

Giselle Nunes Baptista

Analisando a Formação do Professor Educador de Pessoas Jovens e Adultas

Rio de Janeiro
2001

Giselle Nunes Baptista

Analisando a Formação do Professor Educador de Pessoas Jovens e Adultas

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
MONOGRAFIA

Reitor: Prof. Dr. Pietro Novellino
Decana: Prof.^a. Dra. Maria José Mesquita Cavallero Macedo Nehling
Diretora: Prof.^a Dayse Martins Hora
Chefe de Departamento: Prof.^a Dra Suely Barbosa Thomaz
Professora: Prof.^a Mônica Cerbella Freire Mandarino

**ANALISANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EDUCADOR DE PESSOAS
JOVENS E ADULTAS.**

Giselle Nunes Baptista

Monografia apresentada à Escola de Educação
da Universidade do Rio de Janeiro para
obtenção do Grau de Licenciatura Plena no
Curso de Pedagogia.

Professora orientadora: Antônia Barbosa Pincano.

Rio de Janeiro
2001

BAPTISTA, Giselle Nunes. **Analisando a formação do professor educador de pessoas jovens e adultas**. 2000. 54 f. Monografia (Graduação em Pedagogia)-Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2000.

B229 Baptista, Giselle Nunes.
Analisando a formação do professor educador de pessoas jovens e adultas / Giselle Nunes Baptista. - 2000.
54 f. ; 30 cm.

Monografia (Graduação em Pedagogia)-Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2000.

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

CDD 374
CDU 374.7.011.31

Dedicatória

A Deus, por ter me dado a Graça de conseguir me formar e forças para não desistir.

Ao meu amigo e marido amado, que tanto me ajudou nos momentos mais difíceis.

Ao meu pai, que esteve sempre presente, me ajudando.

À minha eterna Mestra Tunica, que contribuiu de maneira imprescindível para minha formação, não só como Pedagoga, mas principalmente como Humanista.

Agradecimentos

Ao meu grande amigo Gláucio Dirè, que esteve presente no início desta caminhada.

À minha família, que esteve presente na minha caminhada.

À minha querida amiga e irmã em Cristo Carlota do Carvalhal e Silva.

A todos os amigos da Graduação, que compartilharam momentos de alegria e dor.

Ao amigos e funcionários que, de uma forma ou de outra, tanto me ajudaram dentro da Instituição.

Às professoras Elisa Guaraná, Ângela Martins, Liana Ocampo Carmem Sanches, Gilda, Vilma, , enfim, a todas vocês que muito me enriqueceram.

Resumo

Este trabalho tem por finalidade analisar a Formação de Professores Educadores de Pessoas Jovens e Adultas, destacando-se o Curso de Capacitação de Professores, realizado pela UNIRIO, em convênio com o Programa Alfabetização Solidária e que atua no Município de Inajá-PE.

Inicialmente, destaca-se a formação atual dos professores educadores de pessoas jovens e adultas no ensino fundamental, revelando o tratamento, de caráter assistencialista e compensatório dessa modalidade educativa.

Em seguida, são comentados alguns temas como a LDB na formação de professores educadores, a especificidade da formação de professores educadores de pessoas jovens e adultas, que deveriam ser incluídos na formação inicial e continuada dos professores.

Por fim, é comentada a base teórica que ratifica a metodologia desenvolvida no Curso de Formação, com ênfase na idéias e contribuições de alguns teóricos como Emília Ferreiro, Paulo Freire e Vygotsky no processo de aprendizagem.

Sumário

I –INTRODUÇÃO.....	pagina 9
II- A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTAS NO BRASIL.....	pagina 12 ..
III – A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	pagina 23.
3.1 – A LDB na formação dos Professores Educadores de Pessoas Jovens e Adultas	pagina 27
3.2 – A especificidade da formação de Professores Educadores de Pessoas Jovens e Adultas	pagina 34
IV – A CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NA UNIRIO, INSERIDA NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA	pagina 39
4.1 – Os estudos de Ferreiro e a formação dos Professores Educadores de Pessoas Jovens e Adultas	pagina 40
4.2 – Os estudos de Vygotsky e as contribuições no processo de formação de Educadores de Pessoas Jovens e Adultas	pagina 44
V – CONCLUSÃO.....	pagina 49
- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	pagina 52

I - INTRODUÇÃO

“Brasil mostra a sua cara quero ver quem paga pra gente ficar assim...”

(Cazuza)

O pequeno início desta letra nos faz refletir sobre a comemoração dos Quinhentos anos de “Descobrimento” do nosso Brasil. Quinhentos anos, poderíamos dizer, de exclusão, de escravidão, de injustiças, de exploração, de imposição da cultura branca européia portuguesa (cristã e alfabetizada) em detrimento, da cultura nativa (negra, indígena, politeísta e analfabeta) que foi subjugada como inferior.

E é nesse contexto histórico que se encontram milhares de brasileiros oriundos dessa mistura de raças e de sucessivas práticas de desigualdade, brasileiros estes que em sua maioria são jovens e adultos analfabetos e excluídos de uma sociedade grafocêntrica.

Apesar de toda tecnologia que o final do século XX nos coloca e que exige do homem cada vez mais conhecimentos não foram suficientes para suprir as carências de um país que tem 30 milhões de analfabetos e com um sistema educacional inadequado para a formação de educadores que com o passar do tempo vem sofrendo uma descaracterização do profissional do magistério, devido a sucessivos arrochos salariais e uma desqualificação do ensino.

Sabemos, historicamente, que o processo de educação escolar no Brasil tem sido marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade, desde o início do processo de colonização onde o acesso ao saber é mantido como privilégio de grupos economicamente hegemônicos. Sendo assim, a valorização do profissional da educação é sem dúvida um dos caminhos para qualidade e melhoria do ensino, seja ele em qualquer segmento e modalidade, ensino fundamental, ensino médio, jovens e adultos, educação especial, ensino técnico profissionalizante e superior.

Na literatura acadêmica temos vários estudos sobre a formação do educador das séries iniciais do ensino fundamental, cujo público alvo é a criança e o adolescente em sua idade cronológica compatível com a escolaridade regular. Grande parte desses (as) professores (as) não trabalha somente com este público alvo e sim, com alunos adultos em sua maioria adolescentes e jovens com baixo nível de instrução escolar, passagens curtas e não sistemáticas pela escola ou sem nenhuma experiência escolar anterior. São esses alunos que em sua maioria não são atendidos por estes professores que em sua formação não adquiriram conhecimentos suficientes para trabalharem com esses alunos, que requer uma metodologia própria. Sendo assim, este trabalho pretende contribuir para identificar algumas das principais causas, na formação do professor (a) que inviabiliza o trabalho educativo com jovens e adultos partindo da experiência do Programa Alfabetização Solidária, conveniado com a UNIRIO.

O presente trabalho iniciou-se a partir da experiência com o Programa Alfabetização Solidária, conveniado à UNIRIO, no Município de Inajá-PE, que fez despertar questões sobre a prática educativa dos professores que trabalham com pessoas jovens e adultas nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Deste modo, esta pesquisa de característica bibliográfica buscou rever os principais aspectos teóricos do tema, a partir das contribuições das obras de autores como: Paulo Freire, Emilia Ferreiro e L.S. Vygotsky, que nos ajudam a identificar algumas das principais causas que inviabilizam o trabalho educativo na Formação do Professor Educador de Pessoas Jovens e Adultas, no sentido de pensar e pontuar melhores formas de desempenho desses Professores Educadores.

O primeiro capítulo deste trabalho é dedicado à trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, onde se destacam soluções e impasses pedagógicos gerados nessa prática. Espera-se que esta trajetória ajude os educadores a situarem-se e compreenderem melhor o significado e a importância da formação dos professores educadores de pessoas jovens e adultos.

O segundo capítulo visa analisar a formação dos Professores Educadores, delineando-se uma visão geral da situação em que se encontram os cursos de formação, além de mostrar a especificidade dessa Formação e as contribuições que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação trás para esse estudo.

Finalmente, o ultimo capítulo, versara sobre a concepção de formação de educação de pessoas jovens e adultas, desenvolvida pelo Curso de Formação da UNIRIO, juntamente com as contribuições teóricas e metodológicas dos autores mencionados anteriormente.

II. - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

“A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância (...) 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à Festa da Penha por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado (...) As instituições existem, mais por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político” (Machado de Assis. 1879).

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de pessoas jovens e adultas se desenham a partir dos anos 30, quando a oferta de ensino público primário gratuito e obrigatório, tornou-se um direito de todos. Nesse período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios, embora com variadas interpretações, onde o registro deste direito atingia inclusive os adultos.

