

FORMAÇÃO DOS FORMADORES: SABERES, EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIA

Rosa Aparecida Pinheiro

Doutora/UFSCar Sorocaba

rosa3ufrn@gmail.com

RESUMO

Ao pensarmos a formação de educadores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o fazemos a partir de nossas experiências como formadoras institucionais – na reflexão sobre nosso saber experiencial, com embasamento em princípios freireanos, que se constroem na ação educativa e na autorreflexão. Referenciados por autores deste campo e nos depoimentos do grupo formador, tratamos dos papéis sociais dos formadores e educadores, na interface da formação acadêmica com seu espaço junto as comunidades de pertencimento. Nesse processo constitutivo, consideramos a inter-relação de saberes e como estes se organizam em um planejamento curricular para formação de educadores de jovens e adultos. Em nossas pesquisas, percebemos que o educador deste campo, no geral, teve sua formação ainda nos modelos tradicionais da organização escolar e preceitos positivistas. No projeto curricular, em contraponto, como elemento central, buscamos a reformulação de construções de teorias e práticas educativas que possibilitem ao educador uma ação crítico-reflexiva. Em outros elementos que compõem um projeto curricular, propomos também as experiências vivenciadas pelos educadores; a relação do tempo organizacional com o tempo de aprendizagem; o diálogo, na interação com o outro, e a memória social. Ao elegermos esses saberes como elementos organizadores de um projeto formativo, buscamos fornecer subsídios aos educadores de EJA, no acesso à complexidade deste campo e do cotidiano educativo, e à percepção da reflexão na ação do educador como pesquisador em sua práxis.

Palavras-chave: Formação de Educadores. Pensamento Freiriano. Memória.

ABSTRACT

When we think about the training of the educators involved in Youth and Adult Education, we do it considering our experiences as institutional trainers – reflecting upon our experiential knowledge, supported by principles established by Paulo Freire, which are built upon the educative action and upon the self-awareness. Guided by authors from this field and by the narratives of the trainer group, we deal with the social roles played by the trainers and educators, on the academic training interface with their space within local communities. In this constitutive process, we consider the exchange between lore and

academic knowledge, and how they are intertwined during the planning of an adequate curriculum aimed at the training of youth and adult educators. In our research, we perceived that this type of educator, in general, has had a traditional background in schools ruled by positivist principles. But, as a crucial point in our curricular model, we have looked for the reformulation of educational theories and practices in a way that allows the educator a more critical and reflexive approach. In other parts that constitute a curriculum, we also suggest the experiences lived by the educators; the relation between the organizational and the learning time scales; the dialogue, held with one another and their communities; and the social memory. When we opt for these kind of knowledge and lore as key organizers of the curricular process, we try to support the educators who act on Youth and Adult Education so they can harness the complexity of the field and of the daily classroom routine, as well as perceive the importance of reflection when they act as researchers of their own praxis.

Keywords: Research. Works of Paulo Freire. Learning and knowledge.

Introdução

Na contemporaneidade, os debates no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ vêm apresentando propostas diversificadas de atuação para formadores nesta área. Nesse embate, na constituição de um aporte teórico no âmbito da formação, a partir de nossa prática educativa, contemplamos aspectos sobre a relação entre o conhecimento científico e o saber experiencial - que tem como cerne a tessitura elaborada pelos formadores de educadores na relação entre os saberes expressos na organização curricular. Na medida em que procuramos compreender como os saberes experienciais se imbricam com o saber científico na organização do currículo, entendido como artefato social em uma delimitação que não o restringe à instituição escolar, privilegiamos os elementos curriculares na organização de uma proposta formativa de educadores. A partir de nossa ação na Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN), refletimos sobre nossa própria experiência, como formadora em programas e cursos de formação, integrando uma equipe multidisciplinar (colocada sob pseudônimos no texto), para pensarmos em nosso desenvolvimento profissional e contribuir para a problemática sobre a formação de educadores de EJA.

Esse espaço de atuação apresenta uma forte dimensão valorativa concernente às questões sociais, éticas e políticas, exigindo um diálogo com os educadores, portadores de saberes adquiridos pelas experiências vivenciadas em suas comunidades. A reflexão sobre as atividades que desenvolvemos em nossa ação educacional, nas experiências de formação de educadores na área da EJA, tornou-se possível a partir da memória de nossas intervenções nos cursos dessa modalidade. Em nossa proposição formativa, partimos da consideração da memória na constituição da história pessoal e na elaboração de saberes em que o projeto curricular é um vínculo dinâmico entre as ações intencionalmente formuladas e a serem concretizadas.

