



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas - CCH

Escola de Educação

Faculdade de Pedagogia

***Formação de Educadores de Jovens e Adultos:
Elementos Teóricos Fundamentais***

FLÁVIA DE SOUZA MARTINS BAHIENSE

Matrícula: 20022351021

RIO DE JANEIRO

Dezembro/ 2006

– Formação de Educadores de Jovens e Adultos:

Elementos Teóricos Fundamentais –

Flávia de Souza Martins Bahiense

Matrícula: 20022351021

Monografia submetida ao corpo docente da Faculdade de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso.

RIO DE JANEIRO

Dezembro / 2006

AGRADECIMENTOS

A todos que se fizeram presentes, aos familiares que compartilharam os momentos de conquista e aos colegas que trilharam juntos a mesma estrada.

Aos professores, pela orientação dada no decorrer do curso que foi de grande importância para a conclusão deste trabalho.



“Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas. Se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela.

Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje”.

Paulo Freire.

RESUMO

Procurei enquadrar o tema da formação de educadores de jovens e adultos na problemática mais ampla da constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Inicialmente, são comentados algumas bases teóricas para formação inicial e contínua dos educadores de jovens e adultos e o comprometimento do educador de EJA com as transformações da sociedade. Em seguida, destacam-se alguns dilemas da formação do educador de jovens e adultos. Finalmente, destaca-se a importância de se experimentar novas formas de organização do ensino dirigido a jovens e adultos e de como a pedagogia crítica pode contribuir para a formação do educador de EJA.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos, Formação do educador de EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		1
CAPÍTULO 1	AS BASES TEÓRICAS PARA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA	5
CAPÍTULO 2	EDUCADOR DE EJA COMPROMETIDO COM AS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE	11
CAPÍTULO 3	DILEMAS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA	17
CAPÍTULO 4	A PEDAGOGIA CRÍTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA	24
CAPÍTULO 5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
ANEXO A	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	A - 1

INTRODUÇÃO

Milhares de brasileiros são desescolarizados ou tem escolaridade incompleta. As causas são as mesmas: pais analfabetos, machistas, necessidade de trabalhar, inexistência de escolas, paternidade e maternidade precoces, baixa renda, transporte (distância entre a moradia e a escola, direito de ir/vir com segurança) e necessidades básicas para sobrevivência ameaçadas. São pessoas que, em alguns casos, já chegaram a internalizar que são incapazes de aprender.

Os estudos da Educação de Jovens e Adultos sustentam que homens e mulheres aprendem por toda a vida e que a alfabetização é um passo fundamental na construção da liberdade e da felicidade das pessoas.

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 estudos 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: a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resultando numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes.

A profissionalização do educador de EJA tem se tornado cada vez mais nuclear tanto nas práticas educativas como nos fóruns de debates. Com base na ação do voluntariado, a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947, passou a ser sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947¹, já se ressaltavam as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos. Passados mais dez anos, no II

¹ CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1, 1947, Rio de Janeiro. R.J. Ministério da Educação e Saúde, 1950.

Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958², as críticas à ausência de uma formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas.

Ainda que não seja uma questão propriamente nova, é somente nas últimas décadas que o problema da formação de educadores para a EJA ganha uma dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes.

Como consta da V CONFINTEA:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-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 sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 42).

Na medida em que a EJA teve sua história gerada no seio dos movimentos populares e por meio de experiências vinculadas à educação popular (ARROYO,2001) pensar um novo currículo para o curso de pedagogia significava acolher a riqueza de tais ações, ampliando o entendimento do que é ser pedagogo.

A direção assumida pela formação no curso de Pedagogia se vincula ao espaço que, crescentemente, sobretudo após a Constituição de 1988, a EJA tem ocupado nas

² CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958, Rio de Janeiro. Teses e Comunicados. R.J. Ministério da Educação e Saúde, 1958. (Mimeorg.).

Lapineiro

redes formais de ensino, deixando de ter um caráter supletivo, compensatório e extra-oficial para tornar-se um direito³.

A formação de educadores de EJA possibilita uma visão mais ampla da educação, como um processo que não ocorre só dentro da escola, mas no interior dos movimentos sociais e que se relaciona à luta por uma sociedade melhor. Ou seja, a formação adquirida potencializa o profissional, mesmo que ele não atue especificamente com o público jovem e adulto e mesmo que a habilitação não ocupe um lugar de destaque no interior do curso de Pedagogia.

Nessa direção este estudo pretende explicar reflexões que pesquisas acadêmicas sobre o tema denunciam e ao mesmo tempo sugerem para formação de educadores de pessoas jovens e adultas, destacando as condições que viabilizariam a oferta de um processo pedagógico que corresponda às exigências que a EJA impõe aos educadores, educandos, na perspectiva da formação integral.

Da literatura escolhida para aprofundar o tema – a formação de educadores de pessoas jovens e adultas – alguns autores se destacam neste trabalho. Assim sendo constitui as bases conceituais orientadas de alguns campos do conhecimento. As principais conceituações identificam-se com o referencial teórico postulado por Freire (1996), HADDAD (1994), LIBÂNEO (2002), MACHADO (2000), NÓVOA (1995), RIBEIRO (2001), entre outros, no que diz respeito à qualificação científica necessária ao educador para desenvolver uma proposta pedagógica sintonizada com a criatividade, a originalidade, o calor humano e a generosidade e comprometida com as verdadeiras causas da exclusão.

No segundo capítulo abordo as questões relacionadas ao o educador de EJA comprometido com as transformações da sociedade. A partir do capítulo três focalizo os dilemas na formação do educador abordando temas como a ausência de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino e como a perspectiva assistencialista (EJA como uma ação de caráter voluntário, movida pela solidariedade) e infantilizadora da EJA prejudicam a constituição do campo, limitando

³ Ver, entre outros, HADDAD e DI PIERRO (1994), sobre as políticas públicas contemporâneas voltadas para a EJA.

as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa.

O capítulo quatro – Pedagogia crítica e suas contribuições para formação do educador de EJA – apresento alguns elementos desta corrente pedagógica que contribuem para formação do educador de EJA e na última parte farei considerações que poderão contribuir para os profissionais que se identificam com esta área.

O trabalho aqui desenvolvido poderá ser útil para aqueles que estudam educação popular e para áreas científicas e profissionais relacionadas.

CAPÍTULO 1

BASES TEÓRICAS PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

Assim como os demais profissionais da educação, o educador de pessoas jovens e adultas também deve possuir, no seu percurso de formação, o acesso à formação inicial e continuada de qualidade, que lhe possibilite implementar experiências educativas, atendendo às necessidades dos estudantes jovens e adultos.

A falta de profissionalização dos educadores de jovens e adultos e o caráter assistencial e precário dos diversos projetos implantados pelos variados organismos e instituições, governamentais ou não-governamentais é preocupante.

Quando pensamos a educação de pessoas jovens e adultas é preciso que tenhamos consciência de que se trata de pensar a educação popular⁴, dirigida a jovens e adultos trabalhadores que foram excluídos do acesso ao sistema regular de ensino.

Quando pensamos a educação de pessoas jovens e adultas como exigência e condição de cidadania é necessário que pensemos em uma clientela com características próprias e que, por isso, possui necessidades específicas.

O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo.