Com o fim da ditadura, era importante não só incrementar a produção econômica como também aumentar as bases eleitorais dos partidos políticos e integrar ao setor urbano as bases migratórias vindas do campo. É neste período que a educação de jovens e adultos assume a dimensão de Campanha Nacional de Massa. Em 1947 é lançada a campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente para ao meio rural, sob a orientação de Lourenço Filho. Previa uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A etapa seguinte da “ação em profundidade” se voltaria

para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional. Nos primeiros anos a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes, estendendo-os às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir e estas duas campanhas foram extintas em 1963.

Contudo, a primeira proposta possibilitou o aprofundamento de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão do analfabetismo. A desvinculação do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social e política do país legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente com a criança. Neste momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Uma professora encarregada de formar os educadores da campanha, num trabalho intitulado Fundamentos e Metodologia de Ensino Supletivo, usava as seguintes palavras para descrever o adulto analfabeto: "Dependente do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente. [...]" (Ribeiro, 1997;p.16).

Essa visão se modificou durante a referida Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, pois muitas experiências de cidadãos foram reveladas através de falas que superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo e capaz de raciocinar e resolver seus problemas. No final da década de 50, as críticas à campanha de educação de adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país.

Nesse período, estudantes e intelectuais atuavam junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de culturas e educação

popular. É o caso do Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960 e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Também segmentos da Igreja Católica se envolvem fortemente neste compromisso, especificamente o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outras iniciativas tornaram conhecidas nacionalmente a Prefeitura de Natal, como a Campanha “de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) (Ribeiro, 1997; p. 15).

Entretanto, o marco teórico e pedagógico que iniciou e transpôs as barreiras anteriormente vivenciadas pelas experiências mencionadas foi a do educador pernambucano Paulo Freire. Sua proposta de alfabetização foi, já na sua origem, sustentada em uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho e política, onde o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Para Freire(1990), não basta ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

“A alfabetização não pode ser reduzida a um mero lidar com letras e palavras, com uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida de alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, que tem lugar no ambiente em que se movem os indivíduos.” (Freire, 1990; p. 71).

Foram estas propostas que inspiraram os principais programas de alfabetização e de educação popular realizados no país no início dos anos 60. Os diferentes grupos, anteriormente referidos, foram-se articulando e passaram a pressionar o Governo Federal a fim de que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas, o que efetivamente ocorreu em meados de 1963. Logo depois, em novembro, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido “Método Paulo Freire”. Porém um dos grandes equívocos que se criou no Brasil a respeito de Paulo Freire foi o de imaginá-lo como o criador de um método de alfabetização. Paulo Freire nunca pretendeu ser um metodólogo. Sua

contribuição é filosófica, política e pedagógica. Sua preocupação estava relacionada com a questão da produção do conhecimento, pois o ato de conhecer não se dá através de um método, ou seja, métodos não criam conhecimento (Ribeiro, 1997; p.18).

Pode-se dizer, sem hesitação que, a partir da proposta pedagógica de Paulo Freire, a área pedagógica destinada aos jovens e adultos, baseava-se num inédito entendimento da relação entre as questões educacionais e as questões sociais. O analfabetismo, que antes era sinônimo de pobreza e de marginalização, transformou-se e passou a ser interpretado como efeito da situação da pobreza, gerada por uma estrutura perversa e cruel. Portanto, o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo; a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. "A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem" (Freire, 1987; p.18). Dentro dessa perspectiva, Paulo Freire (1977) criticava a chamada "educação bancária", que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia, onde o educador deveria depositar conhecimentos. Freire (1977) propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo. Neste período foram produzidos vários materiais de alfabetização orientados por esses princípios, elaborados regional e localmente, procurando expressar o universo vivencial dos educandos. O que caracterizava esses materiais era, não apenas a referência à realidade imediata dos adultos, mas, principalmente, a intenção de problematizar essa realidade.

Porém o golpe militar de 1964 interrompe a efetivação do Plano Nacional de Alfabetização que desencadearia estes programas. O "módulo de desenvolvimento" adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas. Os programas, movimentos e campanhas de então foram extintos ou fechados. A desconfiança e a repressão reinantes atingiram muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização. Contudo a existência do

analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria se tornar uma “potência” e palco das “grandes obras”. A resposta do regime militar que governava nosso país e que entendia o analfabetismo como uma doença – “erradicar” o analfabetismo –, chegou com este princípio, que servia de base para as políticas desse governo, representado principalmente na expansão da Cruzada ABC¹, entre 1965 e 1965 e, depois, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Criado em 1967, o MOBRAL foi organizado como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério de Educação. A partir de 1970, reestruturado, passou a ter volumosa dotação de recursos profundos de percentual da loteria esportiva e sobre tudo deduções do Imposto de Renda, dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos. Comissões Municipais se responsabilizavam pela execução das atividades enquanto que a orientação geral, a supervisão pedagógica e a produção de material didático eram centralizados. Se o material didático e a técnica pedagógica se inspiravam no “método Paulo Freire”, a nova orientação se desprezava, repudiava e até proibia toda a ótica problematizadora que era sua prioridade. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras chaves, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre do esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna.

Até meados da década de 80, o MOBRAL não parou de crescer atingindo todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas iniciativas que visavam fortalecer a estrutura “mobralense”, foi a de criar um programa de Educação Integrada (PEI) que, mediante uma condensação do primário, abria a possibilidade de continuidade de estudos para recém alfabetizados com precário domínio da leitura e da escrita.

Concomitantemente, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, baseadas nos ideais de Freire. Essas experiências eram

¹ A Cruzada de Ação Básica Cristã é uma entidade educacional de origem Protestante, surgida em Recife, nos anos 60, para educação de adultos

ligadas a movimentos populares, que se organizaram em oposição à ditadura, tais como comunidades religiosas de base, associações de moradores e movimentos sindicais. Freire, que fora exilado, seguia trabalhando com educação de adultos no Chile e depois em países africanos, como Guiné-Bissau.

Essas pequenas experiências foram se ampliando, construindo canais de troca, reflexão e articulação. Projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização, onde se avançava no trabalho com a língua escrita, além das operações matemáticas básicas. As administrações de alguns Estados e Municípios gradativamente ganhavam autonomia em relação ao MOBRAL, acolhendo educadores que se esforçaram por reorientar seus programas de educação básica de adultos. Porém, o volume de recursos investidos no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores, educadores e intelectuais que o tinham como uma forma de cooptação aligeirada, superficial, pouco sólida e alienada da realidade dos cidadãos brasileiros.

Em 1985, já declinando o regime autoritário, o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, agora dentro da competência do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta Fundação não executava diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas. Muitas experiências de alfabetização nesse período de reconstrução democrática ganharam consistência, desenvolvendo os postulados e enriquecendo o modelo da alfabetização conscientizadora dos anos 60. Dificuldades encontradas na prática geravam reflexão e apontavam novas pistas (Ribeiro, 1997).

Um avanço importante dessas experiências mais recentes é a incorporação de uma visão de alfabetização como processo que exige um certo grau de continuidade e sedimentação. Os programas prevêm um tempo maior – de um, dois ou até três anos – dedicados à alfabetização e pós-alfabetização, de modo a garantir que o jovem ou adulto atinja maior domínio dos instrumentos da cultura letrada, para que possa utilizá-los na vida diária ou até mesmo prosseguir seus

estudos, completando sua escolarização. A alfabetização é crescentemente incorporada a programas mais extensivos de educação básica de jovens e adultos.

A partir de meados da década de 80, difundem-se entre os educadores brasileiros estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita, com base na lingüística e na psicologia, que lançam novas luzes sobre as práticas de alfabetização. Esses estudos enfatizam o fato de que a escrita e a leitura são mais do que a transmissão e decifração de letras e sons; são atividades inteligentes, em que a percepção é orientada pela busca dos significados. Reforçam-se os argumentos críticos às cartilhas de alfabetização, que contêm palavras e frases isoladas, fora de contextos significativos que auxiliem sua compreensão. Entretanto, mesmo nas propostas pedagógicas em que se pode constatar uma preocupação de se trabalhar com palavras ou frases significativas, observa-se uma ênfase muito grande nos procedimentos do método silábico, de montagem e desmontagem de palavras. Como o método prescreve a apresentação de padrões silábicos que vão sendo introduzidos, um de cada vez, fatalmente as frases ou textos resultantes são artificiais, enunciados “montados”, mais do que mensagens “de verdade” (Ribeiro, 1997).