As ações formativas devem possibilitar o engajamento, enquanto participação político-social, do indivíduo em sua capacidade para tomar decisões e se responsabilizar por suas consequências e mudanças. Ao articularmos a concepção e a realização do projeto formativo, as dimensões temporais e operatórias se traduzem em uma organização de ações, em um espaço marcado por heterogeneidades, próprias ao campo da educação de pessoas jovens e adultas. Nessa marca, o compromisso como educadores pressupõe a formação de uma atitude de

¹ Pessoas jovens e adultas, embora constituam grupos distintos, podem ser definidas como relativamente homogêneas em sua condição de excluídas da escola, pertencentes a parcelas da população com baixa remuneração e qualificação profissional.

investigação e de problematização, sendo a instituição universitária um espaço de memorização, conservação e integração de conhecimentos, ao mesmo tempo em que gera novas ideias e valores, como aponta Morin (1999). Nessa ótica, ao pensarmos a constituição de saberes na formação de educadores de EJA, devemos incentivar a capacidade reflexiva e criadora na reelaboração de saberes no espaço acadêmico.

Compreendemos que a polissemia acerca da noção de saber, que varia em função da época, dos campos disciplinares e das perspectivas teóricas (GAUTHIER, 1998), torna impossível uma definição uníssona desse conceito. Sua natureza não se encerra em um saber científico, mas em argumentos e ideias que apresentem uma justificação racional. Sendo produto da interação entre sujeitos, sua validação será reforçada no debate e no questionamento, estimulando a reflexão em torno das experiências pessoais do educador e dos saberes disponíveis em suas comunidades de inserção. A relação entre campos diferenciados de saberes ocorre em situações de ressignificações e rupturas na produção de conhecimentos, correspondendo aos momentos de novas formulações e das maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações cotidianas.

Em nossa atividade formativa, nos pautamos pelo reconhecimento do saber indispensável da experiência inicial do formador, como sujeito também da produção de um saber próprio, e não apenas da transferência de conhecimento, em que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2005a, p. 23). Nesse contexto, nosso trabalho se realiza junto a profissionais com capacidade de gerir escolhas de forma consciente, possibilitando a ação formadora propositora de encaminhamentos e atos reflexivos. Ao nos constituirmos formadores, nos apropriamos de aportes teórico-metodológicos que nos permitem relacionar saberes fundamentais com o processo formativo, contribuindo, assim, para o debate no campo da EJA.

A formação dos educadores de jovens e adultos

O campo epistemológico da educação de adultos hoje ultrapassa os parâmetros da educação compensatória e assistencialista, vigente a partir da década de 1930 no Brasil, que propugnava a educação supletiva e a alfabetização do adulto como um fim em si mesmo. O redimensionamento desse campo educativo, com uma proposição de imbricação da educação básica com a educação continuada, pressupõe a fixação e expansão dos conhecimentos construídos pela sua utilização cotidiana e aprofundamento que o atualize. Nessa conjuntura, inferimos

a formação como um processo advindo do cotidiano das práticas culturais e amadurecido na reflexão, a partir de uma proposição de interação de saberes e em um espaço de criação e reelaboração. As propostas, que têm um sentido de concepção e não de treinamento, estão embasadas em uma totalidade política, na concepção freiriana da valorização crítica dos saberes experienciais e da compreensão de conhecimentos que possibilitem mudanças no âmbito educativo. A transformação pode ocorrer através de ações individuais que reflitam uma ação social mais ampla, em cuja expressão dependa das ações de cada educador envolvido no processo.

Nesse sentido, nossa intervenção educacional se processa como uma ação política incorporada ao propósito de formação que tem por base os saberes experienciais advindos das práticas culturais comunitárias. Na conceituação das práticas culturais, as entendemos como “os atos e as maneiras como os homens dão significado ao mundo que é seu” (CHARTIER, 2003, p. 18). Estas práticas se articulam a partir das representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência e fazem reconhecer sua identidade social, como forma de exibir de maneira própria seu estar no mundo. Quando nos reportamos às práticas culturais, não podemos omitir ou excluir os conhecimentos acadêmicos enquanto formadores e de nossa proposta para educadores da EJA, pois entre “[...] aqueles e aquelas que, dentro da universidade, optam pelas classes populares, teriam como tarefa usar o espaço institucional para cumprir uma tarefa rigorosamente científica, não ativista” (FREIRE, 1997, p. 23).

A ampliação de espaços educativos, com a imersão na Universidade, é também uma formação experiencial que, para Josso (2004), refere-se à atividade consciente de um sujeito que realiza uma aprendizagem imprevista ou involuntária em termos afetivos, somáticos, instrumentais ou pragmáticos na ocasião de um acontecimento, uma situação ou uma atividade que coloque esse aprendente em interação consigo e com outros. No sentido dessa formação que permeia toda a relação com o saber, pensamos no saber experiencial não como um imprevisto, mas em uma ação elaborada para repensar sobre e como as experiências vivenciadas influenciam os momentos educativos. Como ação organizada, o pensar sobre o saber experiencial parte de um saber curricular da própria formação, através dos elementos considerados prioritários, específicos ao processo de aquisição de conhecimentos, e nos saberes diferenciados, próprios de cada sujeito em seu grupo social.