Além da grande maioria dos programas desenvolvidos, a ausência da formação adequada para os educadores de jovens e adultos leva à implementação de práticas

⁴ Educação comprometida com o exercício da cidadania, com a transformação da sociedade, em busca da organização coletiva, da elevação do nível de vida do povo, sobretudo dos trabalhadores em situação de opressão, para que assumam seu papel sócio-político.

pedagógicas assistencialistas e infantilizadoras apesar da proximidade de faixas etárias entre educando e educador.

Estudos sobre cursos de suplência realizados apontam para três “idéias-força” (Jóia et al, 1999)⁵, que ajudam a construir uma identidade para a modalidade educativa referente à educação de pessoas jovens e adultas (Ribeiro, 1999).

A primeira delas reside no reconhecimento da população com a qual se trabalha. Jovens e adultos trabalhadores, originários das classes populares, excluídos da escola e do acesso a importantes direitos sociais. Essa idéia remete à ênfase numa educação de adultos como prática política, visando ao engajamento dos grupos populares em ações que transformem as estruturas sociais produtoras da desigualdade e da marginalização. A segunda remete às necessidades de aprendizagem das pessoas jovens e adultas direcionando-se aos saberes e competências⁶ a serem exigidos pelos contextos de trabalho e por outras dimensões da vida cotidiana, de maneira que possa fazer avançar a sua capacidade crítica, criatividade e autonomia, e não sirva meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal. Nesse caso, a funcionalidade das aprendizagens escolares, ou seja, sua contextualização ou aplicabilidade no universo cotidiano, emerge como questão central a ser equacionada. A terceira refere-se a como dialogar num ambiente escolar, com práticas escolares, aqueles que trazem saberes da vida cotidiana. Em relação a esse ponto, o desafio seria identificar a natureza desses conhecimentos práticos e desses supostos estilos cognitivos próprios dos adultos, e investigar de que modo poderiam ser conjugados com as aprendizagens tipicamente escolares, ou, em outra perspectiva, de que maneira os conteúdos da escola deveriam ser modificados para se adequar a esse modo de pensar próprio que os jovens e adultos desescolarizados já teriam forjado ao longo da vida.

⁵ JOIA, Orlando et al. “Propostas Curriculares de Suplência II (2º Segmento do Ensino Fundamental Supletivo)”. Relatório de pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 1999).

⁶ “... Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital” (ver LOMBARDI, J. C. et al. Capitalismo, trabalho e educação. São Paulo: Autores Associados, 2002).

Cada vez mais se exige da formação docente um preparo que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e politécnica⁷, não podendo deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponder, dentro da EJA, às etapas da educação básica.

Desse modo, a formação de professores para pessoas jovens e adultas exige, principalmente, compromisso político, conhecimento da realidade do educando e uma atitude metodológica que extrapola os conhecimentos que se restringem ao domínio da técnica.

Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso a EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com metodologias e tempos intencionados à caracterização deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares.

A necessidade de pensar a formação de professores para educação de jovens e adultos vai além da análise das ações educativas desenvolvidas atualmente, por mais que isso possa ser feito e deva ser feito, principalmente no que diz respeito aos programas desenvolvidos no âmbito desta universidade.

Pensar a formação de educadores exige de nós professores e da universidade uma tomada de posição política. Essa posição política, ao meu ver, deve ter o sentido de promover a socialização do conhecimento, possibilitando, assim, a inclusão de jovens e adultos trabalhadores, social e educacionalmente, excluídos.

Se assim pensamos, devemos buscar meios para superar as perspectivas assistencialistas desenvolvidas, apontando para isso com elementos, construídos coletivamente com alunos e educadores, que dêem subsídio para o enfrentamento dos problemas da educação de jovens e adultos já registrados.

⁷ Politécnica – (...a politécnica significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, repondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratos, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética (id, p. 89).

Algumas instituições universitárias vêm apontando com mecanismos alternativos à lógica da ausência de educadores preparados para educação de pessoas jovens e adultas. O caminho que tais instituições têm encontrado passa pela priorização do tema e a inclusão de disciplinas específicas nos currículos dos cursos de licenciatura, com caráter optativo ou obrigatório, bem como em cursos de pós-graduação, além de experimentarem a implantação de cursos de especialização na área.

Entendo que a busca de alternativas para a formação de educadores de pessoas jovens e adultas objetiva proporcionar a esses trabalhadores, além do acesso à educação escolar que lhes foi negada durante a sua idade escolar obrigatória, o acesso a uma sociedade mais justa e o desenvolvimento do espírito crítico ao processo de dominação ideológica do qual são vítimas pela permanente manipulação do seu imaginário.

A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.

A formação do docente em geral, e em especial daqueles que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, deverá passar por diversos momentos, por diferentes formas e se dará em muitos lugares. Ou seja, a formação docente como algo ligado, também, ao saber e à experiência (LARROSA, 2002).

Se pensarmos na formação de professores essa idéia, sobre o saber, está muito próxima ao que defende o pesquisador da formação docente Maurice Tardif. Para ele:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola... Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (2002, p 11).

A formação de professores passa, nos tempos atuais de pós-modernidade, por um momento muito rico quanto às diversidades e pluralidade de diálogos que podem

ser estabelecidos. Esta diversidade e pluralidade são uma excelente oportunidade para ampliarmos o repertório de conhecimentos e de saberes sobre nosso fazer educativo. Segundo Freire, A. M.:

Há uma forma reacionária de ser pós-moderno como há uma forma progressista de sê-lo. Para mim, a prática educativa progressistamente pós-moderna – é nela que sempre me inscrevi, desde que vim à tona, timidamente, nos anos 50 – é a que se funda no respeito democrático ao educador como um dos sujeitos do processo, é a que tem no ato ensinar-aprender um momento curioso e criador em que os educadores se reconhecem e refazem conhecimentos antes sabidos e os educandos se apropriam, produzem o ainda não sabido (2001, p. 159).

A nossa formação como educadores passa, necessariamente, pelo nosso conceito de cultura⁸. Ela – a formação docente – está intimamente ligada aos nossos costumes, hábitos, conceitos, preconceitos. Tem muito que ver com nossas representações e com o imaginário social vigente. Enfim, formação e experiência estão juntas. Para Larrosa (2002) não há como separar saber de experiência. Uma experiência que por sua vez tem grande influência da cultura em que estamos inseridos. Além do fato de que em educação somos o tempo todo aprendizes e ao mesmo tempo ensinantes de alguma coisa para alguém.

No trabalho educativo com jovens e adultos há que se levar em consideração as questões históricas, políticas, econômicas, enfim, culturais. Ou faz-se essa escuta ou teremos muitas dificuldades em reconhecer que o envolvimento dos educandos – tanto jovens como adultos – se dará com mais facilidade se o processo de alfabetização partir de situações familiares aos mesmos. Algo na perspectiva freireana onde tem-se que “as crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com

⁸ É refletir, imaginar, sentir o que se esconde sob as experiências vividas ou cotidianas, transformando-as em obras que se modificam porque se conhecidas. “Cultura é a capacidade de decifrar as formas da produção social da memória e do esquecimento das experiências, das idéias e dos valores, da produção das obras de pensamento e das obras de arte e, sobretudo, é a esperança racional de que dessas experiências e idéias, desses valores e obras surja em sentido libertário, com força para orientar novas práticas sociais e políticas das quais possa nascer outra sociedade. (Chauí, p. 9. Cidadania Cultural, o direito à cultura Perseu Abramo, SP: 2006).

palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas” . A Educação de Jovens e Adultos assim vista contempla com mais facilidade não só o processo de aquisição da leitura e da escrita como age com facilitadora “da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências” (FREIRE, 1993, p. 29).

