profissionalização docente, em especial para a EJA

De modo geral, o tema da formação de profissionais da educação tem sido alvo de debates, pesquisas e produções acadêmicas desde o final dos anos 1979¹⁰. Em torno dessa temática, há uma produção científica acumulada que aponta para a compreensão da sua inserção nas relações de poder, o que tem dificultado soluções técnicas e jurídicas para essa questão (SOUZA, 2000). Isso

¹⁰ SOUZA (2000) nos situa sobre vários fatos e eventos ocorridos desse período até os anos 1990, em níveis nacionais, estaduais, municipais e locais. Dentre outros, ele cita: (1) Seminário na USP e Debate do MEC sobre a Formação de Recursos Humanos para a Educação, em 1979; (2) Seminários estaduais ocorridos no período de 1981 a 1983; (3) criação da ANFOPE e seus Encontros anuais; (4) o Fórum Permanente das Licenciaturas da UFPE, em 1993; (5) Seminários, debates e proposições de um currículo para o curso de pedagogia, já aprovado pelo CCEPE/UFPE, no final dos anos 1990.

se aplica aos mais variados campos da educação, inclusive em relação à educação de jovens e adultos, desde a sua origem pensada e exercida em meio a tensões sociais como instrumentalização de qualificação para o mercado de trabalho, atendendo, em primeiro plano, aos interesses de classes sociais determinantes.

Outros aspectos dessa discussão apontam para a necessidade de se repensar o papel social configurado em propostas curriculares, concepções de homem, de educação e de sociedade e em posturas político-pedagógicas das Instituições de Ensino Superior, sobretudo das Universidades. Diante das necessidades e exigências que lhe são colocadas pelo Estado e pela sociedade, a questão da formação de professores, sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos, se apresenta como um de seus grandes desafios a serem enfrentados no sentido de poder garantir respostas satisfatórias aos professores desejosos de uma formação específica e qualitativa para atuarem na educação de jovens e adultos.

De acordo com Marques (2000, p. 16), a formação dos profissionais da educação, mais especificamente dos professores, tem sido problematizada nos últimos tempos, tornando-se questão pública, relevante e recorrente em diversos espaços e ângulos, chegando a ser considerada como uma questão-chave, cuja solução contribuiria para equacionar todas as questões da educação. Essa compreensão pode se aplicar, de modo particular, às questões da formação dos professores da EJA. Embora se deva reconhecer que há questões mais amplas que se situam no nível dos interesses políticos neoliberais, que influenciam e configuram o quadro das dificuldades que se tem enfrentado nessa questão, precisa-se admitir que, sem uma avaliação crítico-reflexiva, que possa desencadear soluções para a problemática da formação de professores, não se

avançará na solução dessa problemática. Há, pois, muita verdade nesse posicionamento de Marques.

No universo da pesquisa educacional, o tema da formação de professores tem merecido grande destaque, podendo resultar numa expressiva e significativa contribuição da produção acadêmica para seu equacionamento e solução. É uma questão que adquiriu muita visibilidade nas últimas três décadas, tendo-se constituído como preocupação em diversos países do mundo.

Sem sombra de dúvida, a problemática se insere em questões mais amplas e complexas, destacando o rápido avanço tecnológico dos países industrializados e a subalternidade dos países explorados, em cuja dialética se tem desafiado e questionado o paradigma tradicional de formação docente, no qual o papel dos professores tem se reduzido a meros transmissores de conhecimentos processados e traduzidos em propostas curriculares das quais se utilizam, na maioria das vezes, sem uma postura crítica em relação aos mesmos, bem como aos contextos de sua produção, sem uma participação efetiva dos próprios educadores e, muito menos, dos alunos, em sua construção.

Nessa perspectiva, há de se convir que, com a agilidade e a eficiência com que as máquinas processam e transmitem informações, se comparadas à figura do professor que apenas transmite conhecimentos, poderá se descartar ou subestimar o seu papel, a menos que se repense a sua formação e qualificação profissional noutro paradigma de formação docente. Nesse caso, a perspectiva político-pedagógica e epistemológica de Paulo Freire parece se apresentar como contribuição urgentemente necessária e superadora para a construção do professor crítico e reflexivo, que tem, como base antropológica, a consciência do inacabamento de si mesmo e de sua formação, que deverá ser encarada como processo permanente. Referimo-nos, aqui, à perspectiva que privilegia a

humanização dos seres humanos como ponto de partida para se pensar e trabalhar os processos educativos e formativos, voltados para qualquer Professor, mas, de modo particular, para os que desejam trabalhar com jovens e adultos.

Numa realidade em que as desigualdades sociais e o desrespeito à vida humana e à natureza aumentam assustadoramente, pode-se considerar a perspectiva acima referida como uma grande contribuição à formação de consciências críticas, que poderão resultar em lutas organizadas contra os interesses predominantes nas políticas econômicas desrespeitosas do sentido ético da vida, como afirma Galdiere (1999, p. 46).

No Brasil, a preocupação mais intensa com a formação de professores teve seu marco no início dos anos 1980, quando se lutava por um “Estado Democrático” e pela superação da dependência econômica diante do avanço do capital internacional. Essas perspectivas suscitaram discussões em torno da formação de professores, em dois aspectos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso dos educadores com as classes populares (GALDIERE, 1999, p. 47). Nesse momento, a luta do movimento docente se deu em sentidos à definição do papel político da escola diante do processo de transformação social e ao compromisso dos educadores nessa luta em prol da transformação e da mudança.

Marques (1998, p. 23) acrescenta que, em relação à temática da formação de professores, na década de 1980, foram salientados os interesses coletivos, enfatizando-se a organização de professores em movimentos de âmbito nacional, priorizando tanto a identidade do profissional da educação como suas condições de trabalho e salário e, ainda, o caráter e funções públicas dos serviços de educação e gestão da escola de qualidade para todos. Como se

observa, as questões que permeiam a formação docente abrangem questões voltadas para a profissionalização dos professores, o que significa dizer que formação e profissionalização precisam ser vistas como processos que guardam, entre si, uma interdependência, uma vez que os problemas apontados em pesquisas mostram a vinculação orgânica dos dois processos.

Diante disso, acreditamos que a politização dos futuros professores e o exercício profissional precisam ser trabalhados nos cursos de formação para o magistério, sob pena de um reducionismo tecnicista improdutivo para a ação docente. Nesse sentido, a análise feita por Florestan Fernandes (1987, p. 13-37) sobre a formação política do professor, identificado como agente de transmissão cultural, mediador da dominação política e cultural predominante na sociedade em que se insere, diante das exigências que dele se faz enquanto educador, tem que assumir o primeiro plano. Nesse cenário, exige-se, além da competência técnica, a redefinição de suas relações com a instituição escolar, com os conteúdos de ensino e com os educandos.

Essas agudas observações de Fernandes são pertinentes, *a fortiori*, para a formação dos professores da EJA, que deverão realizar uma complexa atuação político-pedagógica exigida pela situação econômica, social e pessoal dos alunos. Emerge, portanto, a necessidade de uma concepção de formação questionadora da realidade político-ideológica que perpassa o sistema educacional no cenário das políticas neoliberais, que destroem as condições de existência daqueles que necessitam da EJA.

Considerando-se a necessidade de uma formação que considere esses aspectos, afirmamos que, dentre os desafios que se colocam aos profissionais docentes na EJA, um dos significativos, certamente, é a realização de uma formação que possa lhes proporcionar reflexões críticas e prospectivas sobre

sua própria formação e profissionalização e que lhes proporcione uma consciência aguda das situações extra-escolares a serem vivenciadas em sua ação prática e transformadora. Para isso, os processos formadores devem incluir, em toda a sua dinâmica, desde a concepção à avaliação, a participação coletiva dos futuros professores ou dos professores em serviço, enquanto sujeitos sociais ativos diretamente envolvidos no processo de sua própria formação docente.

Mas, a tomada de consciência e o esforço coletivo dos educadores/as por si só não são suficientes para solucionarem, ou mesmo, apenas, amenizarem, os problemas que se colocam em relação à formação e à profissão docentes. É necessário que as Universidades, enquanto centros de produção de conhecimento e de formação profissional, discutam e proporcionem a formação docente aos profissionais da EJA. Nesse sentido, Menezes (1987, p. 115-125) focaliza a pouca preocupação dessa instituição em relação à formação de professores, tarefa que deveria ser priorizada em sua proposta. Nessa discussão, o autor questiona o papel dos professores licenciados em relação à sua formação pedagógica, que não tem sido específica nem relacionada a aprendizagens práticas.

Formar professores, portanto, é uma tarefa complexa, que implica se considerar aspectos variados e necessários para a superação de problemas profissionais que se tem discutido nos últimos anos, em especial, quando se trata da competência adequada para se trabalhar com jovens e adultos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e quando se opta pela escolarização que considera suas aprendizagens como ressocialização de conhecimentos e ações (SOUZA, 1998).

A qualificação profissional para os professores desejosos de atuarem nesse campo da educação deveria se dar a partir de uma concepção de ensino que considera e exige a consciência do inacabamento do ser humano e do seu processo de formação permanente. Essa consciência de inacabamento, quando dirigida ao processo formativo que privilegia a reflexão crítica, poderá construir ou reconstruir a identidade docente no trabalho de formação (NÓVOA, 1995, p. 24).

2.2 – Tendências da formação e profissionalização do educador de adultos

De acordo com Madrigal (2002), na América Latina, apesar dos avanços já obtidos no campo da educação de Adultos noutros aspectos, não há educadores profissionalizados para esse campo pedagógico, nem se tem empreendido recursos suficientes para solucionar essa questão. No entanto, tem havido uma intencionalidade, nesse aspecto, em nível internacional, há mais de 50 anos¹¹.

O autor acima citado nos informa que, numa pesquisa por ele desenvolvida visando a analisar a tendência da profissão do educador de adultos em alguns locais da América Latina, inclusive no Brasil, incluindo os Estados da Paraíba e Pernambuco, a experiência de seis programas de formação docente¹² voltados para essa educação levou-os a serem selecionados para um estudo exploratório, comparativo e participativo. O Curso de Especialização em Fundamentos da EJA, que investigamos nesta dissertação, foi um dos incluídos nessa amostra.

¹¹ Desde a Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos houve uma intencionalidade a esse respeito.

¹² Dois no México, dois no Brasil, um na Argentina e outro na Colômbia.

Os resultados da referida investigação apontaram que são poucos os esforços voltados para a profissionalização do educador de adultos e que os programas universitários existentes são recentes e escassos nesse atendimento. Além desse resultado, o pesquisador constatou fragilidades de contexto que se relacionam com a despreocupação dos Estados que, por sua vez, reproduzem o modelo neoliberal. Isso tem se evidenciado pela ausência de políticas públicas de educação voltadas para a formação do educador de adultos.

No terceiro item do capítulo anterior, apresentamos o cenário político-cultural das décadas de 1980, em que Haddad (1994) e Warde (1993) nos relatam sobre a pesquisa desenvolvida por esse primeiro estudioso e sobre os resultados apontados em termos de despreocupação das universidades com a formação dos educadores de adultos. Pelos resultados da pesquisa de Madrigal, num contexto mais recente, parece não ter havido muitas alterações no que se refere à atenção devida para a questão da formação e da profissionalização do educador de adultos. A despreocupação nesse sentido é oriunda tanto das universidades, em sua função sócio-educativa voltada para a formação desses profissionais, quanto do Estado, em sua postura conservadora dos interesses do capitalismo neoliberal.

Outros resultados da pesquisa de Madrigal (2002, p. 54-61) nos dão uma noção a respeito do estado da formação e profissionalização do educador de adultos na América Latina. Seleccionamos aqueles que consideramos mais significativos e pertinentes para uma compreensão panorâmica sobre esse assunto:

- 1) Em todos os programas de formação investigados, o pesquisador conclui que há uma intencionalidade que relaciona a formação com a profissão;

- 2) Todos os programas consideram a prática do educador como eixo principal, a partir do qual se deve orientar a formação;
- 3) A relação teoria-prática foi considerada uma questão complexa e pouco explorada nos programas de formação;
- 4) A teoria que embasa o conhecimento trabalhado nos cursos foi apontada como indefinidora do campo focado;
- 5) Os valores éticos observados na intencionalidade dos programas observados voltam-se para a justiça social, compromisso genuíno e solidariedade com os menos favorecidos;
- 6) Em relação ao enfoque teórico, os valores éticos observados foram: atualização política, rigorosidade profissional, participação e trabalho em equipe;
- 7) Em relação à profissão, as condições de trabalho e salários evidenciados nos dados da pesquisa no Brasil e na Argentina, a procedência dos professores em formação, os quais são oriundos de sistemas públicos de ensino, o que não acontece no México, onde a prestação de serviço profissional no campo da Educação de Adultos tem se dado predominantemente em nível de serviço voluntário.

Nessas tendências da profissão docente do educador de adultos na América Latina, apontadas na pesquisa de Madrigal, observa-se que as dificuldades se situam no campo do não reconhecimento social das instâncias que deveriam voltar-se para os interesses da população menos favorecida em termos de acesso e permanência nos sistemas escolares. Negando-se a formação numa concepção que considera essas questões mais amplas, que politiza o ato educativo e que pode contribuir para a transformação da sociedade

e dos sujeitos nela existentes, certamente conviver-se-á, por muito mais tempo, com as tendências negativas que se configuram na amostra dessa pesquisa do autor acima apresentado.

2.3– A EJA e o seu contexto histórico e conceitual

Para se compreender adequadamente as exigências da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, em seu processo histórico, há que se considerar avanços e retrocessos conceituais, sua expansão no Brasil e, mais especificamente, em Pernambuco, onde se situa o presente estudo. Nessa busca, faz-se necessário uma retomada dessa temática a partir da trajetória da *Educação Popular*, uma das vertentes pedagógicas que pode inspirar e fundamentar as exigências da EJA, como viemos configurando neste trabalho. Inicialmente, a educação popular foi entendida como processo de extensão da escola aos filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, enquanto a *Educação de Adultos* era a proposta de extensão da escola aos trabalhadores e trabalhadoras manuais, jovens, adolescentes e adultos, dos campos e das cidades.

Essas duas modalidades de educação escolar, voltadas para a escolarização das diferentes camadas da classe trabalhadora, vão se consolidando – sem ter efetivamente se consolidado até agora – a partir de 1947, com o apoio do *Fundo do Ensino Primário*, uma medida do governo federal, naquele momento, para financiar processos de universalização da escola. Aquele Fundo, de alguma forma, tem seu sucedâneo atualmente no FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do

Magistério)¹³, criado de acordo com a legislação educacional emanada da Lei nº 9.394/96.

A medida de 1947 ensejou um movimento na direção da escolarização dos setores populares, a partir de dois eventos inaugurais da concretização do Fundo do Ensino Primário: a realização do *I Congresso Nacional de Educação de Adultos* e o lançamento, em janeiro de 1947, da *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (CEAA). Essas duas iniciativas, de alcance nacional, foram também o que se pode considerar o “ponta pé” inicial para o despertar da consciência e do direito à escolarização dos seguimentos populares da sociedade civil. A CEAA, até os meados de 1950, constituiu-se um verdadeiro movimento nacional em busca da universalização da escola. Mas, entrou em decadência na medida em que outras campanhas do próprio governo passaram a concorrer com ela.

Esse fato levou o governo federal a convocar o *II Congresso Nacional de Educação de Adultos*, em 1958, para avaliar e se posicionar face às diferentes atividades e campanhas que vinham se realizando no campo da educação de adultos e da educação popular. O evento realizou-se no Rio de Janeiro, após a promoção de vários *Seminários Regionais*, inclusive o de Pernambuco, que teve Paulo Freire como relator. Paiva (1972, p. 209) nos informa que esse Segundo Congresso Nacional evidenciou quatro concepções da Educação de Adultos, destacando-se a que concebe a educação como instrumento de transformação social e construção da sociedade futura.

¹³ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, em setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Ele foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, no interior de cada unidade da Federação, com pequena participação dos recursos federais.

As experiências, especialmente da CEAA, revelaram alguns avanços conceituais na área, mas, sobretudo, muitos problemas, ocasionando, já nos inícios de 1950, um declínio das ações e de seus impactos. O II Congresso provocou um novo alento para a área, mas, dessa vez, capitaneado pela sociedade civil. Ampliaram-se as iniciativas inaugurando um novo momento para a *Educação Popular*, que inicia um processo de revisão conceitual e de suas práticas. Processo que se intensificou nos inícios dos anos 1960. A sociedade civil se mobilizou em defesa de seus direitos sociais, nos quais incluiu o direito à educação escolar. De acordo com Souza (2002), esse segundo momento da História da Educação Popular no Brasil, caracterizou-se por mobilizações muito significativas para o avanço da participação da sociedade civil em diferentes frentes e problemas.

No campo da educação, destacam-se as iniciativas do MCP (Movimento de Cultura Popular) e de políticos, intelectuais, sindicalistas do Recife, Pernambuco; do Movimento de Educação de Base, da Igreja Católica em convênio com a Presidência da República; dos CPC's (Centros Populares de Cultura), promovido pelos estudantes, através da UNE (União Nacional dos Estudantes); da Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), de origem evangélica, em Recife; da CEPLAR, da Paraíba e da Campanha "De Pé no Chão também se aprende a Ler", de Natal, no Rio Grande do Norte.

Naquele momento, o educador Paulo Freire experimentou uma significativa proposta pedagógica a partir dos quadros do MCP, em Recife e, depois, aplicou-a, numa escala maior, em Angicos, no Rio Grande do Norte, resultante de um convênio do Governo daquele Estado com a Universidade do Recife, hoje, Universidade Federal de Pernambuco. Tal proposta veio a ser conhecida como o *Sistema Paulo Freire de Educação*, hoje denominada

Pedagogia Freireana. Paulo Freire veio a ser perseguido e banido do país com a instalação da ditadura militar, a partir de 1º de abril de 1964.

Segundo Souza (2002). Os movimentos reformistas ou revolucionários da Educação Popular, após o golpe de 1964, sofreram uma forte perseguição, tendo o regime militar organizado o MOBRAL, em 1967, como proposta de alfabetização de trabalhadores e trabalhadoras. Mas, esse movimento em que o regime militar tomou as rédeas da perspectiva de formação para as diferentes camadas da classe trabalhadora, foi substituído pela criação da Fundação Educar, em 1985, quando, mais uma vez, a sociedade civil retomou seu espaço participativo e decisivo em suas relações com o governo em torno de seus direitos sociais, a partir de iniciativas de associações de moradores, organizações não governamentais e sindicais.

No momento da ditadura militar, os avanços da *Educação Popular* se configuraram pelas atividades de alguns intelectuais e líderes populares que, mesmo sob perseguições, consolidaram a *Educação Popular* como proposta pedagógica implicada numa concepção singular de educação, embasada em pressupostos políticos de libertação da grande maioria de homens e mulheres oprimidos e da humanização do ser humano enquanto ser inconcluso e desejoso de ser mais humano.

Ao nosso ver, essa uma concepção pedagógica implica finalidades educativas e conteúdos educacionais de caráter ideológico-político, econômico e subjetivo, bem como dispositivos de diferenciação pedagógica, configurando, na verdade, uma Proposta Pedagógica. Nesse sentido, E a *Educação de Adultos* passou a ser uma das possibilidades de concretizar a Educação Popular enquanto teoria geral da educação.

Nesse movimento de idas e vindas da *Educação de Adultos*, os anos 1990 são marcados por novos e grandes eventos nacionais e internacionais em torno da problemática da educação dos adultos, destacando-se a *Educação de Jovens e Adultos*, hoje concebida, no Brasil, como uma modalidade de educação escolar, algumas vezes inspirada na *Educação Popular*.

A década de 1990 tem início pela realização do Ano Internacional da Alfabetização (AIA), evento, definido pelas Nações Unidas (ONU), tomando como base uma proposta da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que assumiu a responsabilidade de sua organização e realização. Um ano internacional da alfabetização se justifica, segundo Souza (1990), como um acontecimento pontual e inicial dos anos 1990, pela necessidade de um alerta geral, em nível internacional, pelo fracasso da universalização da escola; situação que caracterizava e, por certo, ainda caracteriza, nesse início de terceiro milênio, a sociedade internacional, e especialmente a Latino-Americana. Tanto é verdade que a própria ONU assumiu para si a realização de uma década de alfabetização das Nações Unidas: 2003-2012 (SOUZA, 2002).

O cenário “caótico” descrito por Souza (1990) apresentava uma baixa escolarização básica a partir da situação de alfabetização das pessoas jovens e adultas. Os números para evidenciar isso eram assustadores! 39 milhões das pessoas Latino-Americanas estavam nessa situação. Desse total, 20 milhões eram de brasileiros e brasileiras. Entre os patrícios, 1.400.000 eram de pernambucanos e pernambucanas em situação de analfabetismo absoluto. Imagine se fossem levados em consideração os analfabetos funcionais. Esses dados, por si só, já justificavam não apenas a proposta de um AIA, mas, também, a proposta de uma educação libertadora, pautada em fundamentos

político-pedagógicos e epistemológicos que se encaminhassem no sentido de uma transformação de estruturas políticas de dominação e determinantes de todo esse cenário perverso.

Além desse importante acontecimento mundial, vários outros, em níveis nacional e internacional, tiveram lugar nesse período, alguns diretamente relacionados à EJA e, outros, à educação geral na América Latina e no Brasil. Dentre outros eventos em torno da Educação de Jovens e Adultos, foram realizados, na década de 1990, o Seminário Latino-Americano de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (Olinda-PE, 1993), o Seminário sobre as Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e os encontros de preparação para a elaboração dos Planos Decenal de Educação para Todos. Além desses acontecimentos, foi também na década de 1990, mais precisamente em 1996, que a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/96 foi estabelecida como normalização, especificando a Educação de Jovens e Adultos como um direito subjetivo da população.

Mas, não são apenas os eventos que configuram a década. Vários pesquisadores se debruçaram sobre os problemas da educação dos jovens e dos adultos no Brasil e no mundo, especialmente sobre as questões de sua escolarização. Os estudos e pesquisas de grupos organizados na ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) discutem a EJA, a educação de adultos e a contribuição significativa da *Educação Popular* e o equacionamento das problemáticas educacionais.

No nível latino-americano, os avanços conceituais da *Educação Popular* e a identificação de contribuição como proposta político-pedagógica para o enfrentamento dos problemas educacionais, no novo milênio, são indicados na produção intelectual do Conselho de Educação de Adultos da América Latina

(CEAAL), especialmente em sua *IV Assembléia Geral* e no *IV Encontro Latino Americano de Educadores Populares*, que dão início à implantação de um Programa de Refundamentação da Educação Popular a partir do Tema: *“Construindo Poder, criando futuro: Educação Popular para uma Cultura Democrática e Solidária na América Latina”*.

A partir da concepção político-ideológica apresenta-se, como imperativa, a necessidade de educadores populares cujas formação e ação político-pedagógica se configurem num processo de engajamento voltado para a construção de pensamentos pedagógicos aprofundados e refundamentados pelos ideais democráticos da concepção de *Educação Popular*. Isso tem se materializado, nos últimos anos, em âmbitos nacionais e internacionais, sobretudo nos países da América Latina, incluindo o Brasil, onde estudos e pesquisas têm se encaminhado, também, nesse sentido, como indicado anteriormente.

Em Pernambuco, por exemplo, identifica-se, na UFPE, desde 1987, o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP) que, atualmente, já conta com uma experiência acumulada em parceria com o CNPq, a UNICEF, a Prefeitura de Olinda-PE, a Associação de Cultura Vitae, de São Paulo. Além de diversas ações de formação, de pesquisa e de intervenções educativas, o NUPEP realizou cinco Cursos de Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos em convênio com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e com a Secretaria de Educação de Olinda, entre outros, bem como com a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, com a qual, além de processos de formação, assessorou a elaboração das Propostas Pedagógica e Curricular para a EJA.

Tomamos, exatamente como recorte empírico deste estudo, o projeto formador do NUPEP, para situar, de modo especial, os pressupostos político-pedagógicos e epistemológicos que têm fundamentado a proposta dos cursos de especialização na década de 1990.

Mas, a contribuição do Estado de Pernambuco, a partir da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vai além do Brasil, adentrando-se no cenário Sul Americano, por meio da atuação do NUPEP (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular), tanto no campo da formação de educadores como da pesquisa educacional. Atualmente, desenvolve, junto ao CREFAL (Centro Regional de Cooperação com Educação de Jovens e Adultos para a América Latina e o Caribe), órgão do Governo do México a serviço da América Latina e do Caribe, atividades tanto de formação como de pesquisas na área da Educação de Adultos e da Educação de Jovens e Adultos.

Analisando a atuação do NUPEP, Souza (1996), seu Coordenador desde 1994, informa sobre as pesquisas que o Núcleo tem desenvolvido juntamente com o CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina). Salienta-se a pesquisa sobre as concepções de Educação Popular de seus praticantes e a investigação sobre as práticas de formação de educadores populares. Dessa forma. O NUPEP tem dado a sua contribuição a partir do esforço que se configura numa metodologia participativa, reconstruindo a dimensão política da prática educativa fundamentada na Educação Popular. Há conquistas, nesse sentido, especificamente na construção do enfoque dessa prática educativa no continente Sul-Americano denominada *Educação Popular*.

Dentre outros desafios e possibilidades apontados por Souza (1996), destaca-se

Aprofundar, desenvolver e consolidar uma concepção de educação democratizadora, que sirva de base teórica para a ação coletiva, podendo potencializar desse modo, a dimensão educativa das práticas sociais e da escolarização popular (SOUZA, 1996, p. 58)

Nesse sentido, o autor assinala que há perspectivas amplas e isso implica conhecimento da atual situação em termos de limitações e potencialidades que se experimentam, tanto no nível da atuação individual quanto coletiva, desde que sejam aprofundadas as compreensões das situações nacionais e internacionais.