As propostas pedagógicas para a alfabetização começam a incorporar a convicção de que não é necessário montar uma língua artificial para ensinar a ler e escrever. Os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos, baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que, no início, não produzam uma escrita convencional. É com essas produções que o educador deverá trabalhar, ajudando o aprendiz a analisá-las e introduzindo novas informações. Com relação à leitura, também se procurará ampliar o universo lingüístico, utilizando-se de uma diversidade maior de textos, que vão de enciclopédias e jornais a receitas e embalagens. A formação de um bom leitor não depende só da memorização das correspondências entre letras e sons, mas também do conhecimento das funções, estrutura e estilos próprios dos diferentes tipos de textos presentes na nossa cultura.

Essas reorientações do trabalho com língua escrita começaram recentemente a se fazer presentes na proposta pedagógica para adultos. Para a

fase inicial da alfabetização, algumas experiências abandonaram as palavras geradoras como pontos de partida, introduzindo outros procedimentos, como o trabalho com o nome dos alunos ou os chamados textos coletivos, grafados pelo alfabetizador, a partir de sugestões ditadas pelos alfabetizandos.

No âmbito das políticas educacionais, os primeiros anos da década de 90 não foram muito favoráveis. No início do Governo Collor foi extinta a Fundação Educar, o que surpreendeu os órgãos públicos, entidades civis e outras instituições conveniadas que, a partir daquele momento, tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas, anteriormente mantidas por convênios com a Fundação. Começava o processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas do governo, a medida representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os Municípios.

Ainda no Governo Collor, foi criado o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), que prometia, dentre outras medidas, substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade de jovens e adultos. Porém o PNAC não foi adiante, sendo logo abandonado no Governo de Itamar Franco, que assumiu a presidência depois do impeachment de Fernando Collor.

Em 1993 foi criado mais um plano, o Plano Decenal, que fixou metas de promover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados, cuja existência era requisito para que o Brasil pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Mas somente em 1994 é que o documento ficou pronto.

Em 1994, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, que foi reeleito em 1998, o governo colocou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação

de uma reforma político-institucional da educação pública, que compreendeu diversas medidas, entre elas a aprovação de uma Emenda Constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A nova LDB 9.394 foi aprovada pelo Congresso Nacional em 20 de Dezembro de 1996 e foi relatada pelo Senador Darcy Ribeiro. Ela não tomou como base o projeto que fora objeto de negociações ao longo de oito anos, desprezando parcelas dos acordos e consensos estabelecidas anteriormente. Romão (1984, p.14) destaca as modificações nos artigos da educação de jovens e adultos:

“Da educação básica de jovens e adultos trabalhadores” (Cap. XI do Substitutivo “Cid Sabóia”).

Art. 47 – A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora jovem e adulta, que serão reguladas pelo respectivo sistema de ensino.

Parágrafo único – As alternativas referidas neste artigo incluirão, no mínimo:
I – disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de tele-educação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados.

II – oferta regular de ensino noturno, entendendo como tal oferecido a partir das dezoito horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e , escola próxima do local de trabalho ou residência.

III – alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo.

IV – conteúdos curriculares centrados no prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno.

V – matrícula facultativa em educação física, no período noturno.

VI – organização escolar flexível, inclusive quanto a matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos.

VII – professores especializados.

VIII – programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos.

IX – outras formas e modalidades de ensino que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do país.

Art. 48- O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão: I – ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica de seus empregados.

II – ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas.

Parágrafo único – O valor das bolsas de estudo e outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciárias ou tributárias.

“Da educação de jovens e adultos” (Seção IV do Substitutivo” Darcy Ribeiro”).

Art. 32 – 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.

Parágrafo único – Os sistemas de ensino assegurarão aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, levando, levando em conta as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Art. 33 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere o caput deste artigo se realizarão:

- a) ao nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios formais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Percebemos, assim, que a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora. Em 1997 o MEC deu início a um processo de consulta, dando origem ao projeto do Plano Nacional de Educação (PNE), apresentado em fevereiro de 1998 à Câmara dos Deputados.

Hoje, o que temos de mais recente, em relação a EJA, é o parecer que foi emitido pelo relator Carlos Roberto Jamil Curry, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, aprovada em 10/05/2000.

III – A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O adulto se envolve no mundo da escola e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa de experiências e conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas, fazendo com que ele desenvolva diferentes habilidades e dificuldades e, em relação à criança, provavelmente, uma maior capacidade de reflexão sobre seus próprios processos de aprendizagem.

A escola não é adequada a grupos que não são os “alvos” originais da instituição, pois currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorrem o caminho da escolaridade de forma regular. A organização da escola como instituição pressupõe que o conhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento; pressupõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam, ainda, plenamente incorporados e enraizados nos aprendizes; pressupõe certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados. Tais suposições em que se baseiam o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem. Há uma falta de sintonia entre a escola e os alunos, embora não possamos desconsiderar fatores de ordem sócio-econômico que impedem os alunos de se dedicarem plenamente ao seu projeto pessoal. A falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resultando numa transposição inadequada do modelo da escola, consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes. O sistema escolar funciona com regras específicas, e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão inseridos. “Os alunos têm vergonha de freqüentar a escola depois de adultos. Muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classe de crianças, e por isso sentem-se humilhados e têm insegurança quanto à sua própria capacidade para aprender”(Oliveira, 1989; p.25).

Recentemente, Sérgio Haddad (Sposito e Haddad, 1988) coordenou um balanço das dissertações e teses acadêmicas sobre a educação de jovens e adultos, produzidas no país entre 1986 e 1996. Em um universo de 198 trabalhos catalogados como parte desse estudo, Oliveira (1998) identificou 23, cuja temática contempla a formação e a prática docente, verificando que a grande maioria identifica entraves das experiências educativas. Abrantes (1991), Christov (1992), Cruz (1994), Piconiz (1995) e Guidelli (1996) estão entre os autores que atestam a ausência do tópico educação de adultos na formação inicial dos professores que atuam tanto no ensino supletivo quanto nos cursos regulares noturnos, que atendem a uma clientela de jovens e adultos trabalhadores.

O Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação, do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

A educação de EJA não pode ser vista como “bico”² onde professores que trabalham na parte da manhã com crianças irão dar aula à noite (dupla regência), para garantir um aumento na renda; ou vão dar aulas em projetos comunitários de EJA que ultimamente têm afluído com intensidade. Os jovens e adultos foram alijados, não só da escola, mas também dos espaços sociais em que predomina a cultura escrita. Segundo Guidelli (1996):

“A educação de jovens e adultos foi vista, no decorrer de sua história, como uma modalidade de ensino que não requer de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados. Na verdade, parece que continuam arraigados à idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com essa falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela, exige-se formação inicial específica, geral e consistente, assim como formação continuada.” (Guidelli, 1996; p.126).

² “Bico” é o trabalho exercido em tempo parcial com o objetivo principal de obter uma recompensa monetária.

Os professores leigos são admitidos pela legislação educacional brasileira desde que seja comprovada a falta real de professores formados no local. O Município de Inajá – PE é exemplo claro desta situação. Devido à falta de professores formados para atuarem nos sítios mais distantes da cidade, alguns professores leigos, que geralmente são da própria comunidade, atuam em sala de aula com crianças, jovens e adultos. Todavia, essa legislação supõe a preparação desses professores leigos em cursos intensivos para a complementação de sua formação. Esses cursos porém são escassos, não atendendo a demanda do professorado leigo existente. Apesar desta proposta de qualificação de professores leigos ser voltada para a melhoria de seu aperfeiçoamento, no sentido de que possam atingir os objetivos mais imediatos de atualização, não tira deles a característica de leigos. Somente propostas que, efetivamente, completem a formação para o magistério do chamado professor leigo, podem contribuir, de forma significativa, para a mudança dessa situação.

Dentre os professores que atuam com educação de jovens e adultos, encontram-se tanto os leigos, quanto os com curso de formação para o magistério. Em ambos os casos, não existe uma preparação própria para o trabalho com adultos. Assim como os alunos têm direito a uma escolarização básica, os professores que trabalham com jovens e adultos têm direito a uma formação específica para a realização de seu trabalho com competência. Esteja o profissional atuando no Sul, Sudeste, Norte ou Nordeste, as condições e possibilidades de formação devem ser iguais em qualquer lugar deste Brasil.