Pensar em Educação de Jovens e Adultos sem levar em conta o processo de silenciamento pelo qual passaram boa parte daqueles que hoje, já em idade avançada, tentam retornar à escola é um grande equívoco.

Criar novas formas de promover aprendizagens fora dos limites da organização escolar tradicional é uma tarefa, portanto, que impõe antes de mais nada um enorme desafio para os educadores. Romper o modelo de instrução tradicional implica um alto grau de competência pedagógica, pois para isso o professor precisará decidir, em cada situação, quais formas de agrupamento, seqüenciação, meios didáticos e interações propiciarão o maior progresso possível dos alunos, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da educação de jovens e adultos.

CAPÍTULO 2

EDUCADOR DE EJA COMPROMETIDO COM AS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE

O método é letra morta; a ele o professor deve acrescentar a cor, o movimento, a vida. Para um professor existem dois sujeitos a serem estudados: [os educandos] e ele mesmo. Duas coisas para sua realização: a educação delas e a sua própria.

Marie Carpentier

forde ?

Segundo Nóvoa (1995), nas últimas décadas, existe um mal-estar docente, gerado pelas transformações sociais, políticas e econômicas que vem ocorrendo no mundo de forma acelerada, e essas mudanças atingiram o processo educativo. Por um lado, parece que a sociedade deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia, o que degrada cada vez mais sua imagem social. Mas o professor precisa compreender, que ele não é o único responsável pelos problemas do ensino como é colocado pela sociedade, mas que estes são problemas sociais que requerem soluções por meio de políticas sociais que garantam a expansão do ensino das populações com qualidade.

Nóvoa (1995) diz que diante das mudanças ocorridas de forma acelerada, aumentaram-se as responsabilidades do professor. Agora ele além de possibilitar a apropriação do conhecimento cognitivo, precisa atuar como facilitador da aprendizagem, organizador dos trabalhos em grupo, preocupar-se com a integração social como também com a educação sexual do aluno. Porém, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação desses professores. Dito de outra forma, o educador está utilizando os métodos que ele aprendeu há 20 anos atrás, num

contexto que exige uma visão ampla e atualizada em todos os sentidos, principalmente no campo da educação.

Nóvoa (1995), denuncia ainda que para agravar mais a crise de identidade do educador, a sociedade e alguns governantes chegaram à conclusão simplista que o professor é responsável direto pelas lacunas existentes no processo de ensino, e conseqüentemente, pelo fracasso escolar, sem levar em conta, a falta de uma política educacional consistente que possa suprir as necessidades básicas do ensino, como por exemplo a falta de materiais didáticos, pedagógicos e o baixo salário dos professores.

Segundo Pimenta (1999), a desvalorização do professor está ligada às concepções que o considera, como um simples técnico reproduzidor dos conhecimentos pré-elaborados. É que a sociedade contemporânea, cada vez mais, necessita de professor/educador que seja mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, no sentido de superar as desigualdades escolares. Portanto, se faz necessário repensar a formação inicial e contínua dos professores, analisando as práticas pedagógicas e docentes que os formam.

A formação inicial composta por um currículo formal com conteúdos fragmentados e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, tem contribuído pouco na formação da identidade do profissional educador. No que se refere à formação contínua, na qual se realiza cursos de atualização dos conteúdos, esta tem se mostrado ineficiente para alterar a prática docente e evitar o fracasso escolar. Esses fatos entre outros aspectos do processo formativo, desvalorizam a profissão e o profissional da área educativa.

As contradições da sociedade brasileira são grandes, investe-se pouco em educação, no entanto, exige-se pessoas aptas e qualificadas para atuar no mercado de trabalho. Tendo em vista estas exigências, novamente o educador/pedagogo está sendo requisitado no sentido de preparar os profissionais que poderão trabalhar em várias organizações, desenvolvendo habilidades humanas e técnicas com objetivo de compreender as transformações provocadas pelo avanço das ciências e das novas tecnologias, visando melhorar o desempenho das pessoas e conseqüentemente, dos produtos e serviços.

Os educadores que se comprometem com a Educação de Jovens e Adultos, tem que possuir consciência da necessidade de buscar mecanismos, metodologias e teorias que estimulem o público alvo a não abandonar a sala de aula. Esses educadores devem ser comprometidos com a aprendizagem dessas pessoas, adequando métodos incessantemente cada vez mais relacionados à realidade do público que estão trabalhando.

Nota-se que apesar da desvalorização do profissional educador, e de vários obstáculos, como o não-reconhecimento enquanto categoria, profissionalidade dividida, baixa remuneração e tantos outros desafios, pode-se afirmar que o pedagogo está preparado para enfrentar o mercado de trabalho competitivo atual que exige um profissional com sólida formação, capaz de diagnosticar problemas e apresentar soluções no campo da educação formal e não-formal, de modo a garantir o desenvolvimento de múltiplas competências e saberes necessários para atuar na sociedade informatizada.

A meu ver, o pedagogo que problematiza a realidade, que desvende conceitos é o profissional mais indicado para atuar na formação de pessoas porque pode ajudar a interpretar a realidade e a transformá-la. Com esse desenho, sua formação contempla uma prática pedagógica reflexiva, transformadora e autocrítica.

Com as transformações da sociedade, exige-se, cada vez mais, profissionais competentes, flexíveis, criativos, críticos, conhecedores das novas tecnologias, que saibam conviver e trabalhar em equipe, que possua autonomia de pensamento, sociáveis, que saibam compreender processos e incorpore novas idéias, que tenham habilidade de gestão, auto-estima. No entanto, ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho estabelece exigência ao educador, de forma desafiadora desvaloriza o pedagogo, o seu fazer pedagógico, e reduz a formação teórica, aligeirando sua práxis.

Pergunta-se, o que fazer para sanar ou pelo menos minimizar essa desprofissionalização dos professores? Como extirpar esse mal-estar docente?

A sociedade brasileira, na maioria das vezes, compreende o termo educação de forma simplista, baseando-se no senso comum, o que vem contribuindo para desvalorização do profissional da educação. Numa tentativa de compreender a amplitude do termo educação recorre-se a autores brasileiros que conceituam

educação de forma provocativa e ao mesmo tempo esperançosa de nosso papel na reconstrução de outro mundo.

Segundo Libâneo (2002), a educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, da vida social, econômica, política e cultural. É um processo global entranhado na prática social, que ocorre numa variedade de instituições, nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo fato de pertencerem uma sociedade. Educação no sentido amplo compreende o conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não-intencionais, sistematizados ou não.

A educação é uma forma de intervenção no mundo, que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Uma das tarefas básicas que definem a postura do novo educador é a criação de uma contra-ideologia, atenta aos serviços que a educação pode prestar a esse deserdado de todos os bens criados pelo trabalhador, uma contra-ideologia capaz de mover ou tirar da inviabilidade os agentes da educação, direcionando-os para a prática de uma educação que tente elevar a participação das mais amplas massas de trabalhadores (GADOTTI, 1991, p. 81).