Assim, a concretização da Educação Popular, como um dos possíveis enfoques tanto para a Educação de Adultos quanto para a Educação de Jovens e Adultos, pode se dar em diversos níveis e/ou modalidades de ação, como programas de alfabetização de adultos, crianças, jovens, adolescentes e, também, processos de vários partidos políticos e ações governamentais (educação básica, capacitações de camponeses, desenvolvimento de comunidades, programas de profissionalização, entre outros). A crítica em torno dessa diversidade é o que tem contribuído para uma proposta prático-teórica político-pedagógica que se consolida com o nome de EDUCAÇÃO POPULAR. Segundo Souza (1996), essa proposta pode fecundar as mais deferentes práticas sociais, inclusive, as práticas educativas sociais e escolares.

Um outro desafio e possibilidade da Educação Popular apresentados pelo pesquisador acima citado seria “Realizar processos adequados de formação de educadores que respondam às necessidades que emergem da interpretação do atual momento histórico do continente” (SOUZA, Op. Cit , p. 58).

Nesse aspecto, a pesquisa, que ora apresentamos, restringiu-se às questões da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, portanto, aos processos escolares, tentando identificar os fundamentos político-

pedagógicos e epistemológicos, que servem de orientação teórica para os cursos de Especialização em Fundamentos da EJA.

Um terceiro desafio da Educação Popular seria

Ampliar a capacidade de intervenção da Educação Popular na escola pública através de propostas de políticas educativas para os governos nacionais, estaduais e municipais, com garantia de gratuidade, qualidade e igualdade para todos os seguimentos da classe trabalhadora (SOUZA, 1996, p. 59)

A partir desses desafios e possibilidades apontados, espera-se que os alcances da Educação Popular ultrapassem o nível da aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, pois as transformações tecnológicas exigem que a formação básica se dê em níveis crescentes de conhecimentos, emoções e ações, permitindo aos educandos, em quaisquer modalidades educativas, inspiradas pela Educação Popular, saberes que contribuam com a melhoria de suas condições de vida, em níveis individuais e coletivos, favorecendo a igualdade de oportunidades e compreensão global do mundo.

Esses princípios têm sua sustentação num princípio mais amplo que supõe que todos os indivíduos podem, a partir de si mesmos, encontrar a direção e a capacidade para se desenvolverem. É neste sentido que Paulo Freire é referido como base teórica para se pensar a Educação Popular, pois toda sua obra está vazada numa axiologia que exige o respeito de todas as pessoas por si mesmas e pelas outras, a confiança, o espírito crítico e o desenvolvimento de habilidades necessárias à transformação das condições individuais de vida, das comunidades e da sociedade internacional.

Neste sentido, a educação não substitui a ação política, mas é indispensável para o desenvolvimento de uma consciência crítica, que direcione essa ação no sentido da libertação de todos em quaisquer que sejam suas culturas. Nessa perspectiva, o princípio da RESSOCIALIZAÇÃO é apresentado

por Souza (1996, 2000, 2001) como base consistente para a refundamentação da Educação Popular. Esse princípio e sua reconceituação englobam os processos essenciais da cognição e da reinvenção, identificadas como próprios da pedagogia do saber de Paulo Freire.

Os fundamentos, pois, da refundamentação da Educação Popular residem no princípio da ressocialização, como acima indicado, na necessidade da construção de uma conceituação clara e da qualificação, capacitação para o trabalho investigativo e de intervenção pedagógica na escola e ações sociais. RE-SOCIALIZAÇÃO passa a ser a palavra-chave para a Educação Popular.

Quando se avançava na América Latina nesse amplo debate sobre a refundamentação da Educação Popular, se deu a *V Conferência Internacional de Educação de Adultos* (5ª CONFITEA), em Hamburgo, Alemanha, de 5 a 9 de junho de 1997, tomando os principais desafios da Educação de Adultos, nas diferentes partes do mundo, como seu conteúdo. De alguma maneira, esse evento coroa o *Ano Internacional da Alfabetização e a Década da Alfabetização da UNESCO* a que ele deu início.

Nesse período, outros eventos aconteceram focalizando à problemática da educação, destacando também a educação escolar de adultos¹⁴. Além disso, essa V CONFITEA foi precedida de outras conferências regionais, ocorrendo a da América Latina, em Brasília, em 1997, momento em que são propostos cinco princípios para efetivação da Educação de Adultos na qual se incluíram as questões da escolarização dos adultos que no Brasil passara a se denominar de EJA. Esses princípios são, pois, mais abrangentes que os apresentados na Lei nº 9 394/96, porque incluem atividades e perspectivas que vão além da

¹⁴ Com o lema *Educação Popular, Democracia e Desenvolvimento*, aconteceu a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), em Bangkok, na Tailândia, em janeiro de 1990, país em que também se realizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jomtien, evento promovido por iniciativa do Banco Mundial, da UNESCO e da UNICEF.

escolarização de jovens e adultos. Sendo os outros aspectos da EdA marcantes na *Declaração de Hamburgo* e na *Agenda para o Futuro* resultantes da V CONFITEA.

Na Lei nº 9 394/96, a *Educação de Jovens e Adultos* é uma modalidade de Ensino Fundamental e Ensino Médio, portanto, segmentos da Educação Básica ¹⁵. De modo específico, significa a oferta da educação escolar para jovens, adolescentes e adultos que não completaram ou não tiveram a sua escolarização “em idade própria”. Nesse sentido pode-se afirmar que essa concepção de educação representa um conceito restrito e reducionista de Educação de Adultos, em relação ao que se vem construindo nos documentos internacionais. Na Declaração de Hamburgo, por exemplo, afirma-se que

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal e informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 2000, item 3, p. 163).

Nesse sentido, Souza (2002) distingue a *Educação de Adultos* da *Educação de Jovens e Adultos*, esclarecendo que a primeira engloba a segunda sem a ela se reduzir. Ou seja, o conceito de Educação de Adultos é mais amplo e inclui outras atividades pedagógicas que não a escolarização, como se pode depreender da citação acima referida.

Já no que se refere à *Educação de Jovens e Adultos* como apresentada na legislação educacional, analisa-se de um lado a ampliação de sua noção e elasticidade, pois engloba o ensino fundamental e médio, mas, de outro lado, a

¹⁵ Na LDB 9.394/96, a Educação Básica abrange desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, inserindo-se, assim, a Educação de Jovens e Adultos nesse primeiro bloco estrutural da educação escolar brasileira.

reduz a processos escolares, exclui do seu conceito inclusive a educação profissional e outras modalidades de educação, o que se distancia do conceito mais integral construído e preservado na Declaração de Hamburgo da V COFITEA, na Agenda para o Futuro e nos estudos desenvolvidos nesse sentido na América Latina.

Na Lei nº 9 394/96, há “*ranços e avanços*”, como analisa Demo (2000) chamando-nos a atenção para a dubiedade do capítulo sobre a Educação de Jovens e Adultos (Art. 37 e 38) e sobre a Educação Profissional (Art. 39 a 42). Em sua análise, o pesquisador afirma: “Com efeito, uma concepção mais arredondada de educação dispensaria o capítulo sobre educação profissional, pois não é necessário dentro de uma concepção mais completa da Educação de Jovens e Adultos” (DEMO, 2000, p. 90).

Diante de tais problemas e desafios a serem enfrentados, a *Educação de Adultos*, assim como a *Educação de Jovens e Adultos* continuam sua trajetória histórica, agora insistindo em novas perspectivas como a ênfase na humanização necessária aos indivíduos e à sociedade para que garantam a sua contribuição aos processos evolutivos de humanização do ser humano. A sua efetivação na perspectiva da construção da humanização do ser humano, a partir de confrontos entre os saberes acumulados no dia-a dia por cada pessoa e cada grupo humano e os saberes adquiridos na escolarização. Souza (2001) denomina a esse processos de diálogo de culturas ou *interculturalidade* que pode se efetivar na ressocialização dos indivíduos e dos grupos culturais.

Nos processos de ressocialização dar-se-á uma negociação entre saberes ou culturas que se confrontam podendo produzir uma reflexão que desencadeará novas formulações como resultado da interlocução entre culturas ou traços culturais distintos. A tudo isso, Souza denomina de *processo de*

reconhecimento que se visibiliza pelo *processo de reinvenção*, numa palavra, *processos de ressocialização*. Trata-se, pois, de uma perspectiva atual que implica um processo de humanização construída pela luta epistemológica e política através da prática pedagógica. Nesse sentido, o fundamento político da educação é apresentado como a expressão que se materializa pelo engajamento na luta pela solução dos problemas sociais.

Para uma compreensão mais específica dessa perspectiva na qual se pode trabalhar a educação em quaisquer modalidades e/ou níveis, incluindo-se as propostas de EJA pautada em fundamentos voltados para a necessária consideração da diversidade cultural, Souza (2001) nos traz a grande contribuição de um trabalho que resgata pressupostos teóricos (epistemológicos, antropológicos, políticos e pedagógicos) freireanos, presentes em modelos de educação existentes na América Latina e na Europa.¹⁶ Nessa perspectiva, pode-se pensar os desafios e perspectivas da Educação de Jovens e Adultos e, também, da formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, um dos desafios que emerge com muito força a ser enfrentado nos processos educativos em relação às diferenças culturais são os conteúdos básicos de aprendizagem e não apenas os conteúdos tradicionalmente reconhecidos, os instrumentos essenciais para a aprendizagem (as línguas, resolução de problemas, as matemáticas). Nesse sentido, ele refere como conteúdo básico de aprendizagem: *“a confrontação de saberes científicos com os saberes culturais diferentes ou traços culturais presentes na escola, em especial nas salas de aula”* (SOUZA, 2001, p.125).

¹⁶ Souza (2001) analisa a Proposta Pedagógica de Paulo Freire confrontando-a com a do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Destaca algumas particularidades desse modelo: o conhecimento dos contextos culturais dos alunos e da comunidade que remete à necessidade de uma recontextualização dos textos do sistema educativo: oficiais e especificamente pedagógicos.

Essa temática da diversidade cultural nos processos educativos nos leva, com o autor, a uma reflexão-ação em relação ao tratamento a ser dado à prática pedagógica escolar voltada para as camadas populares. Mas não só à prática pedagógica com os alunos na Educação Básica, mas, também, à prática pedagógica dos modelos de formação de educadores para essa modalidade de ensino, implicado em atitudes, comportamentos, valores e conhecimentos trazidos pelos professores e futuros professores. Essa reflexão também poderá suscitar questionamentos e propor o desenvolvimento de pesquisas sobre as finalidades da educação, dos seus conteúdos básicos de aprendizagem, de uma prática pedagógica adequada tanto na Educação Básica como nos Cursos de Formação de Professores.

Como se pode perceber, a *Educação de Jovens e Adultos* tem uma longa caminhada a ser percorrida, vários desafios a serem enfrentados, caracterizados por suas idas e vindas no contexto sócio cultural, em meio às tendências e interesses neoliberais predominantes nos dias atuais como repercussão direta do poder oficial, sobretudo, no âmbito político-educacional. Nesse sentido, a produção acadêmica assinala para a apreensão do sentido político das iniciativas de dois âmbitos: o da sociedade civil e o da sociedade política.

2.4 – A Educação de Jovens e Adultos e sua institucionalização no Brasil

No contexto brasileiro atual, a institucionalização da *Educação de Jovens e Adultos*, tem sua inspiração na Constituição Federal de 1988, art. 205, cujo texto explicita que qualquer modalidade educativa “*visa o pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. É nesse sentido, pois, que doze anos após a promulgação da Constituição, o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho

Nacional de Educação interpreta os termos constitucionais relativos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos*, destacando-a como uma modalidade específica da educação básica, em particular, de ensino fundamental, obrigatório.

Os arts. 37 e 38 resumem o que essa legislação normaliza como proposta de educação escolar para a população analfabeta ou semi-escolarizada. No art. 37, o texto afirma que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”¹⁷. Essa oferta do ensino fundamental e médio aos jovens e adultos deverá ser assegurada pelos sistemas de ensino gratuitamente, considerando as características, interesses e condições de vida e trabalho dos seus alunos.

No art. 38, o texto apresenta também as possibilidades dessa demanda ser atendida por meio de cursos e exames supletivos que serão realizados, com aqueles que não concluíram, respectivamente, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, aos 15 e 18 anos. A normalização do CNE, precisou que o supletivo diz respeito exclusivamente aos Exames, enquanto que os Cursos regulares com provas e exames no processo serão Cursos de Educação de Jovens e Adultos. No § 2º desse Artigo, a Lei insiste no aproveitamento dos conhecimentos e habilidades informais adquiridos pelos alunos, como conteúdos a serem validados por meio de exames supletivos.

Há, pois, uma tentativa do ponto de vista legal de indicar os elementos caracterizadores de uma identidade para a EJA e sua institucionalização nos

¹⁷ O termo “idade própria” se refere à classificação etária designada pela Lei 9.394/96 para o início e término do Ensino Fundamental e Médio, compreendendo 7 a 14 anos para o Ensino Fundamental e 15 a 18 para o Ensino Médio. Entretanto, estudos e pesquisas diversos têm criticado a preservação desse termo na Lei, uma vez que a produção teórica já há muito questiona se, de fato, existe uma idade própria para se começar e concluir uma determinada escolarização.

sistemas de ensino. Nesse sentido, Weber (2002, p. 18) afirma que:

A institucionalização da educação de Jovens e adultos é concebida como uma conquista da luta em favor da construção da democracia, que envolveu, ao longo do século, os diversos grupos atuantes na sociedade civil, cujas reivindicações foram encontrando espaços diferenciados nas várias instâncias da sociedade política, na vigência de projetos políticos e sociais de corte autoritário ou democrático, embora isso signifique, por outra parte, uma restrição da concepção que vinha se forjando a respeito da matéria, na América Latina.

Teóricos e pesquisadores da EJA reconhecem que apesar do que se tem conseguido em termos de responsabilização do Estado por esse campo pedagógico, alguns problemas e perspectivas não conseguem ser bem equacionados. Nesse sentido, Romão (2001, p. 41-58) comentando o Projeto de Lei do Senador Darcy Ribeiro que se transformou na Lei 9 394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que ele/ela constituiu uma ameaça à EJA. Aponta alguns aspectos, dois nos chamaram a atenção:

- 1) A pouca preocupação com a EJA a partir da redução de sua problemática a apenas dois artigos da LDB e a a limitação conceitual ao campo da escolarização; e,
- 2) A ênfase dada a seu carácter supletivo pela preservação dos exames referidos na Lei anterior, enfatizando assim, o carácter compensatório (supletivo e paralelo) dessa modalidade de ensino.

Compreendendo, no entanto, que a EJA pode se inscrever no universo da Educação Popular, tendo possibilidades de realizar-se tanto por iniciativas estatais como cívicas, conservadoras ou transformadoras, Beisiegel (1989) defende que a legislação educacional consagra algumas conquistas nesse campo. Especialmente, a preocupação em criar as condições necessárias ao atendimento da população que vem sendo sistematicamente excluída das

políticas governamentais determinantes. Pode-se, pois, considerar a presença da EJA nos textos legais como um passo alcançado em prol da universalização de direitos sócias e culturais a todas às classes sociais, em relação à escolarização. Ainda que tenha se mantido seu carácter compensatório.

Esses avanços legais e de possibilidades de institucionalização, cria um problema relativamente à formação dos professores da EJA. Nesse terreno, pouco se tem avançado até mesmo do ponto de vista legal. Trata-se de um dos grandes desafios a ser enfrentado, sobretudo para evitar os ranços ainda presentes na legislação. É necessário garantir a formação de professores qualificados para essa modalidade de escolarização de tal maneira que atenda a população de maneira qualificada, inclusive superando as limitações no terreno conceitual, além dos desafios próprios de sua efetivação.

Em relação às referências legais para a formação docente dos profissionais que atuam na EJA, enquanto modalidade de escolarização, pode-se se lançar mão do artigo 61 da Lei acima referida que determina:

“A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características da cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos”:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Considerando-se as necessidades específicas dos alunos da EJA, pode-se afirmar que o disposto nesse artigo, por si só não contempla os requisitos essenciais para a formação docente de professores da EJA. Como assinala Cury (2000, p. 126):

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deveria incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, àquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

Levando em conta essa apreciação, concordamos com Rodrigues (2002, p. 57) quando se posiciona a respeito desse assunto:

A preparação de um professor para atuar nesta modalidade de educação exige a consolidação de projetos pedagógicos consoantes às características e expectativa de jovens e adultos, com os devidos cuidados para a não infantilização do ensino destinado a essas pessoas, através de métodos, conteúdos e processos.

Estamos, portanto, diante de um paradoxo. São criadas algumas condições para institucionalização de uma modalidade de ensino que atenda uma população de acordo com suas características, condições de vida e de trabalho e ao mesmo tempo não se equaciona nem do ponto de vista legal a formação dos profissionais que poderiam concretizá-la. Esperamos que nosso estudo possa lançar algumas luzes sobre a questão contribuindo para o seu equacionamento.

**CAPITULO 3 – A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO
TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Tendo em vista que o objeto investigado neste estudo se insere no universo da pesquisa social, destacando a educação e tendo a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos como recorte mais específico, cabe ressaltarmos que se trata de um “objeto histórico, intrínseca e extrinsecamente ideológico e essencialmente qualitativo” (MINAYO, 1997, p. 14). Assim sendo, elegemos a abordagem qualitativa como suporte de orientação para todo o processo investigativo, desde o planejamento da pesquisa, à construção dos instrumentos para abordagem do campo empírico, coleta de informações, passando pelas análises, incluindo a construção das interpretações buscadas.

Dessa forma, justificamos a nossa opção pela metodologia qualitativa neste estudo, tendo em vista a nossa compreensão de sua perspectiva analítica voltada para a construção de sentidos e significados, das intencionalidades dos atos, das relações expressas nas dinâmicas e estruturas sociais, observáveis e documentados.

Minayo (1999, p. 24) defende que a relação da quantidade e da qualidade não se opõe numa pesquisa social, uma vez que a relação da quantidade se apresenta como uma das qualidades do fenômeno. Ainda nesse sentido, Gamboa (1997, p. 100) afirma: “admite-se a existência de diversos enfoques, na medida em que num continuum se polarizam diversos aspectos do processo da produção de conhecimentos”. O presente estudo articula, em diversos

momentos, aspectos da abordagem quantitativa. Entretanto, ressaltamos que a predominância da abordagem qualitativa caracterizará este trabalho, pela apresentação dos motivos mencionados no parágrafo anterior.

Em Paulo Freire (1983) os seres humanos, porque possuem uma “vocação ontológica” a ser mais, estão em buscas permanentes, tanto do conhecimento como das condições dignas de vida, que os tornam seres de relações, inclusive nessas demandas. Nesse sentido, cabe ao pesquisador que opta por investigar realidades sociais, cercar o objeto do conhecimento de todas as mediações e correlações, utilizando um enfoque dialético no esforço que se configure em métodos de compreensão de singularidades e similaridades numa totalidade parcial.

Partindo desses pressupostos teóricos, construímos o caminho desta pesquisa iniciando pela delimitação de uma temática emergente no momento da nossa formação no curso de Pedagogia, que, aos poucos, foi sendo problematizada por inquietações e perguntas em torno da formação específica para professores da EJA, diante do reconhecimento dessa modalidade educativa pela Lei nº 9.394/96 e em relação à concepção da proposta do curso de Especialização em Fundamentos da EJA, que a UFPE vem proporcionando, desde 1990, a professores desse campo pedagógico.

A primeira inquietação que, ao longo dos anos 1990, fomos problematizando se situava em torno de uma explicação para a ausência de propostas de formação específica na graduação, no curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas, para Professores de EJA na educação básica como objeto específico, portanto passível de uma atenção também específica no âmbito da formação. Identificava, no entanto, que havia, no Centro de Educação da UFPE, uma oferta de formação em nível de Pós-Graduação *lacto senso*, em cursos

denominados *Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos*.

Da observação desse curso através de uma aproximação com o órgão a que ele se vincula na UFPE (NUPEP), emergiu a grande pergunta que objetivamos responder nesta pesquisa: Qual a concepção político-pedagógica dessa proposta?

Para chegarmos a resultados aproximativos¹⁸ e (in) conclusivos a esse respeito, construímos referenciais teórico-metodológicos que iluminassem essa caminhada, delimitamos um campo empírico, instrumentos de abordagem da realidade a ser estudada e os que ajudassem a construir as compreensões pretendidas. Resumidamente, apresentaremos abaixo esses passos.

3.1 – O referencial teórico

Nesta pesquisa, como já afirmamos na Introdução deste trabalho, assumimos o compromisso de analisar a proposta do Curso de Especialização em Fundamentos da EJA, focalizando nosso olhar em seus fundamentos político-pedagógicos. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica em diversos autores e pesquisadores do campo educacional que têm sistematizado conhecimentos em torno da educação, em especial da educação popular, alguns na ótica freireana, destacando a Educação de Jovens e Adultos (SOUZA 1998, 2000, 2001; PAIVA, 1983; BEISIEGEL, 1992).

Nesse sentido, objetivávamos conhecer o universo da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos em sua trajetória histórico-conceitual no Brasil e em Pernambuco, onde se situa nosso objeto mais

¹⁸ Partilhamos da idéia defendida por Minayo (1994) em relação à compreensão de conhecimento construído sempre a partir de outros conhecimentos sobre os quais se questiona, se aprofunda ou se critica.

específico neste trabalho – a formação de professores para esse campo pedagógico. A compreensão obtida nesse sentido nos permitiu uma aproximação mais estreita com esse universo, até então pouco conhecido por mim e, a meu ver, pouco divulgado nos meios de comunicação.

Entendemos que algumas obras de Paulo Freire focalizam mais especificamente a formação de professores (1986; 1993; 1996; 2000) e os princípios e fundamentos de seu pensamento e práxis pedagógica (FREIRE, 1980; 1983; 1987; 1997). A partir dessa compreensão, selecionamo-las para consolidarmos nossa crença no sentido de que a práxis político-pedagógica de Paulo Freire nos referencia substancialmente como parâmetro de análise para o estudo que nos propusemos realizar.

Não só pela relevância que tem assumido, enquanto ênfase urgentemente necessária para a construção de uma pedagogia humanizadora, libertadora e progressista, mas, também, pela contribuição significativa que isso pode ter para a orientação de processos formativos para educadores desejosos de trabalharem com jovens e adultos. Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para ampliar e aprofundar essa temática, enquadrando o tema da formação de professores da EJA na discussão mais ampla da constituição da identidade desse campo pedagógico.

3.2 – O campo da pesquisa

Partindo do pressuposto de que em ciências sociais existe uma forte implicação entre sujeito cognoscível e objeto cognoscente e que a pesquisa social e, nela, a educacional, lida com pessoas que “por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os imbricados e comprometidos”,

como nos lembra Minayo (1997, p. 14), tornou-se necessária a delimitação de um campo para que a busca da compreensão do objeto avançasse.

Definimos, então, como campo de pesquisa, o curso de Especialização em Fundamentos da EJA, do Centro de Educação da UFPE, que temos focalizado neste estudo como realidade observável, com sujeitos sociais passíveis de participarem do processo de investigação ao qual nos propomos, pelas informações, opiniões, posturas e gestos que pudessem expressar, a fim de nos permitir chegar a resultados significativos.

A experiência, nesse sentido, nos confirmou que não estávamos pesquisando pessoas e sim com pessoas. Dessa forma, as respostas analisadas neste trabalho não se referenciaram apenas em autores da comunidade científica e acadêmica, mas, também, foram oriundas de atores sociais diretamente envolvidos e interessados em compreenderem sua própria formação político-pedagógica para desempenharem-se como professores da Educação de Jovens e Adultos.

Para uma melhor visualização dos sujeitos desta pesquisa, apresentamos abaixo um resumo do grupo constituído por 30 professores formados e em processo de formação, no momento desta pesquisa, pelo referido curso.

3.3 – Os participantes da pesquisa

Ao nos aproximarmos do campo empírico desta pesquisa, iniciamos por uma observação livre e direta das aulas do curso de Especialização em EJA que estava a se realizar no Centro de Educação da UFPE. Antes, porém, tivemos o cuidado de realizarmos uma primeira leitura da proposta do curso em sua formulação curricular, identificando no documento as razões da proposta, os conteúdos, objetivos e metodologia anunciados, conforme apresentado no

Capítulo quatro desta dissertação. Desse modo, a pesquisa documental foi desenvolvida como auxílio para evidenciar aspectos que pretendíamos observar nas aulas do curso.

Essa observação das aulas teve uma intencionalidade prevista no planejamento da pesquisa: acompanhar o processo de formação dos professores-alunos matriculados em relação aos conhecimentos trabalhados no curso, em especial os de fundamentos políticos-pedagógicos da Formação para Professores de EJA. De modo particular, pretendíamos observar não só o que o curso propunha, mas, também, como a proposta era trabalhada e como os alunos se relacionavam com ela. A partir dessas observações e da leitura da proposta, a meta pretendida foi identificar os princípios e fundamentos político-pedagógicos do curso de Especialização.

Para conhecermos essa parcela dos participantes da pesquisa, aproximarmos-nos mais do seu universo histórico-cultural. Para isso, após estabelecermos certa familiaridade pessoal com o grupo de alunos durante os dois primeiros meses de observação das aulas, aplicamos um questionário semi-estruturado com questões fechadas e abertas¹⁹, para nos situarmos no perfil histórico-cultural do grupo. Dos trinta e três alunos que estavam matriculados e receberam o questionário, dezoito responderam-no, dando-nos informações que nos permitem apresentar um resumo em tabelas, com breves comentários, sobre o perfil do grupo de professores-formandos no curso observado.