Já existem hoje consistentes estudos, com produção específica e sistematizadora, na área de educação de jovens e adultos, que devem ser de domínio de todos os educadores e participantes de ações de educação e não só do círculo fechado dos que produzem e têm acesso às informações nessa área. Não basta apenas ter o acesso a essa produção, mas também ao modo de como esse conhecimento foi produzido, com que finalidade e em que contexto. A formação do educador de jovens e adultos tem que se constituir em um instrumento, onde o professor possa reconhecer o seu papel real, e que esse papel o faça refletir e

repensar sua própria prática, como local privilegiado de sua formação. Freire (1987) já observava:

“... os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria. Apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice e versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta. Os professores enfrentam aulas demais e controle administrativo demais, de tal modo que a necessidade que alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria. Entretanto, as preocupantes falhas do sistema escolar erigem novas idéias” (Freire, 1987; p.15).

É nesse espaço escolar que o educador pode melhor exercer a função social e política do seu trabalho, na educação básica de jovens e adultos. Essa educação é extremamente importante por estar voltada a uma população que vive à margem de seus direitos sociais fundamentais em geral, e não só marginalizada em seu direito à Educação. O professor educador exerce uma função social porque, com seu trabalho competente na alfabetização, contribui para que essa população passe a ter acesso, pelo menos, a esse direito social. No trabalho cotidiano do professor, nas situações que enfrenta no dia-a-dia, nos conteúdos que trabalha em sala de aula e na forma de se relacionar com os alunos é que se encontra a maior fonte para a compreensão de seu papel e para o repensar de sua própria atuação, não podendo ficar presos a currículos que estão distantes da realidade do aluno, como observa Freire (1986):

“Esses currículos, falsamente neutros, formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita” (Freire, 1986; p.24).

3.1 – A LDB na Formação dos Professores Educadores de Pessoas Jovens e Adultas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de Dezembro de 1996 (LDB 90394/96), traz importante novidade no campo da Formação de Professores. Em seu artigo 62 a LDB estabelece: “A formação de Docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Instituições Superiores de Educação [...]”.

Vivemos em um país em desenvolvimento, onde as subdivisões são marcantes e claras. As regiões Sul e Sudeste são reconhecidas como de maior desenvolvimento, e as regiões Norte e Nordeste como atrasadas. Falar dessa importante novidade na Formação de Professores das séries iniciais, em um país com uma diversidade cultural e educacional tão grande, é denunciar um sistema de ensino fragmentado, que se divide em “classes”, onde as regiões mais desenvolvidas (Sul e Sudeste) detêm um ensino de melhor qualidade – levando em consideração as possibilidades de acesso aos meios tecnológicos e culturais e da aquisição de conhecimento – em detrimento das outras regiões (Norte e Nordeste), que ficam condicionadas a um ensino de qualidade inferior.

Essas desigualdades, que apesar de serem constantemente alvos de análises, reportagens jornalísticas e “denúncias”, foram vivenciadas através da experimentação do Programa de Alfabetização Solidária (PAS). Esse programa proporciona aos alunos, que estão em formação, das Instituições de Ensino Superior (Federais, Estaduais ou Privadas), a oportunidade de relacionar teoria e prática, especialmente em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao aprofundar meus estudos sobre a formação de professores das séries iniciais, principalmente de jovens e adultos, me reportarei constantemente ao Município de Inajá, situada na região de seca - no Sertão de Pernambuco - , melhor dizendo, na parte subdesenvolvida do País, desassistida pelo poder público. Para contextualizar essa Município, foi necessário pesquisar um pouco de sua história e destacar algumas

particularidades. Um exemplo é o do poeta escritor da História de Inajá (Andrade, 1998).

**Aqui: uma Poesia feita por uma Senhora da época de Cangaceiro Lampião,
que nunca foi em uma escola e sabia ler e escrever:**

Maria José de Sá Malta.

Local: Mãe D água. 19 – 01 – 1968.

Moxotó

**A mais bela Maravilha
Que Deus deu a Minha terra
É o ribeiro Moxotó
Entre as Malhas de Pedras
Por obra de Jesus
Ficou em Forma de Cruz
Quando passou entra as serras
As suas águas correntes
Vinda do alto sertão
Foi levada ao São Francisco
E deixou um buqueirão
Quando seguia o seu curso
Prestou também um concurso
A dois Estados da Nação**

**Alagoas e Pernambuco
Estes dois Estados
Por obra da Natureza
Ficaram Demarcados
Por isso rende-lhe pleitos
O Moxotó dorme em seu leito
tendo um de cada lado**

**Nas margens se ostentam
Os grupos de Carnaubeiras
Os mais gostosos Coqueiros
E as Frondozas Carnaubeiras
Como tem muitas frescuras
Duas faixas de Verduras
Ornam as suas rebanceiras**

**O Moxotó
tem tantos afluentes
tantos que não sei contar
Os mais fortes
Que eu conheço
É
O Coité e o Cravatá.**

**No verão os seus Panoramas
Ainda nas encantam mais
Quando suas margens
Se vestem com as côres Nacionais
Os Grupos de Carnaubeiras
Imitam a Nossa bandeira
Com asa fôlhas e Flôres naturais.**

**Moxotó dos meus antepassados
Quantas belezas encerram
Foi a mão do Criador
Que te unio com as serras
Nas suas águas o sol brilha
Porque és a maravilha
Que Deus deu a minha terra.**

Cópia de: José Maria de Andrade”.

Em inúmeras regiões brasileiras, principalmente em Inajá, a possibilidade de formar os professores das séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior, ainda está longe de ser uma realidade, principalmente quando a LDB em seu artigo 87, parágrafo 4º diz: “... até o final da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior...”. O que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aplicado em um pequeno município que tem mais da metade de sua população analfabeta, onde as ruas não têm nomes ou placas, onde não há bancas de jornal, bibliotecas públicas e a seca e a fome são parte integrante de suas

vidas? É quase utópico falar de formação de professores a nível superior, quando já é difícil formar em nível de 2º grau (Ensino Médio).

Os pioneiros da Escola Nova em 1932 já defendiam a formação de professores em nível superior para atuarem em qualquer nível de ensino. Lutavam por um sistema nacional de ensino, que sustentasse, como princípios democráticos da educação escolar, a escola única, laica e gratuita. Eles previam a inclusão, nesse sistema, da universidade concebida com uma tridimensionalidade de funções, quais sejam: de “elaboradora ou criadora de ciência”, de “transmissora de conhecimentos” e de “popularizadora das ciências e das artes” (Manifesto dos Pioneiros, 1984, p.419).

Anísio Teixeira, em 1935, já evidenciava o desejo de formar o professor primário em nível superior, numa época que não existia número suficiente de professores formados pelas escolas normais, para dar atendimento à demanda do ensino primário. Tinha como ideal uma escola para ricos e pobres. De 1935 a 2000, passaram-se 65 anos e a situação da formação de professores do 1º segmento do ensino fundamental continua a mesma, ou seja, vem piorando, pois em inúmeras regiões do Brasil, incluindo Pernambuco, encontramos professores leigos ministrando aulas e um lamentável número de pessoas analfabetas.

Enquanto não é possível atender as exigências da LDB, tomemos como objeto de estudo e reflexão a atual formação em nível de 2º grau – Curso Normal ou Pedagógico³ O que fazer para reestruturar um curso de formação de professores das séries iniciais que direcione as propostas teóricas e metodológicas para um só público alvo? Um dos caminhos pode ser o de romper com uma prática pedagógica puramente instrumental e resumida a transmissão de conhecimentos e desmistificar a relação de parentesco que as professoras têm nas séries iniciais, quando são chamadas de “tias”. Lembra Freire (1994):

“Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma

³ Pedagógico é o termo usado em Inajá-PE para designar o curso de Formação de Professores.

como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (Freire, 1994; p.16).

Freire, brilhantemente, faz uma analogia entre a figura da “tia” e os profissionais de educação, principalmente os do Curso de Formação de Professores, em nível de Ensino Médio, pois ao invés de formarem professores, formam “tias” para atuarem em qualquer segmento, seja com crianças ou com adultos. Essa concepção, muitas das vezes, é utilizada para a Educação de Pessoas Jovens e Adultos onde os professores, muitas vezes de forma despreparada, iniciam um processo de infantilização dos adultos, com métodos e conteúdos pedagógicos, não levando em conta suas experiências de vida, colocando-os em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. O aluno, que já está estigmatizado como analfabeto, acaba desistindo das aulas, pois se sente ridicularizado com atitudes infantilizantes da professora.

Estas reflexões trazem para este estudo uma experiência vivenciada por uma aluna, escolhida para atuar em um projeto de EJA. Para referendar esta afirmação, a professora presenteou os alunos jovens adultos com um coelhinho colorido com chocolate.