Assim, esta pedagogia denominada libertadora, concebe as transformações sociais através de um compromisso educacional empreendedor, voltado ao dominado, ao despertar da consciência, em prol de uma ação-reflexão. Não basta a competência ao exercício do ato educativo é necessária uma sólida formação política e econômica.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O professor tem que estar em constante busca de aperfeiçoamento, sendo um profissional competente, responsável para que possa possibilitar a formação de cidadãos críticos capazes de lutar pelos seus direitos.

A educação permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa de existência que esteja vivendo... O primeiro imperativo que deve preencher a Educação Permanente é a necessidade que todos nós temos de sempre aperfeiçoar a nossa formação profissional (BRANDÃO, 1995, p. 80).

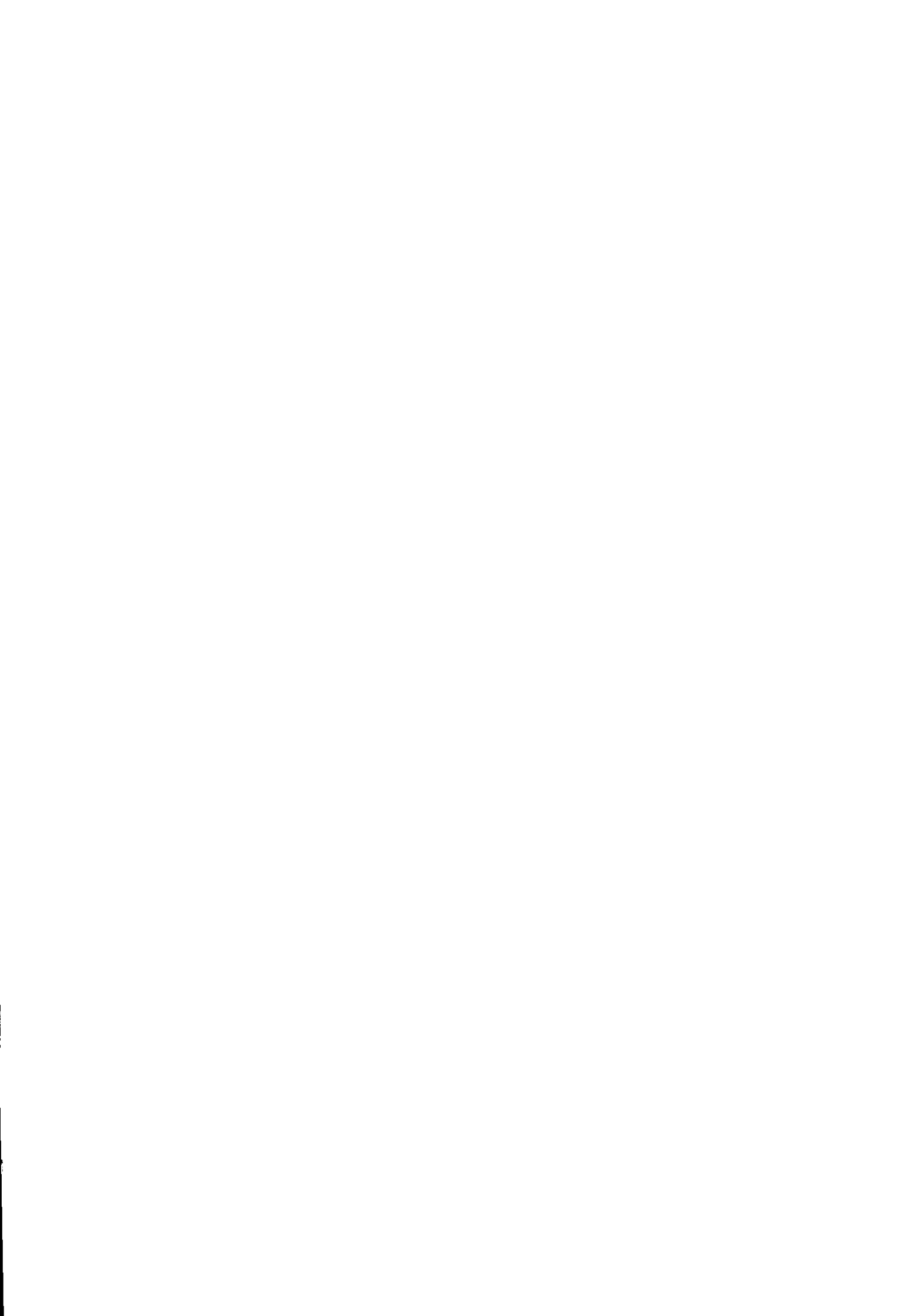
Na “sociedade do conhecimento”⁹ caracterizada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, tem lugar para a escola? Para o professor?

Segundo Libâneo (2002) sim, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre. Só que precisa ser repensada, sem, contudo, esquecer que, a escola não detém o monopólio do saber sozinha. E o professor torna-se indispensável, na formação para cidadania crítica, na participação social, na formação ética, além da preparação para o trabalho. O professor é mediador e facilitador da criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno atribuir significados as informações recebidas das diversas fontes, com finalidade de revê-las, de reconstruí-las de forma crítica e com sabedoria.

No entanto é o pensamento de Paulo Freire (1987) quem propicia o fundamento para nossas reflexões ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Reafirma-se aqui, que a educação é uma prática social que acontece entre os grupos, sendo condição decisiva para que formas cada vez mais desenvolvidas de democracia possam ser vivenciadas em nossa sociedade.

Por outro lado na visão de Brzezinski (2002), uma das formas de construção e reconstrução da identidade profissional docente é a busca constante do aprimoramento do conhecimento, inclusive tecnológico, além de analisar e debater as práticas

⁹ Com esta expressão pretende-se indicar que a economia contemporânea se funda sobre a ciência e a informação, graças ao uso competitivo do conhecimento...A palavra sociedade é tomada como sinônimo de economia e a palavra conhecimento como sinônimo de força produtiva. (Chauí, p. 65. Simulação e poder, uma análise da mídia. SP: Perseu Abramo, 2006)



educacionais coletivamente (associações, sindicatos, etc). Esta busca visa mudar a história e a imagem dos educadores no seio da sociedade brasileira, especialmente no que se refere ao reconhecimento do papel por eles desempenhados como praticantes críticos, reflexivos e intelectuais transformadores, cujo objetivo maior é a formação dos cidadãos.

Ao profissional docente não basta conhecer a matéria e a metodologia a ser utilizada na construção do conhecimento. Ele precisa fazer uma análise crítica de sua prática educativa, observando os resultados de sua ação, no sentido de buscar condições que permitam melhorar sua atuação como educador dentro da sala de aula ou fora do espaço escolar, por meio da atualização constante.

Segundo Contreras (2001), o profissional reflexivo é justamente aquele que enfrenta situações adversas em sala de aula e dispõe de autonomia e de metodologias de ensino e propõe atitudes que possam solucioná-las de maneira satisfatória. Ou seja, é o profissional que entende a reflexão como um modo de conexão entre conhecimento e ação. Cita ainda, que a prática reflexiva é currículo que está sempre em processo de construção e transformação. Esse currículo atua como mediador da relação entre idéias e ações dos processos de ensino.