Conforme se pode observar na tabela abaixo, o grupo foi identificado por uma predominância do sexo feminino. Verificamos que, do grupo constituído pelos trinta e três alunos, apenas cinco são do sexo masculino, o que confirma as pesquisas e discussões em torno da predominância do sexo feminino na

¹⁹ O questionário foi formulado a partir de quatro sessões básicas, conforme se pode observar nos anexos que são apresentados no final desta dissertação.

profissão docente, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental.

TABELA 2
Identificação dos professores por sexo

SEXO	NÚMERO DE PROFESSORES	%
Feminino	17	94
Masculino	01	6
Total	08	100

Em relação à faixa etária, organizamos o que as informações revelaram a respeito, partindo de uma categorização de intervalos de 10 em 10 anos, conforme apresentação abaixo.

TABELA 3
Identificação dos professores por faixa etária, dividida de 10 em 10 anos

IDADES	Nº DE PROFESSORES	%
20 a 29	03	17
30 a 39	09	50
40 a 49	04	22
50 a 59	01	5,5
Não Informou	01	5,5
TOTAL	18	100

Os números apresentados fazem-nos compreender aspectos da realidade do grupo de professores em relação à predominância de 50% na faixa etária de 30 a 39 anos, ao tempo em que percebemos sua atuação com a EJA, em um turno, e com outras modalidades, em outros turnos. Isso, também, nos situa em relação à faixa etária em que a maior parte dos professores está tendo a oportunidade de se especializar para a profissão docente em curso de Pós-Graduação.

Essa realidade tem sido observada por diversos pesquisadores como uma consequência das exigências que o mercado de trabalho e as políticas salariais vêm colocando. Entretanto, a busca por essa qualificação também tem sido feita por razões pessoais, acadêmicas e profissionais, conforme será apresentado no capítulo cinco, em que sistematizamos os achados sobre as motivações e expectativas que levaram os professores a buscarem uma qualificação específica para atuarem na EJA.

A tabela abaixo representa uma outra predominância do perfil do grupo: o *estado civil solteiro*. Dos dezoito professores que responderam o questionário, quatorze informaram serem solteiros.

TABELA 4

Identificação dos professores por estado civil

DENOMINAÇÕES CIVIS	Nº DE INFORMANTES	%
Solteiros	14	77,78
Casados	02	11,10
Divorciados	01	5,56
Não Informou	01	5,56
TOTAL GERAL	18	100

Em relação à rede de ensino a que se vinculam os professores formandos no exercício docente com a EJA, as informações registradas no questionário aplicado nos permitiram organizar o que se vê na tabela abaixo. Observamos que a predominância de atuação foi a escola pública, o que explica a ampliação quantitativa da oferta da EJA nos estabelecimentos de ensino público, nos últimos anos, a partir da década de 1990.

TABELA 5

Rede ou instituição escolar onde os professores trabalham na EJA

DENOMINAÇÃO	Nº DE PROFESSORES	%
Escola Pública	14	78
Escola Privada	02	11
Escola Comunitária	01	5,5
Outra Instituição	01	5,5
TOTAL	18	100

Ao perguntarmos a respeito da formação inicial obtida antes do curso de Especialização em EJA, as informações dadas nos permitiram concluir que a maioria cursou o normal médio, o que implica reconhecer-se que a formação inicial para a atuação docente na EJA tem sua origem predominante nessa formação. Os números e percentuais abaixo confirmam isso.

TABELA 6**Formação no Curso Normal Médio**

MAGISTÉRIO 2º GRAU	OUTRO CURSO 2º GRAU	PÚBLICA	PRIVADA
13	01	10	04
72 %	5,5 %	5,5 %	22 %

Quanto à formação em nível superior, apenas cinco informaram ter obtido formação em Pedagogia. Os demais tiveram formação noutras licenciaturas, conforme se pode verificar na tabela abaixo.

TABELA 7**Formação em nível superior**

CURSO	Nº	%
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	05	28 %
OUTRAS LICENCIATURAS	13	72 %
TOTAL	18	100 %

Complementando essas informações, pudemos verificar que dez professores tiveram formação superior em IES pública e oito em IES privada, conforme tabela abaixo

TABELA 8
Formação dos professores de acordo com a instituição

Instituições Públicas	Nº de professores	%	Instituições privadas	Nº de professores	%
UFPE	08	44	FUNESO	04	23
UPE	02	11	UNICAP	02	11
			FACHO	02	11
TOTAL	10	55	TOTAL	08	45

A segunda amostra de professores participantes desta pesquisa foi constituída por doze egressos e formandos do curso de Especialização a quem entrevistamos. O grupo reuniu características acadêmicas relacionadas à formação inicial e à formação continuada, conforme apresentação na tabela abaixo.

TABELA 9
Formação inicial dos professores entrevistados

Formação Inicial	Nº de informantes	%
Magistério médio	12	100
Pedagogia	12	100

TABELA 10

Formação continuada dos professores entrevistados

FORMAÇÃO CONTINUADA	NºDE PROFESSORES	%
Doutorado em andamento	01	8,0
Mestrado concluído	01	8,0
Mestrado em andamento	03	25,0
Especialização em EJA	08	67,0
Especialização em andamento	04	33,0

Como se observa, a formação inicial em curso normal médio e em pedagogia homogênea o grupo em termos de qualificação obtida em processo de formação profissional para atuação na educação básica, destacando-se nessa a EJA. Entretanto, nos itens que apresentaremos mais adiante, veremos que os saberes da prática pedagógica, apreendidos em paralelo à prática teórica no curso de Especialização em EJA, fora referida pelos professores entrevistados como mais uma prática formadora para o exercício docente, para a pesquisa, para a auto-avaliação pedagógica e para outros fins político-pedagógicos.

3.4 – Os procedimentos utilizados para abordagem do campo

Para tornar possível os objetivos desta pesquisa, foram utilizados variados instrumentos de investigação para apreensão da realidade: entrevistas semi-

estruturadas, análise documental, diário de campo, questionários e observação participante.

Seguindo a orientação de Minayo (1999, p. 99-100) sobre a relevância de entrevistas em pesquisas sociais, configuraram-se essas, neste estudo, como instrumento privilegiado pela relevância que a fala dos sujeitos desta pesquisa pode revelar. Com roteiro pouco estruturado, mas com uma finalidade bem determinada, a meta pretendida foi apreender o ponto de vista dos sujeitos envolvidos: (a) sobre o estado do conhecimento teórico-prático em que se encontravam em relação à EJA antes do curso; (b) sobre as razões que os levaram a buscar o curso e as expectativas em relação ao mesmo; (3) sobre a importância dos conteúdos propostos pelo curso para a concepção, a prática profissional e para a vida pessoal; e, finalmente, (4) sobre os conhecimentos sistematizados por cada professor, no final do curso, nas monografias.

Nas observações participantes foram registrados conversas informais, gestos, comportamentos que expressaram a reação dos professores-alunos com o conhecimento trabalhado no processo formador e as relações vivenciadas entre professores e alunos. Para esse momento, o diário de campo foi utilizado como instrumento de registro. Esse momento foi antecedido, como já informado anteriormente, pela análise da proposta curricular do curso.

3.5 – Análise das informações para a construção dos dados

Para esse processo, reverenciamos-nos às orientações de Bardin (1977) e Triviños (1987) sobre a *análise de conteúdo*. Para ampliar a nossa compreensão sobre essa análise em pesquisa social, recorreremos às orientações de Minayo (1999).

Em relação à análise do conteúdo aplicada às informações obtidas no trabalho de campo, ordenamos por categorias de análise que foram mapeadas para uma descrição analítica, conforme apresentação abaixo:

- a) O estado da formação inicial e continuada dos professores antes do curso de Especialização;
- b) Motivações dos professores para o curso de Especialização;
- c) Conteúdos proporcionados pelo curso e produzidos pelos alunos;
- d) Contribuições do curso para a vida profissional e pessoal;
- e) Os fundamentos político-pedagógicos revelados;

Em seguida, com os dados construídos, partiu-se para a elaboração do objeto de estudo. Buscou-se as articulações pertinentes entre os dados apreendidos e as referências teóricas da pesquisa, no intuito de se chegar a um nível de aproximação que nos permitisse a compreensão das questões da formação dos Professores de EJA.

Dessa forma, esperamos que as respostas e explicações buscadas nesse estudo nos cursos de Especialização oferecidos pela UFPE para professores da Educação de Jovens e Adultos, possam propiciar subsídios teórico-metodológicos para se pensar ou repensar, construir ou desconstruir novos e significativos fundamentos para a formação de professores, sobretudo para a EJA.

**CAPITULO 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: a
proposta da UFPE para a Especialização**

Neste capítulo, tratamos sobre a formação de professores para a EJA na UFPE, a partir da apresentação do órgão universitário que tem materializado essa formação – o Centro de Educação – e, nele, especificamente, o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP), em cursos de Especialização denominados de *Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos*. Em seguida, apresentamos a proposta desses cursos, destacando aspectos relacionados à sua concepção e finalidade, seus objetivos, sua concepção metodológica e seus fundamentos teóricos curriculares.

4.1 – Um breve histórico do Centro de Educação da UFPE e sua proposta pedagógica

Historicamente, a Universidade Federal de Pernambuco vem realizando seu papel sócio-cultural-pedagógico de formar professores através do Centro de Educação, desde 1950²⁰. Sua criação, naquele momento, foi justificada pela necessidade de se qualificar o desempenho de professores, pesquisadores e teóricos da área educacional, bem como de profissionais para exercerem as funções de formular e avaliar políticas educacionais. Note-se que seu papel social não se restringia ao âmbito da formação limitada ao ensino, mas, também, ao aperfeiçoamento de profissionais pesquisadores, formuladores e avaliadores

²⁰ O início de suas atividades nesse momento se efetuava na Faculdade Estadual de Filosofia (FAFIPE).

de políticas públicas educacionais. Isso tem conformado uma proposta ampla e, ao mesmo tempo, específica em termos de atendimento às necessidades de vários sujeitos sociais ligados à educação, assim como dos sistemas municipal e estadual de educação escolar. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a proposta pedagógica da UFPE, para a formação de profissionais e pesquisadores do campo educacional, tem atendido a duas de suas dimensões caracterizadoras: o ensino e a pesquisa, sendo a extensão sua terceira dimensão de atendimento.

Com a reforma universitária de 1968, o curso de Pedagogia, a formação pedagógica de outras licenciaturas e o Colégio de Aplicação, hoje existentes no Centro de Educação da UFPE, passaram a constituir o que se denominou de *Faculdade de Educação da UFPE*. De 1979 até o momento, com a necessidade de sua adequação à estrutura da universidade brasileira, passou a denominar-se *Centro de Educação da UFPE*.

Souza (2000) nos informa que, a partir da década de 1990, com o surgimento de perspectivas apontadas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, o Centro de Educação foi e tem sido desafiado a repensar e a reinventar-se no sentido de se consolidar como *lócus* privilegiado da formação de professores. Nesse sentido, uma série de encontros, reuniões, discussões e propostas têm sido realizados/elaboradas em busca de alternativas ²¹.

Os debates ocorridos nesses encontros resultaram em uma proposta pedagógica para o Centro de Educação, configurada em dois planos de trabalho: um acadêmico e outro de gestão. No plano acadêmico, constituído por cinco

²¹ O autor nos informa que, a partir de 1997, ocorreram 15 reuniões e encontros convocados pela direção do Centro de Educação para discutir o seu projeto acadêmico, tendo-se, como pano de fundo, as mudanças e exigências legais apresentadas pela Lei 9.394/96 e o contexto da pós-modernidade/mundo.

programas²², se insere o *Programa de Pós-Graduação lato e stricto sensu*, para oportunizar a formação acadêmica de profissionais da educação em nível de Especialização (*Lato sensu*), Mestrado e Doutorado (*Stricto Sensu*).

O curso de *Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos*, objeto de estudo nesta dissertação, é, pois, parte da proposta pedagógica do Centro de Educação, através do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação e do NUPEP, organismos acadêmicos desse Centro.

De modo geral, o Centro de Educação da UFPE tem avançado na produção científica no campo da educação e tem aprimorado saberes pedagógicos através do ensino, da pesquisa e da extensão, dimensões essas, interdependentes e essenciais para a qualidade de qualquer nível de formação de profissionais da educação, em especial de professores da EJA, pela necessidade que historicamente se vem tendo de estabelecer uma identidade para essa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva de atuação, o Centro de Educação vem, ao longo de sua existência, consolidando esforços no sentido de garantir “*o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do saber pedagógico na formação do profissional da educação*” (SOUZA, 2000, p. 3). Em relação à formação específica para os professores da EJA, esses esforços têm se materializado através do NUPEP, sobre o qual passamos a discorrer no item seguinte.

²² Os cinco programas que compõem o Plano Acadêmico do Centro de Educação são: (1) Programa de Educação Básica; (2) Programa de Graduação, (3) Programa de Pós-Graduação; (4) Programa de Extensão; e (5) Programa de Pesquisa

4.2 – O NUPEP: breve histórico e sua proposta de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos

A afirmação de Souza (2000) acima transcrita nos desafia a conferir um dos esforços do Centro de Educação da UFPE, através do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (DFSFE) e do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP), que é a criação e sustentação político-pedagógica de cursos de Especialização para proposição e construção de conhecimentos que configuram uma proposta de formação específica para professores de jovens e adultos.

O NUPEP foi criado em 1987, no Departamento de Serviço Social da UFPE, onde funcionou até 1994. A partir desse momento, tem sua base operacional no Centro de Educação da UFPE, onde tem funcionado como organismo interdepartamental, interdisciplinar e interinstitucional. Sua vasta experiência agora soma mais de 15 anos e acumula pesquisa, ensino e extensão universitária no campo da Educação Popular, destacando nessa a Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva de atendimento, tem realizado pesquisas em parceria com o CNPq, a Associação Vitae, o UNICEF, a CUT, a Prefeitura de Olinda e prefeituras de vários municípios dos Estados de Pernambuco e Alagoas.

Em relação ao ensino, tem investido amplamente na formação inicial e continuada de professores da EJA. O Curso de Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, oferecido pela UFPE através desse Núcleo, é o objeto empírico da presente pesquisa. Estudando-o, queremos compreender sua proposta de formação para professores da EJA.

Antes, porém, de apresentá-la, faremos uma exposição resumida de uma divulgação feita, através de um dos meios oficiais de comunicação do NUPEP (o

Fênix Notícias), sobre suas atividades, nos últimos dois anos, no que diz respeito à formação continuada de professores de jovens e adultos.

Em 2001, nos meses de junho e julho, mais precisamente nos dias 26 de junho e 2 a 6 de julho, o NUPEP capacitou 280 professores de jovens e adultos da rede municipal de Paulista (PE) para o primeiro e segundo segmentos (alfabetização à 4ª série e 5ª à 8ª série) da EJA. Nos dias 10 e 11 de julho desse mesmo ano, 79 professores da rede municipal de São Lourenço (PE), também foram capacitados pelo NUPEP para os primeiro e segundo segmentos da EJA. No período de 21 de julho a 25 de agosto ainda desse ano, foram capacitados mais 60 professores da EJA vinculados à rede municipal do município do Cabo de Santo Agostinho, dessa feita, aos sábados, tendo-se como objetivo elevar o conhecimento teórico dos professores através de oficinas práticas e teóricas.

No período de 15 de julho a 15 de agosto, o NUPEP capacitou 242 educadores, de 16 municípios do estado de Pernambuco, para atuarem no *Programa Alfabetização Solidária (PAS)*. Esse Programa foi realizado pelo NUPEP, desde 1997 até 2001, capacitando e acompanhando cerca de 2 300 alfabetizadores, abrangendo um total de 36 municípios – 34 de Pernambuco e 02 do Ceará. além de ter feito a formação inicial e continuado de 100 Monitores do PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária) no período de 1998 a 2001 (SOUZA, 2001).

As áreas de conhecimento trabalhadas foram: Língua Portuguesa, Matemática, Arte-Cultura, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e Educação Sexual²³. No período de 27 a 31 de agosto de 2001, o NUPEP tornou extensiva a sua proposta de capacitação de professores para a EJA no Estado de Alagoas, onde

²³ As duas últimas áreas do conhecimento foram acrescentadas nessa capacitação como resultado da avaliação feita em relação à carência desses conhecimentos, observada nas capacitações anteriores.

o público-alvo era composto por 100 técnicos de coordenadorias regionais e professores da EJA, vinculados à rede pública estadual de ensino, além de ter assessorado, durante os anos de 2001 e 2002, a elaboração da Proposta Curricular da EJA para aquele Estado (ALAGOAS, 2003)

Em 2002, as atividades de formação continuada do NUPEP iniciaram-se com a última capacitação que fez para o PAS, no Centro de Treinamento da SUDENE, na Cidade Universitária, para 430 alfabetizadores. Porém, por divergências pedagógicas e organizativas, abandonou essa atividade e deu continuidade à formação de professores dos municípios pernambucanos.

Esse breve resumo das atividades do NUPEP em relação à formação inicial e continuada de professores da EJA, nos anos de 2001 e 2002, nos dá uma noção significativa da preocupação desse núcleo com a atualização e o aperfeiçoamento de professores para esse campo pedagógico. Observamos, a partir do que temos descrito de suas atividades, que a extensão do trabalho desse Núcleo tem se ampliado cada vez mais para a zona rural de Pernambuco e que a contribuição no aspecto da oferta de capacitações com conteúdos específicos e significativos para o universo da EJA se apresenta como aspectos fundamentais para a consolidação da especificidade da EJA no sistema educacional brasileiro.

Mas, a preocupação da UFPE através do NUPEP, no que diz respeito à formação de professores para a EJA, foi além das capacitações e treinamentos em formatos aligeirados e esporádicos. No início da década de 1990, a preocupação da UFPE com a formação especializada de professores para a EJA resultou numa parceria com a Secretaria de Educação do Recife, originando-se, assim, o primeiro curso de Especialização em Fundamentos da EJA, no Centro de Educação da UFPE.

Em 1997, a parceria da UFPE através do NUPEP foi com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. No período de 1994 a 1998, essa proposta foi continuada pelo NUPEP em parceria com a Secretaria de Educação de Olinda (PE), a partir da formulação e implantação de uma proposta de educação para jovens e adultos trabalhadores e da criação de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), sediado nesse município, no bairro de Peixinhos.

A formação específica de professores para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos trabalhadores que se fazem estudantes foi constituída como um dos cinco projetos idealizados e concretizados²⁴ na implantação do CEJA-Peixinhos. Da parceria do NUPEP com a Secretaria de Olinda, surge o segundo curso de Especialização para professores da EJA. Até o momento desta pesquisa, o NUPEP proporcionou cinco cursos de *Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos* para uma população de professores, em exercício profissional nessa modalidade educativa, nas redes públicas municipais e estaduais de Pernambuco.

Segundo informações do Professor João Francisco de Souza, coordenador do NUPEP desde 1994, ao longo desses anos, 160 professores para a EJA foram formados em cursos de Especialização oferecidos pela UFPE²⁵. Para uma compreensão mais específica sobre a proposta de formação desses cursos de especialização, apresentamos os elementos constitutivos que configuram o projeto curricular.

²⁴ Os cinco projetos idealizados para a efetivação desse Centro foram: (1) Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de adultos trabalhadores; (2) Formação continuada de professores para a satisfação dessas necessidades básicas (3) Integração escola, população, empresas, instituições governamentais, universitárias, religiosas e de cidadãos; (4) Pesquisas educacionais e (5) Elaboração de material didático.

²⁵ O primeiro curso de Especialização oferecido em parceria do NUPEP com a Secretaria de Educação de Olinda foi realizado na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO); os demais, foram todos realizados na UFPE.

Nesta dissertação, o aspecto que nos interessou, com mais especificidade dentro da proposta mais ampla do NUPEP em relação à formação de professores, foi a concepção da proposta para a formação dos professores, em exercício no campo da EJA, nos cursos de Especialização academicamente vinculados ao Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, do Centro de Educação da UFPE. Nesse sentido, reafirmamos o que temos focalizado desde a introdução deste estudo, qual seja, compreendermos os fundamentos político-pedagógicos que têm norteado a proposta de formação desses educadores. Eles são o objeto teórico desta investigação.

4.3 – A Proposta político-pedagógica para a formação docente da UFPE/NUPEP, no Curso de Especialização em EJA

Neste item, relevamos os aspectos que nos parecem mais importantes desta proposta de formação, salientando seus fundamentos político-pedagógicos. Para isso, apresentamos a nossa compreensão a respeito da proposta do curso, destacando o que compreendemos de sua concepção de finalidade, de seus objetivos, a sua concepção metodológica e os seus fundamentos teóricos gerais.

4.3.1 – Concepção e finalidade da proposta

Na formulação da proposta pedagógica do curso torna-se claro, pela descrição de suas razões, que sua gênese na UFPE foi ancorada na necessidade de se proporcionar uma formação específica para professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, historicamente, a formação inicial para se trabalhar nesse campo pedagógico tem sido diluída na proposta de formação de cursos de licenciaturas diversas, em especial na

licenciatura em Pedagogia, sem uma direcionalidade específica para o atendimento das necessidades de professores e alunos da EJA.

Na apresentação de justificativas para a criação desse curso, também fica claro que essa iniciativa da UFPE foi inspirada na nítida compreensão dos grandes desafios que o ensino fundamental de Jovens e Adultos representa para a estrutura escolar no Brasil e na compreensão da dívida social do estado em relação à escolarização das camadas da classe popular. Formar educadores para atuar com essa parcela da população tornou-se, para os idealizadores da proposta do curso e para todos os que têm dele se beneficiado, uma urgente necessidade.

Partiu-se do pressuposto de que ao se apreender o fenômeno da educação fundamental de adultos no interior das relações sociais de exploração, opressão e subordinação, os professores/as poderiam tentar interpretá-lo, explicá-lo e compreendê-lo em suas várias manifestações de ambigüidade, contradições ou possibilidades de transformação social. Desse modo, *explicar, interpretar, compreender* a própria prática pedagógica e as relações sociais que lhe dão sustentação, enfrentar os problemas da Educação de Jovens e Adultos pelos professores a quem o curso se destinaria foram os eixos norteadores explicitados na proposta curricular para a organização do curso.

Nessa perspectiva, compreendemos que o curso teve como fundamento a concepção de educação que se elabora a partir da necessidade de mudanças nas formas de trabalho do professor, dos conteúdos trabalhados e das finalidades dos processos educativos. Ele vem se construindo e reconstruindo, adquirindo novas formas, a partir da experiência vivenciada na prática pedagógica e no contexto das relações sociais. A concepção de formação docente nos envolve com o pensamento de Paulo Freire sobre a necessidade de

se intercambiar contextos teóricos e contextos concretos. Nesse sentido, ele afirma:

A questão que se coloca para nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente é como, do 'contexto teórico', tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, como do 'contexto teórico' tomamos distância de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser (FREIRE, 2003, p. 104).

Dessa assertiva freireana, depreende-se que a natureza da formação, tanto humana como docente, será sempre inacabada, por isso, dependente de novas buscas, interações, explicações. Assim, apresenta como imperativa a permanente exigência de ser desenvolvida à base de reflexões críticas da prática concreta e da prática teórica que passam a caracterizar um processo formativo. Nesse caso, além do incentivo e contribuição à identidade profissional dos professores, essas reflexões críticas poderão se constituir no processo de construção dos conteúdos formadores. Mas não apenas isso. A reflexão crítica deverá se encaminhar no sentido de apreender os condicionamentos dos contextos culturais. Sobre isso, Paulo Freire nos ensina que

No contexto teórico, o da formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A influência que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos 'emburrecer'. O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de 'que fazer', de práxis, quer dizer, de prática e de teoria (FREIRE, 2003, p.106).

Conteúdos de formação, aqui, também seriam aqueles que educam os/as educadores/as, e não apenas aqueles que os/as qualificariam para a prática pedagógica (RÖHR, 2000). Assim sendo, os valores, os gestos e todos as expressões culturais presentes, que se observam numa sala de aula para professores, deveriam se constituir conteúdos prático-teóricos.

A leitura cuidadosa das formulações apresentadas para justificar a organização do Curso deixa claro, em linhas gerais, que se pretende uma formação de professores especializados em Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de uma visão global e transformadora, tanto dos educadores/as como da educação e da sociedade. Dessa forma, pode-se (in)concluir que a formulação da proposta do curso que nos dispusemos a analisar nesta dissertação se fundamenta numa concepção de educação como possibilidade de mediação e conscientização de educadores e educandos em torno de questões sociais passíveis de mudanças.

Confrontando-se essas formulações apresentadas nessa proposta curricular com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, pode-se afirmar que essa mediação dar-se-ia através de uma conscientização, possibilitada pelo próprio processo educativo, em torno da necessidade de uma busca permanente de transformação dos sujeitos sociais, ontologicamente vocacionados para uma busca permanente do ser cada vez mais humano (FREIRE, 1983; 1987) e, conseqüentemente, da sociedade em que estes se inserem, a partir do processo educativo, uma vez que, historicamente, a realidade social se transforma e é transformada.

A sintonia do pensamento freireano com os enunciados da proposta se apresentou na compreensão da educação como um ato político, fundamentada num princípio de dialogicidade, evidenciada nas mais variadas manifestações do processo educativo e social, inclusive de uma proposta de formação de professores; ou seja, na relação entre educandos e educadores na relação com o conhecimento e com o mundo. Nessa perspectiva, “o educador dialógico será cada vez mais necessário. Ele não pode mais ser simplesmente um excelente

especialista que faz com os educandos um jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos, o balé dos conceitos” (BRENNAND, 2001 p. 209).

Trabalhamos os conceitos no esforço de compreendermos a prática pedagógica, suas exigências, como um instrumento de atuação no mundo com o mundo. Por isso, nesta pesquisa, buscamos compreender, à luz do que essa proposta anuncia e do que, concretamente, o processo proporciona, através da observação, enquanto contribuição para o exercício profissional e para a vida pessoal dos professores entrevistados²⁶.

