

Formação de educadores de EJA: análise de uma experiência de formação de professores

Training EJA educators: an analysis of a teacher training experience

José Elesbão Duarte Filho

Maria Inês Marcondes

Renato Pontes Costa

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

O presente artigo tem como base uma pesquisa de mestrado que objetivou a recuperação de uma experiência de formação de educadores comunitários, realizada pelo Núcleo de Educação de Adultos (NEAd), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A pesquisa trata do campo da formação de professores, ancorada em autores, como Antônio Nóvoa; Bernadete Gatti; formação de educadores de EJA, Leôncio Soares; conceito de ecologia de saberes à luz de Boaventura de Sousa Santos; Paulo Freire. O trabalho de campo se constituiu a partir da análise de documentos e de entrevistas com a equipe de coordenação do projeto de formação. Os resultados mostram a possibilidade de apreender sentidos outros para a formação docente, para além da dimensão técnica, formal, mecânica e conteudista, uma vez que considera o educador-cursista como sujeito ativo da formação. Articula a relação pedagógica ao conteúdo e aprendizagem, colocando em relevo a dimensão humana do processo formativo.

Palavras-chave: Formação docente; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Formação humana.

Abstract

This article is based on a master's research that aimed to recover an experience of training community educators, conducted by the Center for Adult Education (nead), Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro. The research deals with the field of teacher training, anchored in authors such as Antônio Nóvoa; Bernadete Gatti; training of EJA educators, Leôncio Soares; concept of ecology of knowledge in the light of Boaventura de Sousa Santos; Paulo Freire. The fieldwork was constituted from the analysis of documents and interviews with the coordination team of the training project. The results show the possibility of learning other meanings for teacher training, beyond the technical, formal, mechanical and content dimension, since it considers the educator-student as an active subject of training. It articulates the pedagogical relationship to content and learning, highlighting the human dimension of the training process.

Keywords: Teacher training; Youth and Adult Education (EJA); Human formation.

1 Introdução

O presente artigo emerge da dissertação de mestrado defendida em 2022, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Tal pesquisa se ocupou em analisar uma experiência de formação de educadores comunitários, num projeto de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido no período de 1999 a 2002. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que buscou contribuir com a memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), recuperando os aprendizados emergentes de um trabalho de formação no âmbito da educação não formal, realizado em um espaço formal de educação, que é a universidade.

Objetiva-se, então, neste artigo, trazer à luz uma parte dos resultados do estudo, destacando elementos que possibilitem uma reflexão crítica sobre as relações pedagógicas, políticas e sociais imbricadas neste processo de formação de educadores/as para atuação na EJA. Os resultados da pesquisa reafirmam a necessidade de pensar a formação humana como característica fundamental dos processos formativos, seja de forma subjacente ao processo de escolarização de jovens, adultos e idosos; seja na formação dos professores para atuar nessa modalidade da educação básica, que é a EJA.

A pesquisa investiga as especificidades de um trabalho realizado no âmbito da formação de educadores/as comunitários/as, inventariando todo o percurso formativo, desde a constituição da proposta de formação até a sua aplicabilidade. O estudo recupera a memória do que foi feito e reflete sobre a experiência, com o objetivo de pensar a identidade da formação de educadores de EJA no tempo presente e, quem sabe, construir um projeto de futuro, na linha do que aponta Velho (2003).

A análise feita buscou destacar, através da recuperação da experiência investigada, diferentes estratégias construídas pela equipe de formadores, para compreender e apreender sentidos outros para a formação docente em EJA. Isso significa pensar um processo de formação que se coloque na perspectiva da “educação como um fenômeno humano” (Freire, 1997, p. 9). Esse movimento demanda entender o indivíduo em formação como sujeito ativo na relação de ensino e aprendizagem, de modo a estabelecer uma articulação entre relação pedagógica (poder e negociação), conteúdo (práticas pedagógicas) e aprendizagem (construção coletiva). A pesquisa mostra, então, como uma metodologia de trabalho consubstanciada em práticas educativas, pautadas na valorização da relação entre

os diferentes sujeitos, no reconhecimento do pensamento do outro como matéria de aprendizagem e na criação de espaços de expressão se constituem como ferramentas imprescindíveis para a formação de educadores. Tal formação é aqui entendida no sentido de construção coletiva e de autoformação que, alinhado a uma perspectiva freiriana, não pode prescindir do seu caráter humanizante. Nesse sentido, a pesquisa mostra como esse aspecto humanizante e humanizador da formação investigada, próprio dos campos da EJA e Educação Popular, podem contribuir com a reflexão sobre a formação de educadores em geral.

2 Contextualizando a experiência

Conforme afirma Freire (1979, p. 35), “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados.” Considerando esse entendimento, é importante contextualizar, ainda que brevemente, a sistemática da formação realizada, não só do ponto de vista de sua emergência, como também dos seus sujeitos. A experiência investigada é antecedida pela realização da pesquisa “Avaliação diagnóstica de níveis e conteúdos de alfabetismo adulto” (Carvalho *et al.*, 1996/1997), que dá início a um trabalho mais sistemático de EJA na universidade. A formação desenvolvida nesse projeto era realizada em módulos semestrais, implementado entre 20 e 30 turmas de alfabetização em comunidades do Rio de Janeiro e Região Metropolitana.