O educador deve ter sempre em mente que o seu papel é de ser o agente de transformação social e como tal pode, pela educação, combater no plano das atitudes, comportamentos, criando assim relação dialógica com seu educando na qual o ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas possibilitar ao educando construir ou produzir ensinamentos que servem tanto ao educador quanto ao educando, num processo global de aprendizagem em que não existe docência sem discência.

Na Educação de Jovens e Adultos, é fundamental que tanto o educador como o educando saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada. Diante desse contexto, os educadores devem analisar claramente a ação educativa, percebendo-a como uma ação social produzindo assim uma prática educativa articulada da teoria e a prática tendo o educando como a base para a construção do tema gerador.

CAPÍTULO 3

DILEMAS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Minha análise dos dilemas baseia-se em um elenco de questões, cujos argumentos podem ajudar a abrir um espectro dentro do qual deve ser pensada a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

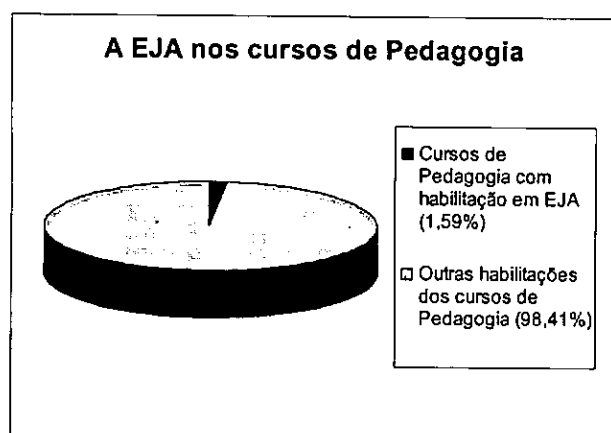
Escolhi alguns parâmetros inspirados em reflexões sobre a prática, assim como através da leitura e releitura de Freire(1996), Nóvoa(1995), Haddad(1994) entre outros que possibilitaram um olhar diferenciado daquelas observações empíricas.

Orientada por estas análises, apresentarei as seguintes reflexões: Ausência de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino; Ausência do tópico educação de adultos na formação inicial dos professores que atuam tanto no supletivo quanto nos cursos regulares noturnos, que atendem à jovens e adultos trabalhadores; As condições que viabilizariam a oferta de uma formação correspondente às exigências que a educação de jovens e adultos impõe aos educadores; Como uma atenção especial a EJA poderia favorecer a formação integral dos educadores de maneira geral e ^e como uma perspectiva assistencialista (EJA como uma ação de caráter voluntário, movida pela solidariedade) e infantilizadora da EJA prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa.

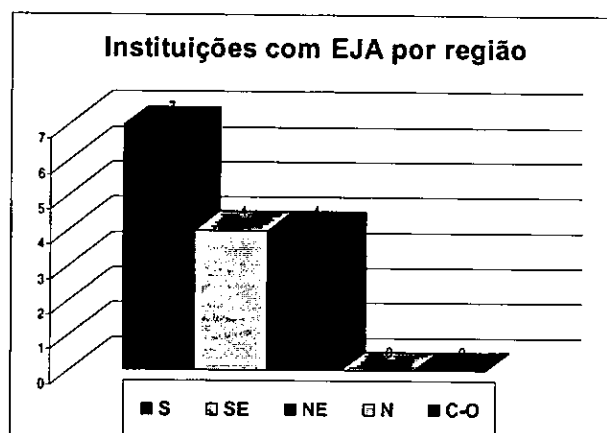
As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por MACHADO (2000), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamento e cursos aligeirados, é insuficiente, inadequada e incompatível para atender as demandas da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, destacam que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são

necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada. A autora afirma que “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão” (p.16).

Segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a formação em EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a formação em EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica¹⁰ (1,59%). Os gráficos a seguir ilustram os dados colhidos do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):



Fonte: dados do INEP de 2005



Fonte: dados do INEP de 2005

O inciso VII, do art. 4º, da LDB 9394/96, estabelece a necessidade de uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Vê-se, assim, a exigência de uma formação específica para atuar na EJA.

Uma das lacunas da formação de educadores de EJA é a distância sentida entre a teoria discutida no curso e a prática na EJA. Há uma necessidade de um vínculo

¹⁰ www.inep.gov.br.

(data da consulta?)

maior entre a universidade e o campo de trabalho, podendo, essa aproximação, facilitar a inserção profissional do recém formado.

O campo da EJA não constituiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na idéia de que qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos, há outros que enxergam a formação como um requisito essencial e outros ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

NÓVOA (1995) afirma que "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal". Dados da vida pessoal dos professores também são relevantes para compreendermos a sua trajetória profissional.

Apesar das conquistas das últimas décadas, que colocaram a EJA sob a égide do direito, ainda é corrente a concepção de que esse campo, como adverte Arroyo (2005), é um "lote vago", marcado por um caráter compensatório ou supletivo; emergencial e filantrópico, em que basta a "boa vontade" para atuar. Esse tratamento compensatório e assistencialista acarreta, para RIBEIRO (2001), um prejuízo à própria construção da identidade da EJA como modalidade educativa. Segundo DI PIERRO (2005):

(...) o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de criança e adolescente, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sócio-cultural (p. 1.118).

Ao sintetizar as principais preocupações com relação à formação docente na esfera da EJA, HADDAD e DI PIERRO (1994) também destacam essa questão:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de

sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (p. 15).

A perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa. Haddad (1989) observou essa tendência em estudo sobre a vinculação de instituições de ensino superior com a promoção e programas de educação de adultos. Constatou que a intervenção mais freqüente das universidades nessa área era a prestação de serviços a seus próprios funcionários, em grande parte dos casos como ação de caráter "social", sem vinculação mais orgânica com os Centros de Educação e, portanto, não promovendo a desejável articulação entre a extensão, o ensino e a pesquisa. Ao fundamentarem uma proposta alternativa e intervenção da universidade em prol da profissionalização dos educadores de jovens e adultos, Fávero, Rummert e De Vargas (1999) destacam também o efeito pernicioso da perspectiva assistencialista:

Outra representação corrente em nossa sociedade prende-se à perspectiva que concebe a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teóricometodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina. Perde-se, assim, a possibilidade de nortear a Educação de

Jovens e Adultos conforme os fundamentos da educação unitária que visa superar a distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem da daqueles que executam e são subordinados. (Fávero, Rummert e De Vargas 1999, p. 7)

A educação de jovens e adultos avançaria também na definição de um campo específico de prática e reflexão pedagógica, superando o paradigma da educação compensatória em prol de uma visão mais prospectiva, que articule a educação básica e a educação continuada como direitos de todos. A institucionalidade das práticas de educação de jovens e adultos e sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica estabeleceriam, nesses sistemas de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua.

Apesar da descontinuidade das políticas e da escassez de núcleos de pesquisa na área, a verdade é que os serviços públicos que atendem a demanda por esse serviço vêm conseguindo manter-se mesmo nas condições mais adversas.

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.