À guisa de conclusão sobre a concepção e as finalidades da proposta do Curso que nos propusemos analisar, verificamos que o anúncio de sua formulação foi prescrito numa perspectiva de educação que se volta para o atendimento de necessidades formativas, dirigidas a professores que já têm uma vivência no campo da EJA, que já convivem com as dificuldades que historicamente se tem enfrentado nesse campo pedagógico, inclusive, no que se refere à formação docente necessária para se atuar nesse âmbito.

Na perspectiva da proposta aqui discutida, podemos, também, afirmar que sua concepção representa uma contribuição para a redefinição conceitual de formação docente, pela superação do conceito de formação que antecede à prática pedagógica, uma vez que o universo de professores a quem o curso é destinado se constitui de profissionais que já atuam no campo da EJA e numa dinâmica processual que vincula vivência e apreensão teórica num mesmo processo formativo. Noutras palavras, pode-se afirmar que a proposta desse curso anuncia uma formação docente que contribui para a superação de um dos grandes dilemas que se tem enfrentado nas licenciaturas diversas, inclusive na

²⁶ Sobre esse aspecto da pesquisa ver os resultados do estudo na análise que fizemos, no capítulo 5, que trata da visão dos professores sobre o curso.

de Pedagogia – a dicotomia entre concepção e ação que ainda predomina nos cursos de formação de professores.

Esse aspecto da proposta, o da vinculação entre teoria e prática, foi um dos focos da nossa observação participante no processo formativo. As aulas, que observamos durante três meses, no período de março a maio de 2003, eram verdadeiros laboratórios de discussão dos problemas trazidos pelos/as alunos/as professores/as. Percebíamos, em nossas observações do processo formativo, que a experiência concreta, a cotidianidade vivenciada na sala de aula, era ressignificada pela concepção teórica trabalhada no curso a partir de textos e discussões que versavam não apenas sobre os conteúdos disciplinares, mas, também, sobre as questões político-sociais que perpassam todo o contexto cultural-pedagógico.

Desse modo, uma das (in)conclusões a que pudemos chegar em relação à concepção e à finalidade do curso de Especialização, o qual investigamos neste estudo, foi que a formulação do anúncio do seu contexto teórico formulado na sua proposta se evidencia no seu contexto concreto, observado no processo formador. Isso se apresenta como outro fundamento do curso – a coerência entre o discurso e a prática. Isso é ética freireana.

4.3.2 – Os objetivos do curso: da apresentação à compreensão de seus fundamentos político-pedagógicos

A proposta do curso foi pensada e formulada a partir de quatro objetivos básicos, que, na medida em que forem aqui apresentados, serão, ao mesmo tempo, comentados. As apreciações que fizemos representam os nossos esforços interpretativos em relação ao que conhecemos da formulação da proposta e o que observamos no processo formador do curso de Especialização.

4.3.2.1 – Promover a formação de profissionais, em nível de especialização, na área de educação de jovens e adultos

A promoção de uma formação específica para os professores da EJA, a nosso ver, deveria ser iniciada nos cursos de licenciaturas diversas, em especial nos cursos de Pedagogia. Nesse caso, os objetivos de um curso de Pós-Graduação seriam voltados para o aprofundamento de questões sócio-educativas e o aperfeiçoamento de competências profissionais, pela pesquisa educacional (SOUZA, 2000, p. 20). Seria dar continuidade a estudos que pudessem responder questionamentos vivenciados na prática pedagógica e na formação inicial.

Sabe-se, porém, pelos estudos e análises críticas diversas que se tem feito, principalmente em relação às necessidades formativas de professores da EJA, que não há formação inicial nas licenciaturas, o que justifica a presença do objetivo acima apresentado, como componente essencial de um curso de pós-graduação *Lato Sensu* para a formação de professores da EJA.

Nesse caso, tornou-se claro para nossa compreensão, que a proposta desse curso foi pensada com base numa necessidade concreta, vivenciada por aquelas/es professoras/es que já atuam nesse campo pedagógico ou que venham se interessar por essa educação na condição de docente. Pode-se, inclusive, afirmar que a proposta foi pensada com base na ética do respeito às necessidades formativas dos professores da EJA, fato que se apresenta como contribuição significativa para a identidade e a valorização profissionais, que deveriam ser proporcionadas nas políticas oficiais de educação.

4.3.2.2 – Proporcionar aprofundamento teórico e didático-pedagógico em educação de jovens e adultos

Esse objetivo aproxima-se do primeiro, na medida em que pressupõe a idéia de aprofundamento de conhecimentos. O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire a esse respeito constitui a idéia de apreensão e aprofundamento de conhecimentos, a partir de uma relação dialógica com os saberes diversos, obtidos no dia-a-dia de cada educador e de cada educando. Isso se efetiva pela opção, de natureza ética, do respeito às diferenças como possibilidade de convivência em meio à diversidade cultural que conforma as diferentes culturas, presentes em espaços distintos, inclusive numa sala de aula e no seio do professorado (SOUZA, 2001).

No momento em que observávamos o processo formador desse curso, percebemos uma certa dificuldade dos alunos nas discussões que foram propostas pelos professores. Entretanto, quando os textos traziam assuntos que se articulavam com a realidade vivida, o entusiasmo e o nível de participação aumentava. Esse diferencial nos chamou a atenção para uma observação de Paulo Freire a respeito do que afirma sobre relações homens-mundo e o conteúdo programático de uma educação baseada nessas relações. Nesse sentido, ele afirma o seguinte:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987, p.86).

Uma frase de uma aluna do curso nos chamou a atenção no momento em que observamos a dinâmica do processo formativo: “Tudo que o curso oferece é novo para mim, mas as discussões e os textos que focalizam o mundo da

alfabetização de jovens e adultos me interessa mais do que qualquer outro assunto”.

A sintonia entre essa frase e o trecho de Paulo Freire, acima citado, nos desafia a refletir com maior cuidado sobre as curiosidades que os educandos têm e que também devem ser consideradas “conteúdos” programáticos em quaisquer programas de formação, sobretudo, docente.

4.3.2.3 – Iniciar a construção de um processo de pesquisa no exercício da própria docência e na capacitação pedagógica de educadores de jovens e adultos, fundamentando a reflexão de temáticas identificadas no cotidiano de sua prática pedagógica.

A idéia de construção e reconstrução de conhecimentos a partir de uma prática pedagógica e de um conhecimento teórico norteador, ao mesmo tempo da formação e da prática docente, possibilita uma concepção de formação em que a relação teoria e prática se fundem num mesmo processo. Nesse sentido, é pertinente considerar-se a idéia de *reflexão-ação* defendida por Shön (1992) para se compreender o que seria um professor pesquisador de sua prática. O autor aponta algumas possibilidades de *práticas reflexivas* como sugestão ao professor enquanto pesquisador de sua prática: (1) o conhecimento em ação; (2) a reflexão em ação e (3) a conversa reflexiva-com-a-situação.

O primeiro componente se constitui e se revela no próprio desempenho das rotinas diárias; não é problemático e flui da ação. O segundo, a *reflexão-em-ação*, corresponde a investigações efêmeras que emergem e desaparecem rapidamente numa aula, como, por exemplo, quando se precisa interromper uma ação para responder perguntas ou atitudes inesperadas de um aluno. Já o terceiro componente, a *conversa-reflexiva-com-a-situação*, o investigador busca refletir e transformar a situação surgida e isso pode originar uma descoberta ou

um projeto. Noutras palavras, será necessária uma reflexão sobre o que ocorre e sobre suas implicações, perspectivas e a sua comunicação.

Essa visão de *professor/a pesquisador/a de sua prática* associada à visão de professor como *intelectual transformador* é defendida por Moreira (1995) como possível solução para a problemática que se tem vivenciado nas licenciaturas diversas, em termos de concepções dicotômicas, tais, como: ensino X pesquisa, cotidiano X vida acadêmica, competência pedagógica X compromisso social. Na mesma direção, Giroux & McLaren (1995) defendem que as escolas de formação de professores/as devem ser reconcebidas como “*contra esferas-públicas*”²⁷, uma vez que o modelo atual se centra na falta de consciência e sensibilidade social, necessitando-se, assim, de uma nova proposta de programas educativos que visem a reeducar os futuros professores como intelectuais críticos.

Para esses pesquisadores, a criação de uma *contra esfera-pública* ou, noutras palavras, da força de trabalho docente progressista, será capaz de não só fortalecer o poder dos professores/as, mas, também, estimulá-los no exercício docente, resultando, isso também, em fortalecimento de poder *contra esferas públicas* conservadoras ainda predominantes. A postura contrária a isso tem resultado numa desarticulação entre a *linguagem da crítica* e a *linguagem da possibilidade*, que sugere a constituição de um imaginário radical, representado por um discurso que desencadeará um desenvolvimento de relações sociais democráticas sem uma prática que aponte nessa direcionalidade.

Baseados nessas reflexões, que pesquisadores do campo educacional têm feito, compreendemos que o terceiro objetivo do curso, acima apresentado,

²⁷ A idéia de formação de professores como *contra esfera-pública*, em Giroux e McLaren, se assemelha ao que Paulo Freire recomenda como postura revolucionária para o professor como intelectual conscientizado pela instrumentalidade de uma educação que o torna agente transformador.

fundamenta-se numa concepção de processo educativo que se orienta por uma íntima e necessária ligação entre concepção e ação, proporcionada num mesmo processo formador. Nesse sentido, pode-se afirmar, de antemão, que os professores de EJA, formados nesse curso, foram iniciados no exercício da pesquisa de sua prática pedagógica e na pesquisa científica, considerando que têm, como produto final do curso, a elaboração de um conhecimento produzido plasmado em monografias.

4.3.2.4 – Indicar alternativas para os ensinos fundamental e médio noturnos seriados

Os cursos de Especialização em Fundamentos da EJA tiveram como público-alvo professores/as atuantes em sala de aula, na EJA, nas redes públicas estadual de Pernambuco e municipais de Recife e Olinda. O objetivo acima apresentado sugere a idéia de se ter pretendido que, ao longo do processo formativo, se pudesse construir proposições adequadas às necessidades de atendimento específico a jovens e adultos, que não completaram sua escolarização na idade considerada própria pela legislação dos ensinos fundamental e médio. Inclusive, no segundo curso, realizado em convênio com a FACHO, e no transcurso da implantação do CEJA, Peixinhos, foi experimentada uma Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental na EJA.

O que nos chama a atenção na formulação desse objetivo é a idéia de se ter pretendido indicar alternativas para os ensinos fundamental e médio na EJA, especificando-se a superação da seriação como forma de organização dos cursos noturnos regulares. Buscou-se uma forma de escolarização de jovens e adultos no sistema de ensino em que os professores egressos pudessem atuar potencializando as aprendizagens dos alunos, além do aproveitamento que pode ser feito de estudos anteriores e de aprendizagens extra-escolares, pois, os

jovens e adultos que reiniciam seus estudos, ou mesmo iniciam-nos, normalmente, já trazem em sua experiência muitas aprendizagens.

Além disso, ao se favorecer alternativas para o trabalho de escolarização de jovens e adultos, o curso poderia contribuir para uma concepção de formação de professores e da prática pedagógica ancorada nas discussões teóricas que se tem feito em torno da necessidade de se proporcionar, aos alunos jovens e adultos em processo de escolarização, uma ressocialização de saberes e uma leitura de mundo, algo que ultrapassa as finalidades previstas num processo de aprendizagem num modelo seriado.

4.3.3 – A concepção metodológica do curso: quais os fundamentos?

Para compreendermos os fundamentos metodológicos da proposta, fizemos uma releitura do seu anúncio e do que, nas entrelinhas desse anúncio, nos foi possível perceber em relação aos seus fundamentos. Nesse sentido, iniciamos por um aspecto que apresenta a noção de conhecimento, construído com a participação dos sujeitos mais diretamente envolvidos num processo formativo: os educandos. Afirma:

A perspectiva metodológica do curso é o da construção do **conhecimento com o professor-aluno e não para ele nem sobre ele**, de tal maneira que se consiga voluntária e coletivamente um confronto teoria-prática atingindo a elaboração de uma síntese mais ampla e consistente dos objetos em construção para cada uma das unidades temáticas (grifo nosso)²⁸

Nessa perspectiva, identificamos uma sintonia fina com o Pensamento de Paulo Freire no que se refere à ética do respeito aos saberes multiculturais que se apresentam numa sala de aula, na experiência de cada educando e do/a educadora/a. Nesse caso, tanto os conteúdos curriculares como a forma de

²⁸ Ver a proposta do curso no final deste trabalho, na página 196.

avaliar sua construção são passíveis de reconstruções e redimensionamentos, que incluem a participação dos sujeitos envolvidos num processo formativo (educandos e educadores).

Nesse sentido, a perspectiva metodológica que se coloca parte da problematização da prática concreta, que vai à teoria, estudando-a e revalorizando-a criticamente, retornando à prática para transformá-la. Nesse processo, avulta, como dispositivo pedagógico mais importante, o diálogo, que, nessa condição, se apresenta como exigência fundamental para a sua concretização (SOUZA, 2001).

Um outro aspecto metodológico que nos chamou a atenção na proposta foi o seguinte:

A atitude investigadora deve ser permanente e, em alguns casos, processos investigativos devem ser realizados na formação/capacitação dos professores e na prática da sala de aula que assegure as condições necessárias aos professores e alunos, de criar e recriar de forma conjunta, uma verdadeira experiência coletiva de ensino-aprendizagem e de produção de um novo conhecimento a partir de temas gerados na própria prática educativa **[grifo nosso]**²⁹

Compreendemos que as expressões grifadas no enunciado acima se referem à idéia de processo formativo vinculado à pesquisa e à atitude investigativa, como o próprio termo especifica, e à idéia de novo conhecimento, a partir da prática educativa. Essas idéias são relevantes para a construção de uma formação docente de qualidade devido ao fato de se ter pensado uma formação que aproxima teoria e prática, tendo-se como meta reelaborar conhecimentos que conformem um novo conhecimento.

A concepção metodológica da proposta que aqui se analisa, pensada nessa perspectiva, se firma numa base epistemológica explicitada por Freire (1975, p. 27) nos seguintes enunciados:

²⁹ Idem

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou se impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.

Dessa forma, a qualidade do processo de aprendizagem exigirá educadores qualificados na perspectiva do confronto de conhecimentos vários, que possam proporcionar novas aprendizagens, podendo essas permitir a elaboração de outros conhecimentos.

4.3.4 – Os fundamentos teóricos da estrutura curricular e sua concepção político-pedagógica

A estrutura curricular do curso reúne oito disciplinas, sendo três de fundamentos gerais e cinco de fundamentos específicos. A carga horária para cada curso tem sido de 375 horas aulas, sendo 225 para os fundamentos gerais e 150 para os fundamentos específicos. Numa demonstração panorâmica, apresentamos, a seguir, a estrutura curricular do curso, analisando os aspectos significativos para os interesses de nossa pesquisa, em relação aos fundamentos gerais da proposta. Para isso, fizemos uma releitura das proposições de cada disciplina, a partir de suas ementas.

Os conhecimentos introdutórios, propostos pelo curso apresentam conteúdos que se voltam para uma fundamentação teórico-conceitual, iniciando os professores(as)/alunos(as) em debates, estudos e abordagens pertinentes ao campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, num contexto histórico e político-cultural mais amplo.

Ressaltamos que nossa observação do processo formativo do curso de Especialização se concentrou nas aulas iniciais, portanto, no momento em que essa fundamentação teórica foi trabalhada. Esse acompanhamento teve como

propósito conhecer, nesse processo, o que a proposta anunciava e como os conhecimentos eram trabalhados no curso. Tratou-se de uma observação livre, porém, com essa intencionalidade. Abaixo, apresentamos o quadro das disciplinas que constituíram os fundamentos gerais da proposta.

QUADRO nº 2

Apresentação dos fundamentos teóricos gerais do Curso de Especialização em EJA

DISCIPLINAS/ CARGA HORÁRIA	EMENTAS
<p>1. Introdução ao estudo das teorias do conhecimento e pesquisa educacional</p> <p>90 h.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar o professor-aluno no atual debate sobre a construção do conhecimento, familiarizando-o com alguns enfoques epistemológicos que sirvam de fundamentação à sua prática investigativa e pedagógica; • Abordar questões teórico-metodológicas do processo de elaboração, organização e apresentação do conhecimento científico com enfoque na pesquisa qualitativa em ciências sociais; • Capacitação do professor-aluno para elaboração de projeto de monografia, contemplando o exame de questões investigativas sobre a problemática da Educação de Jovens e Adultos.
<p>2. Educação, modernidade e pós-modernidade</p> <p>45 h.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examina a construção do debate sobre a educação, especialmente, da educação de Jovens e Adultos, na encruzilhada pós-moderna, buscando uma compreensão interdisciplinar do contemporâneo, a partir da disputa pedagógica das diversas tendências sociais no seu enfrentamento com os problemas cotidianos das diversas camadas da classe trabalhadora, especialmente, no Nordeste do Brasil.
<p>3. Perspectivas Didático-pedagógicas dos ensinos Fundamental e Médio: processos sociais de aprendizagem de jovens e adultos</p> <p>90 h.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examina o movimento sócio-político pela educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro. • Estuda as demandas e iniciativas para a educação de jovens e adultos. • Estuda a organização, direção e avaliação de situações de ensino e reflete sobre o papel mediador da avaliação no processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação de jovens e adultos.

Como se verifica, os conteúdos que configuram a maior parte da carga horária (225 horas/aulas) são os de fundamentos gerais. Observamos no processo formativo, que as temáticas propostas apresentam uma ampla discussão sobre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos, objetivando iniciar os/as professores(as)/alunos(as) em três aspectos:

- (1) Aprender a pesquisar e a construir conhecimentos, sobretudo voltados para o universo da EJA;
- (2) Situar o debate da EJA na encruzilhada Modernidade x Pós-modernidade, evidenciando as questões relativas ao campo pedagógico em estudo, nas diversas tendências sociais, apresentando os desafios que a EJA tem enfrentado e a enfrentar;
- (3) Situar a discussão da EJA no cenário sócio-educacional internacional, local e nacional.

Essa fundamentação do curso sugere uma contextualização histórica e conceitual da Educação de Jovens e Adultos, que supera a idéia de transmissão de conteúdos “acabados”, uniformizados ou padronizados. Observamos que no momento da apresentação desses fundamentos norteadores da prática pedagógica dos professores, houve um trato político atribuído à educação e à construção dos conhecimentos compreendidos como construções sociais e atos coletivos e individuais.

Isso foi evidenciado na seleção de textos trabalhados, nas discussões que eram apresentadas pelos alunos e na forma como os professores apresentavam os conteúdos. Currículo construído e trabalhado nessa perspectiva tem sido compreendido por alguns teóricos e pesquisadores como projeto político e construção coletiva.

Santiago (1998) nos auxilia nessa compreensão, quando distingue a concepção de currículo como prescrição de programas (perspectiva tradicional), daquela que compreende currículo como projeto de sociedade, traduzindo-se, nesse caso, por diversos projetos, inclusive o de universidade. Nessa última concepção, a pesquisadora defende currículo como “Movimento institucional, representado pelo confronto de valores, dos interesses e das posturas teóricas que vão tomando corpo e se plasmando pelas e nas ações dos sujeitos educandos e educadores” (SANTIAGO, 1998, p 39)

Nessa perspectiva, Paulo Freire defende que deve haver uma íntima aproximação entre o currículo e a cotidianidade da escola. Assim se posiciona a esse respeito:

A compreensão de currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas os que fazem a escola. Abarca as forças da ideologia e sua representação não só enquanto idéias, mas como prática concreta (FREIRE, 1991, p. 123).

Currículo compreendido nessa perspectiva expressa uma política educacional que se elabora a partir de diálogo entre diversos saberes. Esse processo se caracteriza por uma ética de respeito aos diversos conhecimentos multiculturais e isso implica a consciência da finitude dos sujeitos sociais, de seus conhecimentos e de processos formativos, incluindo-se os que são destinados à formação de professores. A necessidade de trabalhar o currículo numa perspectiva dialógica se apresenta, nesse caso, como uma possibilidade de superação de problemas crônicos que se tem enfrentado nos sistemas de ensino tradicionais.

Com base nos resultados obtidos numa pesquisa sobre a realidade escolar de uma escola pública municipal e periférica da cidade do Recife, Pernambuco, Santiago (1990, p. 113) concluiu que “a escola pública vem se

colocando contrária, no conjunto, aos interesses das classes populares que a freqüentam, tanto pela forma como se organiza na estrutura educacional, quanto na forma como funciona nessa estrutura”.

Sua afirmação nesse sentido foi sustentada na análise por ela realizada sobre o tempo curricular que pode estar a (des) serviço dos setores populares. Nessa discussão, ela nos chama a atenção sobre a responsabilidade das universidades em poderem contribuir para a superação dessa e de outras questões, através da formação de educadores críticos. Algumas funções da universidade são apontadas pela pesquisadora nos seguintes enunciados: “Tem ela a função de resgatar, ensaiar e procurar a revisão da formação daqueles que respondem pela formação dos professores e que têm a tarefa de acompanhá-los na sua atividade docente” (SANTIAGO, 1990, p. 115).

Essas afirmações ganham sentido significativo para se refletir sobre diversos aspectos relacionados à concepção de formação e profissionalização que se materializam no interior das universidades nos processos formativos, voltados para qualquer modalidade de educação. Entretanto, quando essa modalidade é a Educação de Jovens e Adultos, a questão do mau uso do tempo curricular somado à questão da concepção político-pedagógica que desconsidera a EJA como campo digno de atenção às suas necessidades específicas, coloca para essa instituição o grande desafio de formar professores crítico-progressistas voltados para os interesses das camadas populares. Isso pressupõe uma concepção de formação também crítica, a partir dos fundamentos de sua proposta pedagógica. É nessa compreensão de currículo, então, que as questões curriculares permitem uma análise à luz do pensamento de Paulo Freire, desde que se tenha como utopia necessária “empreender uma educação para a compreensão e intervenção na realidade, em função da

construção de uma escola pública e democrática”, como assim pondera Santiago (1990, p. 40).

Das observações e esforços empreendidos para compreendermos os fundamentos da formação de professores para a EJA na UFPE, (in)concluimos que a proposta do curso de Especialização, que nos propomos a analisar nesta dissertação, fundamenta-se numa concepção de educação e de formação docente, construída a partir da mudança, tanto das formas de se fazer o trabalho pedagógico como dos conteúdos e finalidades dos processos educativos. Isso é evidenciado na proposta pedagógica do curso e no processo formativo que observamos, pelos anúncios e concretizações desses.

Compreendemos, também, que a concepção-ação do curso se fundamenta no princípio da unidade entre teoria e prática, uma vez que se propõe uma formação específica para professores em exercício profissional, tendo como um de seus objetivos proporcionar aprofundamento teórico-prático e didático-pedagógico aos professores, numa atitude dialógica entre os contextos prático-teóricos, que vinculam a pesquisa e a atitude investigativa como princípios indissociáveis na formação. Nesse sentido, a ética do respeito aos saberes individuais e dos que são construídos na experiência dos professores foi observada e entendida como um dos fundamentos da proposta, que se aproximam dos fundamentos éticos de Paulo Freire.

**CAPITULO 5 – O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EJA
NA VISÃO DOS PROFESSORES-
ALUNOS: Limites e Possibilidades**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos na abordagem do campo desta pesquisa, a partir da análise das informações com dois grupos de professores. O primeiro, foi constituído por 12 deles, sendo oito egressos dos cursos oferecidos na década de 1990 e quatro formandos do 5º curso oferecido no momento desta investigação. O segundo, foi um grupo de 18 professores-alunos, também formandos desse último curso, cujo processo formativo foi observado por nós no período de março a maio de 2003. Ao todo, foram 30 professores, os quais estamos considerando participantes da pesquisa.

O que apresentamos nesta parte do trabalho, representa o empreendimento de esforços no sentido de analisarmos o conteúdo obtido no campo da pesquisa, a partir das informações conseguidas nas entrevistas, nos questionários aplicados e nas observações do processo formativo. São, portanto, registros adquiridas em diferentes momentos e através de dois instrumentos de coleta.

A sistematização dessas informações, constituindo-as dados para a elaboração do objeto desta pesquisa, segue uma divisão conforme a temática definida para agrupamento das mesmas, favorecendo, assim, a apresentação e a discussão, além de facilitar a leitura e a compreensão do texto. Desse modo, o capítulo é apresentado a partir das seguintes categorias:

- 1) O estado da formação inicial e continuada dos professores antes da formação no curso de Especialização;
- 2) Possibilidades e limitações da formação docente no curso de Pedagogia;
- 3) Motivações e expectativas dos professores para a realização do curso de Especialização em EJA;
- 4) Conteúdos proporcionados pelo curso e produzidos pelos professores-alunos;
- 5) Contribuições do curso para a experiência profissional e para a vida pessoal;

Passamos a apresentar os resultados da análise de conteúdo de acordo com as temáticas acima elencadas.

5.1 – O estado da formação inicial e continuada dos professores para a EJA antes do curso de Especialização

Objetivávamos, para uma avaliação dos efeitos produzidos pelo curso de Especialização em EJA, conhecer o estado da formação inicial e continuada dos professores participantes da pesquisa, antes de sua inserção no curso de Especialização em Fundamentos da EJA. Identificamos, nas informações obtidas dos 18 professores-formandos do 5º curso oferecido pela UFPE, que 72% deles tiveram formação inicial para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental nos cursos normais médios. Verificou-se que o período dessa formação estendeu-se de 1971 a 1994, prevalecendo um número maior de professores formados no período de 1979 a 1986 (69%).