Na delimitação dos elementos intrínsecos à nossa concepção de

organização curricular na formação, partirmos dos conhecimentos dos quais os alunos são portadores, para conjugá-los com os preceitos da ciência, componente básico do saber acadêmico. A formação acadêmica pode redimensionar também a ação educativa do formador, embora, como afirma Arendt (1996), a qualificação como pressuposto da autoridade não a garante por si só. Essa qualificação do educador deve consistir também na capacidade de conhecer o mundo e possibilitar aos demais esse conhecimento, compartilhando a responsabilidade de sua transformação.

O que é mais gostoso na formação [...] eu posso não saber como todo mundo chegou naquele ponto, mas é interessante o momento da interação, o entrosamento [...] é um ganho e com o tempo isso está relacionado com meu próprio processo de formação (Formadora Dália).

Nesse depoimento, a questão da interação do trabalho educacional é colocada em sua relação com a própria formação do grupo, no qual o estudo é a preparação para as atividades e a organização curricular é vista como essencial à qualificação profissional. No acompanhamento da ação educativa dos educadores de EJA, o engajamento dos formadores repercutiu na articulação e ações pedagógicas do grupo como um todo, em uma relação que não se dá espontaneamente, mas como consequência de uma intencionalidade em que os sujeitos de culturas diferenciadas se predispõem a estabelecer relações e se colocar no lugar do outro. Esses canais de diálogo tornam também possível que textos e informações do passado alcancem tempo presente, em um contexto no qual os sujeitos estão em interação social.

Assim, na diversidade de funções que o diálogo exerce entre seres humanos, a questão da capacidade para o entendimento refere-se à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar, nesse outro, uma abertura para que a comunicação possa fluir livremente. Como formadores, atentamos para a incapacidade apontada por Gadamer (2002), quando da relação de saberes, na estrutura radicada na ciência moderna, em sua formação teórica, em seu monólogo transmissor.

[...] a impressão que eu tinha é que eles não estavam entendendo nada, as palavras mesmo [...] o aluno levantou e perguntou [...] o que é mesmo professora, apropriação. A palavra apropriação não fazia parte do vocabulário intelectual dessa pessoa, não é que ele não tenha um mundo intelectual, mas [...] antigamente eu achava que eles não tinham [...] eles têm um universo intelectual, mas eles não conseguiam captar o que estávamos falando para eles, era uma distância muito grande, porque um dos grandes obstáculos dos alunos da EJA é a linguagem escolar [...] (Formadora Hortência).

A linguagem escolar que utilizamos nos cursos de formação comportou essas relações, pois esta se fundamenta em uma universalidade do que é válido, a partir de codificações e linguagens encontradas em campos de saberes diferenciados. Mas, tratamos de um encontro de indivíduos adultos com diferentes práticas educativas e sociais, bem como de saberes disciplinares e experienciais, em que o diálogo e a aceitação do outro só serão possíveis a partir da aceitação de si mesmo na autorreflexão acerca de suas possibilidades e limites. Essa dialogicidade passa pela construção de caminhos diferenciados, pois, como coloca Infante (2004), o formador é também um adulto em um determinado ciclo vital marcado por variáveis fisiológicas, sócio afetivas e cognitivas.

[...] a questão do Marx, quem educa os educadores [...] penso que a grande questão está na equipe de formação mesmo [...] porque estamos ainda e sempre em constituição [...] estou me formando [...] (Formadora Jasmim).

A equipe formativa deve ter consciência da incompletude contínua de sua formação, inclusive em eventuais defasagens nos campos conceituais, em função de cursos acadêmicos diferenciados e de vivências que propiciaram oportunidades de amadurecimento pessoal distintas. Os estudos em conjunto com as reflexões coletivas e pessoais permitem que essas diferenças se transformem em salutares, na medida em que as trocas efetivadas levam a novas percepções. Entre os educadores de EJA também se apresentam defasagens quanto ao domínio de conteúdos específicos, que apontam o desenvolvimento de estratégias de ensino a partir de suas experiências, ou da observação de práticas de colegas que consideram eficazes - fechando-se por vezes às atividades do curso de formação e à discussão de inovações pedagógicas.

[...] a resistência à mudança, eu considero um primeiro sinal de abertura, porque pelo menos ele está ouvindo e manifestando [...] porque há quem nem ouve [...] penso que quando ele tem essa resistência, já é uma primeira reflexão, essa mudança vai ser boa para mim? [...] algo se apresentou [...] a indiferença é nada chegou (Formadora Jasmim).

A atitude de indiferença de alguns educadores a novos aprendizados nos parece como algo ainda mais grave do que a resistência, pois sugere a impossibilidade de comunicação e reconhecimento no tocante às necessidades de formação na exploração de fragilidades pedagógicas. Essas resistências se originam, muitas vezes, da sua própria vivência como educador, impedindo novas aprendizagens que questionem suas convicções anteriores – geralmente advindas de um saber sedimentado quanto aos processos educativos impregnados

por um estereótipo de escola que, embora defasado, continua direcionando as atitudes educacionais. Na aprendizagem do adulto, segundo Infante (2004), experiências educativas podem resultar estressantes ao colocar em conflito no educando (e no educador) as representações próprias (prévias) e novas (por incorporar) sobre algum tema, estratégia ou habilidade. Esses conflitos podem fazer com que o formando se sinta confuso e ameaçado pela necessidade de mudanças em suas estratégias e condutas, podendo provocar a resistência ou o abandono do processo. Nesse ínterim, o papel do formador é importante na manutenção de um nível adequado de estresse ou ansiedade que permita ao educando se comprometer efetivamente com os objetos de aprendizagem.