Somada à consciência crítica sobre as estruturas sociais que geram a desigualdade e sobre o papel da educação na manutenção ou transformação dessas estruturas, a valorização do diálogo como princípio educativo, com a decorrente assimilação da noção de reciprocidade na relação professor-aluno, constitui-se pilar importante da formação do educador de jovens e adultos. A disposição para o diálogo é base para procedimentos que são essenciais nessa modalidade educativa: a definição de objetivos compartilhados, a negociação em torno de conteúdos e metodologias de ensino e o ganho de autonomia dos educandos no controle de seus processos de aprendizagem. Também sobre essas bases os educadores podem desenvolver atitudes

que contribuam para superar o enfoque assistencialista, abordando com seus alunos a noção de educação como direito de todos e incentivando-os a assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e pelo desenvolvimento social.

Essa disponibilidade emocional implícita nas práticas de cuidado, para as quais a figura da mãe constitui o principal modelo, está culturalmente associada à feminilidade e, certamente por isso, acaba sendo identificada como fator que desqualifica a profissão docente.

O cuidado é componente fundamental da educação das crianças na fase inicial da escolarização e que de maneira nenhuma se opõe ao “ensino dos conteúdos” no sentido estrito, antes criando as condições para que a aprendizagem de tais conteúdos se realize.

O lamentável é que essa aceitação do cuidado tivesse que custar também a aceitação da incômoda imagem de marmanjões que desajeitadamente ocupam um lugar que não lhes seria próprio: a sala de aula.

O cuidado como componente da relação professor-aluno se justificaria, na perspectiva expressa pelas professoras, apenas no âmbito filantrópico e não propriamente educativo de sua ação.

Certamente, essa assimilação da educação dos grupos populares à ação filantrópica é o arcabouço ideológico que sustenta as representações que infantilizam os educandos jovens e adultos.

Ainda que nas últimas décadas tenhamos assistido aos esforços de alguns governos municipais e estaduais no sentido de consolidar o espaço da educação de jovens e adultos como parte integrante do conjunto de políticas educacionais - em alguns casos inclusive transferindo serviços anteriormente alocados em órgãos de assistência social para as secretarias de educação -, algumas das políticas recentes induzidas pelo governo federal vêm reproduzindo gravemente a concepção assistencialista dessa modalidade educativa. Exemplo disso é o programa Alfabetização Solidária, cuja estrutura organizacional e mecanismo de financiamento não favorecem a consolidação de redes capazes de promover de forma continuada tanto a educação dos jovens e adultos como a formação de educadores para assumir tarefa.

Dessa forma, assistimos à iniciativa de alguns governos municipais e estaduais no sentido de promover ações de qualificação do corpo docente através da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovens e adulto. De acordo com MOLL (2004) o descaso com a educação de jovens e adultos, pode estar começando aos poucos ser revertido pela ação local dos municípios e seus parceiros:

O papel fundamental que o poder local pode desempenhar neste processo, avançado em relações que permitam a ampliação da esfera pública, sem levar ao descomprometimento governamental, pode estar relacionado à leitura do universo dos sujeitos da educação de jovens e adultos, para além de sua designação como dados estatísticos anônimos. (p. 22).

CAPÍTULO 4

A PEDAGOGIA CRÍTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA

Segundo alguns autores priorizados nesse estudo, como Alarcão (2003), Imbernón (2001), Nóvoa (1995), Freire (1997) entre outros, a contextualização do momento atual é fundamental para localizar a questão da formação de professores. Estes e outros autores, além da contextualização do problema, dão grande ênfase ao conceito de reflexão em seus estudos.

Alarcão (2003) ao focar a formação numa contextualização histórica e complexa, preocupa-se com duas questões que se colocam nesta sociedade da informação: a diferença de acesso às informações, que pode se tornar um meio de exclusão, e a forma como filtrar essas informações e preparar o aluno para a sociedade da transformação.

Para a autora, essa sociedade caracteriza-se pela complexidade e contradição. Defende, então, a formação de um professor reflexivo para uma escola reflexiva e propõe algumas alternativas para essa formação, entre elas a criatividade para interagir na vida social, a compreensão da realidade e a resolução de problemas cotidianos.

Imbernón (2001) diz parecer necessário que toda instituição educativa e a profissão docente devam mudar radicalmente, apropriadas às enormes mudanças ocorridas a partir do final do século passado. A profissão docente deve abandonar a concepção de transmissão do conhecimento acadêmico e se atualizar para atender às necessidades de uma sociedade democrática, plural, participativa, solidária e integradora, que eduque realmente para a vida e para superar as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o papel da formação ultrapassa o ensino que pretende mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se em um espaço de

participação, reflexão e formação em que os atores exercitem o convívio com a mudança e a incerteza. (Imbernón, 2001).

Ao dizer isso, aponta para a dimensão da educação que ocorre em espaços alternativos, ou seja, uma atividade educacional organizada e sistematizada que acontece fora do sistema formal de ensino, visando atender alguns grupos específicos da população, como a educação de jovens e adultos, por exemplo.

Imbernón defende ainda que amplos setores da sociedade demandam hoje que a educação se aproxime mais das dimensões éticas e emocionais para se concretizar em educação democrática na qual seja valorizada a participação do sujeito e a relevância de sua identidade sociocultural.

Este autor afirma que um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada para que se possa desenvolver a partir daí uma prática reflexiva competente.

No Brasil, muitos estudiosos que têm se dedicado a problemática da formação docente também se reportam à questão do contexto atual e do paradigma da profissionalização, da prática reflexiva e da participação crítica.

Quanto às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais recente é a que concebe o ensino como prática reflexiva. Este conceito perpassa não somente a formação de professores, mas também o currículo, o ensino e a metodologia. A capacidade de o professor pensar sua prática implica numa intencionalidade e reflexão sobre o seu trabalho.

Segundo Libâneo (2002) novas atitudes docentes são exigidas no momento atual, tais como: assumir o ensino como mediação, fazer uso de práticas multidisciplinares, conhecer estratégias do ensinar a pensar, auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, assumir o trabalho de sala de aula como uma atividade comunicacional, reconhecer o impacto das novas tecnologias em sala de aula, atender à diferença cultural e respeitar as diferenças no contexto escolar, investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.

A partir das recentes exigências sociais são acrescentadas ao trabalho do professor novas orientações pedagógico-curriculares, compatíveis com propostas

educacionais de cunho emancipatório. A formação de professores e o ensino devem ser vistos como atividade crítico-reflexiva.

Todavia não se pode discutir formação de professores no Brasil sem se reportar ao pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a elaboração de uma teoria crítica da educação. A essência de seus postulados está na luta pela transformação da sociedade via uma educação libertadora e transformadora que só pode se concretizar na medida em que o educador se engajar social e politicamente na luta pela transformação das estruturas opressoras da classe dominante.

Freire (1997) vê a formação docente e a prática educativa alicerçadas em alguns saberes fundamentais, indispensáveis para a assunção dos educadores como sujeitos da produção do saber. Para ele, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, corporeificação da palavra pelo exemplo, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

A essência da pedagogia crítica freireana está no fato de possibilitar que o sujeito possa enxergar a realidade em que está inserido e intervir conscientemente nessa realidade. Nesta direção, defende o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ampliem essa consciência crítica e envolvam o educador e educandos na ação transformadora de si e da realidade. Para se alcançar esse estágio de ação transformadora sobre a realidade, Freire propõe que educador e educandos devam assumir o papel crítico e reflexivo sobre suas ações cotidianas.