Os educadores selecionados eram, em sua maioria, professores leigos da própria comunidade, envolvidos em ações pastorais, com engajamento político-social. Feita a seleção, no início de cada semestre era realizado um processo de formação, na universidade, em caráter de imersão em torno de 20/30 dias. Em seguida, o trabalho de formação acontecia mensalmente, aos sábados, também na universidade, cujas jornadas se configuravam como uma espécie de formação em serviço. Nessa ocasião, os educadores já traziam para socialização inclusive experiências vivenciadas na sala de aula, sob sua regência, reflexão conjunta das atividades e construção de planejamento coletivo. Havia, ainda, ao longo de todo o módulo uma supervisão pedagógica mensal, junto às classes de alfabetização, que se ocupava de acompanhar o trabalho do educador no exercício da atividade docente na própria comunidade.

Em que pese ao contexto, a experiência de formação desenvolvida acontece no bojo do Programa Grandes Centros Urbanos (PGCU), um desdobramento do Programa

Alfabetização Solidária (PAS), principal estratégia de alfabetização de jovens e adultos dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003. Mesmo com todas as críticas ao modelo implementado pelo PAS, a universidade aceita o desafio de atuar nessa ação e desenvolve, com autonomia e de forma insurgente, uma proposta de formação de educadores comunitários. A formação construída pela instituição caminha na contramão da política neoliberal que marca aquele governo e assume a perspectiva de uma extensão universitária com foco nos princípios históricos da Educação Popular e EJA. Investe significativamente na autonomia e na emancipação dos/as educadores/as, na reflexão crítica sobre a prática através de avaliações sistemática e coletiva de todo o trabalho desenvolvido.

3 Revisão bibliográfica

Para a construção do referencial teórico desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico, contemplando artigos, dissertações e teses nas bases de dados eletrônicas da SciELO, no banco de teses e dissertações da CAPES e no Scholar Google entre 1990 e 2020. O recorte temporal marcado nos anos 1990 foi feito em razão de ser uma década de intensas lutas pela inclusão da EJA na agenda política nacional e da publicação de alguns importantes documentos que orientam a condução da modalidade, como: a LDBEN nº 9.394/96; a Declaração de Hamburgo/Agenda para o futuro, resultados da V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos; e as consultas públicas que culminaram na publicação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaborado pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury.

Na pesquisa bibliográfica foram selecionados 43 artigos e 15 pesquisas de pós-graduação, entre teses e dissertações. A pesquisa bibliográfica apontou alguns contrassensos sobre a formação de educadores de EJA: a) a despeito da efervescência dos movimentos, lutas e ações empreendidas pelo reconhecimento da modalidade desde a década de 1990, exemplificativamente, assinala-se aqui a publicidade dada ao ano 1990, considerado o Ano Internacional da Alfabetização, ainda assim é possível perceber certa desatenção em relação à EJA na formação inicial dos professores, seja nos cursos de Pedagogia ou mesmo nas demais Licenciaturas¹; b) a modalidade ainda é alvo de desprestígio, nas propostas curriculares de formação inicial (Paiva; Fernandes, 2016) e na produção científica acadêmica (Abreu; Laffin, 2020); c) a falta de uma política própria de formação do educador de EJA, em que se

apresentem as especificidades desse campo (Bezerra; Machado, 2016; Machado, 2016; Ventura; Bonfim, 2015).

Na construção do referencial teórico, esta pesquisa se concentrou no tema da formação de professores: Nóvoa (2019), Gatti (2016, 2017) e, dentro dessa temática mais ampla, fez um recorte sobre a especificidade da formação de professores de EJA, com base em Soares (2014, 2016a, 2016b), entre outros. Para a análise da experiência de formação, recuperada com este estudo, foi realizada ainda uma aproximação com o conceito de “ecologia de saberes” a partir do pensamento do sociólogo Boaventura de Souza Santos (2003, 2007, 2009).

4 Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, buscando mesclar diferentes formas de construção de dados e levantamento de informações sobre essa experiência de formação. O objetivo de recorrer a essas fontes diferenciadas se justifica pelo interesse de tentar ao máximo recuperar os detalhes que o processo poderia revelar. A pesquisa foi desenvolvida considerando os cuidados éticos em estudos envolvendo seres humanos. A proposta de estudo foi aprovada pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os procedimentos de produção de dados foram distintos, porém, complementares e contemplaram:

- Pesquisa documental: num primeiro momento, foi feita uma análise de documentos do acervo do Núcleo de Educação de Adultos da PUC (NEAd-PUC-Rio). Foi analisado um acervo documental que pormenorizava a proposta e estrutura do curso. Em sua maior parte, no formato relatório, no total de 38, cada um contendo, em regra, 15 páginas. Todo esse material documental foi organizado, catalogado e codificado (pelos autores). A codificação foi feita da seguinte forma: primeiro identificou-se o projeto [PAS-Rio], depois o tipo de relatório, por exemplo: [PED] de “relatório pedagógico” e, por fim, o semestre a que se refere o relatório, por exemplo: [2001.1]. Assim, uma referência encontrada nessa pesquisa poderia ser: [PAS-Rio.PED.2001.1];
- Entrevistas semiestruturadas: foram feitas cinco entrevistas com membros da coordenação do projeto, sendo: um coordenador geral, três coordenadoras

pedagógicas e uma professora-colaboradora do Departamento de Artes e Design da própria universidade. Além disso, foram realizadas duas entrevistas-piloto com supervisoras pedagógicas do projeto. Por conta da pandemia de Covid-19, as entrevistas foram todas realizadas remotamente, através da plataforma Zoom e duraram, em média, uma hora e meia cada;

Entrevista por e-mail: no caso específico do professor-coordenador, houve uma diferenciação em relação à proposta de entrevistas. Ele demonstrou pouca familiaridade com o uso de plataformas digitais e, por isso, optou-se pelo uso de uma forma diferenciada das demais. Ou seja, as questões que orientariam a entrevista, no caso desse colaborador, foram adaptadas e enviadas *por e-mail*. Na ocasião, o professor tinha 85 anos de idade e se sentiu mais seguro e à vontade em responder por escrito as questões formuladas, tanto pelo pouco domínio dos recursos tecnológicos, como também pelas exigências protocolares de distanciamento e segurança impostos durante a pandemia. Tal procedimento, ao final, se mostrou bastante proveitoso, pois ele pôde acessar dados, recompor a sua memória dos fatos, apontando, inclusive, elementos documentais e, com isso, contribuiu potencial e significativamente com o estudo.

5 Características da formação realizada pela universidade

Objetivamente, a pesquisa conseguiu recuperar os contornos da formação realizada pela universidade a partir de elementos substanciais que foram percebidos na etapa de análise dos documentos. Esses elementos compuseram o roteiro das entrevistas, possibilitando o aprofundamento de algumas questões observadas na descrição desse processo de formação. Exemplificativamente, destacamos apenas três elementos que bem caracterizam essa experiência:

❖ Construções colaborativas de aprendizagem

A maior parte das atividades realizadas no processo de formação eram colaborativas, envolvendo os cursistas e os formadores na mesma dinâmica, como informado no trecho do relatório de atividades pedagógicas:

Os 30 educadores comunitários registraram suas opiniões e propostas acerca das ações administrativas e pedagógicas do Programa [...]. O retorno positivo dos educadores foi quase unânime. A forma como estão percebendo o processo (administrativo e pedagógico) evidencia que estamos caminhando no sentido de reconstrução das identidades dos alfabetizandos enquanto sujeitos, e do estabelecimento de relações fundamentadas na solidariedade, igualdade, honestidade e justiça. Quando falam sobre o significado de estarem participando do PAS, fica claro o quanto se percebem crescendo como pessoas e profissionais na interação com os demais educadores e com seus próprios alunos. Consideram que o curso prévio de formação ofereceu uma base bastante satisfatória para o trabalho em sala de aula, e que as jornadas de formação continuada são fundamentais para o intercâmbio de experiências, aprofundamento teórico e sustentação do trabalho diário. [PAS-Rio.PED.2000.2].

❖ **Confecção de materiais didático-pedagógicos**

Ao longo do processo, os/as educadores/as eram estimulados/as a produzir materiais “junto com” (não “para”) as turmas de alfabetização. O exemplo mais expressivo dessa dinâmica de produzir junto foi a produção de um jornal paradidático, feito com os textos dos educadores/as e dos alfabetizandos, diagramado com especificações próprias para o público neoleitor. Esse material era impresso em formato de tabloide e voltava para as turmas, sendo utilizado como instrumento de leitura e de ensino e aprendizagem. Os relatórios de atividades pedagógicas ressaltam o impacto desse jornal nas turmas de alfabetização:

O Jornal Fala Comunidade, concebido como um instrumento paradidático que seja uma ponte entre a cultura e os saberes dos adultos alfabetizandos, antes só realizado através da oralidade e agora materializados no universo da lecto-escritura, também pretende ser um elo sociocultural e ético entre as 30 comunidades participantes do PAS Grande Rio. [PAS-Rio.PED.2000.2].

A construção participativa do jornal, na qual alfabetizadores, alunos e comunidades são autores tem sido elemento importante para o fortalecimento da autoestima de todos os envolvidos. [PAS-Rio.PED.2000.2].

❖ **Formação crítica e atividades práticas**

O processo de formação era desenvolvido com estímulo à criticidade, autonomia e criatividade dos educadores/as. Essa dinâmica acontecia a partir do desenvolvimento de atividades práticas, permeadas sempre de um momento de reflexão sobre o trabalho realizado. Nos encontros mensais de formação continuada, o foco era a retomada das atividades feitas ao longo do mês, como base para a construção de planejamentos e produção de novos materiais de apoio. Essa dinâmica pode ser percebida na passagem a seguir:

Tem sido nossa preocupação oferecer, seguidamente, suportes teóricos, articulando-os com a discussão da prática pedagógica, que auxiliam os educadores a desenvolverem uma ação mais consciente, e na perspectiva da construção do conhecimento. [PAS-Rio.PED.2000.2].