Essa infantilização, provavelmente originária da formação pedagógica voltada para crianças, tem sido uma constante no trabalho de EJA, que precisa ser refletida no desenvolvimento da formação de professores que escolhem esta habilitação. Por outro lado, formação de docentes, em qualquer nível ou modalidade, deve considerar o disposto no artigo 22 da LDB. Este artigo estabelece que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores

Todavia, a formação de um docente voltada para EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Este profissional tem que ter uma

qualificação pela qual seja capaz de se integrar com esta parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo, pois a formação docente qualificada é importante para se evitar a evasão. Com isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que tenham modelos apropriados às características e expectativas do público alvo de EJA.

É necessário que se pense a formação dos profissionais da educação numa visão de totalidade, horizontal e coletiva, envolvendo todas as áreas, quer seja matemática ou português, quer atuem dentro de sala de aula ou em outro setor de apoio ou coordenação. No sentido vertical é necessário que se pense de maneira articulada, em todos os níveis de formação, da Escola Normal à Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Não se pode pensar a formação simplesmente na esfera acadêmica; é preciso pensá-la na totalidade de esferas que a compõem: a da prática pedagógica cotidiana, a da prática política coletiva, a da ação governamental e a das pesquisas em educação (Alves, 1992).

A formação de professores de Educação de Jovens e Adultos depende muito mais de sua inserção nos campos social e político do que numa reformulação de currículos e de cursos que, em grande parte, continuam mantendo formas e metodologias distantes dos alunos, sem resgatar os valores morais, sociais e políticos dos educandos. Esta afirmação é iluminada com estudos de Guidelli (1996), que nos fala:

“Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos, torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho” (Guidelli, 1996; p.126)..

Os homens, através de suas ações transformadoras, se transformam. E é nesse processo que os indivíduos produzem conhecimentos, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema imediato do cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas sobre a origem do Universo. Ao se descobrirem como produtores da cultura, os homens se vêem como

sujeitos e não como objetos da aprendizagem. É através dessa leitura do mundo, das trocas dialéticas é que se constróem novos conhecimentos sobre leitura, escrita, cálculo. Vai-se do senso comum ao conhecimento científico num continuum respeito. O professor de pessoas jovens e adultos deve respeitar a cultura, a linguagem e a história de vida dos alunos, fazendo com que os educandos tomem consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente. Os alunos podem não ser letrados, mas esse respeito que o professor de EJA deve ter, pode estabelecer o diálogo para que novos conhecimentos sejam construídos, pois a realidade vivida é a base para qualquer construção do conhecimento.

A educação é uma prática política tanto quanto qualquer prática política é pedagógica. Com isso, não há educação neutra, principalmente quando se trabalha com jovens e adultos trabalhadores explorados pelo sistema capitalista, que visa o acúmulo de riqueza para uma pequena minoria da população. Sendo assim, os educadores de EJA devem construir conhecimentos com seus alunos, tendo como horizonte um projeto político de sociedade.

Falar de formação adequada de Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é estar fora da realidade, é relembrar leis e resoluções a fim de fazê-las cumprir. A Lei 5.692/71 já previa no art. 32 o “preparo adequado” dos professores do Ensino Supletivo. A Resolução CNE/CP nº 01/99, que versa sobre os Institutos Superiores de Educação e inclui os Cursos Normais Superiores que poderão formar normalistas, tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental, compreende também a preparação específica para Educação de Jovens e Adultos equivalentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (art. 6º § 1º). A Resolução CEB/CEB nº 02/99, que trata da formação dos professores na modalidade Normal Média, no § 2º do art. 1º, implica o mesmo compromisso de propostas pedagógicas e sistemas de ensino com educação escolar de qualidade para as crianças, as pessoas jovens e adultos. O seu art. 5º § 2º assinala: “Os conteúdos curriculares destinados (...) aos anos iniciais de ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re) significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des) construídos, (re) construídos por crianças, jovens e adultos”. Já o art. 9º, IV da mesma Resolução,

instituí que os cursos normais médios poderão preparar docentes para atuar na Educação de Jovens e Adultos e o art. 4º, VI da LDB impõe a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. O inciso VII deste mesmo artigo diz que "a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola".

Estamos diante do reconhecimento formal da formação de professores para atuarem com Educação de pessoas Jovens e adultas na EJA. Por que ainda vemos práticas educacionais distorcidas para este público? Possivelmente há inexpressiva vontade política para se fazer cumprir a Lei, pois ela, a Lei, não deveria servir somente para ficar no papel. Tal Lei deve ser discutida nos diferentes setores competentes e praticada. Entretanto, cabe às Instituições que se ocupam da Formação de Professores, oferecer esta habilitação em seus processos seletivos.

3.2 - A Especificidade da Formação de Professores Educadores de Pessoas Jovens e Adultas.

**"Ninguém ignora tudo . Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos
nós ignoramos alguma coisa" (Paulo Freire)**

A educação de jovens e adultos tem sua evolução feita de muitas histórias, no Brasil, na América Latina e nos demais continentes, cada uma com suas peculiaridades, onde o esforço por construir uma identidade própria é uma constante.

Na Segunda metade deste século houve uma ampliação da oferta de vagas no ensino pública de ensino fundamental, que fez com que a escola pública brasileira ficasse mais aberta para as camadas menos privilegiadas da população, superando, em parte, o caráter elitista do início do século. Porém, esta ampliação não foi acompanhada de uma melhoria das condições de ensino; hoje temos mais escolas, mas a qualidade do ensino é péssima. Esta má qualidade do ensino vem ao encontro da situação de extrema pobreza em que vive uma grande parcela da população brasileira. Muitas crianças, jovens e adultos passam pelas escolas sem lograr aprendizagens significativas para utilizarem, com autonomia, os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. Isso resultou numa mudança no quadro dessa população: antes eram analfabetos absolutos; hoje, tendo o domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo, passam a ser analfabetos funcionais.

O atendimento da educação de jovens e adultos já não é suficiente apenas para aqueles que jamais foram à escola, mas se estende aos que freqüentam os bancos escolares e não obtêm aprendizagem suficiente para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país, e seguir aprendendo ao longo da vida. Isto posto, pode-se afirmar que a educação de EJA requer do educador (a) conhecimentos específicos em nível de conteúdos, metodologias, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com uma clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente, clientela que deve ser respeitada em seu ritmo e o tempo de aprendizagem.

O (a) educador (a) de pessoas jovens e adultos de EJA deve conhecer as condições de vida do aluno, sejam elas as condições objetivas, como salário, o emprego, a moradia, sejam elas as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento e cultura. Fazendo sempre um diagnóstico histórico-econômico do grupo onde irão trabalhar, estabelecendo uma ligação entre saber técnico (erudito) e o saber popular (senso comum). Não basta apenas ler sobre educação de pessoas jovens e adultos. É preciso entender, conhecer profundamente pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento, em função da qual a alfabetização ou a aquisição do conhecimento tem sentido.

“Alfabetização é inerentemente um processo político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade. Não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências individuais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. É fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um” (Freire, 2000; p.20).

Entretanto, o educador (a) deve planejar cuidadosamente a sua aula, de modo que prevaleçam atividades atraentes, motivadoras, descontraídas e agradáveis, com jogos, debates e atividades em grupo, por exemplo, tomando-se o cuidado para que cada atividade não esteja desvinculada do conteúdo. O (a) educador (a) não deve desenvolver uma atividade para “distrair e alegrar os alunos que vêm preocupados e cansados”, e sim viabilizar a atenção e o esforço de alunos para com o conteúdo relevante. Por isso o (a) educador (a) de EJA deve respeitar e utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, propor que escrevam a partir de suas hipóteses, ler textos, discutir sobre a seleção de temas das aulas. Ao mesmo tempo, os alunos podem ser incentivados, o que freqüentemente viabiliza exporem suas próprias idéias, o resgate da autonomia, da criticidade, da liberdade de opinião, que são fundamentais no trabalho com EJA.

Cabe à escola, enquanto instância organizada pela sociedade, especificamente destinada à transmissão do conhecimento formal, organizar-se de modo a garantir, desde muito cedo, a transmissão desses conhecimentos, para que os cidadãos possam usufruir, o mais cedo possível, das possibilidades que lhes são oferecidas, pelo domínio do conhecimento mais amplo. Porém, há de se considerar a existência de uma ruptura entre o saber do aluno e o saber imposto pela escola. Nega-se a realidade do aluno e continua-se com conteúdos distanciados de sua realidade.

“Numa tribo de índios não existe o momento da escola; todo cotidiano é um processo pedagógico, educativo. O aparecimento da escola, como um momento do cotidiano, está ligado à progressiva divisão social do trabalho. Na medida em que a convivência social foi se compartimentando em momentos específicos, em momentos, cada um deles, constituídos de um sistema autônomo, cada sistema com sua própria lógica, com suas regras.