Sob essa ótica, o saber acadêmico, como base formativa, deve vincular-se a uma significação que o coloque como essencial à sua ação pedagógica. Como exemplo, na organização do planejamento curricular, os educadores devem se tornar participativos na construção dessa ação, sugerindo inovações, de acordo com seu desenvolvimento pedagógico e seu envolvimento na prática educativa. No processo de formação buscamos, enquanto equipe, elaborar estratégias que mobilizem o educador de EJA no comprometimento e participação na construção dos conhecimentos produzidos de acordo com temas ligados ao seu cotidiano.

[...] quais as estratégias de provocar, de construir uma base que o educador de EJA sinta-se seguro, na distância entre o momento que ele está e o cotidiano dele, a sala de aula dele, qual a segurança que ele tem de provocar mudanças? Quem ele consulta, quem ele ouve? (Formadora Orquídea).

A ideia de segurança remete à construção de um processo de aquisição de maior confiança em suas convicções por parte dos educadores, através da reflexão sobre sua prática e de um aprofundamento teórico no campo da educação. A credibilidade em nossas propostas não pode ser obtida apenas em um movimento externo, ou individual, mas em um contexto a ser repensado. Na construção dos procedimentos educacionais, entendemos que estes não se aplicam de uma forma mecânica a conhecimentos produzidos por outros e não são apenas determinados pelos mecanismos sociais, mas, em consonância com Tardif (2002), são os sujeitos que desenvolvem uma prática de acordo com um saber-fazer construído na sua própria atividade.

No processo pedagógico na EJA há um aspecto diferenciado, pois precisamos desconstruir uma série de estigmas impostos socialmente aos alunos e buscar a construção de aprendizagens que reconheçam

seus saberes. Esse trabalho apresenta o diferencial de lidarmos com pessoas, que, segundo Oliveira (1997), formam, do ponto de vista sociocultural, grupos heterogêneos quanto às origens comunitárias, profissão, religiosidade, opção sexual e gerações, apresentando atitudes e valores consolidados. Ao se reconhecerem como portadores e produtores de linguagens, ideias e conhecimentos que perpassam seu cotidiano, os formadores e os educadores de EJA poderão atuar também para a manutenção ou transformação de uma identidade cultural, em uma postura de intervenção social. Nesse sentido, faz-se necessário entendermos a constituição dos papéis sociais que vivenciamos em um processo formativo no espaço institucional e comunitário.

Os papéis sociais na constituição e formação do educador

Ao nos referirmos aos nossos saberes como educadores, o fazemos em função dos papéis sociais que desempenhamos em uma área institucionalizada de saber, abordando os aspectos cognoscitivos, como normas e valores que perpassam nossa atuação como formadores. A ação educacional é constituída também por um conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades e atitudes que vão gerar práticas específicas em nossa intervenção educativa. Essas especificidades são formatadas por nossa percepção da realidade social que não se realiza em uma relação imediata, pois “nossas metas não refletem diretamente a realidade, só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos” (BURKE, 2003, p. 26).

Reconhecemos que, em nosso grupo de atuação, não podíamos inferir que os formadores e os educadores de EJA detivessem um domínio uniforme de conhecimentos especializados, devido às especificidades em sua formação escolarizada e às relações comunitárias, que lhes propiciavam experiências diferenciadas. No nosso caso, os campos de ação são delimitados pelos papéis do formador acadêmico e do educador de EJA, sendo que esse educador se encontra em uma interface entre o espaço acadêmico, como participante de um curso de formação universitária, e a comunidade escolar, como membro desta no papel de educador. O próprio grupo de formadores, no decorrer de sua formação, assumiu papéis sociais diferenciados, conforme a função exercida em cada contexto, intercambiando novos saberes experienciais.

[...] o problema é que nos esquecemos de quando fomos educadores de jovens e adultos [...] aí quando vamos ser formadores é como se fossem papéis sociais distintos [...]
(Formadora Jasmim).

[...] mas eu penso que você não descarta, o seu saber experiencial está aí, a questão é como fazer a relação [...] eu não sei se esquece ou não válida [...] é como se fossem experiências distintas (Formadora Begônia).

O conhecimento e reflexão nas funções e referências diversificadas permite que tenhamos clareza nas atitudes que cada situação suscite. A ruptura, colocada como artifice de mudança, não deve significar o esquecimento das práticas anteriores, como se, ao se alterar os papéis sociais, descartássemos os conhecimentos já elaborados. As opções advêm de estruturas vigentes que são engendradas em ações particularizadas, quando atuamos em função de valores, resultando em atitudes conjuntas e institucionais. A concepção de instituição defendida por Berger e Luckmann (1985) inclui a teoria dos papéis sociais, que postula a necessidade de um tipo específico de conduta correspondente a cada papel. Esta institucionalização do comportamento no indivíduo se incorpora a sua experiência por meio dos papéis construídos em uma tipologia, inserida na vida social.