6 Resultados e discussões

A pesquisa mostra que, do ponto de vista de uma educação tradicional, genericamente falando, é comum constatar um trabalho de formação estruturado sob a égide de uma relação pautada no estudo dos conteúdos. Via de regra, trata-se normalmente de uma formação previamente definida e hierarquizada. A experiência de formação, objeto da pesquisa, desafia-nos a pensar a prática pedagógica pautada em uma outra lógica, que se constitui a partir do binômio: experiência vivida e construção de sentido. A experiência estudada dialoga com diferentes sujeitos; escuta suas falas, reconhece suas experiências e valoriza seus saberes sem aprisioná-los na condição de “sujeitos em formação”, adstritos apenas a ouvir e absorver conteúdo. Igualmente se mostra atenta às questões oriundas dos contextos comunitários em que as aulas aconteciam, e por situações vividas em sala de aula que desafiavam os educadores a “agir na urgência e decidir na incerteza”, como afirma Perrenoud (2001).

Compreender os desafios que emergem das condições acima delineadas, bem como o impacto da referida realidade na educação, nos tensiona a refletir sobre que tipo de formação se apresenta como urgente e que movimentos outros se fazem necessários para tornar viável a construção de uma formação docente humana e eficaz. Nesse arcabouço visivelmente complexo, ganha relevo implementar formas de ensinar-aprender-ensinar (Brandão, 2007) enquanto parte do que se pode chamar de ciência pedagógica, que valoriza e investe na educação como um fenômeno dinâmico, desafiador, complexo e permanente.

No que se refere ao objeto de estudo da pesquisa, enquanto experiência de formação no campo da EJA, o referido trabalho interroga a flagrante desassistência a essa modalidade por parte do poder público. Desassistência que tal qual Ventura (2011), implica admitir a EJA, historicamente, como um apêndice, uma educação menor e desprestigiada, cujas políticas para a área são sempre fragmentadas e limitadas. Não raro enfraquecidas pela pulverização de projetos e campanhas ou ainda, muito comumente, atravessadas pela descontinuidade das ações e recursos.

Notadamente, a realidade aqui referenciada não é pontual. Ao contrário, dissemina-se em ações dentro e fora da escola, onde as práticas pedagógicas quase sempre recorrem a uma dinâmica de adaptação do currículo, do ensino regular para atender as demandas da EJA.

O que torna especialmente cara a experiência de formação aqui tematizada, observadas as especificidades nela investigadas, porquanto nos permitem pensar, também, na escola, “ações que potencializem processos formativos coletivos e individuais.” (Zorzal; Miranda; Rodrigues, 2014, p. 24). Tais afirmações pressupõem pensar a docência, a formação e a própria educação como um fenômeno diverso, dinâmico, que acontece também em espaços educativos não escolares. Tal afirmação se articula com o entendimento disseminado por Pimenta (2003, p. 268), conforme enuncia a “educação como fenômeno plurifacetado, que se processa em muitos lugares, institucionalizados ou não.”

A pesquisa apresenta categorias de natureza empírica que ressaltam a diversidade de possibilidades e desdobramentos experienciáveis no âmbito de uma formação docente. A experiência aqui relatada investe na autonomia e na emancipação dos/as educadores/as, não só no âmbito do seu próprio processo de aprendizagem, como também no trabalho por eles/as desenvolvido junto aos alunos. Tal qual Candau (2007), mobilizando e provocando o engajamento dos diferentes sujeitos na dimensão técnica, mas também na perspectiva humana da prática pedagógica. Nesse sentido, a formação proposta nessa experiência desafia a pensar, conforme assinala Candau (2007, p. 23), a possibilidade de “partir da análise da prática pedagógica concreta de cada sujeito, e refletir sobre seus determinantes (e) situar as práticas pedagógicas buscando aprimorar suas dimensões, técnica e humana.”

Em certa medida, parece estar contido na metodologia levada a efeito nesta experiência, a perspectiva de possibilitar aos educadores/as-cursistas constituírem-se de fato como professores sensíveis à relação professor-aluno enquanto uma dinâmica de construção, um movimento contínuo de interação. Nesse sentido, a formação realizada procurava ressignificar o trabalho na EJA, conferindo-lhe dimensão propositiva, para além de uma ideia reducionista de mero voluntariado caritativo. Trazendo especificidades inerentes à EJA, que tão bem encarna o espírito e as “funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade” (BRASIL, 2000, p.8), não prescinde da perspectiva humana. Pela pertinência dessa afirmação torna-se relevante reforçar o entendimento que “quando se pensa em um tipo de ensino não podemos deixar de perceber o que o caracteriza pela sua função específica, ou seja, de acordo com as necessidades sociais que visa atender” (Zotti, 2005, p. 30).