...Realidade fragmentada onde cada vez se percebe menos o mundo que se vive” (Frei Beto in Grassi, 1992; p.8).

Os educadores devem 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 social. Há a necessidade de desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas ao ensino tradicional, baseado exclusivamente na exposição de conteúdos, por parte do professor. Os (as) educadores (as) de EJA devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de series, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida. Os jovens e adultos merecem experimentar novos meios de aprendizagem e progressão nos estudos, que não aqueles que, provavelmente, os impediram de levar à frente sua escolarização anterior.

“A ideologia dominante “vive” dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade” (Freire, 1994; p.25).

Criar novas formas de promover aprendizagens fora dos muros da organização escolar tradicional não é uma tarefa fácil, e se torna um grande desafio para os educadores. Romper com o modelo de instrução tradicional implica em um alto grau de competência pedagógica, pois, para isso, o educador precisará decidir, em cada situação, quais formas de agrupamento, sequenciação, 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.

A educação de jovens e adultos merece compor o currículo de formação básica de todos os educadores, pois diz respeito a todos, a luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação

compensatória e a articulação do sistema de ensino inclusivo, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação. Os mecanismos sociais que geram desigualdades são complexos e difíceis de transformar. Promover uma distribuição mais igualitária do conhecimento por meio da educação é uma tarefa desafiadora, tanto para os educadores como para os pesquisadores e teóricos, que têm como tarefa produzir conhecimento que balize esse empreendimento (Perrenoud, 1999).

O projeto de democratização da educação, visando a ampliação e a distribuição eqüitativa dos recursos culturais, que nossa sociedade dispõe, não pode ser empreendido isoladamente por intelectuais, militantes ou mesmo educadores profissionais. É preciso que parcelas muito mais numerosas e representativas do conjunto da sociedade passem a compartilha-la.

Ser educador não nasce conosco, nem depende de um simples passe de mágica. Somente no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação (desestruturação/ reestruturação) dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios das relações sociais, e no fluxo permanente das interações entre teoria e prática, é que vamos nos fazendo educador. Não se trata de qualquer educador, e sim do educador de jovens e adultos, na sociedade brasileira, deste século.

IV - A CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NA UNIRIO, INSERIDA NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA.

“Mas o negócio não é nem eu...
É Mané, Pedro, Romão.
Que também foram meus colegas
E continuam no sertão...
Não puderam estudar e...
Nem sabem fazer baião”.
(João do Vale).

Este capítulo vem mostrar a proposta teórica que a UNIRIO desenvolve no Curso de Formação de Professores, oferecido na Graduação e aos professores que vêm do interior do Nordeste. O Curso de Educadores de Pessoas Jovens e Adultos procura romper com uma visão assistencialista, aligeirada, infantilizante e tradicional da educação de jovens e adultos, levando os professores à uma reflexão de sua postura frente ao processo ensino-aprendizagem, que exige comprometimento, bom senso, curiosidade, competência profissional e tomada consciente de decisões

É sabido na atualidade, que o processo político-pedagógico de Freire exige um debruçar sobre as questões específicas de ensino-aprendizagem, necessárias à formação de educadores. Sua contribuição está mais especificamente no campo político e pedagógico, e por isso, a UNIRIO desenvolve em seu Curso de Formação, estudos baseados em trabalhos de autores como Emilia Ferreiro, L.S. Vygotsky, Luria e o próprio Freire, de forma a contribuir para a superação de uma educação de formação reprodutora.

4.1 – Os estudos de Ferreiro e a formação dos professores Educadores de Pessoas Jovens e Adultas.

As descobertas de Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita são importantes porque dimensionam o conceito de alfabetização: em lugar de considerarem os indivíduos que ingressam no sistema educacional como ignorantes, pergunta o que esse indivíduo sabe em função do seu próprio trabalho cognitivo; em lugar de considerarem as habilidades perceptivas motoras, colocam o sujeito cognoscente em primeiro plano; em lugar de considerarem os progressos na aprendizagem, em função das palavras que podem ler e reproduzir, consideram os progressos na aprendizagem em função dos esquemas conceituais que são testemunhas de uma atividade construtiva, que respondem à uma linha de caráter geral

Estas mesmas descobertas psicológicas lhe permitiram ter uma nova visão do processo de ensino, pois em lugar de considerar o professor como o único depositário do saber relativo da língua escrita, são aceitas e solicitadas as contribuições de todos os participantes do grupo (e também da comunidade); em lugar de seguir uma progressão de exercícios pré-determinados por um manual, são realizadas, preferencialmente, atividades onde a língua escrita cumpre apenas algumas de suas funções sociais específicas (escrever para recordar, para conservar, para comunicar-se à distancia, ler para informar-se, para obter um resultado em função de uma serie de instruções, para descobrir mundos fantásticos,...). Suas descobertas permitem uma nova reflexão sobre o objeto específico da atividade da alfabetização, compreendendo a língua escrita em toda sua complexidade e riqueza, com toda sua gama de usos sociais, levando-o a comentar:

“Há muito a ser discutido até que se possa, de fato, construir uma alternativa pedagógica coerente com o conhecimento psicológico da criança, com o compromisso ideológico assumido, e que leve em conta as tradições educacionais de cada país ou região. Essa construção deve ser

coletiva, como qualquer construção de um conhecimento social”. (Ferreiro, 1990; p.10).

As pesquisas de Ferreiro (1990) nos ajudam a repensar uma outra visão de sujeito e de conhecimento. Seus trabalhos, em nível de pesquisa, são realizados com crianças, mas os pressupostos e idéias contidas neles são amplamente aproveitáveis, quando aplicados também na educação de jovens e adultos. Ferreiro realizou um estudo junto a adultos analfabetos, mostrando que também eles tinham uma série de informações sobre a escrita, e elaboravam hipóteses semelhantes à das crianças.

Na verdade, optar por esta visão de conhecimento e de sujeito não é um caminho fácil, uma vez que temos um sistema tradicional de ensino enraizado em nossa sociedade; há resistências por parte dos professores e alunos frente ao novo. Exemplifico essa resistência ao recordar de uma professora que participou do Curso de Formação de Educadores de Pessoas jovens e Adultas, dentro da proposta da UNIRIO, e que ao final, na prática em sala de aula, continuou com métodos tradicionais distantes dos alunos. Quando indagada sobre seus métodos, ela retrucou, dizendo: “Vou fazer assim porque dá certo e já alfabetizei muitos”. A respeito dessa fala, Ferreiro (1990) diz que:

“Existem professores que passam 40 anos trabalhando de determinada maneira, que acham que é importante serem rígidos e inflexíveis, que é preciso corrigir sem parar para que a criança saiba o que está bem e o que está mal. É muito difícil que estes professores possam mudar rapidamente, adotando uma concepção de aprendizagem muito diferente da que encontramos difundida, não apenas entre os docentes, mas também na sociedade em geral”. (Ferreiro, 1990; p.7).

Esta afirmação de Ferreiro é uma constante no curso de formação de EJA desenvolvida pela UNIRIO. A superação desse ensino tradicional acrítico, que ao invés de ajudar os alunos a desenvolverem seu processo de aprendizagem mais rápido, os mantém na condição de dependentes do professor. Dentro dessa concepção, o indivíduo alfabetizado é aquele que se apropria da língua escrita como um novo instrumento de comunicação e discussão da realidade, sendo capaz de

ler, interpretar e discutir o que lê e criar textos que comuniquem o que pensa, dentro de um repertório condizente com esse primeiro momento de utilização da língua escrita. Entretanto, para Ferreiro (1990), não se pode cobrar uma perfeição ortográfica, que será buscada ao longo da vida inteira. Quando se tenta por em prática esta teoria no curso de formação, os professores hesitam em concordar, pois devida à internalização de conceitos da escola tradicional e na ânsia de corrigirem o que é “taxado” de errado, não conseguem, de imediato, perceber que estes “erros” vão lhes servir de atalhos, aos alfabetizados, para a compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita. Neste sentido, Ferreiro (1985), valendo-se de estudos de Piaget, diz que os erros construtivos são “pistas” que auxiliam o professor a criar situações facilitadoras para ampliação do conhecimento a ser internalizado no processo de ensino-aprendizagem de pessoas jovens e adultos:

“Quando um indivíduo escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valorosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado [...]. Aprender a tê-los, isto é, a interpretá-los é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida”. (Ferreiro, 1985; p.16).