Ao buscarmos entender como funcionam as relações da Universidade com a comunidade, ou a estrutura de suas interações, atentamos para o fato de que essa lógica não reside na gênese das instituições ou em suas funções externas, mas na reflexão que fazemos sobre as mesmas. É sobre essa reflexão que atribuímos qualidade ao conjunto de valores e práticas de uma instituição, no qual o conhecimento teórico é apenas uma parte dos saberes relevantes para a sociedade. A legitimação desses saberes é também o reconhecimento dos papéis institucionalizados e da estrutura social vigente e internalizada em determinado contexto histórico, sendo que a transmissão desse status quo para outras gerações e grupos sociais, que no espaço escolar se expressa também na organização curricular, é um dos canais da realidade social estabelecida pelo conhecimento validado e pela sistematização do pensamento decorrente em suas estruturas diferenciadas.

Concordamos com Berger e Luckmann (1985) quando afirmam que, embora cada grupo social tenha seus códigos e simbologias que referendam e legitimam papéis sociais que vivenciamos em nosso cotidiano, as instituições e grupos não funcionam de forma autônoma a partir de sua dinâmica interna. Dentro de um mesmo grupo social, com características de aparente homogeneidade, seus membros terão uma reação diferenciada, em função das estratégias que elaboram e dos instrumentos que utilizam nas atividades nas quais se envolvem. Como formadores, procuramos explicitar a importância da individuação do educador de EJA como condutor de suas ações

educativas para a adequação de seus saberes à realidade de sua sala de aula e da comunidade.

Oriento os educadores de EJA para que usem o aporte teórico, mas que tenham um pensamento crítico para se aquela técnica, ou aquele princípio possam ser trabalhados em sua sala de aula [...] tem também que conhecer seu aluno [...] porque uma prática que dá certo aqui não dá na outra turma (Formadora Begônia).

Nos encontros de formação, embora trabalhássemos um mesmo aporte teórico, tínhamos a convicção de que o que delimita a ação do educador é efetivamente sua capacidade de crítica e de intervenção em cada contexto educativo. Essa característica é um elemento central do processo formativo do desenvolvimento de um sujeito ativo, capaz de trabalhar a memória coletiva e o saber acadêmico/escolar, interligando-os. A impressão do pertencimento redimensiona os fatos de acordo com a visão de mundo construída nas relações proximais, influenciando nos valores e atitudes de cada ser humano e em suas ações sociais. Entender como a ordem institucional se constitui significa conhecer as normas e papéis que incorporam valores apresentados em nosso contexto social, sendo que a legitimação dessa ordem não pode se manter apenas pelos hábitos e memória individual, tem, na visão de Berger e Luckmann (1985), o conhecimento como fator de sua confirmação ou refutação.

Nessa perspectiva sociológica, o conhecimento, em um determinado momento histórico, se apresenta como um cabedal de manifestações produzidas pelo homem enquanto ser social que produz a si mesmo. De acordo com sua natureza e necessidades sociais, os conhecimentos refletem a influência de dogmas, mitos e criações do senso comum, ou são organizados com base nas teorias científicas; sendo expressões do pensamento humano. Na organização desses conhecimentos, existe um saber construído pelo educador com base nas situações concretas encontradas em seu ambiente de trabalho, relacionado ao aluno que tem, às condições institucionais e às representações que gera sobre sua ação educativa, como enfatiza André (2005). É essa construção da identidade pessoal e social que distingue a forma como o educador busca seus objetivos, em conformidade com as experiências vivenciadas em seu meio cultural, sua prática social e sua formação acadêmica.

A forma como o educador de EJA se constitui em relação aos outros, sofre a influência em sua prática educativa nos referenciais das práticas culturais manifestadas em cada comunidade. O relacionamento comunitário, com base em sentimentos subjetivos

de pertencimento mútuo das partes, tem uma forte relação de solidariedade, com laços resistentes de familiaridade, trabalho, vizinhança. Essas categorias não são estabelecidas exclusivamente por um modelo acadêmico, pois o relacionar saberes diferenciados implica num processo de ressignificação da formação.

O processo reflexivo no movimento de formação contínua

O processo de formação de um educador de EJA significa a busca contínua de aprofundamento dos estudos e da qualificação, em um movimento de constituição de conhecimentos e saberes que resultem em ações programáticas que propiciem oportunidades de reflexão. As propostas pedagógicas devem considerar a incompletude da formação de todo educador – visto que a construção de seus saberes permanece em constante reorganização. Como vimos, os saberes se organizam através de novos significados que produzem relações com objetos e conhecimentos e se articulam em pensamentos individuais e coletivos, nos quais a conexão entre os contextos específicos pode favorecer a transferibilidade de pressupostos e conceitos, consolidando um processo de formação em contínua atualização - que tem nas experiências vivenciadas um sentido de implicação, conhecimento e autotransformação.