Tais percepções são sistematizadas na pesquisa e permitem inferir, conforme delineado, o investimento em um ambiente formativo a partir das atividades desenvolvidas. Essas atividades eram pautadas em uma engenharia de formação carregada de sentido sobre a prática alfabetizadora e o trabalho docente. Como uma espécie de oficina prática ou mesmo um laboratório de experiências, a formação desenvolvida planejava junto e, posteriormente, acompanhava a ação dos educadores/as-cursistas em suas respectivas classes de alfabetização e contextos das diferentes comunidades. Fica evidente que essas atividades buscavam estimular o sentimento de entrosamento com o trabalho em suas múltiplas dimensões: humana, cognitiva, afetiva, política, cultural, etc. A pesquisa aponta na direção de um trabalho de formação que buscou:

Construir o processo junto com os professores e professoras, e pensar os conteúdos da formação em estreita ligação com a prática docente e com situações concretas vividas por eles. Essa estratégia se coloca como um princípio orientador de todo o trabalho desenvolvido e pretendeu trabalhar três dimensões que acreditamos compor um processo de formação: a primeira é ter noção de onde se parte, ou seja, do que pensam os professores e as professoras, suas concepções e crenças; a segunda, levantar o que sabem essas pessoas, o que já aprenderam, construíram, acumularam sobre situações que os afligem cotidianamente; e a terceira, o que precisam buscar aprender mais para mudar suas práticas e/ou suas convicções (Costa; Vianna, 2017, p. 92).

A pesquisa sustentada em seu repertório teórico, empírico e no trabalho de investigação de campo, argumenta que o trabalho de formação realizado – na prática – se configura como projeção-ação dinâmica, colocando em diálogo muitas vozes e fazendo emergir significativos movimentos por parte dos envolvidos. Entre outras iniciativas, oficinas e atividades interativas de criação de material pedagógico mobilizavam diferentes ações que se somavam ao fazer pedagógico propriamente dito. Em certa medida, essas atividades silenciavam uma prática que hierarquiza e concentra o processo de formação apenas na figura do professor formador. Longe de alimentar os tentáculos e enraizamentos de uma sistemática tradicional de formação, o trabalho parece colocar em evidência um percurso formativo que se dispunha a entender e exercitar uma perspectiva exploratória que investia no binômio experiência-sentido, em suas múltiplas dimensões e, para tanto, mobilizava simultaneamente:

- a socialização dos conhecimentos de forma atenta ao contexto, sujeitos e possibilidade de ressignificação do fazer pedagógico;
- a dinamização da relação teoria e prática;

- a avaliação sistemática do trabalho como elemento norteador do processo de aprendizagem entre/e pelos diferentes sujeitos envolvidos na experiência de formação.

Esse arcabouço pressupõe estar atento ao outro, possibilitar espaços de escuta, chamar para refletir e construir junto e, conseqüentemente, valorizar saberes e habilidades, socializando resultados. Tudo isso coloca em relevo, pelos seus próprios efeitos e alcance, a perspectiva humana. Tal dinâmica pensada como fio condutor da prática pedagógica cria um terreno fértil para um profícuo processo de formação. Conforme Canário (2006, p. 26), “a aprendizagem corresponde, em essência, a um processo temporal e espacialmente amplo e difuso que se inscreve em outro processo, também amplo e multiforme, de socialização.”

Esse amplo e multiforme espaço de socialização aparece, na pesquisa, como um traço que atravessa o trabalho de formação. Ou seja, a proposta tinha como referência a experiência dos professores formadores e também dos educadores/as-cursistas. Experiências claramente distintas, mas que vão se amalgamando em prol da proposta pedagógica, de forma complementar. O foco na experiência parece retroalimentar uma **dinâmica de construções colaborativas de aprendizagem**, pautadas em reflexões sobre as práticas/atividades e posturas em sala de aula, e das demandas nelas diagnosticadas. Essa colaboração acontecia numa justaposição que não interditava possibilidades de experimentações no curso do processo formativo. Índícios evidenciam que tudo ia sendo sistematizado constantemente, à medida que o trabalho ia acontecendo. Essa prática servia como referência para a continuidade do trabalho e o seu conseqüente aprimoramento, de forma subsequente.

A partir do olhar analítico e problematizador da pesquisa, enxergamos, na experiência investigada, a dimensão humana e o caráter humanizador, como um princípio fundante próprio das práticas educativas na Educação Popular e na EJA, o que já significa um diferencial não só para o campo desta última, como da educação como todo. Todavia, para além disso, a experiência de formação mostra, conforme assinala Candau (2020 p. 42), que não se pode perder de vista que “os educadores são os agentes fundamentais para se avançar na construção de culturas escolares mais inclusivas, criativas e democráticas.” Afinal, conforme salienta Freire (1997, p. 9), “não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano [...] que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros.”