Três, dos treze professores que tiveram formação inicial no curso normal médio, informaram ter obtido alguns subsídios para atuarem na EJA através de uma disciplina, denominada *A educação de Adultos*, que integrou a grade curricular desse curso. Nossa curiosidade sobre isso nos remeteu à análise de

grades curriculares desse curso, nos últimos quinze anos, e constatamos que essa disciplina foi proposta nesse curso no período de 1989 a 1994³⁰. Considerando-se que a predominância do período da formação dos professores abordados foi de 1971 a 1984, pode-se dizer que só uma pequena parcela do grupo teve acesso a alguns subsídios teórico-metodológicos para atuarem na EJA.

Dos 18 professores que responderam o questionário que aplicamos no curso que observamos, um percentual de apenas 35% teve formação para as séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, no curso de Pedagogia. Mas, os subsídios dessa formação para a Educação de Jovens e Adultos foram ofertados apenas para quem fez o curso na UFPE, nas disciplinas da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos³¹, apresentadas na grade curricular desse curso, no elenco das disciplinas facultativas; logo, apenas para quem se interessasse por essa modalidade educativa. Os demais, que somaram 65%³², tiveram formação em Curso de Letras (25%) e em outras licenciaturas – Filosofia, História, Teologia, Geografia, Educação Física e Biologia (40%).

Na análise das informações obtidas a partir das respostas dos professores formados em licenciaturas diversas, identificamos que, apenas, 11% dos professores tiveram formação anterior ao curso de Especialização a partir de alguns subsídios teóricos para a educação, mas não específicos para a EJA, na

³⁰ As cópias dos documentos consultados nesse sentido encontram-se nos anexos, no final deste estudo.

³¹ Até o momento desta pesquisa, essas duas disciplinas são oferecidas no Curso de Pedagogia da UFPE. Entretanto, nos últimos três anos, a de Jovens e Adultos não tem sido oferecida por falta de Professor. Isso revela, a nosso ver, uma despreocupação com as necessidades formativas dos professores que trabalham com essa população e que necessitam, além de uma formação específica, que ela seja embasada em princípios humanistas libertadores, que possam contribuir com a conscientização e a transformação da sociedade.

³² Note-se que esse percentual representa uma predominância de professores com formação em magistério médio e, ao mesmo tempo, com formação superior em licenciaturas diversas, o que explicita a limitação de subsídios para a EJA na formação em magistério médio.

disciplina *Introdução à Educação*, que integra a grade curricular dessas licenciaturas.

Ao perguntarmos se a formação recebida, tanto no nível médio como no nível superior, tinha-lhes proporcionado embasamento teórico-metodológico para atuar como professores da EJA, 27% responderam afirmativamente, 16,7% disseram que apenas parcialmente e 55% declararam que não..

Os que responderam afirmativamente usaram como argumento terem cursado a disciplina *Introdução à Educação*, na qual foram realizados debates e leituras de textos relativos às problemáticas da EJA. Os que responderam ter recebido *formação parcial*, justificaram suas afirmações nesse sentido argumentando sobre a ausência de uma formação específica para se trabalhar como professores(as) de Educação de Jovens e Adultos, a pouca abordagem da EJA no curso normal médio³³ e a abordagem sobre relações interpessoais dadas no curso de psicologia, sendo isso uma contribuição parcial para se trabalhar com essa população.

A análise das respostas dadas negativamente sobre a qualificação dessa formação, para a EJA, somou o maior percentual, como acima já apresentado. Os professores justificaram suas respostas nesse sentido, alegando que, além da ausência de uma formação específica voltada para a EJA, houve a falta de reflexão vivenciada no processo da formação inicial sobre essa modalidade de ensino. Alegaram, também, a oferta das disciplinas específicas sobre a EJA no curso de Pedagogia apenas para quem pudesse e quisesse cursá-las, o que distancia a “oportunidade de acesso e intimidade com esse campo da educação”. Três professoras, formadas em Geografia, Educação Física e

³³ Na proposta curricular do curso normal médio houve uma disciplina para a Educação de Jovens e Adultos (no período de 1989 a 1994).

Filosofia, alegaram não ter preparo para trabalhar com EJA por “não terem sido contempladas nos cursos de licenciaturas com essa formação”.

Com base nesses resultados, compreendemos que os aspectos quantitativo-qualitativos da formação dada em cursos normais médios e em cursos de licenciaturas diversas (inclusive o de pedagogia), para professores da EJA, além de limitados, por diluírem a formação de professores para a EJA numa proposta ampla, que não especifica nem atribui relevância aos interesses de educadores desejosos dessa formação, não configuram, conseqüentemente, uma proposta de formação integradora de diversos elementos teórico-metodológicos necessários para uma concepção e ação pedagógicas da EJA.

Por outro lado, pode-se, também, afirmar que esses subsídios, iniciados na formação que antecedeu àquela do curso de Especialização, essa que passa a ser a formação INICIAL para o desempenho como professor de EJA, de fato, possibilitam dois tipos de reflexões significativas:

1. a reflexão sobre a necessidade de propostas de formação inicial para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na perspectiva do atendimento específico às várias modalidades que integram esse segmento da Educação Básica, sobretudo, para a EJA;
2. a reflexão sobre a necessidade de se pensar uma concepção de formação docente permanente, sabendo-se que sempre haverá lacunas a serem preenchidas, outras explicações a serem buscadas e outras necessidades a serem satisfeitas no processo formativo, uma vez que as realidades sociais e educacionais sempre suscitarão questionamentos indicadores da necessidade de novas pesquisas, novas concepções, novas abordagens político-ideológicas e pedagógicas, além do avanço contínuo da ciência pedagógica.

Verificamos que a ausência ou a oferta de uma formação específica para professores da EJA não foi mencionada em relação à concepção político-pedagógica, mas, sim, em relação à especificidade de uma formação para se trabalhar nessa educação. Parece tratar-se simplesmente de uma questão de métodos e técnicas de ensino e do problema cronológico: “os adultos e jovens não são crianças”. Isso revela dois grandes desafios a serem superados em relação à Educação de Jovens e Adultos:

(1) a oferta de uma formação geral e específica em atendimento aos desejos de professores que trabalham ou desejam trabalhar com essa modalidade educativa; e

(2) a necessidade de formular e oferecer uma formação pedagógica com bases em fundamentos políticos transformadores. tanto dos educadores e educandos, com os quais se trabalha ou se venha a trabalhar, como da realidade em que o seu trabalho se situa, além de uma epistemologia e de uma pedagogia que os sustente.

Nesse sentido, é pertinente se considerar a relevância da pedagogia freireana, sobretudo quando nos referimos ao universo da EJA, pela inspiração de seu pensamento e práxis voltados para a alfabetização de educandos trabalhadores, a partir da conscientização da realidade social, mediada por processos educativos. A formação docente para se trabalhar com jovens e adultos trabalhadores, nos Ensinos Fundamental e Médio, nessa perspectiva, parte de uma concepção de educação que,

para não instrumentar tendo como objeto um sujeito – ser concreto, que não somente está no mundo, mas também com ele – deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina, quando se integra neste ambiente, que, por sua vez, dá garantias especiais ao homem através de seu enraizamento nele. ‘Superposta’ a ele, fica ‘alienada’ e, por isso, inoperante (FREIRE, 1983, p. 61,62).

Pelo que nos foi possível avaliar, com base nas informações obtidas sobre o estado da formação inicial dos professores antes do curso de Especialização em Fundamentos da EJA, a concepção que perpassa o modelo de formação inicial por eles obtida não considera nem atribui importância às necessidades de atendimento específico para os professores nem para os alunos da EJA. Isso pode ser observado nas orientações da própria Lei 9.394/96, ao omitir em seu texto qualquer preocupação relacionada à formação docente para a EJA além daquela que engloba o preparo de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e dos momentos seguintes da Educação Básica.

Assim, compreendendo os limites e possibilidades da formação média e da formação superior para a formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos, podemos afirmar que o rumo das preocupações atuais e futuras não deverá se limitar apenas às críticas que se tem feito às propostas de formação pelo que elas contemplam ou não, mas, sobretudo, pela ausência dos fundamentos político-pedagógicos e embasadores dessas propostas. Afinal de contas, não se pode negar que há uma íntima relação entre educação e sociedade e nem que educação e política se inter-relacionam sempre de acordo com interesses de classes.

5.2 – Possibilidades e limites do Curso de Pedagogia para a formação de professores para a EJA

Considerando que uma das formações que o curso de pedagogia tem oferecido é a formação para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma das etapas em que se insere a EJA, incluímos em nosso roteiro de questões, que nortearam as entrevistas gravadas, uma pergunta sobre os

possíveis embasamentos teórico-metodológicos obtidos no curso de Pedagogia, que pudessem ter subsidiado para a atuação com a EJA³⁴.

Para obtermos informações a esse respeito, selecionamos, como critérios de escolha para as entrevistas, alguns professores egressos e formandos do curso de Especialização em Fundamentos da EJA, que tinham o curso de Pedagogia e que estavam em exercício profissional como professores de jovens e adultos. A análise das informações obtidas nas entrevistas, a partir da transcrição das falas desses professores, nos permitiu identificar três formas ou campos de contribuição teórico-metodológica para se trabalhar na EJA, proporcionados durante e após a formação em Pedagogia, mas não diretamente no curso:

1. Através de capacitações promovidas por redes públicas de ensino estadual e municipais de Recife e Olinda;
2. Através de duas disciplinas eletivas oferecidas na grade curricular do Curso de Pedagogia da UFPE; e
3. Através do NUPEP, do Centro de Educação da UFPE.

Ao se referir às capacitações promovidas pelas redes públicas de ensino municipal de Olinda e de Pernambuco, afirmou um dos professores³⁵:

“Se eu tenho subsídios para estar hoje na sala de aula ensinando jovens e adultos... Eu não tive nenhum subsídio na graduação... Eu vim ter alguma coisa nas capacitações que eu já tive nesse meu ano e meio vivendo o negócio...” (PF1).

³⁴ Embora tenhamos acompanhado os debates em torno de críticas atribuídas ao curso de Pedagogia pelas limitações de sua proposta para o atendimento às especificidades do Ensino Fundamental, destacando-se a EJA, a intenção da busca dessa resposta se justifica pelo levantamento de razões apontadas pelos professores, originadas na formação inicial, para que desejassem ter uma formação para a EJA noutra proposta de formação.

³⁵ Professor da EJA e aluno do curso de Especialização em Fundamentos da EJA no momento desta pesquisa.

Ao referir essas capacitações como proponentes de subsídios para a sua prática pedagógica, o mesmo professor anuncia a positividade e denuncia seus limites como proposta de formação continuada, sobretudo em relação à construção de conteúdos específicos para a EJA. Em relação aos limites, ele descreve-os nos seguintes termos: *“se a gente for analisar....Numa visão mais ampla... essas capacitações são esporádicas e quando você vai lá e constrói alguma coisa ... é com uma visão limitada...”*

Na avaliação desse professor, pode-se identificar dois aspectos limitadores e caracterizadores das capacitações por ele referidas: a formação aligeirada, esporádica, portanto, ineficaz para proporcionar uma reflexão-ação efetiva e, conseqüentemente, limitada, no sentido de não proporcionar uma visão ampla e norteadora para a construção ou a reelaboração de aprendizagens.

Em relação à formação continuada, é pertinente considerar-se o que Garrido e Brzezinski (2002) puderam analisar nas pesquisas do Grupo de Trabalho (GT) *Formação de Professores*, da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), no período de 1992 a 1998. Nessa avaliação, as autoras identificaram 15 trabalhos, 22% do total produzido sobre formação continuada, que focalizam a concepção dessa formação como aquela que se dá em serviço.

As autoras acima citadas observam que, nesses trabalhos, há um estímulo a novas reflexões do professor sobre sua prática, análise crítica da idéia de formação em serviço, traduzida por treinamentos; apontam análises que rejeitam cursos de pouca duração, impostos aos professores por determinação de secretarias de educação, às vezes, em forma de pacotes encomendados para vender livros didáticos, reprodutores de determinadas concepções de educação e de ensino em moda. Os seminários e encontros como técnica de

treinamentos descontextualizados de projetos políticos pedagógicos das escolas, às vezes descartando os educadores como sujeitos do processo pedagógico de sua formação continuada, são também criticados nos trabalhos produzidos e avaliados pelas citadas pesquisadoras.

A formação de professores para EJA é analisada por Cury, no Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (2000, p. 126, 127) nos seguintes termos:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, àquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino... jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Como se observa, tanto as recomendações da produção desenvolvida nos trabalhos da ANPEd em relação à necessidade de se rejeitar modelos de formação aligeiradas e descontextualizadas, como as observações apresentadas no Parecer 11/2000, em relação à formação docente para professores da EJA, apontam para a necessidade de se aprofundar práticas teórico-pedagógicas no âmbito da formação de professores, sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos. Isso significa uma formação fundamentada em princípios que respondam à necessidade dos professores, numa formação inicial e contínua, que exija diversos saberes (políticos, filosóficos, epistemológicos e pedagógicos) para a construção de uma educação transformadora.

No segundo âmbito de contribuições proponentes de subsídios para a formação de professores da EJA, as disciplinas *Educação Popular e Educação de Adultos*, que integram o elenco das disciplinas eletivas do curso de Pedagogia da UFPE foram indicadas. Nas respostas dadas pelos professores que cursaram essas disciplinas, identificou-se no registro de suas falas que a

contribuição à formação para a EJA se deu através de alguns elementos propostos. Nesse sentido, foram referidos os estágios que oportunizaram contatos e aproximação diretos com o campo da EJA, a concepção de EJA como modalidade da Educação Popular e os estudos do pensamento de Paulo Freire como embasamento teórico-metodológico de ambas as disciplinas.

Como se pode perceber, esses acessos iniciais ao campo teórico-prático da EJA, embora limitados, propostos, ou não, de forma obrigatória no curso de licenciatura em Pedagogia contribuíram para que os professores desejassem reiniciar a sua formação docente de uma maneira mais efetiva nos cursos de Especialização em Fundamentos da EJA. A nosso ver, isso representou uma possibilidade do curso.

Em relação ao NUPEP, referido pelos professores entrevistados como campo de aproximação da EJA e da Educação Popular, após informar não ter obtido embasamento teórico-metodológico direcionado para o campo da EJA, no curso de Pedagogia ou em outras licenciaturas, uma das professoras apresenta o NUPEP como campo de pesquisa e de formação inicial e contínua para professores da EJA³⁶. Afirma, também, que sua procura por uma formação específica, nesse Núcleo de Pesquisa, deu-se pelo estímulo desenvolvido no momento de sua formação em Pedagogia, quando optou pela disciplina *Educação Popular*. No final do curso, foi selecionada para trabalhar com o Programa Alfabetização Solidária por meio do NUPEP. Em relação às contribuições do NUPEP, assim se expressa:

³⁶ A formação inicial proposta pelo NUPEP tem sido dada nos cursos de Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, desde 1990 e, também, através de Cursos de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, para diversos municípios de Pernambuco e de Estados vizinhos. Já a formação continuada, garantida através do acompanhamento que se oferece depois desse momento inicial, mediante reuniões pedagógicas ou novos cursos de aprofundamento da formação inicial.

“Foi no NUPEP que a gente foi entrar em contato com a Educação de Jovens e Adultos, dentro do Programa Alfabetização Solidária... com a concepção de leitores, na categoria educando-educador... foi também na formação inicial e continuada dos alfabetizadores do Programa” (PF4).

As informações obtidas a partir das entrevistas com os professores nos permitiram compreender que o curso de Pedagogia³⁷, como proposta de formação para o ensino fundamental, incluindo a EJA, não atende, de modo específico, na perspectiva dessa modalidade de ensino e, sim, na perspectiva do ensino com crianças e adolescentes em idade considerada própria, ou seja, de 7 a 14 anos. Entretanto, de modo geral, o curso apresenta, em seus fundamentos básicos, aspectos gerais da educação, que foram apontados como ponto de partida para a busca de uma formação específica noutras propostas formadoras, destacando-se os cursos de Especialização em Fundamentos da EJA, que a UFPE vem oferecendo desde 1990.

Dessa forma, com base nos depoimentos obtidos nas entrevistas com os professores egressos e formandos, chegamos à conclusão de que houve limites e possibilidades no curso de pedagogia em relação à formação docente para a EJA. Poder-se-ia apontar duas possibilidades: a primeira seria o que o curso apontou em termos de reflexão da sua proposta e da necessidade de sua concepção e direcionalidade para a EJA. A segunda seria os subsídios teóricos que, embora insuficientes para a formação de professores da EJA, contribuíram para que os professores reconhecessem a necessidade da formação permanente.

³⁷ Essa situação não é um caso isolado da UFPE, tendo em vista que 33 % dos entrevistados são de outras IES (FAFIRE, FACHO e UNICAP) e declararam não terem sido contemplados com uma formação dimensionada para a EJA, no curso de pedagogia

Embora tenhamos como um dos objetivos desta dissertação compreender os limites ou possibilidades da formação docente para a EJA na proposta do curso de Especialização da UFPE, reiteramos que consideramos significativo também compreendermos o estado da formação inicial obtida pelos professores em curso de Pedagogia, uma vez que, até então, tem sido o curso que concentra a maior demanda de alunos/as que, ao concluí-lo, ou até durante a formação nesse curso, atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma das etapas da educação básica que insere a EJA na sua maior expressão quantitativa em termos da oferta nas instituições públicas.

Fora isso, nossa intenção também foi nos situarmos a respeito das razões e motivações por eles apontadas a partir da formação nesse curso que contribuíram para a procura da formação no curso de Especialização. É sobre esse assunto que o próximo item tratará.

5.3 – Motivações e expectativas manifestadas pelos professores egressos e formandos para o Curso de Especialização em EJA

A análise dos depoimentos obtidos através dos professores entrevistados nos permitiu a organização de dois blocos distintos em relação às motivações e expectativas dos professores para a realização do curso de Especialização em Fundamentos da EJA. No primeiro, 66% das respostas indicaram que a razão principal que motivou a procura dessa formação pelos professores foi o fato de estarem atuando em sala de aula na EJA, sendo, em seu exercício profissional, desafiados e provocados, pela prática pedagógica, a se especializarem nesse campo pedagógico. Os desafios suscitados pela prática pedagógica foram referidos por três professoras, a partir de três níveis de percepção:

1. em relação aos limites da formação inicial para atuar em sala de aula da EJA;
2. em relação à metodologia de trabalho experimentado em sala de aula; e
3. em relação à necessidade de subsídios teórico-metodológicos para orientarem professoras atuantes no curso normal médio.

Em relação à consciência dos limites da formação inicial, a fala de uma professora nos chamou a atenção pelo quadro por ela descrito em relação à sua experiência em sala de aula. Em primeiro lugar, ela se inquieta consigo mesma e com sua prática:

“Depois de alguns anos em sala de aula, eu comecei a me sentir inquieta. Inquieta com minha prática. Eu me disse: `eu preciso rever algumas questões, principalmente pelo fato de minha formação não ter contemplado nenhuma discussão sobre a EJA, a não ser nas capacitações. Foi uma inquietação no sentido de melhorar minha prática, diante dessa questão. Eu queria descobrir formas diferentes de fazer. O que me instigou mesmo foi a minha prática” (PF5).

Em relação à metodologia de trabalho com a EJA, a mesma professora foi outra vez desafiada pela prática pedagógica. Sua inquietação agora foi sinalizada pelo baixo rendimento escolar de seus alunos. Percebe que algo estava errado com a sua metodologia de ensino em relação aos textos por ela usados:

“Quando eu começava a dar aulas, eu percebia a questão da discussão da realidade social muito presente na fala deles. Os textos que eu usava, eu acho que as discussões mais voltadas para a realidade, eu não discutia em sala de aula. Então, eu percebia que os

meus alunos estavam tendo um baixo rendimento escolar. Isso foi a primeira provocação que a EJA fez em mim” (PF5).

Continuando sua descrição sobre o cenário que configurou as dificuldades, por ela vivenciadas, em seu exercício profissional, como professora na Educação de Jovens e Adultos, ela acrescenta que sua formação anterior, no curso de Pedagogia havia lhe preparado para trabalhar especificamente com crianças e não com adultos: “Eu senti muita dificuldade, porque eu vinha preparada para trabalhar com crianças”. Reitera sua fala assinalando que seu domínio teórico não lhe serviu para embasar sua prática nessas dificuldades: “Eu tinha a teoria da Universidade, eu tinha Psicologia, Filosofia; eu tinha tudo, mas, não conseguia fazê-los aprender [sic] a ler e a escreverem“ [sic].

O relato dessa experiência revela o que se pode avaliar como conseqüências de uma formação que não teve como principal objetivo qualificar o discurso e a intervenção do(a) educador(a). Nesse sentido, afirma Barreto (2001) que, quando isso acontece, o processo de formação serviu apenas para se repensá-lo. Em relação à dificuldade enfrentada pela professora em trabalhar textos relacionados aos conteúdos sociais presentes na fala de seus alunos, isso nos remete às reflexões de Paulo Freire (2001) sobre a *Educação de Jovens e Adultos* no que se referem às exigências, por ele apontadas, para o(a) Professor(a), concernente à sua visão crítica sobre os acontecimentos cotidianos do meio popular, o que vai além da consideração de procedimentos didáticos e conteúdos a serem ensinados. Nesse sentido ele defende que

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos - trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar e para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2001, p. 15,16).

Ensinar, nessa perspectiva, pressupõe uma formação que se embasa na concepção de ensino que vai além da transmissão de conhecimentos. Paulo Freire exemplificou isso ao afirmar: “Quando entro numa sala devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face à tarefa que tenho” (FREIRE, 1996, p..47).

Trata-se, portanto, de uma postura político-pedagógica baseada em princípios democráticos em relação à construção de saberes; uma formação docente humanizadora, permeada pelo princípio do inacabamento e da permanente busca da humanização, tanto dos educadores como destes em seu engajamento na prática educativa e dos alunos e alunas trabalhadores/as.

Em relação à consciência da ausência de subsídios teórico-metodológicos para orientar professores, sentida por duas professoras em atividade na EJA, uma delas expressa suas dificuldades nos seguintes termos:

“a ênfase dada na minha formação inicial era voltada para crianças... Procurei o curso da EJA pra cobrir essa lacuna da formação... Trabalhava, na época, como educadora de apoio e na escola que eu trabalhava tinha turmas de EJA e eu sabia que essa especificidade de trabalho tinha que ser outra metodologia. Me dava agonia ver aqueles textos de ‘Vovó viu a uva’, ‘o coelhinho...’ Isso me levou a procurar a Especialização em EJA” (PF3).

A outra, que além de atuar como professora da Educação de Jovens e Adultos também orientava professoras do ensino médio que trabalhavam com essa disciplina, se refere à experiência, por ela vivenciada, nos seguintes termos:

“Senti falta da EJA porque eu não vi, na minha graduação (...) Existiam perguntas, havia dúvidas (...) Quando surgiu o curso de especialização, eu atuava como Assistente Pedagógica, tendo que dar apoio aos professores que tinha que trabalhar essa disciplina. Juntamente a essa necessidade, eu trabalhava como professora da EJA. O curso foi uma grande oportunidade “ (PF8).

Como se pode observar, as inquietações da prática pedagógica acima apresentadas pelas três professoras entrevistadas acabaram motivando-as à busca de uma formação continuada que respondesse às necessidades político-pedagógicas. Nesse sentido, pode-se depreender que o curso de Especialização foi buscado para a obtenção de uma *prática teórica* que pudesse subsidiar a *ação-reflexão-ação*.

Não se trata aqui de uma prática desassociada de uma teoria e de uma conseqüente busca dessa teoria para subsidiar a prática, como se ambos os processos fossem dissociáveis. Barreto & Barreto (2001) nos auxiliam nessa compreensão, quando defendem que toda prática é sustentada por uma teoria. Logo, para se mudar uma prática, precisa-se também mudar a teoria que a sustenta.

Partindo desse pressuposto, os autores dizem que o segredo de uma formação eficaz consiste em se trabalhar a teoria que o/a alfabetizador/a ou educador/a tem sobre o seu processo de alfabetização. Entretanto, não se muda uma teoria sustentadora da prática de educadores através de outra teoria. Mas, de uma análise da prática. Essa tentativa de mudar a prática por meio de outra teoria, que pode ocorrer num processo de formação quando se bombardeia os alunos com teorias diversas, esperando-se que eles possam mudar suas atitudes. Isso seria um processo de formação antidialógico e improdutivo.

Souza (1999) também nos auxilia nessa compreensão quando propõe, como estratégia para a formação de educadores, um “Confronto de Saberes” entre os saberes do aluno e outras informações, concepções e pensamentos que lhes permita a análise da própria prática e a reformulação de suas idéias. Esse confronto se daria como ponto de partida para a construção de novos saberes, a partir das reações que provocam nos participantes de um processo social, inclusive de educação escolar, oportunizando novas aprendizagens e, portanto, criando as condições para que a educação aconteça.

Ainda sobre o relato de experiências vivenciadas na sala de aula pelas professoras acima referidas, ressalte-se que o preparo específico na formação obtida nos cursos de Pedagogia, por se voltar especificamente para o trabalho com crianças, tem suscitado questionamentos críticos sobre a infantilização e o assistencialismo preponderante na prática pedagógica da EJA. Esses têm se constituído fatores prejudiciais para a construção de um campo teórico-prático dessa educação, por não se considerar as especificidades da mesma. Entretanto, tem-se avançado na construção da identidade da EJA. Tem havido esforços políticos e pedagógicos voltados para o seu reconhecimento como campo específico, por diversos e diferentes agentes sociais. Nesse sentido, Ribeiro (1999, p.190) afirma que

Apesar da descontinuidade das políticas e da escassez de núcleos de pesquisas na área, a verdade é que os serviços públicos que atendem à demanda por esse serviço vêm conseguindo manter-se mesmo nas condições mais diversas, animando iniciativas de sistematização de experiências ou diretrizes por parte de educadores, além do interesse de pesquisadores ligados às universidades ou organizações não governamentais. Com suas potencialidades e fragilidades, a educação de adultos tem uma história feita de muitas histórias no Brasil, na América Latina e nos demais continentes, cada uma com suas peculiaridades, nas quais o esforço por construir uma identidade própria é uma constante.