[...] quando eu atuei a primeira vez na EJA, a situação me tocou muito, porque eram pessoas que tinham passado tantas etapas da vida, que tinham vivido tantas coisas e que faltava ter acesso a um universo de informações que nunca tinham tido [...] eu pensava nisso, onde é que eu poderia ser útil na vida dessas pessoas (Formadora Margarida).

A relação de compromisso é constituída nos espaços de reflexão que as experiências individuais proporcionam à vida pessoal e às instituições formativas do percurso do educador. Ao dividirmos estudos e experiências com outros educadores, não agimos de forma aleatória, mas visando transformar os encontros formativos em um projeto que mude a realidade com a qual trabalhamos. Assim, concebemos o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos composto de pessoas que tem uma vivência própria, adquirida tanto nos projetos realizados como nos sonhos não-realizados, que podem encontrar novos caminhos para superar os obstáculos no processo educativo.

Fatos marcantes nas relações da experiência formativa são naturais quando o educador se torna formador, exigindo a reflexão sobre nossa individualidade e práticas. Segundo Nóvoa (1995), há três espaços formativos que se complementam: a auto formação (reflexão sobre nossas trajetórias pessoais e profissionais), a hetero formação

(o formador se forma na relação com os outros em uma aprendizagem conjunta envolvendo sentimentos e cognição) e a eco formação (o formador se forma no convívio com os saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias e sua compreensão crítica). Nessas dimensões formativas, esse autor esclarece que os saberes resultam também das experiências dos outros ao serem socialmente valorizados, e são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas em que a dialética entre interioridade e exterioridade, individual e coletivo, está sempre presente na vivência formadora.

Mas, a perspectiva de transformação de uma prática educativa depara, no processo formativo dos próprios formadores, com empecilhos a serem transpostos, como a dificuldade de apropriação das experiências vivenciadas na elaboração curricular sustentada ainda pela abordagem tradicional do paradigma científico. Esse modelo, com seu aporte na razão instrumental, desvincula o saber do imaginário e do sensitivo. Com isso, nossas percepções e ansiedades dificilmente encontram ressonância na organização dos currículos dos cursos de formação institucionalizados ou de entidades executoras de programas voltados para a EJA.

O cientificismo ou a racionalidade técnica, definida por Giroux (2003) como a eficiência positivista, que reduz a prática aos meios apropriados para atingir fins determinados, legitima uma organização de trabalho hierarquizada em relação ao domínio do conhecimento científico e à falsa dicotomia, dominante por longo tempo, entre pensar e fazer, ou teoria e prática. Como a maioria dos educadores de EJA teve sua formação ainda com foco nessas premissas, a postura crítica passaria pela reformulação da relação entre a construção de teorias e a prática educativa, na expectativa de que a intervenção na realidade possibilite a geração de novos saberes.

Nesse encaminhamento, compreendemos que deveríamos trabalhar sobre um eixo prático-reflexivo, tendo a prática como elemento de análise e reflexão, na ênfase nos estudos sob uma perspectiva auto reflexiva. A ideia de formação em nossa prática é uma relação pedagógica que se processa entre adultos e, nesse contexto, a “[...] aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, e seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (JOSSO, 2004, p. 41). Concordamos com esta autora quando ela defende que, para que uma experiência seja formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, haja vista que essa experiência comporta atitudes, pensamentos, sentimentos, comportamentos, saber-fazer etc., que caracterizam uma subjetividade e uma identidade.

[...] na minha própria auto formação, no momento em que eu me disponho a estudar, refletir sobre meu fazer, refletir sobre minha sala de aula [...] ao meu olhar é auto formação, que tem que ser pensada, tem que ser feita dentro de um contexto [...] contando com todos esses elementos (Formadora BE).

O processo auto reflexivo tem diferentes óticas de análise, quer se refira às concepções do educador reflexivo, quer à prática reflexiva (ZEICHNER, 1998), no qual há o elemento em comum de crítica à tendência de centrar a reflexão do professor na própria prática, em uma perspectiva individualizada e desvinculada do contexto sociocultural. Essa crítica aponta que a sectarização individualista não permite o entendimento e o confronto dos aspectos estruturais no trabalho educacional, nem as mudanças organizacionais requeridas para a transformação das relações sociais. Na contramão desse entendimento, compreendemos que a contextualização social e cultural está implícita na relação do grupo, em que a prática reflexiva significa a não individualização das responsabilidades. Esse processo também nos permite ressignificar ações e respaldar escolhas, entendendo como decisões aparentemente rotineiras contribuem para a sustentação ou transformação de uma proposta pedagógica.

[...] quando não há uma reflexão, há uma tendência à reprodução de papéis sociais, uma repetição de atitudes até por não compreender porque o discordar e agir de outra forma (Formadora Begônia).