Os achados da pesquisa dialogam com as afirmações supracitadas, conforme evidenciam a preocupação de incentivar a participação consubstanciada na criatividade e inventividade do fazer pedagógico, em conexão com um outro movimento igualmente importante, qual seja, desligar o automatismo, a repetição e a preocupação com a quantidade, sem refletir sobre o sentido e eficácia desse fazer. A partir dessa perspectiva, percebe-se uma intencionalidade em estabelecer como condição subjacente a todo o arcabouço desse percurso formativo a responsabilidade e sensibilidade de/para: i) valorizar os educadores/as em formação como sujeitos ativos/as no processo de formação, partícipes potenciais aptos a construir juntos; ii) perceber, na interação, quais os saberes da experiência dos educadores/as poderiam contribuir, apoiar e potencializar sua formação? iii) identificar as especificidades marcantes do trabalho; iv) diagnosticar quais as demandas do campo tensionavam o trabalho de formação.

No que se refere às especificidades reclamadas pelo trabalho, a pesquisa aponta um outro traço marcante, identificado na consecução das atividades de formação, qual seja, a criação de ambiente fértil para a reflexão crítica sobre a prática em curso, quer na dinâmica de formação, quer na experiência de sala de aula dos educadores, cujas experiências serviam como objeto de reflexão no espaço de formação.

A análise empírica dos processos de aprendizagem, conforme mostra a pesquisa, evidencia que o trabalho desenvolvido parece configurar uma experiência que não se acomoda em um objetivo específico, pontual e imediatista, menos ainda se apresenta como um experimento aleatório ou um método de reprodução mecânica. Ao contrário, parece se constituir como uma dinâmica consistente de formação, a partir da construção de uma proposta de trabalho que busca reconhecer as peculiaridades demandadas no processo de formação do/a educador/a que se propõe atuar na EJA. Fica evidente a aposta na articulação entre a prática e a teoria.

É relevante destacar, tendo em vista as percepções construídas ao longo da pesquisa, que a ação metodológica realizada no projeto não é exclusividade da EJA, mas passível de ser dinamizada em outras realidades que envolvam outros sujeitos, inclusive, em diferentes modalidades de ensino. O estudo entende não ser razoável pensar um processo de formação potencial, conforme o pesquisado, tão somente no limite de uma experiência contingente de

alfabetização de adultos. Ao contrário, defende que experiências semelhantes, que se mostrem profícuas possam ser desenvolvidas, visibilizadas e os seus resultados divulgados.

A formação, enquanto um processo contínuo e complexo, vai muito além do mero apropriar-se dos conteúdos específicos de determinada área ou disciplina. Por essa razão, os dados emergentes da pesquisa ganham relevo, porquanto revelam, no contexto da experiência de formação pesquisada, um modo inventivo e criativo de dinamizar e potencializar o processo de formação.

A pesquisa evidencia modos de fazer provocadores e, conseqüentemente, contribui para re-pensar formação docente na atualidade. Considerar que para além de um modelo padrão, centralizado, é preciso reconhecer e valorizar o contexto, as concepções e percepções do professor (e também do aluno), a perspectiva humana na tratativa dos sujeitos na formulação das propostas de formação. Ou seja, o processo de formação não pode descuidar do agir propositivamente em prol de suas finalidades e, para tanto, é necessário investir no desenvolvimento das práticas pedagógicas na interação e no diálogo com o outro.

Considerando o que foi exposto neste artigo, refletir sobre essa experiência de formação docente, especificamente sob a sua perspectiva humana e humanizante, concorre para delinear iniciativas integradoras capazes de possibilitar, conforme enuncia Gatti (2016, p. 164-165):

Combinações frutíferas de atividades educacionais na direção não só de aprendizagens importantes num dado contexto, mas, do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar, a tolerância, nos limites de consensos/dissensos, como também na direção do desenvolvimento pessoal [...] têm a ver com um amplo conceito de qualidade na educação, e se aliam muito fortemente à qualidade da formação dos professores, seja ela em graduações ou em processos de educação continuada, formais ou informais, fora da escola ou no cotidiano escolar.

Pensar formação pressupõe compreendê-la também como um processo contínuo de desenvolvimento humano. Disso resulta abrir espaço de expressão do/para o professor em formação, que precisa ser enxergado como partícipe no processo de produção de conhecimento. Não como apêndice, mas como protagonista de modos outros de pensar o fazer-pedagógico, para além do protótipo convencional de cursos de formação que, não raro, se outorga o poder de “formar o outro” a partir de concepções formatadas previamente. Em síntese, a formação não pode se conformar a um conhecimento pedagógico abstrato. Nesse

sentido, é relevante consignar um aspecto outro que emerge ao longo de todo o trabalho de investigação, caracterizado na perspectiva de efetiva **negociação e circularidade de saberes**, potencializando valorização e diversidade dos sujeitos no sentido de investir no intercâmbio de conhecimentos. Igualmente desafiando pensar à luz do conceito de ecologia de saberes.

7 EJA e ecologia de saberes: aproximações possíveis

A relevância de pensar a EJA em uma conexão possível com o conceito de ecologia de saberes (SANTOS, 2007) emerge de uma realidade muito própria desse campo, retratada na diversidade de sujeitos e saberes que caracterizam essa modalidade de ensino. Comumente, as experiências de EJA se materializam em espaços educativos não formais, marcados por diferentes universos culturais, em que inúmeras leituras de mundo coexistem, interpelam-se, “confrontam-se” e são objetos de negociação.