O segundo bloco de informações, dadas pelos professores entrevistados em relação às razões da escolha pelo curso de Especialização em Fundamentos da EJA, concentrou 34% das opções pela identificação de sua história de vida com a realidade dos educandos jovens e adultos da classe popular. Nessa perspectiva, afirmou uma professora: *“Eu sempre me identifiquei muito com esse tipo de trabalho junto a excluídos... Já era uma característica minha; já era um valor; já tinha se constituído valor” (PF6).*

Essa identificação com a população da EJA é referida por outra professora (PF7) em relação às necessidades desses educandos, diante das questões econômicas e políticas que os caracterizam. Uma outra professora afirma o seguinte: *“Com essa necessidade que eu tinha de ser uma professora melhor, de EJA, eu era de EJA. Eu me identifico com esse tipo de aluno, talvez porque a minha história seja parecida” (PF8).*

Essas identificações parecem impactar significativamente nas nossas opções teórico-metodológicas. Identificações porque somos parte dessa situação ou por opções políticas ou religiosas. Pois, como ensina Freire, o nível de identificação entre educadores e educandos deverá se expressar pela postura de compromisso assumido por ambos na construção e reelaboração de conhecimentos, mediados pela educação e por uma relação dialógica e respeitosa, que considere as diferenças culturais.

Nesse sentido, Souza (2001) pontua que o pensamento e a pedagogia de Paulo Freire consideram a identidade cultural a partir de duas dimensões: a individual e a de classes. Disso decorre a recomendação de Paulo Freire sobre o respeito que se deve ter na prática educativa progressista que considera as diferenças culturais como aspectos interdependentes e necessários à construção

de um novo saber. Nessa perspectiva, a ética do respeito às diferenças, inclusive de conhecimentos, se faz necessária (FREIRE, 1992).

O nível de identificação também se expressa, na perspectiva freireana, pelas preocupações dos/as educadores/as com os interesses e necessidades de seus educandos. Nesse sentido, os “*que-fazer*es” dos educadores/as enquanto trabalhadores sociais se destacam pelo seu esforço em desmistificar a realidade distorcida para descobrir o contexto em que se insere o seu trabalho e os seus educandos.

Mas isso dependerá de uma conscientização, tanto sua como daqueles com quem trabalham. Baseado nisso, a formação de educadores deverá se fundamentar no estabelecimento de uma relação íntima e dialógica com o contexto social no qual se desenvolve esse processo. Fora dessa perspectiva epistemológica, parece impossível sustentar quaisquer propostas pedagógicas progressistas (FREIRE, 1983).

As informações analisadas a partir das respostas de 18 professores/as em formação no curso de Especialização em Fundamentos da EJA, mediante o questionário que aplicamos, nos permitiram identificar quatro razões que os motivaram para a realização do curso de Especialização.

A primeira razão apontada foi por estarem atuando na EJA em sala de aula. Dos 18 professores, 25% informaram que desejavam melhorar a prática pedagógica nessa modalidade de ensino. Somando-se os percentuais das respostas, tanto dos que foram entrevistados como dos que responderam esse questionário, nesse aspecto, tem-se 81% do total.

Essa predominância de respostas, no sentido da procura de uma formação específica a partir de necessidades e desafios vivenciados na prática pedagógica, pode se justificar tanto pela exigência dessa formação por parte das

instituições contratantes a que esses professores se vinculam como pelo dinamismo que caracteriza as realidades sociais que, historicamente, se transformam e nos desafiam a buscar respostas ou a ampliar conhecimentos.

A segunda razão pela busca do curso de Especialização foi a necessidade de ampliar e aprofundar conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Nesse aspecto, 35% dos professores em formação se posicionaram. Essa representação de interesses dos professores pela ampliação e aprofundamento de conhecimentos nos remete ao estudo de Barreto & Barreto (2001) sobre a formação de alfabetizadores³⁸. Nesse estudo, os autores discutem alguns equívocos em relação à formação de Professores alfabetizadores. Um deles seria a compreensão de que “a educação pode tudo”. Nesse sentido, assentimos com os autores no seguinte pensamento: a formação *não pode tudo, mas pode alguma coisa*.

Concordando com esse pensamento, podemos afirmar que a formação de professores da EJA será sempre um processo permanente de buscas, de encontros e desencontros que não se limitarão apenas aos espaços escolares, mas, ampliam-se também a muitos outros espaços e a muitas lutas sociais que venham a contribuir para a implantação de políticas de formação dos professores de EJA, em atendimento às suas lacunas e às novas situações surgidas cotidianamente.

Um outro equívoco discutido pelos autores seria a idéia de que a *formação antecede a prática*. Nesse sentido, já é consenso entre os formados em universidades que a sua formação veio ser aprendida após esse momento. Logo, a formação é uma prática de conhecimento surgida com uma pergunta

³⁸ Para os autores, não há diferença entre a formação de alfabetizadores e a formação de educadores, pois todo alfabetizador(a) precisa ser, necessariamente, um(a) educador(a) que realiza a sua prática pedagógica numa área específica.

(primeiro conhecimento) que, por sua vez, se originou numa ação. Isso significa reconhecer-se que o processo formador não se limita à formação inicial.

A separação entre a teoria e a prática é mais um equívoco que se pode incorrer ao formar professores alfabetizadores. Em relação a essa dicotomia já tão debatida no cenário educacional, concordamos com Barreto & Barreto (2001, p. 82) no seguinte pensamento:

Estabelecer uma dicotomia entre teoria e prática faz com que se possa imaginar a formação como um espaço teórico e a ação como um espaço prático, e assim tratados separadamente, elimina-se a possibilidade de atingir o objetivo da formação que é melhorar a qualidade da prática.

Compreendemos, a partir do que os professores registraram nas perguntas abertas do questionário que aplicamos, do que pudemos observar no processo formativo do curso e do que pudemos interpretar de seus posicionamentos gravados, que esses dois tipos de práticas, teórica e pedagógica, processos concomitantemente vivenciados por eles num mesmo processo formador, aproximou a concepção e a ação, como mais adiante será referido por alguns professores, ao avaliarem as contribuições dos cursos que analisamos neste estudo.

5.4 – Conteúdos proporcionados pelo curso e conhecimentos produzidos pelos professores-alunos

A análise dos dados obtidos nas transcrições das entrevistas gravadas, nos registros dos questionários aplicados e pela observação direta das aulas do curso em andamento no momento desta pesquisa, nos permitiram perceber e organizar amostras de parte dos conteúdos trabalhados nos cursos de especialização e de conhecimentos produzidos pelos alunos em trabalhos

de monografias³⁹. O primeiro, foram os fundamentos teórico-metodológicos apresentados na estrutura curricular e trabalhados na sala de aula. O segundo, foram os conhecimentos produzidos pelos professores-alunos em trabalhos de monografias.

5.4.1 – Conteúdos proporcionados pelo curso

Apresentamos aqui a síntese construída a partir da análise das informações, obtidas no trabalho de campo, com a colaboração dos 30 professores aos quais nos referimos no início deste capítulo. A síntese é constituída com base no que pudemos interpretar a partir dos registros dos questionários semi-estruturados, das perguntas abertas neles propostas⁴⁰, das entrevistas realizadas e das observações que fizemos.

Como apresentado no capítulo anterior, a proposta pedagógica do curso é constituída por oito disciplinas, sendo três as que fundamentam e contextualizam os alunos no universo de EJA nas suas várias relações político-pedagógicas. Os conteúdos teórico-metodológicos trabalhados nas áreas de conhecimento do Ensino Fundamental proporcionaram, segundo as informações analisadas, a concretização da compreensão ampliada da EJA como campo específico que precisa de uma direção adequada. Nesse sentido, uma das professoras do primeiro curso, diz que *“trabalhar com adultos não é a mesma coisa que trabalhar com crianças. Isso foi algo aprendido no curso” (PF3)*.

A produção histórica do conhecimento, o conhecimento filosófico e o conhecimento na perspectiva da racionalidade humana e tecnicista foram conteúdos trabalhados no curso e considerados pelos alunos como significativos

³⁹ No curso de Especialização em Fundamentos da EJA, a exigência de uma monografia é posta como pré-requisito para a obtenção de grau acadêmico de Especialista.

⁴⁰ Ver anexo no final deste trabalho.

para ampliar o conhecimento sobre o contexto maior da EJA. Nesse sentido, são considerados significativos para a configuração e ampliação dos processos educativos atuais. Foram também trabalhados os processos históricos de produção da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, suas diferentes dimensões e perspectivas.

O conhecimento sobre a Modernidade versus Pós-Modernidade e suas implicações para a Educação foi apontado por uma professora como significativo para contextualizar a compreensão sobre o universo em que a EJA está inserida. Nesse sentido, ela diz: *“A disciplina que tratou sobre a modernidade abriu a visão para uma compreensão de como as coisas acontecem, porque aí estão os fundamentos que norteiam determinadas políticas”* (PF7).

No estudo das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e suas didáticas (o ensino da língua portuguesa, da matemática, da arte-cultura, das ciências naturais e das ciências sociais na EJA) trouxeram conteúdos significativos, segundo depoimentos de alguns professores. Forneceram os suportes teórico-metodológicos para se trabalhar cada uma dessas áreas como forma de ir concretizando o que foi estudo como concepção da EJA.

Os conteúdos e aprendizagens proporcionados na disciplina Ensino da Língua Portuguesa na EJA foram referidos com maior frequência: 10, dos 30 professores entrevistados, que responderam o questionário, afirmam a importância desse estudo. As aprendizagens consideradas mais significativas pelo grupo dos professores egressos foram:

- a) Como se trabalhar textos literários;
- b) Como o aluno adulto se apropria da leitura e da escrita;
- c) Suporte para alfabetização;

- d) Concepção e especificidade do ensino da língua portuguesa para a EJA.

Nesse último aspecto, duas professoras afirmaram que a

“A didática da língua portuguesa se destacou pela proposta da disciplina ao trabalhar a concepção e a especificidade da língua portuguesa para jovens e adultos. A disciplina trabalhou o ‘por quê e o como’ a partir do referencial que os alunos já tinham obtido na formação inicial “ (PF3).

“O enfoque dado pela metodologia da língua portuguesa foi voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Isso diferenciou o enfoque dessa metodologia no curso de Pedagogia, que privilegiou, na minha formação inicial, a Educação infantil” (PF4).

Pelo depoimento da primeira professora, a proposta do curso na disciplina Ensino da Língua Portuguesa foi trabalhada numa perspectiva de reconstrução de conhecimentos já apreendidos pelos professores na formação anterior e numa complexidade interativa em que concepção e método se deram num mesmo processo. Já a segunda professora avalia a contribuição da referida disciplina apontando mais para a especificidade em relação ao universo da EJA.

Pode-se concluir que os conteúdos do curso, além de proporcionarem uma ampliação compreensiva das questões da EJA, situam os professores nos atuais debates intelectuais e posiciona a importância dos processos educativos na encruzilhada pós-moderna, confirmando os valores da modernidade naquilo que contribuem para a construção humana do sujeito humano.

5.4.2 – Conhecimentos produzidos pelos professores-alunos

A análise das entrevistas e o acesso a documentos finais dos cursos oferecidos no decorrer dos anos 1990 nos permitiram identificar temáticas investigadas e sistematizadas em monografias produzidas pelos alunos-egressos. A amostra obtida nos permitiu organizar a apresentação de temáticas gerais e conhecimentos específicos produzidos no interior destas. Esses conhecimentos foram levados a efeito por 30 alunos egressos.

Essa produção de conhecimentos representa os interesses diversos dos alunos em processo de formação e exercício docentes, logo têm uma íntima relação com as indagações e buscas de explicações da e para a realidade vivida e reconstruída pelas novas explicações que os conhecimentos produzidos poderão proporcionar.

As tabelas abaixo apresentam uma síntese das temáticas investigadas pelos professores formados no curso de Especialização, na década de 1990.

TABELA 11

Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos

Conhecimentos produzidos	Quantidade de Monografias	%
<ul style="list-style-type: none"> • A formação de professores da Educação de Jovens e Adultos • A EJA, a capacitação e o compromisso político do educador de adultos • A formação do educador de adultos: há influência para a evasão escolar? • A formação pessoal do educador de adultos no período de 87-91 em Pernambuco 	04	13

O tema da formação de professores foi investigado com pequena representação quantitativa. Seria decorrente dos grandes dilemas que se tem vivenciado no universo da EJA em relação à falta de investimento na formação inicial e continuada desses profissionais? Por outro lado, das quatro monografias produzidas, duas explicitam a preocupação com a formação política do educador e as outras com as questões mais específicas da prática pedagógica. Todas, no entanto, não as compreendem como dimensões separadas.

TABELA 12

Cidadania e Educação de Jovens e Adultos

Conhecimentos produzidos	Quantidade de Monografias	%
<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania e EJA • Cidadania na perspectiva da educação do aluno adulto trabalhador • EJA e educação ambiental 	03	10

A preocupação demonstrada com as temáticas da cidadania nos remete à preocupação freireana em relação à alfabetização de jovens e adultos como processo de conscientização dos educandos em relação à sua época, a questões sociais e aos mais variados aspectos que envolvem a realidade de cada um.

TABELA 13

Educação de Jovens e Adultos, políticas e práticas educacionais

Conhecimentos produzidos	Quantidade de monografias	%
<ul style="list-style-type: none"> • A dimensão de uma mística social no MCP de Pernambuco • Círculo de cultura: reprodução ou libertação? • Teimosia: uma experiência da arte-educação na Educação Básicos de Jovens e Adultos 	03	10

Historicamente, política e educação sempre estiveram intimamente relacionadas. Por isso, Freire (1980, p 34) afirma que “a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado”. Esse debate ecoa significativamente nas monografias acima indicadas.

TABELA 14

Educação Popular

Conhecimentos produzidos	Quantidade de Monografias	%
<ul style="list-style-type: none"> • Educação popular no contexto governamental • Escola pública: uma contribuição à discussão sobre limites e possibilidades de se fazer educação popular • Educação popular: possibilidade ou impossibilidade: análise de uma proposta governamental 	03	10

Essas monografias encaminham um debate muito significativo das difíceis relações entre as propostas que vão se desenvolvendo no âmbito da chamada sociedade civil e as políticas governamentais. Assim, é com muita dificuldade que os debates da Educação Popular fecundam as iniciativas do campo governamental e, por isso, quase sempre suas propostas são muito pouco significativas.

TABELA 15

Prática pedagógica na EJA: conhecimentos disciplinares e relação do educando com o conhecimento

Conhecimentos produzidos	Quantidade de Monografias	%
<ul style="list-style-type: none"> • Classificação de problemas de estrutura Aditiva. • A leitura e a escrita na alfabetização de jovens e adultos: produção ou reprodução? • Aprendizagem dos algoritmos da multiplicação e da divisão a partir da compreensão e intervenção do educando adulto. • Diversidade textual. • Educação sexual na EJA: a relação do educando com esse conhecimento. 	05	17

Essas monografias voltam-se para os problemas mais singulares das aprendizagens das questões dos conteúdos das áreas de conhecimento do ensino fundamental. De fato, os problemas do dia a dia da sala de aula em

relação à construção do conhecimento parecem continuar o desafio central para os professores da EJA..

TABELA 16

Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos

Conhecimentos produzidos	Quantidade de Monografias	%
<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização de jovens e adultos em Pernambuco no período de 1988-1991. • Alfabetização e surdez: uma proposta bilíngüe em discussão. • O projeto de alfabetização de pescadores e o processo de conscientização da comunidade Pesqueira de Tamandaré. • Alfabetizar: o grande desafio da sala de aula. • Arte-educação: exercício para a liberdade na alfabetização de adultos. • Arte na alfabetização da EJA. • Alfabetização crítica e reflexiva na EJA. • Alfabetização em ciências sociais. 	08	27

Observa-se que os aspectos aqui focalizados nos temas específicos são variados e abrangentes, passando pela preocupação com a alfabetização em seu desenvolvimento histórico em Pernambuco, em relação à educação

especial, como desafio a ser enfrentado na sala de aula, na perspectiva crítica e reflexiva e o desenvolvimento das competências alfabéticas a partir de conhecimentos, como artes e ciências sociais. Mas, também, alguns alunos foram sensibilizados para as questões políticas mais específicas, além das tratadas mais amplamente, como se explicitou em monografias indicadas nas tabelas anteriores.

TABELA 17

EJA e Estado: aspectos políticos

Conhecimentos produzidos	Quantidade de Monografias	%
<ul style="list-style-type: none"> • Ideologia e discurso: as artimanhas do exercício de dominação. • Sindicatos rurais e estado na Educação de Jovens e Adultos. • A ideologia da nova política de Educação Básica de Jovens e Adultos: o que isso revela? • Política educacional da EJA: pressupostos do período 1987-1991 em Pernambuco. 	04	13

No conjunto, ainda, aquelas monografias que tratam dos aspectos mais didáticos. Todas demonstram que as perspectivas teórico-metodológicas mais amplas da EJA foram apreendidas e reelaboradas pelos alunos. Nenhuma se restringe às questões didático-pedagógicas, “tecnicamente”; avançam nos aspectos políticos e ideológicos que perpassam a realidade da EJA.

Mas, podem ser destacados quatro núcleos de conhecimentos, que preocupam mais os alunos, que estão por concluírem o curso de Especialização, a partir da maior incidência quantitativa:

- a) as questões relacionadas à alfabetização de jovens e adultos (27%);
- b) as questões relacionadas à prática pedagógica, focalizando conhecimentos disciplinares e a relação com o conhecimento (17%);
- c) as questões da EJA, na sua relação com o Estado e aspectos políticos (13%);
- d) a formação de professores para a EJA (13%).

Esses quatro focos de interesse, oriundos da prática pedagógica vivenciada pelos professores e tornados objetos de investigação e sistematização de conhecimentos, representam, a nosso ver, uma grande contribuição do curso para os educadores envolvidos nesse campo pedagógico e para a ampliação e aprofundamento de reflexões e ações político-pedagógicas que poderão proporcionar a conformação de uma prática educativa específica na EJA.

A predominância de interesse na alfabetização de jovens e adultos, demonstrado pela produção de conhecimentos, que soma 27% das 30 monografias produzidas, revela-nos a necessidade dos professores a partir de propostas que se configurem em conteúdos e concepções de alfabetização. Nesse sentido, torna-se pertinente pensar que a proposta de alfabetização na visão freireana vai avançando pela fundamentação que vai proporcionando a essa produção, que não a pensa apenas em termos da leitura dos sinais

gráficos, mas, também, da realidade social em que os educandos e educadores se inserem.

5.5 – Contribuições do curso para a experiência profissional e para a vida pessoal

A análise das informações obtidas nas entrevistas permite-nos apresentar as contribuições do curso de Especialização em duas dimensões: a vida profissional e a pessoal dos professores. Dessa forma, agrupamos as informações nesses dois âmbitos, os quais passamos a apresentar em relação ao sentido do curso.

5.5.1 – Contribuições para a experiência profissional

A análise dos dados obtidos nas entrevistas gravadas revelou algumas relevâncias do curso para a experiência profissional de 58% dos professores egressos e formandos. Segundos eles, o curso de Especialização ampliou a visão e a reflexão sobre a EJA, abriu novos caminhos para revisar e aprofundar conceitos e princípios, o trabalho pedagógico e o discurso teórico, e, contribuiu para melhorar a prática pedagógica.

Essas contribuições do curso de Especialização para a experiência profissional dos professores entrevistados foi referida por sete dos doze professores que mencionaram ter ampliado a visão e a reflexão sobre a EJA. Nesse sentido, são apontados alguns aspectos voltados para a história da EJA, para a necessidade de material didático específico, para trabalhar com jovens e adultos, para a compreensão da necessidade de ensino e pesquisa na práxis pedagógica, para a íntima relação do teórico com a prática, como processos interdependentes e complementares, constitutivos da práxis pedagógica, sendo

isso vivenciado, refletido e aprofundado no próprio processo formador da Especialização.

Segundo uma das ex-alunas do primeiro curso oferecido no início dos anos 1990, sua visão e sua reflexão sobre a EJA foram ampliadas a esse respeito. Enquanto nos dizia isso, observamos o entusiasmo expresso em sua voz e gestos, afirmando:

“Foi um curso que trouxe muitas referências sobre a educação de jovens e adultos, sobretudo sobre a história da EJA. De modo geral, todas as pessoas que fizeram o curso, quando se encontram hoje, discutem e avaliam a qualidade do curso que nós tivemos a oportunidade de fazer” (PF6).

Uma outra professora, dessa feita, aluna do curso que se realizava no momento desta pesquisa, aponta as suas contribuições curso para a realidade da EJA, nos seguintes termos:

“O curso tem me ajudado na questão de repensar, de estudar, a questão da concepção de EJA, do material e do tratamento a ser dado a ele no contexto específico que é trabalhar com jovens e adultos. Para mim, está sendo importante para poder ter uma base. Como é que os alunos estão? Como é que eles estão acompanhando o processo? Onde é que eu quero chegar?” (PF2).

No momento em que observávamos o processo de formação neste curso, tivemos a experiência de ver e ouvir diversos professores se posicionarem sobre as contribuições do conhecimento (re)apreendido sobre o universo da EJA e as expressões da satisfação em poderem, a partir dessas aprendizagens, reverem a sua prática teórico-pedagógica vivenciada em sala de aula com jovens e adultos. Com base nessa observação, creio ser possível afirmar que o

curso trabalha os conteúdos propostos a partir de construções que passam pela experiência concreta dos professores-alunos, sendo isso uma das metas da própria proposta pedagógica do curso.⁴¹

Os dois registros da fala de ambas as professoras, acima apresentadas (**PF6 e PF2**), nos auxiliam na compreensão e reflexão das finalidades de um processo formador, na sua proposição teórico-metodológica para a consolidação de saberes gerais e específicos, a que se propõe, quando se objetiva formar professores. No caso aqui focalizado, a finalidade da proposta parece ter sido trabalhada com um embasamento teórico significativo para as professoras, o suficiente para que se preocupassem com as necessidades específicas dos alunos com quem trabalham no momento em que também vivenciam uma formação teórico-metodológica para a EJA.

O depoimento da segunda professora (**PF2**) parece indicar que sua expectativa e preocupação no processo de formação passavam, também, pela necessidade de aprender a avaliar o estágio em que cada aluno se encontrava, pois, a partir disso, ela poderia reavaliar seu trabalho pedagógico.

Para Freire (1997), ensinar exige consciência de um inacabamento, em dois aspectos: em relação aos seres humanos que, por natureza, são inconclusos e desejosos de superação dessa condição e do processo formador, que será sempre permanente, o que exige dos educadores e educadoras uma complexa tarefa e uma consciência crítica e reflexiva que lhes tornam “aventureiros e responsáveis predispostos a mudanças” (FREIRE, 1997, p. 50).

⁴¹ Os professores que têm feito esse curso são provenientes de redes municipais e estadual de Pernambuco, como já referimos em capítulos anteriores. Logo, a consideração da relação entre teoria e prática vivenciada pelos alunos e professores do curso se origina aí e passa por todo o processo do curso, considerando-se que um dos objetivos referidos na proposta é iniciar a construção de um processo de pesquisa no exercício da própria docência e na capacitação pedagógica de educadores de jovens e adultos, fundamentando a reflexão de temáticas identificadas no cotidiano de sua prática pedagógica (ver os objetivos da proposta no capítulo anterior).

A análise da proposta pedagógica do NUPEP evidencia uma preocupação que se materializa pela proposição de conteúdos básicos de aprendizagem e educativos. Nas colocações acima descritas, parece ter havido uma contribuição do curso para a compreensão que poderá resultar na interpretação da realidade, sobretudo, do universo da EJA em relação à apreensão de sua história e da necessidade de se concretizar sua prática a partir de contextos de referências específicas que lhe são pertinentes.

Um outro aspecto referido pelas professoras sobre a contribuição do curso foi em relação à *pesquisa da prática pedagógica* exercida durante e após a conclusão do curso. Nesse sentido, dois registros gravados da fala de uma professora evidenciam essa contribuição do curso em sua trajetória, como professora de EJA em busca de respostas para compreender, ampliar e aperfeiçoar seu conhecimento. Iniciando pela experiência prática por ele vivenciada, afirma:

“A gente vem tentando respostas para nossas práticas. Só que, de repente, essas respostas foram construídas por cada um e em diversos momentos. Por mim, que fui construindo, inicialmente; na especialização, me deu a possibilidade de ampliar a saída fora da sala de aula e entrar no mundo da pesquisa” (PF5).

Continua sua explicação sobre a forma como foi construindo seus saberes docentes, agora referindo à pesquisa como elemento que compõe o mundo do professor e de sua formação: “O mundo do professor não é um mundo só do ensino, mas, é, também, da pesquisa. Ela [a especialização] me despertou o olhar de pesquisador”.

Observa-se, que o discurso teórico dessa professora tem se concretizado em seu esforço pessoal e acadêmico, pois continuou a sua

formação como pesquisadora do campo educacional em curso de Mestrado e pela sua inserção no universo da EJA como professora e como formadora de professores para esse campo educacional, nas capacitações diversas que tem realizado através do NUPEP.

Um outro depoimento sobre a contribuição do curso em relação á pesquisa foi dado por uma professora que, após referir várias contribuições do curso para sua experiência profissional e acadêmica, diz:

“O curso superou expectativas e criou outras: aprofundar o conhecimento no curso do Mestrado. Foram muitas as contribuições e incentivos obtidos no curso de Especialização para a pesquisa e a prática investigativa” (PF8).