Em nossa prática, a formação acontece no encontro com o outro e no embate das concepções individuais da prática educativa, colocando em xeque o enfoque de planejamento que se realiza habitualmente em detrimento de suas finalidades, como se a prática cotidiana não se apresentasse como espaço de reflexão e dialogia. Sobretudo na área educacional de que tratamos, a marca da heterogeneidade dos alunos, cuja inserção social se revela diferenciada, alerta para que não descuidemos dos componentes político-sociais envolvidos na feitura dos saberes. Incorporamos em nossa prática o pressuposto de que o aluno é um sujeito histórico inserido em um conjunto social, estabelecendo um plano de ação de base pedagógica e epistemológica que privilegie o vínculo entre conteúdo científico/acadêmico e os conhecimentos do cotidiano. Ao trabalharmos a reflexão em ação temos, a partir dos fenômenos encontrados em sala de aula, problematizações decorrentes da autorreflexão nas mudanças no aspecto pessoal, em relação ao trabalho educativo e social.

A formação dos educadores de jovens e adultos: tempos e espaços

Ao refletirmos sobre os elementos presentes na organização de um curso de formação de educadores de EJA, necessitamos entender os elementos que delimitam a proposição curricular, em função da especificidade de sistematização de saberes nesta modalidade. Ao tratarmos de elementos na formulação de um saber curricular o fazemos em referência à incorporação das variáveis presentes nas relações comunitárias e acadêmicas, que são os universos que nos municiam em nosso trabalho de formação. As variáveis de origem social, cultural e de gênero estão inseridas em um contexto institucional, de história familiar e pessoal que agem conforme a visão de mundo que o sujeito tenha.

Não me sentia muito segura e essa segurança é um processo de construção ... mas o que me dava um suporte [...] eu lia muito, estudava muito [...] comecei a perceber como posso desenvolver uma pauta de trabalho, o que tenho que fazer para ter essa segurança. A própria lógica da organização, no momento inicial levanta um tema, conversa com as pessoas [...] aos poucos fui tentando, procurando segurança [...] (Formador Girassol).

A questão relativa à criação de estratégias para a superação das dificuldades circunstanciais de trabalho demonstra a reflexão sobre a ação como base da proposição educativa. No processo formativo há um conjunto de saberes de mediação que estabelece relações e orienta os formadores, a começar pelas nossas atuações nos cursos, prosseguindo nos encontros pedagógicos com os educadores de EJA e em outras atividades. As ações educativas que organizamos refletem as experiências vivenciadas pelo grupo nos aspectos significativos da nossa prática, conjugando nossas experiências com as dos educadores de EJA, ao observarmos a necessidade de trabalharmos os saberes experienciais das comunidades de pertencimento como fonte e ferramenta para uma proposta educacional que fizesse sentido para estas localidades. Como recomenda Ribeiro (2002), em consonância com nosso objeto de investigação,

[...] é de extrema relevância a análise de como os saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores poderiam ser abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua capacidade crítica, criatividade e autonomia, e não meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal (RIBEIRO, 2002, p. 194).

Essa proposição, embora já sedimentada no campo da pesquisa

educacional, continua um desafio no âmbito da formação de educadores, pois a modalidade EJA exige, para além dos conteúdos considerados específicos do conhecimento científico e escolar, a compreensão também da estrutura de pensamento do jovem e do adulto e das práticas sociais e culturais em que se inserem. O arcabouço do nosso sistema educacional ainda tem por base a concepção do espaço escolar como instituição que se distingue pela educação da criança, e que, por outro lado, pouco oferece aos jovens e adultos educacionalmente estigmatizados. Assim, a apreensão de procedimentos específicos para o trabalho educacional com jovens e adultos se mostra como uma dificuldade, nos cursos de formação, no que concerne às experiências vivenciais com especificidades desse público.

Os alunos jovens e adultos têm suas próprias referências de mundo, com modos diferenciados de acessar a memória, não apenas como função orgânica, mas como integrante de suas experiências individuais e coletivas. Para além das diferenciações biológicas e psicológicas, os educadores de jovens e adultos se relacionam com alunos com papéis sociais definidos. São pessoas que votam, têm famílias, mantêm relações de produção econômica e influem nos caminhos políticos da sociedade.

Mas, há uma fragmentação entre os estudos realizados em salas de aula e as circunstâncias de aprendizagem que rodeiam a vida dos jovens adolescentes e adultos trabalhadores, pois, em geral, as propostas de mudanças educativas não são assimiladas por eles devido ao distanciamento que as separam da sua realidade de vida e tempo possível para os estudos. A questão do tempo é crucial, quer com relação às mudanças de posturas nas formações, quer relativamente ao tempo regulamentado pelas modelações institucionais, quer ainda no que concerne ao tempo de aprendizagem do aluno. O tempo quase sempre está associado à ideia de mudança e reflete o confronto entre uma teoria e sua prática, sendo que na modalidade EJA a necessidade de adequação curricular, norteadas por uma relação tempo/espaço que responda às necessidades do seu público específico, condiciona essa proposta educacional.