É nesse sentido que, conforme analisado ao longo da investigação, há uma aproximação possível entre a EJA e o conceito de ecologia de saberes. Com efeito, é possível identificar, pelo olhar da presente pesquisa, a troca/circularidade, confronto e negociação de saberes como uma das especificidades da experiência de formação, então investigada.

Nessa mesma perspectiva, os elementos sistematizados a partir do estudo, mostram que o trabalho de formação estava pautado no reconhecimento, respeito e valorização da diferença. Tal postura se apresentava como campo fértil para a coexistência de saberes diferenciados e salutareos para a construção de um espaço comum de aprendizagem consubstanciada nas diferenças que se apresentavam. Em certa medida, tal dinâmica evidencia, conforme Santos (2003, p. 33), que “a ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiência e de histórias distintas tem levado a explorar possibilidade emancipatórias.”

A maior expressão da experiência de formação, objeto da pesquisa, emerge do mosaico representado por sujeitos diversos em contextos e circunstâncias “outras”. Todavia, na relação, uns com os outros. Assim sendo, em certa medida, a aproximação entre o campo da EJA e o conceito de ecologia de saberes configura um recurso importante, capaz de contribuir não só para a implementação de aprendizagens significativas junto a estudantes e docentes da EJA, mas não exclusivamente dessa modalidade de ensino. Afinal, existem elementos potenciais que podem fortalecer e dinamizar objetivamente o processo de

formação de professores em geral. Afirmamos, pois, à luz de Santos (2007, p. 85), que “a ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.”

Portanto, se pensarmos a ecologia de saberes a partir da tônica concebida por Boaventura de Sousa Santos (2009), que reconhece a importância do diálogo entre o “arcabouço” científico e o conhecimento popular, pode-se, igualmente, reivindicar para a EJA legítima identificação na construção desse conceito, já que suas práticas normalmente são desafiadas a entrelaçar a vida cotidiana e os conhecimentos prévios dos sujeitos. Conseqüentemente, esses conhecimentos são marcados pelas demandas sociais e pela visão de mundo que os sujeitos constroem na sua trajetória de vida. Tal perspectiva vai ao encontro do que apontam Carneiro, Kreta e Folgado (2014, p. 332), quando afirmam que:

A ecologia de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm [...] a ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social [...]. É uma construção democrática de conhecimento, onde os processos não se distinguem dos conteúdos.

Nesse sentido, a diversidade de saberes que caracterizam uma sala de aula de EJA está longe de ficar adstrita a uma única versão de conhecimento. Na mesma linha de reflexão, os elementos levantados pela pesquisa apontam na direção de que a experiência de formação desenvolvida pelo Projeto Grandes Centros Urbanos acontece também nessa dimensão de interconhecimento. Ela expressa, em muitos aspectos, as especificidades da EJA, a saber: o intercâmbio entre diferentes sujeitos, uma dinâmica de diálogo e troca, aprendizagem recíproca, ressignificação e produção de conhecimentos através da interação. Essas especificidades podem ser percebidas em todas as dimensões realizadas pelo projeto: o planejamento, a formação prévia, as dinâmicas de estudo, os encontros mensais de formação, o jornal Fala Comunidade, entre outras.

8 Conclusão

Por que trazer elementos de uma pesquisa sobre formação de educadores/as comunitários para atuarem em classes de EJA? A resposta a essa indagação perpassa por pensar que a experiência investigada se mostra marcada, também, por princípios da Educação Popular. Com efeito, num contexto de educação não formal, é possível apreender lições e ensinamentos que dialogam diretamente com a formação inicial de professores. Entre estes aspectos, o estudo tenta identificar nessa experiência aquilo que Freire (1987, p. 54)

chama de “educação autêntica”, ou seja, uma formação de cunho humano, social político e cultural, capaz de provocar mudanças estruturais na compreensão do que significa formar o professor. Parafraseando Freire, uma formação que não seja *de A para B, mas de A com B*, mediatizada pelo mundo. Em certa medida, isso denuncia e enuncia a perspectiva humana, para a educação em todas as suas matizes.

Os elementos mobilizados na pesquisa e delineados neste artigo mostram a pertinência de se recuperar experiências de formação no campo da EJA, que se constituem como memórias de um *que-fazer* próprio desse campo e que, portanto, resistem, se fortalecem e se tornam atuais. Nesse sentido, reafirmamos aqui a importância dos estudos sobre a memória nos campos da EJA e educação popular, já que muitas experiências, similares a esta, objeto de uma pesquisa de mestrado, existem e podem estar fadadas ao esquecimento. Imagine o que pode estar se perdendo com o apagamento dessas experiências?

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito ao lugar da EJA no campo da educação como um todo. Já nos parece natural pensar que a educação é um direito de todo ser humano como condição necessária e legítima para o exercício de outros direitos consagrados numa sociedade democrática. Contudo, é preciso problematizar, se é de “*todos/as*” é também dos sujeitos jovens, adultos e idosos que não acessaram esse direito quando crianças. Se a existência desse público é uma realidade no cenário nacional e mundial, a formação dos educadores que atuam em experiências de EJA, seja de maneira formal ou informal, precisa ter espaço e investimento, tal qual acontece na formação dos professores em geral, já que a atuação no campo da EJA é uma possibilidade na carreira desses futuros educadores.