Baseando-se em sua experiência como professora, como gestora e como pessoa próxima a quem também fez o curso de Especialização, ela continua seu depoimento sobre a contribuição do curso para a pesquisa, afirmando com muita segurança e propriedade nas palavras e gestos:

“Quem fez o curso de Especialização em EJA demonstra interesse em se atualizar o tempo todo. Isso foi um espírito trabalhado no curso. É uma experiência pessoal de quem convive com colegas que fizeram o curso. Têm um espírito investigativo espetacular! Um gosto pela pesquisa; por estudar!”.

Essas afirmações nos remetem a um artigo de Demo (1992) sobre a “formação de formadores básicos”, em que o pesquisador trata desse assunto afirmando que a formação do ser humano é um forte elemento para uma educação de qualidade. Mas, para isso, defende ele, o processo educativo precisa contemplar atitudes críticas e criativas enfatizadas pelo “aprender-a-

aprender”, vinculando-se à pesquisa como princípio educativo e à competência para a intervenção na sociedade, a partir da produção de conhecimentos.

Freire (1997) é enfático ao afirmar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Desse modo, ele nos esclarece que esses dois aspectos de um processo formador, além de essenciais, são complementares e pressupõem uma exigência para os educadores progressistas que, no exercício docente, ensinam aquilo que pesquisam e pesquisam o que ensinam. Logo, a indagação, a busca e a pesquisa são elementos que integram a prática docente.

Analisando-se o registro das falas referidas à luz das observações dos autores citados, pode-se afirmar que a proposta do curso, tomado como objeto de investigação neste estudo, se fundamenta em uma concepção de ensino e pesquisa como elementos significativos e essenciais para a garantia de uma formação e prática pedagógicas de qualidade.

Um terceiro aspecto da contribuição do curso para a ampliação e reflexão do universo da EJA foi em relação à teoria e à prática vivenciadas no curso, de tal forma que permitiu um exercício da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, afirmou a professora **(PF5)**

“Por estar atuando em EJA no momento da formação e num espaço onde se construía uma proposta para essa demanda da educação, a partir de uma discussão teórico-metodológica, um currículo específico... a partir dessa proposta, começa a se refletir a prática com a contribuição do referencial teórico dado na especialização em relação à prática exercida”.

A relação dialética entre teoria e prática tem sido objeto de discussões e críticas diversas em relação às licenciaturas, como já referimos neste estudo. Do que se conseguiu analisar a partir da fala acima transcrita, do que a proposta do

curso anuncia e do que se pode observar no curso, há um esforço significativo em relação a essa concepção de teoria e prática como dois aspectos de um mesmo processo.

Ao defender que o ensino exige reflexão crítica sobre a prática, Freire (1997) aponta para a necessidade de se pensar criticamente a prática atual ou de ontem. Para isso, a formação permanente dos professores deverá consolidar-se como elemento fundamental para a reflexão crítica sobre a experiência concreta, materializando-se na comunicabilidade entre o discurso teórico e a ação pedagógica. A nosso ver, a proposta do curso tem materializado a relação dialógica entre o discurso e a prática.

5.5.2 - Contribuição do curso para a vida pessoal

Dos doze professores entrevistados, três (25%) se posicionaram a esse respeito. Os aspectos da contribuição do curso foram referidos em relação às discussões e autores estudados nos fundamentos político-pedagógicos do curso, em relação às aprendizagens vivenciadas no processo formador, que contribuíram para a história de vida pessoal na relação entre formadores e formandos e em relação à ética do respeito pelas diferenças.

A apresentação dos trechos abaixo nos dá algumas informações básicas sobre essas contribuições do curso para a vida pessoal daqueles e daquelas que por ele passaram:

“O curso esclareceu pontos que hoje fazem parte da minha maneira de ser em relação a questionamentos e reivindicações de direitos sociais. Eu vi coisas novas, aprendi coisas novas, aprendi a minha história de vida. Isso para mim foi um salto qualitativo, demais! Um salto, mesmo!” (PF6).

Essa professora afirma que os fundamentos trabalhados no curso contribuíram para que se soubesse lidar com os momentos políticos que envolvem a educação e para se saber, a partir de uma nova visão de mundo, como se trabalhar com isso e como trabalhar com jovens e adultos, conscientizando-os.

Outra professora declara, a respeito da aprendizagem possibilitada pelo exemplo dos professores formadores:

“Para minha vida em si, eu descobri e aprendi com os orientadores e professores do curso a respeitar a forma como os alunos aprendem. Eu não sabia como eles aprendiam. Mas, naquela época, durante o curso, já comecei a ter essa curiosidade... que o aluno adulto aprende diferente” (PF11).

Embora a aprendizagem sobre o respeito às diferenças seja focalizado nesse depoimento, em relação ao nível e ao estilo pessoal de aprender de cada aluno, cremos que esse princípio é extensivo a todos os aspectos da vida pessoal de quem almeja ser educador progressista, defensor de uma pedagogia ética, fundada no respeito às diferenças sociais, culturais ou em relação a qualquer outro aspecto da vida humana. Nesse sentido da ética do respeito, outra professora afirma:

*“A minha vida pessoal, eu acho que mudou meu respeito pelo outro, pelo seu espaço, pela sua opinião. Melhorou muito isso: aceitar as diferenças, aprender a conviver com elas. Acho que a questão do respeito é o que está sendo mais construído em mim, nessa Especialização. **O diálogo com o outro, o falar ou ouvir.** Penso que esse **conteúdo do curso** é o que mais tem contribuído para a construção desse respeito” (PF12) [grifo nosso].*

Observamos que o termo *conteúdo* aparece aqui com uma conotação que vai além do conceito de conteúdos disciplinares. Da fala dessa professora, podemos concluir que a ética do respeito, configurada em atitudes relacionadas às diferenças do outro, por seu espaço, seu tempo, somada à atitude de diálogo com o outro foi, como ela mesma referiu, o conteúdo diferenciador e mais significativo para a sua formação humana. Certamente, isso repercutirá na sua prática político-pedagógica.

Acerca dessa dimensão ética, configurada, segundo Paulo Freire (1996) pelo respeito à autonomia do ser dos educandos, concordamos inteiramente com o que ele afirma, em uma de suas últimas obras:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a transgressão (FREIRE, 1996, p. 59).

Essa contribuição do curso em seu processo formador foi, a nosso ver uma das possibilidades de formação humanizadora por ele veiculada.

Do que nos foi possível analisar, a partir das entrevistas e das informações registradas nos questionários, concluímos que os/as professores/as formados e formandos no curso de Especialização que investigamos não tinham formação inicial para a EJA antes desse curso. Os subsídios teórico-metodológicos que obtiveram na formação em Pedagogia foram muito limitados, as capacitações e treinamentos esporádicos e aligeirados, proporcionados pelas redes de ensino a que estavam vinculados são muito pouco valorizados. Os que cursaram Pedagogia na UFPE tiveram acesso a alguns subsídios teóricos para a EJA em duas disciplinas eletivas desse curso, propostas para quem quisesse ser

iniciado nesse campo. Mas, não é suficiente para garantir o desempenho específico na EJA.

Esse estado da formação em que se encontravam esses professores revela o que se pode avaliar nas políticas de formação inicial das licenciaturas, sobretudo, do curso de pedagogia, que continua sendo alvo de muitas críticas, apesar de várias reformas curriculares, ao longo de sua existência.

A partir do registro das falas gravadas e transcritas, compreendemos, pelo que os depoimentos revelam, que o curso de Especialização, na visão dos professores, possibilita uma ampliação conceitual do universo da EJA e das questões sócio-políticas que a envolvem. Além disso, proporciona fundamentos teórico-metodológicos específicos para se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva inclusiva e respeitosa no que se refere à construção de saberes que se articulam, considerando ação e concepção como processos interdependentes e a pesquisa como princípio indissociável da formação e da ação docentes.

A amostra da produção de conhecimentos, constituída por 30 monografias, revelou interesses que se polarizam expressivamente em dimensões investigativas e indicadoras de atenção no conteúdo programático da proposta do curso. A alfabetização de jovens e adultos, a prática pedagógica nesse campo e a formação de professores para o mesmo foram três dos núcleos que organizamos, por ordem de aproximação de idéias e que revelam focos de investigação mais objetivados na produção de conhecimentos pelos alunos egressos.

De modo particular, o curso representa, a nosso ver, uma significativa contribuição à Educação de Jovens e Adultos no aspecto da formação específica

e da concepção político-humanizadora que se configura na formulação de sua proposta e no que nos foi possível acompanhar no seu processo.

CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que conhecimento científico se elabora a partir de outros conhecimentos sobre os quais se pode questionar, criticar ou aprofundar, reconhecemos, assim, o seu caráter aproximativo, provisório e historicamente condicionado.

Foi nesse sentido que o nosso esforço investigativo se encaminhou rumo a uma aproximação da realidade tomada neste estudo como campo empírico de investigação – O Curso de Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos –, focalizando nosso olhar na sua proposta político-pedagógica de formação docente.

Na presente investigação não tivemos a pretensão de esgotar o debate e os estudos em torno dessa temática, mas, de contribuir com os conhecimentos já acumulados a respeito da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo em relação à formação de professores para esse campo pedagógico.

Desse modo, o diálogo com os teóricos e pesquisadores do campo educacional nos permitiu ampliar e aprofundar a nossa compreensão sobre o universo da educação de Jovens e Adultos, a partir de sua inserção no contexto histórico e político-cultural dos anos 1990, período fortemente marcado pela predominância do analfabetismo, que se revelou em percentuais assustadores, sobretudo na região Nordeste do Brasil.

Esses altos índices de analfabetismo e a repercussão que isso representou para os interesses político-econômicos, de modo particular, inspiraram interesses nacionais e internacionais para as reformas educacionais, que implicaram reformulações curriculares e políticas públicas em relação à formação de professores. Entretanto, tem-se observado que a ocorrência dessas reformas educacionais e das políticas de formação de professores guardam, entre si, interesses e estratégias como parte das transformações, em especial, econômicas e político-ideológicas relacionadas aos interesses neoliberais.

Em relação à formação de professores para a EJA, evidenciamos nas referências consultadas que, na América Latina, apesar de se ter uma preocupação nesse aspecto desde 1950, por ocasião da Primeira Conferência Internacional da Educação de Adultos, não se tem, praticamente, professores qualificados para essa educação.

Essa grande lacuna a ser reparada e esse grande deságio a ser enfrentado com maior compromisso por todos os segmentos da sociedade, se deve aos poucos esforços voltados para a formação e a profissionalização dos professores da EJA, por parte das universidades, bem como em decorrência da despreocupação do Estado ao manter uma postura reprodutora de interesses dominantes do capitalismo extensivo no mundo inteiro, sobretudo nos países da América Latina, destacando o Brasil e, de modo particular, a região Nordeste, onde nos situamos.

Vimos, no decorrer deste estudo, que as preocupações da década de 1990 com a Educação de Jovens e Adultos situaram-se no âmbito da oferta de escolarização para os alunos considerados fora da “idade própria”, para garantir a universalização do acesso, ou seja, não especificamente com a formação e profissionalização dos professores para essa educação.

Os argumentos teóricos e os resultados a que chegamos no presente estudo também apontaram para a necessidade de reconhecimento da formação docente como fator preponderante para o desenvolvimento qualitativo da EJA. Todavia, temos consciência de que essa discussão é mais ampla e complexa, pois implica mudanças nas estruturas curriculares, sobretudo no que se refere à concepção político-pedagógica dos cursos de formação inicial e continuada para a formação de professores. Isso passa por refundamentações político-pedagógicas, interesse do Estado e luta coletiva da sociedade organizada.

Nessa perspectiva, reconhecemos no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire as bases que poderão fundamentar uma educação humanizadora, que tem como princípio antropológico a inconclusão do ser humano e de seu processo permanente de busca pela superação de suas limitações.

Nessa concepção de educação, a formação docente é caracterizada pela relação dialógica entre educandos e educadores, e entre estes, na relação com os conhecimentos. Nessa relação (com o conhecimento) vimos, a partir das referências consultadas sobre a formação docente, que só se poderá construir novos saberes numa educação dialógica, a partir de confrontos entre os saberes que se tem e os que se apreende.

Para essa educação, a ética do respeito aos saberes do educador e dos educandos se faz necessária. A pesquisa sem ensino e o ensino sem pesquisa não garantirá a qualidade que caracteriza essa perspectiva de formação. A postura do professor, nesse sentido, se caracteriza por uma busca permanente de aperfeiçoamento, mas, também, de humanidade, de desejo de ampliar e aprofundar os conhecimentos que diariamente se apresentam como desafios e indicação para novas buscas, novos conhecimentos.

Vimos que no interior dessa discussão, a formação de professores na perspectiva freireana só será possível se o princípio da inconclusão do ser

humano se materializar em atitudes de educadores que conseguiram refletir suas próprias limitações e no seu exercício, tanto profissional quanto da ação transformadora da realidade, sempre condicionante.

A coerência entre o discurso e a ação, nessa perspectiva, precisa acontecer como a expressão da opção político-pedagógica e ideológica que cada educador/a precisa assumir. Enfim, formar professores na perspectiva defendida em Paulo Freire implica postura política configurada em relações dialógicas entre educandos e educadores, entre o conhecimento de ambos e com a sociedade em que se encontram enquanto sujeitos culturais, históricos e cognoscentes, portanto, capazes de participarem do seu próprio processo de formação humana e docente.

Esses argumentos teóricos e os resultados desta pesquisa convergem para uma compreensão dos grandes desafios que se tem em relação à formação de educador, sobretudo para a EJA e nos revelaram, também,

O discurso teórico e a conclusão a que este estudo chegou nos revelaram que a Universidade Federal de Pernambuco tem assumido o desafio de formar professores para a EJA, os quais, segundo os dados desta investigação, chegam ao curso de Especialização sem terem obtido formação específica na sua formação inicial nos cursos de licenciaturas, com subsídios teóricos mínimos, adquiridos nos fundamentos gerais da educação. Isso representa, a nosso ver, uma limitação do Curso de Pedagogia, em especial no aspecto da formação para o ensino fundamental, no qual a EJA está inserida como modalidade de ensino. Entretanto, destacamos, como aspecto positivo e como possibilidade dessa formação a reflexão dos professores em torno da limitação do curso e sua decisão pela qualificação continuada no curso de Especialização.

A análise da proposta desse curso foi realizada, tendo como parâmetro a concepção da pedagogia freireana com relação à formação docente. Nesse

sentido, concluímos que a concepção de formação desse curso se aproxima do pensamento de Paulo Freire no anúncio de sua formulação curricular e no seu processo formador.

Essa afirmação se fundamenta na avaliação que pudemos fazer da concepção e da finalidade do curso e de seus objetivos, fundamentos teóricos do curso e concepção metodológica. Observamos, em relação à concepção e a finalidade, que os três eixos norteadores da proposta do Curso – interpretar, explicar e compreender a educação fundamental da EJA – sugerem uma concepção de educação que vai além da transmissão de conhecimentos, que é processual e permanente; que é inclusiva e que se orienta pela ética do respeito às potencialidades dos educandos e dos educadores, sujeitos mais diretamente envolvidos no processo educativo.

A influência do pensamento freireano foi reconhecida na formulação da proposta do curso pela idéia nela explicitada de construção de conhecimentos pelo diálogo entre contextos teóricos e práticos, uma vez que o curso de Especialização trabalha numa perspectiva em que os professores–alunos já atuam como professores na EJA, enquanto fazem o curso, trazendo e reformulando questões vivenciadas no cotidiano e resignificando-o **diariamente**.

Quanto à sua concepção metodológica, identificamos na formulação da proposta e no que observamos no processo formador, que os conhecimentos trabalhados são construídos **com** os alunos em direção a uma construção coletiva de um confronto de saberes teórico-práticos.

Acerca da universidade e do seu papel político em relação à formação de Professores tem-se revelado que os desafios postos pela sociedade e pelas transformações econômicas, cada vez mais complexas, passam a exigir-lhe uma reinvenção de seus pressupostos, ainda pautados na lógica da racionalidade técnica.

Vimos, por outro lado, que a concepção de Universidade e de construção de conhecimentos, sobretudo os que são destinados à formação de educadores numa perspectiva humanizadora é vista neste estudo como a que ultrapassa a dimensão de qualificação pedagógica, incluindo a formação dos educadores. Nesse sentido, a educação terá como propósito principal desenvolver os seres humanos e suas várias expressões e possibilidades. Isso se coloca para a universidade como um de seus grandes desafios a ser enfrentado em relação à formação de professores para a EJA, considerando a integralidade de educadores e educandos.

Tínhamos como um dos nossos objetivos compreender os limites e/ou possibilidades do curso de Especialização em Fundamentos da EJA, oferecido pela UFPE desde 1990. Nas entrevistas, realizadas com professores egressos e com outros em formação, chegamos a alguns resultados convincentes às possibilidades do curso, nos seguintes enunciados:

1 – O Curso possibilita, a partir do anúncio de seus fundamentos teóricos e da forma como trabalha esses conteúdos, uma ampliação da concepção de EJA como campo específico que precisa de um tratamento específico. Nesse sentido, teóricos e pesquisadores consultados durante esta investigação informaram-nos, claramente, sobre os aspectos já avançados na EJA em relação à oferta da escolarização, inclusive em relação ao seu reconhecimento na legislação atual, Lei 9.394/96. Entretanto, muito se precisa avançar, a fim de que as políticas de formação inicial e continuada sejam em direção às necessidades específicas dessa educação, uma vez que as iniciativas nesse sentido se restringem a poucas instituições de Ensino Superior.

2 – Os fundamentos específicos da EJA proporcionaram conhecimentos relacionados com o contexto político-econômico e político-cultural em que a EJA está inserida. Nesse sentido, identificamos nas respostas gravadas nas

entrevistas que o conhecimento sobre a modernidade, em relação à produção de conhecimentos nesse paradigma, foi apresentado como uma grande contribuição do curso para “abrir a visão”, segundo uma das professoras, no sentido de melhor compreender *“como as coisas acontecem”*, *“porque estão como se vê”*.

Compreendemos, a partir dos depoimentos dos professores entrevistados, que uma das possibilidades do curso é iniciar os educadores nessa leitura crítica de mundo, situando, assim, o universo maior da sociedade em que a EJA está inserida. Além disso, o Curso possibilitou aos alunos a iniciação á produção científica, pela construção de conhecimentos que foram propostos em monografias.

3 – Ampliação da visão e da reflexão da EJA. Nesse sentido, identificamos nas respostas analisadas que a contribuição do curso para a vida profissional dos professores–alunos se deu pelas muitas referências trabalhadas na proposta sobre a EJA e pela aprendizagem proporcionada com relação à concepção, ao material e ao tratamento a ser dado ao material no contexto específico da EJA.

Como podemos observar, o que poderia ter sido objeto da formação inicial, nas Licenciaturas de onde esses professores vieram, passou a ser objeto da pós-graduação (Especialização). Isso nos leva a concluir que a formação inicial dos professores desse curso aconteceu nesse momento.

ANEXOS



ANEXO 1

PROPOSTA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (LATO-SENSU)

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome do Curso:.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

1.1. Nome do Órgão Responsável/Proponente:

Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação

1.2. Nome do(a) Coordenador(a) do Curso: (Tit. Mín. = Mestre, Docente efetivo e ativo da UFPE):

João Francisco de Souza – Doutor

1.4 . Nome do(a) Vice-Coordenador(a) do Curso: (Tit. Mín. = Mestre, Docente efetivo e ativo da UFPE)

Beatriz de Barros de Melo e Silva- Mestre

1.5. Tipo/Resolução: (assinalar)

X Pós-Graduação *Lato Sensu* (Res.01/2001-CNE) e (Res.01/2000-CCEPE)

1.6 . Local de realização:

Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco

1.7 Modalidade: X Presencial Semi-Presencial À Distância

1.8. Duração do Curso:

Max.=24 meses, incluindo a monografia ou trabalho de conclusão



1.8. Público Alvo:

Professores de Educação de Jovens e Adultos.

1.9. Requisitos/Critérios exigidos/adotados:

1.9.1. Para Inscrição:

Licenciados que estejam desenvolvendo atividades na Educação de Jovens e Adultos

Obs.: Exigir no mínimo: Ficha de Inscrição, Diploma/Certificado de 3º grau, Hist. Escolar, CV atualizado

1.9.2. Para Seleção:

Prova(s) Análise de Currículo

Entrevista Indicação do Empregador

Outras:.....
.....

1.10. Carga Horária Total:

(Min.=360 h/a, excluído monografia ou trabalho de conclusão) :375h

1.11. Número Total de Créditos:

(1 Crédito = 15 h/a, teóricas ou práticas):25 créditos



2. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO

2.1. INTRODUÇÃO/RELEVÂNCIA:

O Ensino Fundamental de Jovens e Adultos é um dos maiores desafios à estrutura da escolarização no Brasil e uma dívida da qual o Estado não pode fugir. Ao mesmo tempo, é um dos mais fecundos campos da atuação pedagógica escolar porque nos obriga a repensar a sociedade e a escola. É um desafio intelectual, político e econômico porque a existência de jovens e adultos sem escolarização adequada demonstra o caráter excludente das atuais relações sociais e a urgente necessidade de transformá-las. Os segmentos das camadas da classe popular que sofrem problema da falta ou da pouca escolarização estão às voltas também com o desemprego, os baixos salários, as precárias condições da habitação de saúde e de qualificação profissional.

É um desafio intelectual enfrentar os problemas dessa reduzida escolarização para dimensionar com precisão a questão de sua didática que garanta explicitação e os procedimentos pertinentes do processo educacional.

Enfrentar os desafios da escolarização popular, especificamente de adultos, se torna intelectual e politicamente uma tarefa fecunda porque, além de repensar a sociedade, seu destino, e a própria escola, revela na perspectiva da transformação das atuais relações sociais, o potencial político dos segmentos das da classe popular. Atender de maneira muito correta o jovem e adulto trabalhador(entendido, para efeitos de Ensino Fundamental todos acima de 14 anos) de escassa escolarização significa potencializar seu poder de transformação num prazo menor de atendimento do que o necessário à criança das camadas populares. Tornar-se, nessa perspectiva, impostegável a atuação escolar de qualidade junto a adultos de faixa ou nenhuma escolarização.

Aprendendo, então, o fenômeno da educação fundamental de adultos no



interior das relações sociais de exploração/subordinação se tenta interpretá-lo/compreendê-lo em suas ambiguidades, contradições, possibilidades potencial transformador.

A organização do curso de especialização visa atender do educador na sua necessidade profissional de explicar/interpretar/compreender sua própria prática, as relações sociais que se estabelecem fora da escola e na própria escola e enfrenta os problemas da escolarização popular especificamente de jovens e adultos. Essa aspecto se constituirá no eixo de organização e funcionamento desse curso.

O seu fundamento terá pois, nessa perspectiva, que se apoiar numa concepção de educação que se elabora a partir da urgente necessidade de mudar as atuais formas de trabalho do professor, construindo-as e reconstruindo-as no contexto das relações sociais para gerar os fundamentos de reorganização das relações de produção em outras bases, descentralizar o poder e seu exercício e universalizar um novo modo de produção de conhecimentos numa escola de qualidade em todos os níveis. Sua teleologia é o compromisso com a transformação das atuais relações sociais e construção/consolidação de relações sociais democráticas.

Dessa forma, o curso não se esgota na explicação/interpretação/compreensão que se vai adquirindo através da variante oficial da língua e da matemática bem como das diversas formas de arte populares e/ou eruditas.

As estratégias de formação de especialistas e professores de ensino fundamental de jovens e adultos, no interior da perspectiva ideológico-técnico esboçada, se orientam na direção de uma visão global e transformadora tanto da pessoa como da sociedade, garantindo as condições necessárias à realização do ato capacidor/pesquisador e do ensino.

O processo de educação fundamental de adultos é concedido de forma integral devendo partir da situação do trabalhador que acredita na escola e se faz estudante, como sujeito do ato de aprender. Nesse sentido, desde a alfabetização deve se inserir no contexto geral da área e responder a suas necessidades de escolarização.



Diante desses desafios é obrigação do ensino superior, que se perceba no interior das contradições das atuais relações sociais e queira participar de sua superação na perspectiva da maioria da população, contribuir para que a escolarização de jovens e adultos trabalhadores atinja alto grau de qualidade. Neste sentido, o Centro de Educação através do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação e do NUPEP (Núcleo de Ensino, Péssima e Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos) se dispõe a envolver-se no equipamento dos desafios da escolarização popular, como uma maneira de atuar do Ensino Superior e garantir para si mesma, padrões de excelência, na medida em que proporciona maior consistência ao pensamento nela produzido.



2.2. OBJETIVOS GERAIS/ESPECÍFICOS

O Curso de Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos realizado pelo Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação tem os seguintes objetivos:

- Promover a formação de profissionais, a nível de especialização, na área de Educação de Jovens e Adultos.
- Proporcionar aprofundamento teórico e didático-pedagógico em Educação de Jovens e Adultos.
- Iniciar a construção de um processo de pesquisa no exercício da própria docência e na capacitação pedagógica de educação de Jovens e Adultos, fundamentando a reflexão de temáticas identificadas no cotidiano de sua prática pedagógica.
- Construir uma alternativa no Ensino Fundamental Noturno, seriado.