Nessa perspectiva, atuar como educador transformador implica estar engajado politicamente, de modo a despertar no educando a formação de uma consciência crítica para que ele assim possa atuar na sua comunidade.

Uma pedagogia crítica busca compreender as relações existentes entre poder e conhecimento e modos como essas forças se articulam nas sociedades humanas.

Tanto para Freire quanto para aqueles que se alinham com seu pensamento pedagógico, é fundamental formar o docente na mudança e para mudança, rejeitar a visão de um ensino técnico baseado na transmissão de conhecimentos formais, acabados, propondo um conhecimento aberto, em construção, provisório, que vê a educação como um compromisso político a favor do aprendente.

O conceito de ensinar para ele, em toda a sua complexidade e amplitude político-ideológica e ética, assenta-se em exigências que, embora fundadas em saberes científicos, técnicos e profissionais, superam os limites dessas esferas para se revelarem como atributos e compromissos humanos.

(...) É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes da desistência. É impossível sem a capacidade forjada, inventada, de bem cuidar, de amar.
(Freire, 1997, p. 92)

significativa m. atada

Especificamente com relação à formação de professores, Freire defendia a importância da apropriação pelos educadores dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir com a escola e sociedade que se quer. Acreditava ser necessário estar suprindo o tempo todo os elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano.

Na perspectiva freireana, o educador é sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu fazer no cotidiano. Portanto, a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. É inerente à prática pedagógica a compreensão de como se dá a origem do processo de conhecer. O processo de formação dos professores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.

Os autores que aqui se recorreu, ao tratarem das questões da formação docente, pautam-se em saberes fundamentais para se exercer a profissão e vêem a questão de uma formação contínua e focada numa prática reflexiva como exercício de aprimoramento da própria prática, da profissionalização e da participação crítica do professor-cidadão, em síntese, o aprimoramento pessoal, a partir da história de vida do docente, o aperfeiçoamento técnico-pedagógico e a consciência crítica enquanto profissional social.

Uma das funções docentes hoje é estar criando situações para que se manifeste o potencial criativo dos alunos na constante busca do desenvolvimento pleno. Isto pode

se dar através de práticas pedagógicas que ativem percepções, sentidos, afetividade, cognição, memória e reflexão na busca de ser mais.

É função da formação docente cuidar de ensinar saberes docentes de forma menos expositiva, por um lado, ou menos ativista, limitada a sucessivas oficinas, por outro. As tendências atuais apontam para uma prática de formação mais teórico-prática-reflexiva que ocorra em diferentes espaços, sendo um deles o próprio local de trabalho do docente-aprendiz.

Especificamente na atuação docente junto a ^o jovens e adultos faz-se necessário qualificação para que se consiga conhecer o sujeito específico com quem vai atuar, sua origem sócio-histórica e cultural, para vir a ser o mediador entre o educando e a complexidade da realidade concreta que se apresenta.

Uma abordagem que se apresenta de modo adequado na formação de educadores é ensiná-los a operar com os conhecimentos trazidos de sua própria história de vida, inseridos dentro da proposta pedagógica em si e completados com os conhecimentos acrescentados pelo aperfeiçoamento constante, formando-se um amálgama para a construção dos saberes docentes.

Em síntese, ensinar pressupõe aprender, estar exposto ao conhecimento, operar com esse conhecimento, sistematizá-lo para depois ser capaz de transpô-lo, e para isso, muitos saberes são necessários tais como: quem sou eu educador, quais os meus conhecimentos, quem é o aprendiz, como é que ele aprende, o que ele já sabe, o que falta saber e qual o procedimento mais adequado para atender a especificidade de aprendizagem daquele aprendiz?

O educador de jovens e adultos, bem formado e assessorado, pode vir a ser um agente de desenvolvimento humano em sua sala de aula e em sua comunidade, estabelecendo a mediação entre o local e o global, articulando o diálogo entre indivíduos, classes sociais e diferentes culturas.

Entende-se, nessa perspectiva, que o desenvolvimento humano promovido pela educação, na formação inicial/ continuada, e na prática pedagógica, é uma tentativa de integração postural e de pleno bem-estar, em que se educar e educar o outro faz parte de um processo de humanização recíproco e vital para a sociedade presente e futura.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores de EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira.

Constata-se que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instancia das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento de inserção profissional. Não existe, assim, uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação. Essa situação pode ser, pelo menos parcialmente, explicada pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada (DI PIERRO, 2005).

Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica. O próprio campo de atuação do profissional de EJA, por ser amplo e pouco definido, parece dar aos egressos a sensação de que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial. Essa amplitude e dificuldades da área dificultam, por outro lado, a própria ação da universidade que, através de algumas reformas curriculares, busca aproximar a formação inicial do educador de EJA às demandas do campo de trabalho e, ao mesmo tempo, às necessidades colocadas, para a área, pelas pesquisas que vem sendo realizadas. Certamente, o crescimento do lugar que a EJA tem ocupado nas universidades, que se relaciona como o próprio fortalecimento da área, como práticas pedagógicas nas redes formais de ensino, nos movimentos sociais e em projetos de extensão universitária e de pesquisa, tem contribuído para que ela se (re)configure e se fortaleça (ARROYO, 2005).

Há que se pressionar o próprio Ministério da Educação para uma tomada de iniciativa no que diz respeito à formação desse educador. Constatam-se avanços na concepção de EJA adotada pelo Ministério:

O momento é de construção de um novo desenho para a alfabetização e para a EJA como um todo, e vem sendo feito a partir de um dialogo que aponta para uma reconfiguração mais publica da educação de jovens e adultos. Quanto às concepções de EJA correntes, ainda que saiba da distancia entre as formulações e as praticas, o MEC vem adotando enfoques de alfabetização e de educação de jovens e adultos mais amplos, intersetoriais, visando a incorporá-las aos sistema nacional de educação, pelo fato de não ser mais possível tratá-la de forma isolada dos sistemas de ensino... (HENRIQUES e IRELAND, 2005, p. 354).

em educação

Entretanto, uma linha de preocupação que se traduza em intencionalidade ainda está por acontecer. A constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e pelas próprias redes de educação formal e não formal – para atuar junto a um publico especifico contribuirá para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para um melhor atendimento a parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização.

Como disse na introdução a educação de pessoas jovens e adultas, a partir da promulgação da Constituição de 1988 tornou-se um direito. Entretanto tal direito requer vontade política, requer esforço dos educadores atuando como pesquisadores e problematizadores do cotidiano, que instigando a reflexão da realidade, podem contribuir para transformar a realidade enquanto a instigam, podendo ajudar a desvendar conceitos e, ao mesmo tempo, analisar a conjuntura com elementos os mais próximos da verdade. Esta é a educação de jovens e adultos que considero fundamental na constituição da liberdade e da fidelidade das pessoas.

ANEXO A

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003 (Questões da Nossa Época, 104).

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n.11, abr. 2001.