A pesquisa, em última análise, recupera e dá visibilidade a uma experiência de formação que, conforme mencionado, a partir de um olhar prospectivo, comprometido e processual faz um trabalho de formação e autoformação. Como tantas outras experiências anônimas implementadas no Brasil, cria um modo de fazer educação que não se divorcia do conhecimento escolar, disciplinar e crítico, mas investe numa forma outra de interagir com esse conhecimento. Busca na sua essência exercitar o intercâmbio de saberes na perspectiva do respeito à diversidade e à cultura popular dos partícipes do processo de formação. Aceita o desafio de ser um espaço de inclusão e diálogo de saberes em oposição à realidade de exclusão e de injustiça cognitiva que põe à margem os saberes das comunidades e dos

educadores comunitários. Nesse compasso, tal qual Freire (2001), não é suficiente apenas afirmar que a educação é um ato político, assim como, não é suficiente dizer que o ato político é também educativo. É imprescindível assumi-lo na perspectiva de ação prática revestida da “politicidade da educação” (p. 25).

Por fim, em regra, a pesquisa aqui apresentada tangencia brevemente elementos significativos a serem considerados na formação de educadores de EJA, mas também na formação de professores em geral. Exemplificativamente, a pesquisa destacou a valorização **dos saberes da experiência** – que reconhece, respeita e dinamiza positivamente o saber que o outro traz da sua realidade e contextos de origem, na perspectiva de contribuir e potencializar o processo de formação em sua dimensão dialógica; a **negociação e circularidade de saberes** – como forma de valorizar a diversidade dos sujeitos e investir no intercâmbio de conhecimentos; e a **avaliação e autoavaliação** – que, de forma intencional e sistemática, revisitava as atividades realizadas no sentido de implementar o processo de formação a partir da participação colaborativa dos próprio sujeitos em formação.

Referências

ABREU, Anderson Carlos Santos de; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A educação de jovens e adultos como campo de pesquisas e de epistemologias. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 28, n. 146, 2020.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; MACHADO, Márcia Alves de Carvalho. Políticas de formação de formadores para educação de jovens e adultos (EJA) no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 65-82, jan./jun. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos, 20),

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação; UNESCO. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, julho 1997. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, DF, 2000.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 27. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Cláudia (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; KRETA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus, actas de saúde colet.**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 331-338, jun. 2014.

CARVALHO, J. C. B. *et al.* **Elementos para uma avaliação diagnóstica de níveis e conteúdos de alfabetismo adulto**. Brasília: MEC-SEF, 1997. 257p.

COSTA, Renato Pontes; VIANNA, Valéria Mendonça. Educação de Jovens e Adultos: os caminhos da teoria e da prática – buscando novo rumo para a formação continuada. In: LIMA, Carlos Márcio Viana; CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Anais do Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos (CONPEJA): qualidade em gestão**. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 6, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias** v. 17, 2016. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BRABOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n.79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2009.

SOARES, Leôncio; SOARES, Rafaela C. S. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 66, p. 1-20, jun. 2014.

SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016a.

SOARES, Leôncio José Gomes. 30 anos de EJA na UFMG: extensão, formação e pesquisa. **Revista Teias**, v. 17, 2016b. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

VENTURA, Jaqueline; BONFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, abr./jun. 2015.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

ZORZAL, Eliane Saiter; MIRANDA, Gabriel; RODRIGUES, Henrique José Alves. Formação e diversidade dos sujeitos no campo da EJA: a prática de pensar a prática. In: OLIVEIRA, Edna Castro de et al. (org.). **Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005.

Nota

ⁱ Apesar disso, é importante lembrar que algumas universidades, como UERJ, UFMG, UFPB e UNEB já ofertavam em seus cursos de Pedagogia a formação em EJA e que em algumas dessas universidades, como é o caso da UERJ, esta era, inclusive uma “habilitação” específica.

Sobre os autores

José Elesbão Duarte Filho

Doutorando em Ciências Humanas/Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Educação pela PUC-Rio, com atuação na área de Educação de Jovens e Adultos. Bolsista CAPES. É integrante do Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC). E-mail: elduartef@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0624-7229>.

Maria Ines Galvão Flores Marcondes de Souza

Professora Titular da PUC-Rio, onde cursou mestrado e doutorado em Ciências Humanas/Educação. Atua nas áreas de formação de professores, didática, currículo e avaliação. Cientista do Nosso Estado 2021/FAPERJ. Pesquisadora do CNPq. Representante Nacional da *International Study Association on Teachers and Teaching* (ISATT). E-mail: mim@puc-rio.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0973-9405>

Renato Pontes Costa

Professor do Departamento de Educação da PUC-Rio, onde cursou mestrado e doutorado em Ciências Humanas/Educação. Atua na área de Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Educação em Direitos Humanos. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. E-mail: recostta@puc-rio.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7654-7593>.

Recebido em: 06/11/2023

Aceito para publicação em: 27/11/2023