Entretanto, quando o aluno escreve “caza” ao invés de casa, e “pásáro” ao invés de pássaro, este aluno, muito provavelmente, não “comeu” nenhuma letra; ele pode estar confundindo os sons. E o professor que não estiver sensível para estas questões, poderá considerar este erro como uma dificuldade de aprendizagem. Assim, diante da proposta do curso, os professores percebem que deverão compreender o processo que o aluno está vivendo a cada momento para poder intervir mais eficazmente na internalização dos conhecimentos.

Percebemos então como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação, mostrando que convivendo num ambiente letrado, o aluno procura compreender o funcionamento desse sistema de representação, chegando à escola com hipóteses e informações prévias sobre a escrita, que são freqüentemente desprezadas pelas propostas de ensino. Porém esta mudança não é fácil e muitas das vezes se torna dolorosa.

No decorrer do Curso de Formação, evidenciamos certas resistências ao novo quando os professores estão realizando algum tipo de atividade didática, a fim de superar o tradicional. A esse respeito, Ferreiro (1992) nos diz:

“Por outro lado, acho que é necessário tratar com respeito o problema da resistência do docente, partindo do pressuposto de que o docente não resiste por resistir.

Ele tem uma grande experiência de introdução de modos pedagógicos, acompanhando mudanças políticas. A resistência de muitos docentes implica o respeito por seus alunos, porque sem capacitação previa, sem âmbitos sérios de discussão, não é sério introduzir mudanças tão radicais. As mudanças das quais estamos falando agora, implicam em nível de ruptura, de crise e desestruturação que pode chegar a ser uma experiência muito dolorosa: é muito difícil chegar-se a se dar conta de que, durante muitos anos, sua prática pedagógica foi inadequada; que durante muitos anos discriminaram muitas crianças, ainda que não tivessem a intenção de fazê-lo. Se não se dá ao docente o tempo necessário para que ele elabore tudo isso, e é óbvio que ele precisa refletir, é difícil que realmente mude”.
(Ferreiro, 1992; p.15).

As reflexões de Ferreiro, dentro do Curso de Formação de Pessoas Jovens e Adultas, nos ajuda a refletir sobre a produção de conhecimento fora e dentro do sistema escolar, contribuindo para a construção do conhecimento dos professores educadores de pessoas jovens e adultas. Estes professores voltam para os seus respectivos municípios com uma visão mais ampliada no que diz respeito ao processo de construção do conhecimento nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Com isso, estes educadores estão contribuindo de maneira muito especial para o desenvolvimento de seus municípios, no campo educativo e, além de tudo, contribuindo para um novo conceito de Educação de Jovens e Adultos que supera o tradicional, baseado na pura e simples transmissão de conteúdos.

4.2 – Os estudos de Vygotsky e as contribuições no processo de formação de Educadores de Pessoas Jovens e Adultas.

Os estudos de Vygotsky, assim como os de Emília Ferreiro, elucidam as práticas pedagógicas, que são desenvolvidas no Curso de Formação de Educadores de Pessoas Jovens e Adultas. A abordagem interacionista histórico-social constitui em um referencial importante para a educação de EJA, na medida em que se destaca a construção do conhecimento, como fruto da atividade do sujeito, determinada pela interação organismo-meio.

Para Vygotsky, o homem, humanizado pela linguagem de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transforma-se e a transforma como sujeito e como agente sócio-histórico. Característica específica do homem e que o distingue dos outros animais, a consciência, sócio-historicamente constituída no coletivo, na cooperação, na ação, é que lhe permite, pois, estar no mundo e com o mundo. Uma consciência tecida pela linguagem, pelo significado socialmente construído, base sobre a qual se erige o processo de comunicação entre os homens. Nesse sentido, considerando-se as diversidades sociais brasileiras, a concepção Vygotskiana se torna um rico referencial para se pensar a importância do meio na constituição do sujeito. A participação no grupo social, a escola e as diversidades socioculturais podem, assim como as condições de trabalho, interferir na aquisição de novas formas de linguagem, na organização do pensamento e na orientação e comunicação do sujeito ao longo da interação social.

O curso de formação proporciona aos professores dos Municípios uma oportunidade de alargarem seus conhecimentos no campo pedagógico, ampliando e interiorizando novas culturas. Diante desse processo, os professores, que na sua maioria são do interior do Nordeste, não se sentem seguros para realizarem o trabalho com pessoas jovens e adultas. Pode-se perceber este sentimento de insegurança na fala de alguns destes educadores:

“O curso me enriqueceu muito. Eu era uma pessoa que me achava incapaz de realizar esse trabalho, mas de repente foi uma coisa inesperada. Eu iniciei o processo no ano de 98 e estou ate hoje. Eu mesmo não tenho a mesma visão que tinha antes: hoje eu penso diferente”. (Professor do Município de Inajá-PE).

“O curso foi muito importante na minha vida pessoal e profissional. Eu era uma pessoa muito tímida e de repente surgiu esta oportunidade de sair da minha cidade de origem para conhecer outras realidades e a partir daí, comecei a participar de vários outros encontros em grupos grandes. Isso facilitou pra mim muito a troca de conhecimento e isso me tornou hoje uma pessoa que eu nunca imaginaria ser. Mas creio que estou bem melhor do que antes”. (Professora do Município de Inajá-PE).

Para explicar as formas mais complexas de vida consciente, Vygotsky diz que é necessário tomar o homem na sua relação com a realidade, na sua interação com os outros homens, já que, foi através da socialização do trabalho e do aparecimento do linguagem, que foi possível que ele ultrapassasse os limites da experiência sensorial para formas muito mais complexas de comportamento e de atividade consciente. A linguagem, então, “é uma atividade histórica única, e é em virtude das muitas atividades com a linguagem que nos engajamos, que os seres humanos são seres históricos”. (Vygotsky, 1998; p.15).

Portanto, ainda segundo Vygotsky, todo conhecimento humano está enraizado numa atividade, numa ação, num mundo real, e, se filogeneticamente⁴ a linguagem emerge das relações de trabalho e com ela a consciência, ontogeneticamente⁵, na sua aquisição pela criança, também é da atividade social, da interação da criança com os indivíduos e objetos que a circundam, que linguagem tem lugar.

Vygotsky (1988) afirma que pensamento e fala se unem em pensamento verbal; é o aspecto interno da palavra o seu significado. Sendo parte inalienável da palavra “uma palavra sem significado é um som vazio” e ato do pensamento. O

⁴ Filogenético: relativo a filogênese ou filogenia; evolução (Dicionário Aurélio).

⁵ Ontogenético: desenvolvimento desde a fecundação até a maturidade para a reprodução (Dicionário Aurélio).

significado da palavra é pensamento e fala, é a unidade da função primária de comunicação, intercuro social e a função intelectual.

Um dos aspectos importantes a se destacar na teoria de Vigotsky (1984) e que, trabalhamos ao longo do curso de formação de EJA, é a utilização de signos para a internalização do conhecimento. A todo momento nos deparávamos com atitudes de resistência dos professores, devido a uma consciência ingênua da visão de educação de pessoas jovens e adultas. Cabe destacar que um desses momentos é quando os professores estão realizando atividades com materiais concretos, para o ensino da Matemática, como o “quadro de valor lugar”, o ábaco e o quadro de numerais, que superam de forma simples o conceito de educação tradicional. quando realizamos estas atividades dentro do Curso, estamos nos baseando na teoria de Vygotsky (1989), quando diz que ao longo de sua historia, o homem tem utilizado signos como instrumento psicológico em diversas situações. Na sua forma mais rudimentar, o signo é uma marca externa que auxilia o homem em tarefas que exigem memória e atenção. Assim por exemplo, a utilização de varetas ou pedras para registro e controle da contagem de cabeças de gado o a separação de sacos de cereais em pilhas diferentes, que identificam seus proprietários, são formas de recorrer à signos que ampliam a capacidade do homem em sua ação no mundo. A memória mediada por signos é pois, mais poderosa que a memória não mediada. São inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso, são apenas exemplos de como constantemente recorreremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de internalizarão de informações e de controle da ação psicológica.

Assim para Vigotsky (1989), o processo de formação do pensamento é despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação, que se estabelece entre as pessoas, a qual permite a assimilação da experiência de muitas gerações. Segundo esse autor, a aquisição de um sistema lingüístico reorganiza

todos os processos mentais. A palavra dá forma ao pensamento, criando novas modalidades de atenção, memória e imaginação. Além de indicar um objeto do mundo externo, a palavra especifica também as principais características desse objeto, abstraíndo-as das características percebidas e as relaciona em determinadas categorias. Daí a importância da linguagem para o pensamento: ela sistematiza a experiência e serve para orientar o comportamento. Por isto, a forma como ele é utilizada na interação social, desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato. Deste modo, as diferenças no processo de construção e elaboração do conhecimento devem-se, em grande parte, à diversidade de condições oferecidas pelos contextos socioculturais. Esta heterogeneidade promove aprendizagens diversas, que passam a ativar diferenciados processos de desenvolvimento.