2.3 - ESTRUTURA CURRICULAR

Nome das Disciplinas	Ementa	Carga Horária	Nº de Créditos
1. Introdução no Estudo das Teorias do Conhecimento e Pesquisa Educacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar o professor-aluno no moderno debate sobre a construção do conhecimento familiarizando-o com alguns enfoques epistemológicos que sirvam de fundamentação à sua prática investigativa e pedagógica. Abordar questões teórico-metodológicas do processo de elaboração, sistematização e produção do conhecimento científico com enfoque nos processos da pesquisa qualitativa nas ciências Sociais. Capacitação do professor-aluno para elaboração de projeto de monografia contemplando o exame de questões investigativas sobre a problemática de Educação de Jovens e Adultos. 	90h	25
2. Educação Modernidade e Pós-	<ul style="list-style-type: none"> • Examina a construção do moderno de Educação na encruzilhada pós-moderna 		



Modernidade.	buscando uma compreensão interdisciplinar do contemporâneo a partir da disputa pedagógica das diversas tendências sociais no seu enfrentamento com os problemas cotidianos das diversas camadas da classe trabalhadora, especificamente no Nordeste do Brasil.	45h	
3. Perspectivas Didático-Pedagógicas do Ensino Fundamental e Processos de Aprendizagem de Jovens e Adultos.	<ul style="list-style-type: none"> • Examina o movimento sócio-político para Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro. Estuda as demandas e iniciativas para a educação de Jovens e Adultos, enquanto Educação Básica. Estuda a organização, direção e avaliação de situações de ensino e reflete sobre o papel mediador da avaliação no processo de ensino-aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos. 	90h	
4. Didática da (Língua Portuguesa).	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda a historicidade e o caráter coletivo da linguagem. O verbal e o não verbal. O papel da escola na formação do leitor: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de alfabetização. O ato de ler como mediação ideológica e as interferências interpretativas e recriadoras do leitor. O texto literário como espaço privilegiado da construção de sentidos. A necessidade de uma abordagem interdisciplinar e intertextual na prática de leitura. Prática de análise linguísticas e metodológicas da referida disciplina. 	30h	
5. Didática da (Matemática).	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa o conhecimento gerado a matemática como fruto da construção humana na sua interação com o contexto social, estudando os problemas da prática pedagógica da educação de Jovens e Adultos confrontados com os fundamentos 	30h	
6. Didática das (Ciências Naturais).	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo da problematização da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental, confrontados com a fundamentação das visões científicas, políticas e 	30h	



7. Didática das (Ciências Sociais).	<p>visões científicas, políticas e metodológicas que apresenta o ensino das Ciências Naturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoca o mundo em construção pela ação coletiva do ser humano. Estuda as especializações, isto é, as realizações entre as modernizações- difusão de inovações no campo econômico, social, político e moral e seus fenômenos naturais que se projetam e dão características próprias a partes do território com ênfase no Brasil. 	30h	
8. Didática da (Arte e Cultura).	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda as expressões artístico-culturais enquanto testemunho da caminhada histórica da humanidade e fundamento do processo pedagógico, focalizando o senso de estética a produção e a fundação da arte no aguçamento intelectual dos jovens e adultos. 	30h	
	Total	75h	

2.4 - METODOLOGIA DO CURSO

A perspectiva metodológica do Curso é a da construção do conhecimento com o professor-aluno e não para ele nem sobre ele, de tal maneira que se consigam voluntária e coletivamente um confronto teoria prática atingindo a elaboração de uma síntese mais ampla e consistente dos objetivos em construção para cada uma das Unidades Temáticas.

A autoridade pedagógica (uma equipe de docentes responsável por cada



uma da unidade Temática) não terá em nada diminuída sua capacidade de direção. Tratando-se de uma relação de hegemonia é por isso mesmo capaz de envolver o grupo-classe num processo coletivo dirigido e sistematizado de produção de conhecimentos.

Buscar-se à criar as condições para realizar um processo inovador e criativo que não se consegue por decreto mas por uma ação voluntária. Não se trata de dizer ao grupo-classe como fazer mas de fazer com ele de tal maneira que se reforcem as atitudes inovadoras, a participação criadora e a vontade individual e coletiva de submeter à análise crítica, práticas consagradas pelo uso. É necessário que as atitudes inovadoras que influem no comportamento pedagógico sejam reforçadas e se tornem objeto de uma análise rigorosa. No trabalho como o professor-aluno é fundamental levá-lo a pensar de maneira criativa e prática, cientificamente disciplinada e assumidas por todos voluntariamente.

O Centro do problema é conseguir realizar os fins de inovação, criativa e participação para que sejam alcançados de maneira mais rápida e eficiente. Só se alcançará essa meta se cada um dos professores-alunos experimentar pessoal e coletivamente essa produção e significados e calorativos para a sua prática com os seus trabalhadores-estudantes no ensino fundamental.

As modificações das técnicas de ensino e de atitudes com os trabalhadores-estudantes não se dão por decreto. Nenhuma lei é capaz de conseguir isso. A qualidade dos conteúdos, os métodos e técnicas de instrução, qualquer mudança real em sala de aula só será possível se o professor-aluno experimentou uma participação voluntária e criativa no seu próprio processo de formação. A experimentação da cooperação, da construção do consenso e do significado comum, dará melhores resultados, especialmente por se constituir em estímulo ao professor-aluno para fazer com os trabalhadores-estudantes.

No interior dessa perspectiva metodológica, o esforço permanente de relacionar a teoria com a prática será a sua característica principal. Assim, por exemplo, quando forem estudados os Processos Científicos para a Produção de



Conhecimentos (1 Unidade Temática) é necessário que a própria prática do professor-aluno e o docente, envolvidos no processo, sejam analisados como problemas da pesquisa científica e objeto da construção de um novo conhecimento sobre as mesmas.

Tratando-se de um processo de ensino integral e integrado, onde o sentir, o pensar e o agir são tomados em consideração, a formação deve responder não apenas às questões específicas do ato de ensino, mas também aos aspectos produtivos e organizativos das populações onde a escola funciona, tomando os professores-alunos como sujeitos co-autores de processo de produção do conhecimento.

Realizando-se o ensino fundamental de jovens e adultos na perspectiva da educação popular, o ato de ensino deve resgatar os seus momentos metodológicos, resumíveis da seguinte forma:

- a) partir da realidade qualquer que seja ela;
- b) analisá-la do ponto de vista dos conhecimentos populares e científicos disponíveis, buscando uma nova síntese compreensiva/explicativa/interpretativa sobre ela;
- c) produzir indicações de possibilidade de intervenção que garantam a sua transformação, a ser expressa na variante oficial da língua, da matemática e também artisticamente;
- d) realizar essas construções dialogicamente.

ANEXO 2

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
 DIRETORIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR
 DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO
 DIVISÃO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO
 SEMANAS LETIVAS: 36 - DIAS LETIVOS SEMANAIS: 05 ANO LETIVO: 180 DIAS
 CARGA HORÁRIA: 3384
 ANO DE IMPLANTAÇÃO - 1989 1ª SÉRIE
 CURSO: 2º GRAU: HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DE 1ª SÉRIE
 1º GRAU.

Educa. Continuada

QUADRO CURRICULAR

INDICADORES	DISCIPLINA	SÉRIAS A, B, C, D				C.T. Tot.
		A	B	C	D	
L. 044/82 Núcleo Comum e art. 7º - Lei 5.692/71. Resolução nº 06/86 - CFE.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	4	4	12	432
	Língua Estrangeira (Inglês ou Francês)	2	-	-	2	72
	Educação Artística	-	2	1	3	108
	Educação Física *	2	2	2	6	216
	Educação Moral e Cívica *	-	1	-	1	36
	Ensino Religioso *	-	-	1	1	36
	Biologia e Programa de Saúde	2	2	-	4	144
	História	2	2	-	4	144
	Geografia	2	-	-	2	72
	Organização Social e Política do Brasil	-	-	1	1	36
	Matemática	3	3	2	8	288
	Física	2	-	-	2	72
	Química	2	-	-	2	72
	Filosofia	2	-	-	2	72
SUB-TOTAL		23	16	11	50	1.800
LEIS FEDERAIS Nºs 5.692/72 e Parte Diversificada - Portaria nº 149/72	Educação Especial	-	-	2	2	72
	Introdução à Educação Pré-Escolar	-	-	2	2	72
	Introdução à Educação de Adulto	-	-	2	2	72
	História da Educação Brasileira	-	2	-	2	72
	Filosofia da Educação	-	2	-	2	72
	Psicologia da Educação	-	2	2	4	144
	Sociologia da Educação	-	2	-	2	72
	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º grau	2	-	-	2	72
	Didática Geral	2	-	-	2	72
	Didática e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	-	2	2	4	144
	Didática e Prática de Ensino de Matemática	-	2	2	4	144
	Didática e Prática de Ensino de Estudos Sociais	-	-	2	2	72
	Didática e Prática de Introdução às Ciências	-	-	2	2	72
Estágio Curricular	-	4	8	12	432	
SUB-TOTAL		4	16	24	44	1.584
TOTAL		27	32	35	94	3.384

* Disciplinas oferecidas em turno diferente:
 - Educação Física, Educação Moral e Cívica, Ensino Religioso, e Estágio Curricular.

ANEXO 3



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
Escola Professora Maria do Carmo Pinto Ribeiro
 Rua 155 - 55N - Jardim Paulista - Paulista - PE
 Autorização de Funcionamento: 0376 - 20/06/2006 (D.O. 13/11/06)
 Inscrição de Cadastro: 07 - 109.021 - Habilitação: Curso Normal Médio

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO NORMAL MÉDIO

ÁREAS/NÚCLEOS CURRICULARES	DISCIPLINAS	1º	2º	3º	4º	CH	
		ANO	ANO	ANO	ANO		
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	120	120	80	80	400	
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	80	80			160	
	Arte				80	80	
	Educação Física*	80*	80*	80*	80*	320	
	Informática e suas Tecnologias		40*	40*		80*	
	Procedimentos Operacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio			80*		80*	
	Práticas Pedagógicas em Educação Infantil*						
	Práticas Pedagógicas em Ensino Fundamental*						
	Práticas Pedagógicas em Ensino Médio*						
	SUBTOTAL		400	360	320	240	1.320
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	80	80			160	
	Química	80	80			160	
	Matemática	80	80	80	80	320	
	Educação Tecnológica				80	80	
	Conteúdos Essenciais da Educação Infantil						
	Conteúdos Essenciais do Ensino Fundamental						
	Conteúdos Essenciais do Ensino Médio						
SUBTOTAL		400	320	80	160	960	
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	80	80			160	
	Geografia	80	80			160	
	Sociologia						
	Política	80				80	
	Atividades			80		80	
	Conteúdos Essenciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental						
	Conteúdos Essenciais do Ensino Médio						
SUBTOTAL		320	320	80		720	
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	Organização do Ensino Nacional			80		80	
	Políticas Educacionais						
	Políticas de Formação I**			80		80	
	Políticas de Formação II**				80	80	
	Políticas de Formação III**				80	80	
	Políticas de Formação IV**				80	80	
	Políticas de Formação V**				80	80	
	Políticas de Formação VI**				80	80	
	Políticas de Formação VII**				80	80	
	Políticas de Formação VIII**				80	80	
	Educação de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais (PNE)	80				80	
	SUBTOTAL		240		320	240	800
	PRÁTICA	Práticas e Projetos Especiais*	80*				80*
Prática				80		80	
Educação em Contextos Humanos			80	80	80	240	
Educação em Contextos Naturais			80	80	80	240	
Educação em Contextos Sociais			80	80	80	240	
Educação em Contextos Linguísticos			80	80	80	240	
SUBTOTAL		400	320	320	240	1.320	
TOTAL		400	1.000	1.000	1.280	3.680	
EXOS-INTEGRADORES		X	X	X	X		

* Disciplinas obrigatórias em todos os anos.
 ** Disciplinas obrigatórias em alguns anos.
 *** Disciplinas optativas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

ANEXO 4

DE : MARCEL TENORIO DA ROCHA FAX : 32513812 25 OUT. 2003 16:12

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO
NÍVEL DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO
 SE - DMR
 Dept. de Ciências e
 Matemática (C) e (M)

DIAS LETIVOS.....
 VÍZULOS.....
 DIAS SEMANAIS.....
 CARGA HORÁRIA.....
 ANO DE INSTALAÇÃO.....

RESOLUÇÃO Nº 06/85 do C.F.E.
 Resolução Nº 02 de 02 de 11/94

OBRIÇÃO 41
 DIZIA 41

REGISTRO: Maristério 07

AÇÕES	COMPONENTES CURRICULARES	ANO/SÉRIE				C	H
		1a	2a	3a	C		
NÚCLEO COMEM Resolução nº 06/85 do C.F.E.	Língua Portuguesa e Literatura	4	4	4	12	12	32
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	-	-	2	2	35
	Educação Física (*)	2	2	2	6	6	216
	Educação Artística	-	2	1	3	3	108
	História	2	2	-	4	4	144
	Geografia	2	-	-	2	2	74
	Biologia e Programa de Unidade	2	2	-	4	4	144
	Física	2	-	-	2	2	72
	Química	2	-	-	2	2	72
	Matemática	3	2	2	7	7	252
	Ensino Religioso	-	-	1	1	1	36
Filosofia	2	-	-	2	2	72	
SUB-TOTAL		23	12	10	45	45	1728
Res. 07/92 C.F.E.	Educação Especial	-	-	2	2	2	72
	Introdução à Educação Pré-Escolar	-	-	2	2	2	72
	Introdução à Educação de Adultos	-	-	2	2	2	72
Res. 04/92 C.F.E.	História da Educação Brasileira	-	2	-	2	2	72
	Filosofia da Educação	-	2	-	2	2	72
	Psicologia da Educação	-	2	2	4	4	144
	Sociologia da Educação	-	2	-	2	2	72
	Frequência e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	2	-	-	2	2	72
	Didática Geral	2	-	-	2	2	72
	Didática e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	-	2	2	4	4	144
	Didática e Prática de Ensino de Matemática	-	2	2	4	4	144
	Didática e Prática de Ensino de Estudos Sociais	-	-	2	2	2	72
	Didática e Prática de Iniciação às Ciências	-	-	2	2	2	72
SUB-TOTAL		4	16	24	44	44	1584
TOTAL GERAL		27	28	34	89	89	3312

ANEXO 5

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES-EGRESSOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EJA

- 1 – A sua formação inicial no curso de pedagogia lhe proporcionou embasamento teórico-metodológico para atuar como professor/a na EJA?
- 2 Por que você fez o curso de *Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e adultos*?
- 3 – Qual a importância do que você aprendeu para sua vida e para o seu exercício profissional na EJA?
- 4 – Suas expectativas em relação a proposta desse curso foram superadas?
- 5 - Que conhecimentos estudados no curso o(a) ajudou como profissional da educação, atuando como Professor DE Jovens e Adultos na EJA?
- 6 - Que conhecimento você produziu a partir da sua monografia no final do curso?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES-FORMANDOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EJA NA UFPE

- 1 – A sua formação inicial no curso de pedagogia lhe proporcionou embasamento teórico-metodológico para atuar como professor/a na EJA?
- 2 - O que lhe motivou a fazer o curso de *Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos*?
- 3 – Que expectativas você tem em relação a esse curso para sua atuação na EJA?
- 4 – Que conhecimentos até então apreendidos no curso você considera significativos para sua formação como educador de Jovens e adultos?

ANEXO 6

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação/NUPEP
Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado

PESQUISA: Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos na Pós-Graduação Lato Sensu da UFPE

ORIENTADOR: Prof. Dr João Francisco de Souza

MESTRANDA: Francisca Maria da Conceição

QUESTIONÁRIO DE INTERESSE

I - IDENTIFICAÇÃO

1 - Sexo **F** () **M** ()

2 - Idade _____ 3- Estado civil: _____

II - ATIVIDADE PROFISSIONAL

4 - Escola ou instituição escolar onde trabalha com Jovens e Adultos

Instituição: Pública () Privada () **Turno:** M () T () N ()

5- Você atua noutras modalidades de ensino? () Sim () Não

6 – Se sua resposta for afirmativa, indique os turnos e as modalidades em que você atua

() Manhã _____ () Tarde _____ () Noite _____

III - FORMAÇÃO INICIAL PARA A EJA

7-Magistério/2ºGrau () Início _____ Conclusão _____

Nome Instituição _____

() Pública () Privada Confessional _____

8 – Formação em nível superior

- Licenciatura em Pedagogia () Outra licenciatura () _____
- Instituição _____
- Ano de início _____ Ano de conclusão _____

9 - A formação recebida nesse(s) curso(s) o (a) qualificou para a docência na EJA?

() Sim () Não () Parcialmente

10 – Justifique sua resposta _____

11. Dos conteúdos abaixo relacionados, marque os que integraram a proposta do curso da sua formação inicial

- () Fundamentos sociológicos e filosóficos da educação
- () Fundamentos antropológicos, históricos e políticos da Educação de Jovens e Adultos
- () Seleção de conteúdos de ensino compatíveis ao universo de valores, estilos de vida e necessidades dos alunos da EJA

() Métodos e técnicas compatíveis com as necessidades da EJA

() Outros conteúdos

IV – FORMAÇÃO CONTINUADA

12- Além da sua formação inicial, obtida na licenciatura que voe tem, que outros cursos ou capacitações você fez e/ou está fazendo?

13- Em relação ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, o que lhe motivou para a necessidade dessa formação?

14- Em relação a esse curso, que conteúdos até então você destacaria como significativos para sua experiência como professor/a na EJA

15- Você tem participado de capacitações, treinamentos, reciclagens e/ou outros formatos de capacitações nos últimos anos sobre a EJA?

Sim () () **Não**

16 Indique a frequência de vezes que você participou de eventos (Congressos, Seminários, Encontros ou outros eventos) relacionados à educação de Jovens e Adultos da década de 1990 para cá

- () De 1 a 5 vezes () De 5 a 10 vezes () Mais de 10 vezes
 () Não participou de nenhum evento nesse período

17- Que conhecimentos adquiridos nesses eventos o (a) tem ajudado como Professor de Jovens e Adultos?

18– De quem tem sido a iniciativa da sua participação nesses encontros?

- () própria () da Secretaria de Educação a que você está vinculado/a

19– A formação continuada em forma de capacitações, treinamentos e encontros que você tem participado tem valido a pena para você?

- () Sim () Não

20 – Justifique sua resposta

IDENTIFICAÇÃO (OPCIONAL)

Professor(a) _____

Telefone _____ e/ou _____

Fax _____ E-mail: _____

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NESSA PESQUISA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos Superiores de Educação na Nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

AGUIAR, Márcia Ângela e SCHEIBE, Leda. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In: *Revista Educação e Sociedade*, nº 68, Campinas, SP, 1999. p. 220-238.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método em Ciências Naturais e Sociais*. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRÉ Marli E.D.A. e LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. VII Encontro Nacional da ANFOPE. *Documento final do...* Belo Horizonte, 1996. Mimeo.

_____. _____. X Encontro Nacional. *Documento final do...* Brasília, 2000. Mimeo.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração*. Rio de Janeiro, agosto 2000. 22 p.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera. A formação dos alfabetizadores. In: ROMÃO, José E. e GADOTTI, Moacir (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001, p. 61-78. – (Guia da Escola Cidadã; v. 5)

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)*. São Paulo: Ática, 1992.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – Lei nº 9.394. 2ª ed. Apresentação: GROSSI, Esther. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DFEDERATIVA DO BRASIL de 5 de outubro de 1988.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de professores: busca e movimento*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRZEZINSKI, Iria et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: *Revista Educação e Sociedade*, nº 68, Campinas, SP, 1999, p. 301-309.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: Diversos olhares se entrecruzam*. 3ª ed. ver. São Paulo: Cortez, 2000.

CALADO, Alder Júlio. Paulo Freire: sua visão de homem, de mundo e de sociedade. In: LIMA, Maria Nayde dos Santos & ROSAS, Argentina (Orgs.).

Paulo Freire: Quando as idéias e os afetos se cruzam. Recife: Universitária UFPE/Prefeitura da Cidade do Recife, 2001.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. *Tecelão da Utopia: uma leitura transdisciplinar de Paulo Freire.* Caruaru, PE: FAFICA, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *Qual Universidade?.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 31).

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. In: SOUZA, João Francisco de (Org.). *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo.* Recife: Bagaço/Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2000, p. 163-170.

DEMO, Pedro. Formação de Professores Básicos. Revista *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, abr/jul., 1992. p. 23-42.

_____. *A Nova LDB: Ranços e Avanços.* Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. *Pesquisa: Princípio científico e educativo.* São Paulo: Cortez, 1999.

FÊNIX NOTÍCIAS. *Informativo do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular*, nºs 10,11, 13, 15, 16, 17, 21.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

_____. *Conscientização: teoria prática da liberdade. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação e Mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato et al (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998 (Seminários e debates).

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. A. Andreola. Apresentação: Ana Maria Freire. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: ROMÃO, José E. e GADOTTI, Moacir (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001, p. 15-17. – (Guia da escola cidadã; v. 5)

FREIRE, Paulo e SHOR, Iria. *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-39.

GALDIERE, Antonieta. *A formação inicial e a profissionalização do educador de adultos: reflexões sobre um projeto formativo*. 207p. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 1999.

GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Questões da Nossa Época, v. 42).

GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortês, 1995.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1994 (Questões da nossa Época, v. 5).

GRAMSCI, Antônio. *A formação de intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 3-23.

HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986–1998)*. Brasília: MEC/INEP/COPED, 2002 (Série Estado do Conhecimento, n. 8) – (Seminários e Debates).

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). 3ª ed. Revista. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto Luiz. Um olhar freireano sobre a universidade, a licenciatura e o currículo. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001, p. 215-229.

MADRIGAL, Goerne Juan José. Tendências hacia la profesión del educador de adultos en américa latina: un estudio exploratorio, comparativo y participativo. In: *Revista FÊNIX*, Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos. Ano 1, n. 0, Jan/Dez., 2002. p. 47-62.

MARQUES, Mário Osório. *Formação do Profissional da Educação*. Ijuí: INJUÍ, 2000 (Coleção Educação; 13).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6ª ed. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINTO, César Augusto. As Leis e a formação de educadores. In: SERBINO, Raquel Volpato et al (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

MIZUKAMI, Ana Maria da Graça Nicodetti et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A. Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos: Uma contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

PARECER 11/2000 – CNE/CEB. In: SOUZA, João Francisco de (Org.). *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo*. Recife: Bagaço: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2000, p. 15-152.

PEREIRA, Eva Waisros e TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A Educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3ª ed. revista. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. Garrido e LIBÂNEO, J. Carlos. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudanças. In: *Revista Educação e Sociedade*, nº 68, 1999, p. 239-270.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcante. Currículo, Formação de Professores e Repercussões Metodológicas. In: LIMA, Maria Nayde dos Santos e ROSAS, Argentina (Org.). *Paulo Freire: Quando as Idéias e os Afetos se Cruzam*. Recife: Universitária, UFPE/Prefeitura da Cidade do Recife, 2001. p. 151-161.

RESOLUÇÃO CNE – CEB 1/2000. In: SOUZA, João Francisco de (Org.). *A Educação Escolar, Nosso Fazer Maior, Des(A)fia o Nosso Saber: Educação de Jovens e Adultos*. Recife: Bagaço: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2000. p. 153-161.

RIBEIRO, A. K. Rodrigues. *Reformulação do Curso de Pedagogia: a experiência do Centro de Educação da UFPE na perspectiva dos professores*. 1995. 186 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: *Revista Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, n. 68. Dezembro de 1999. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Cedes e Papyrus. p. 184-201.

RODRIGUES, Edileuza Custódio. *Formação de Professores de Jovens e Adultos e Necessidades de Aprendizagem*. 2002. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2002.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 41-58.

RÖHR, Ferdinand. A Educação do Educador: reflexões acerca da identidade acadêmica do Centro de Educação. In: *Cadernos do Centro de Educação*, Ano 3 nº 7 a 10, 1999. p. 25-34.

SANTIAGO, Maria Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. In: *Revista de Educação AEC*, v. 27, nº 106, jan/mar. Brasília, 1998, p. 34-42.

_____. *Escola Pública de Primeiro Grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. 2ª ed.

Porto: Afrontamento, 1989.

_____. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 6ª ed.

Porto: Afrontamento, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo:

Cortez, 2000.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.

(Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992a.

SILVA, Carmem Silvia Bissoullida. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 66).

SILVA, Janssen Felipe da. *Políticas de Formação para Professores: aproximações e distanciamentos*. 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2001.

SOUZA, João Francisco. Desafios à Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil: a experiência do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária em Pernambuco. *Fórum 30 – Revista da Direcção de Cultura da Universidade do Minho*. Braga (Portugal), 2001, p. 93-123.

_____. *Proposta Curricular do NUPEP – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE-CE*. Recife, 1998.

SOUZA, João Francisco. *Ano Internacional da Alfabetização*. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, Cultura e Esportes. Diretoria de Educação Escolar, Departamento de Alfabetização: *¿Por que alfabetismo?: Ler a vida, escrever a história!*. Recife, 1990. p. 10-44.

_____. (Org.). Proposta pedagógica do Centro de educação da UFPE. In: *Cadernos do Centro de Educação*, ano 3, n. 7 a 10 de 1999. p. 7-24

_____. *A Educação Escolar, Nosso Fazer Maior, Des(A)fia o Nosso Saber: Educação de Jovens e Adultos*. Recife: Bagaço: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2000.

_____. (Org.). *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo*. Recife: Bagaço: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2000.

_____. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Bagaço: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2001.

_____. Perspectivas de uma pedagogia de la educación popular, como ciência social em América Latina: In: *Taller sobre refundamentación de la Educación popular* “Nuevos escenarios y nuevos discursos en la educi Popular” Memórias. Pátzcuaro (México), 1996. p. 31- 86.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Políticas Públicas e Educação de Adultos. In: ROMÃO José E. e GADOTTI, Moacir (Org.). *Educação de Jovens e Adultos:*

teoria, prática e proposta. 4ª ed. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001, p. 19-27. – (Guia da escola cidadã; v. 5)

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLARDI, Raquel e OLIVEIRA, Carlos Alberto Pereira. *Múltiplos olhares da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96*. Rio de Janeiro: Dunya, 1998.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *O que é Universidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Coleção Primeiros Passos, v. 91)

WEBER, Silke. Pesquisa sobre a aprendizagem de jovens e adultos no Brasil. In: *Revista FÊNIX*, Ano 1, n. 0, jan/dez., 2002. p. 13-25.