

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

Jane Paiva *

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Dimensão epistemológica: escavações na formação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Dimensão estética: agendas culturais

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

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

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

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

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

4 Desafios da formação docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Libertando os tempos de formação na EJA

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

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

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

Na contemporaneidade, a oferta de cursos or-

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 111-120. (Coleção O sentido da escola).
- BEISIEGEL, Celso de Ruy. **Estado e educação popular**. Um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**. Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular n. 1).
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Traduzido por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CORAGGIO, José Luis. Educação para a participação e a democratização. In: GARCIA, Pedro Benjamim. et al. **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 89-104.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Rhizome**. Paris: Editions Minuit, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário eletrônico HOUAISS da língua portuguesa**. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo e as propostas curriculares para a EJA**. Texto produzido para o I Seminário com professores de EJA da rede pública estadual da Bahia, em processo de reformulação curricular. Salvador, maio de 2001. 10 p. Fotocópia.
- OSORIO, Jorge Vargas. As polêmicas e a afirmação da educação popular na América Latina. In: GARCIA, Pedro Benjamim. et al. **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 105-114.
- TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. In: LINHARES, Célia, TRINDADE, Maria de Nazareth (Org.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. p. 57-72.
- UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo, Alemanha. **Anais...** Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997.
- VALLE, Lilian do. **Notas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <janepaiva@terra.com.br> em nov. 2008.

Recebido em 30.12.2011

Aprovado em 17.03.2012