O pensamento de Vigotsky tem uma relação íntima com os pensamentos de Freire. Embora tivessem vividos em tempos e hemisférios diferentes, compartilhavam abordagens que enfatizavam a inter-relação crucial de mudança educacional e social. Para Freire, é a partir do momento em que o homem criticamente reflete sobre sua realidade, portanto, confrontando-se com ela, é que ele constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. “Se”, afirma o autor, “a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, esta não pode realizar-se, senão na medida em que... refletindo sobre as condições espaço-temporais, nos submergimos nelas e as medimos com espírito crítico ... na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito” (Freire, 1982; p.27).

Desta forma, o homem, através da palavra, muda a si mesmo, dando uma outra dimensão à sua consciência, justamente porque é homem, porque é capaz de discernir, de reconhecer que não existe num mundo pronto e acabado, mas que por ele é continuamente criado e recriado. Na realidade, Freire afirma que as relações do homem com este mundo, com esta realidade, com os outros homens, são relações de confronto que continuamente o desafiam, e aos quais deve responder de maneira concreta e original. O importante, segundo ele, é que a

resposta que o homem dá a um desafio, não só o muda, como a realidade com a qual se confronta.

É, pois, “pelo jogo constante destas resposta ... [que] ... o homem se transforma no ato mesmo de responder ... No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige de reflexão crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação” (Freire, 1980). Portanto, é pela ação e na ação que o homem se constrói como homem, ação esta que é interação, comunicação, dialogo. Para Freire,, a fim de que o homem possa participar ativamente de seu contexto sócio-econômico, na transformação da realidade, é necessário que ele tome consciência dessa realidade, já que ela só pode ser modificada quando o homem descobre que é possível fazê-lo e que ele pode fazê-lo. Este capítulo pretendeu abordar a relação que estes três autores, Ferreiro, Freire e Vigotsky têm a respeito da Formação do Professor em relação à construção do conhecimento.

Pode-se perceber claramente a relação que estes autores têm , nas suas teorias, a respeito da construção do conhecimento. E é se baseando em pressupostos específicos desses teóricos que a UNIRIO, dentro do curso de formação para educadores de pessoas jovens e adultas, contribui para o surgimento de um profissional mais crítico e reflexivo, diante da sua prática pedagógica na educação de jovens e adultos.

V – CONCLUSÃO

Ao pesquisar um assunto tão discutido, que é a formação do professor de pessoas jovens e adultas, procurei salientar a lacuna que existe entre a teoria e a prática do professor educador que trabalha nas mais diversas formas de atuação educativa de jovens e adultos, seja em escolas, Ongs (Organizações Não Governamentais), sindicatos ou programas governamentais.

Minhas considerações sugerem ainda que, ao se desenvolver um trabalho educativo na área de EJA, deve-se levar em conta os cursos de magistério, graduação e pós-graduação que contemplem a educação de pessoas jovens e adultas em seus currículos, oferecendo uma base sólida a todo professor que deseje atuar no ensino fundamental para crianças, jovens e adultos. Há também a necessidade do incentivo aos estágios obrigatórios para que o futuro professor de EJA entre em contato com a prática, propiciando seminários, encontros de educadores de outros municípios, a fim de que haja um intercâmbio das atividades que estão sendo desenvolvidas em outras localidades.

Os currículos voltados para esta formação precisam resgatar a cultura popular, como elemento intrínseco no processo do conhecimento, estimulando a elaboração e implantação de currículos e metodologias próprias, apoiando experiências que tomem o jovem e o adulto como construtores de conhecimento. Este currículo deve ter definido, participativamente, parâmetros de qualidade para a EJA, garantindo as condições para a sua exequibilidade, levando-se em consideração o trabalho de integração entre a prática e a teoria no processo de alfabetização de jovens e adultos, estimulando e facilitando o uso e domínio dos recursos tecnológicos, nas comunicações, informática, e setores que atuam no campo da educação como um todo, evitando sua apropriação apenas por grupos privilegiados.

Todavia, sabemos que isto leva tempo. É preciso, em primeiro lugar, romper as barreiras do arcaísmo e conservadorismo, que infelizmente, ainda se

fazem presentes na Sociedade, e conseqüentemente, por que não, em setores da Educação. Há a necessidade de se jogar por terra essas resistências, que, infelizmente, ainda relutam em perceber e aceitar o valor pedagógico do cotidiano, das experiências vividas pelas pessoas jovens e adultas que, superando uma série de preconceitos internalizados neles pela própria sociedade que os marginaliza como analfabetos, propõem-se a serem alfabetizadas e não consideradas ou tratadas como crianças, ou ainda pior, como “pobres coitados”.

O sistema escolar deveria ampliar a oferta da educação básica para jovens e adultos que não tiveram acesso na idade apropriada e que por isso, estão excluídos do sistema regular de ensino. Assim, redimensionaria o atendimento a estes jovens e adultos, encontrando maneiras que, sem renunciar à sua função precípua de preservação, transmissão e produção do conhecimento, poderia, efetivamente, ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população brasileira

Quando o trabalho educativo é direcionado à educação de jovens e adultos, deve-se adotar experiências que convirjam para as diferentes necessidades e situações concretas de vida da população, respeitando as características psicossociais próprias de aluno jovem e adulto trabalhador, que nunca foi à escola ou que está voltando aos bancos escolares. Deve-se levar em consideração também, a diversidade de situações em que estão envolvidos, além das habilidades e conhecimentos comuns aos diversos sistemas, que são a base da construção de uma identidade nacional. Esse trabalho precisa promover maior flexibilidade na metodologia, na organização curricular e na duração dos programas de atendimento educacional, tendo em vista as características culturais, sociais e econômicas dos grupos atendidos, em conjunto com uma contínua avaliação sistemática.

Muitos dos educadores que passaram pelo processo de formação da UNIRIO, inserida no Programa Alfabetização Solidária, estão hoje como professores efetivos da Prefeitura de Inajá. Este município, no ano de 1990, realizou o primeiro concurso da cidade, para provimento do cargo de professor, e metade dos que passaram, foram capacitados pela Universidade. Atualmente, estão atuando de

forma comprometida com o ensino, principalmente na área de educação de jovens e adultos, onde a Prefeitura está absorvendo os alunos da alfabetização, para o regular noturno, mantendo-se assim, a oportunidade de continuidade.

Este intercâmbio entre universidade, professores e Prefeitura foi, e está sendo de grande ganho para todas as partes. De uma certa forma, a Universidade contribuiu para romper o distanciamento que existia entre o saber acadêmico e o saber popular, fazendo a sua parte como produtora do conhecimento científico que deve estar sempre a serviço da população.

Espero, ansiosamente, ter proporcionado aos meus leitores um momento de reflexão sobre as possíveis formas de como trabalhar com a Formação de Educadores de Pessoas Jovens e Adultas, e também as possíveis formas de lidar com a experiência dos alunos jovens e adultas das camadas populares.

REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABRANTES, Wanda Medrado. A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio de Janeiro, 1991.
2. BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire: elementos para a discussão do tema Pedagogia e Antipedagogia. Educação & Sociedade nº3. Campinas, ano I, maio de 1979, pp37-43.
3. CHRITOV, Luiza Helena da Silva. “Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia”. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1992.
4. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Relator/Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Processo nº 23001.000040/ 2000-55. Parecer CED nº 11/ 2000, aprovado em 10/05/2000.
5. CRUZ, José Maria Simeão da “Prática docente no primeiro segmento noturno: uma questão de inadequação à clientela. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
6. FERREIRO, Emília. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escrita. México, Instituto Pedagógico.
7. _____. Os filhos do analfabetismo; proposta para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1992.

8. Formação do Professor narrando, refletindo, intervindo/ Iduína, Mont'Alverne,Chaves, Waldeck Carneiro da Silva (organizadores)..[et al]. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: Intertexto, 1990.
9. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 1982
10. _____ . Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
da Espe
11. _____ . Pedagogia da Esperança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.
12. _____ . Pedagogia da Indagação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
13. _____ . Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
14. _____ . Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994.
15. _____ & MACERA, Donald. Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
16. _____ & SHOR. Sra. Medo e Ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
17. GADOTTI, Moacir & ROMÃO, E. José. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2ª ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2000.

18. GUIDELLI, Rosângela Cristina. “A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos”. Dissertação de mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996
19. RIBEIRO, Vera Masagão. Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo-SP. Ação Educativa, Brasília: MEC, 1997.
20. SOARES, Magda. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1987.
21. VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.