_____. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1, 1947, Rio de Janeiro. R.J. Ministério da Educação e Saúde, 1950.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958, Rio de Janeiro. Teses e Comunicados. R.J. Ministério da Educação e Saúde, 1958. (Mimeorg.).

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, número especial, v.26, out. 2005.

FREIRE, Ana Maria. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

____ **Cartas a Cristina – Reflexões sobre minha vida e práxis**. São Paulo: Unesp, 2001.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia – Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de políticas nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, ago. 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001 (Questões da Nossa Época, 7).

JOIA, Orlando et al. **“Propostas Curriculares de Suplência II (2º Segmento do Ensino Fundamental Supletivo)”**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

KOHL, M. de O. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem** [s.n.t.].

KUENZER, A. C. In: **Capitalismo, trabalho e educação**, LOMBARDI, J. C. et al. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, jan.-abr. / 2002, p. 20-29. Campinas.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e Pedagogos, pra quê?** 5ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, João F. de; TOSCH, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, M.M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em 15 de outubro de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação.** Disponível em: <www.fnde.gov.br> Acesso em 15 de outubro de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <www.mec.gov.br/cne> Acesso em 15 de outubro de 2006.

NÓVOA, Antônio et al. **Profissão professor.** Coleção ciências da educação. 2ª ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 1995.

_____. **Professor e sua formação.** São Paulo: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma G. (org.) **Saberes Pedagógicos e Atividades Docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, V. M. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

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



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Flávia de Souza Martins Bahiense

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: A Formação do Educador
do Jovens e Adultos: Elementos Teóricos Fundamentais

ORIENTADOR: Antonia Paicano

Primeiro avaliador

Professor convidado: Angela Maria Souza Martins

Nota : 10,0 (Dez)

Considerações:

(O) trabalho apresenta uma ótima fundamentação
teórica, a graduação analise, com muita
propriedade, os principais aspectos para a
formação de um professor de EJA. Os
reflexões são bem construídas e funda-
mentadas, o que demonstra o amadureci-
mento crítico da graduação. Por isso,
conferiu-lhe a nota 10,0 (dez). Dull,



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Flávia de Souza Martins Bahense

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRAFICO: A formação do Educador de Jovens e Adultos: Elementos Teóricos Fundamentais

ORIENTADOR: Antonia Sincato

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Segundo avaliador

Professor orientador: TUNICA

Nota: 9,5

Considerações:

O tema do trabalho monográfico de Flávia de Souza M. Bahense é, sem dúvida, relevante para a educação de pessoas jovens e adultas e aponta desafios que a sociedade brasileira precisa enfrentar para desenvolver ideias cristalizadas e distanciadas das propostas teóricas bem fundamentadas.

O trabalho segue os requisitos de um trabalho científico com intercorrência nas referências bibliográficas utilizadas.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Flávia de Souza Martins Bahiense

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : A Formação do Educador de Jovens e Adultos : Elementos Teóricos Fundamentais

ORIENTADOR: Antônia Pucamo



Terceiro avaliador

Professor da disciplina : Ligia Martha Coelho

Nota : 9,0

Considerações:

O estudo está bom, em termos formais. Há citações não re-
ferenciadas, e menções de número das páginas iniciais.

LM

Nota Final: 9,5 LM

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

cedidos pelo governo, mão-de-obra barata e disciplinada, remunerada sempre com baixos salários.

O dinheiro ganho pelos internos que trabalham quase sempre vai para ajudar familiares. Ao ganhar a liberdade, continua com um grau de instrução baixíssimo e dificilmente conseguirá um emprego. Na melhor das hipóteses um trabalho com baixa remuneração que pode não ser suficiente para sustentar sua família. Tal situação o aproximará da reincidência no crime e poderá levá-lo de volta pra prisão.

CAPÍTULO II – BREVE HISTÓRIA DA PENA E DO ENCARCERAMENTO

“As ‘Luzes’ que descobriram as liberdades também inventaram as disciplinas”.

Michel Foucault

2.1 SURGIMENTO DO SISTEMA PRISIONAL E O ENCARCERAMENTO COMO CONTROLE DAS MASSAS POPULARES

Em sua obra “Vigiar e Punir” (2004), o filósofo Michel Foucault aborda a polêmica questão da resposta social ao crime, mostrando de que forma a sociedade evoluiu no tratamento dado ao crime e ao criminoso ao longo da História.

A altura do século XVII, os suplícios sofridos pelos corpos dos condenados retratavam a natureza da punição da época. Uma punição quase sempre pública, com a intenção de levar o supliciado a servir de exemplo para aqueles que, dentre a população, objetivassem cometer delito. Sempre severas, as punições resultavam em espancamentos, mutilações, esartejamentos e atos outros que pudessem infligir horror à população. A coerção por detrás da violência explícita mostra que o suplício servia como uma utilização pública do corpo para castigos.

Os suplícios não sancionavam os mesmos crimes nem puniam o mesmo tipo de infrator, mas ainda sim definiam um estilo penal. Ao final desse mesmo século, os Estados Unidos e a Europa passavam por transformações profundas nos seus sistemas

judiciários tradicionais. Época de projetos de reformas e busca de uma nova justificação moral ou política do direito de punir, redistribuiu toda a economia do castigo, configurando uma nova era para a justiça penal.

Pouco a pouco, a pena vai se dissociando de um complemento de dor física e o afrouxamento da severidade penal abre caminho para um novo direcionamento da arte de fazer sofrer, segundo Foucault. A punição deixa de representar uma cena. O objeto da repressão penal agora não é mais o corpo e sim a alma. Chega a época da sobriedade punitiva.

Com o emprego dessa nova penalidade, incorpórea, o termo *prisão* como espaço físico destinado á execução da pena e á recuperação do criminoso passa a ser institucionalizado pelo mundo todo.

Sob a suavidade ampliada dos castigos, podemos então verificar um deslocamento de seu ponto de aplicação: e através desse deslocamento, todo um campo de objetos recentes, todo um novo regime da verdade e uma quantidade de papéis até então inéditos no exercício da justiça criminal. Um saber, técnicas, discursos “científicos” se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir (FOUCAULT, 2004, p. 23).

Surge então nesse período o *panoptismo*, uma moderna técnica de dominação. As diversas formas de introjeção das normas repressivas são caracterizadas por aquilo que este filósofo chamou de “micropenalidades”, presentes no cotidiano concreto dos indivíduos, seja no controle do tempo e das atividades em geral, dos discursos ou do próprio corpo. O resultado é a “docilidade”, através da qual dá-se o uso dos corpos, muito mais eficaz e econômica do que o terror dos suplícios de outrora.

O inglês Jeremy Bentham cria então no século XVIII, o *panóptico*, uma maquinaria cuja arquitetura é formada por uma torre central e uma construção circular periférica. Nesta se encontram indivíduos a serem vigiados – prisioneiros, loucos, escolares, trabalhadores, isolados em células, formando “uma coleção de individualidades separadas” – enquanto naquela se encontram os vigias. As salas da construção periférica são determinadas por janelas externas (por onde entra a luz) e por janelas internas (frente à torre central). O *panóptico* seria assim uma mecânica de observação individual, classificatória e modificadora do comportamento, uma arquitetura formulada para o espaço da prisão, ou para outras administrações, tais como: a fábrica,

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...