As formas de vivenciar o tempo no processo ensino-aprendizagem se colocam em relação direta com as necessidades de organização e adequação com os novos conhecimentos a serem assimilados. O estabelecimento de novas relações entre os saberes do educando e o conhecimento que será constituído, terá uma conexão direta com o tempo, conforme a desestruturação ou reestruturação que a aprendizagem produza. Como trabalhamos com a interligação de

saberes diferenciados, temos uma relação também distinta dos tempos organizacionais desses saberes e também uma delimitação individual, com expectativas específicas que pedem soluções temporais distintas.

[...] nosso sistema educativo, de atender milhões, no sentido da universalização, nesse tempo possível coletivo de hoje, bem ou mal, todos da população tem esse direito ao acesso, a luta é para que todos tenham o acesso com qualidade social [...] (Formadora Jasmim).

A questão que se coloca é a de como atender a urgência na organização do sistema educacional em uma lógica não excludente, sendo que o contexto da EJA apresenta, há décadas, um problema que necessita ser corrigido a fim de atender uma demanda por qualificação reprimida. Mas, o nosso tempo escolar vem de uma organização social e administrativa, advinda dos preceitos da modernidade, que molda as ações educativas independentemente do ritmo de aprendizagem dos alunos. Em consequência, pode produzir na prática dos educadores de EJA um processo que também exclua os saberes dos alunos e da comunidade de onde estes procedem.

Em nosso trabalho como formadores temos um tempo possível, um tempo coletivo que não é suficiente, porque quanto mais tempo temos mais conhecimentos são selecionados e, assim, sucessivamente. Então o problema do tempo coletivo, em que se compõe os saberes curriculares, é de identificarmos o que pode ser prioridade para o tempo estabelecido e que nos possibilite definir e estabelecer uma meta. A temporalidade social, que inclui o tempo educativo e a singularidade do educador de EJA, se define em contraponto ao tempo de aprender, pois há uma aprendizagem fora do tempo escolar, que não conseguimos delimitar, mas que ocorre e se reflete em seu retorno na formação, como uma vivência compartilhada, no sentido de que as mudanças procedem de uma necessidade advinda da nossa intervenção, na qual a formação educativa mobiliza saberes diferenciados, resultantes da prática reflexiva, de uma teoria especializada e de uma militância pedagógica. As visões de mundo presentes nos conhecimentos dos educadores de EJA instituem, pois, o tempo de aprendizagem, que é singular, mas não individual. A relação dessa singularidade com seu coletivo influi na maneira como os sujeitos aprendem, de formas diferenciadas a partir de uma memória coletiva.

Diálogo e memória social

Na elaboração de uma proposta curricular, consideramos o elemento diálogo, em sua relação com a memória social e coletiva, como ponto essencial para o respeito e a valorização dos saberes

trazidos pelos educadores de EJA. Para que tal processo ocorra devem se considerar pressupostos como a humildade, no sentido freiriano, na qual o grupo formador se dispõe a estudar a questão cultural do pertencimento do educador de EJA. Essa disposição se projeta em um campo delimitado pela consciência e pelas possibilidades de sentido inerentes às relações do indivíduo com a sociedade, como propõe o aporte teórico de Spink (2000). Nas possibilidades do espaço formativo, o diálogo entre saberes distintos é dinamizador em nosso trabalho, não apenas através de um discurso elaborado, mas também nas atitudes de implementação das ações.

[...] estava começando a me angustiar porque não tinha respostas para muitas coisas, porque só a teoria [...] não estava respondendo as questões de momento, que aconteciam na sala se aula [...] fui tendo outros estudos com o grupo de educadores de EJA, comecei a fazer a relação de saber das experiências e saber sistematizado oferecido pela academia, pelos livros (Formadora Jasmim).

A constatação da necessidade da interconexão dos saberes formação em uma instituição universitária, dentro de uma aprendizagem dialógica, nos dá a compreensão dos nossos limites na ação junto ao educador de EJA, em razão de suas especificidades acadêmicas e do movimento no tempo. Nesse sentido, elegemos saberes que possibilitassem ao educador de EJA acessar a complexidade do seu cotidiano tendo como suporte a formação que lhe proporcionamos. Como esses saberes não podem ser instituídos de antemão, e sim pela proposição de guias para sua elaboração, julgamos e decidimos em função também do que já conhecemos, pelos hábitos adquiridos e pelo pertencimento ao grupo social acadêmico. A abordagem dialógica tem como fundamento o processo reflexivo, no qual Contreras (2002) aponta que a concepção que permeia os profissionais reflexivos seria reiterada na ótica do educador como um pesquisador de sua própria prática, ressaltando que as ideias educativas costumam chegar às salas de aula em forma de especificações curriculares a serem adaptadas, e não recriadas levando em conta as especificidades da comunidade alvo.

Quando pensamos a questão de formação, é ruptura [...] dentro das áreas de conhecimento que o próprio homem produziu ao longo da história [...] para o educador de EJA compreenda todo seu contexto, de estoque social que envolve a sua cultura, as suas práticas, o seu pensar, o seu agir; então eu enquanto formadora procuro levar essa concepção dialógica do conhecimento, da reflexão, para que ele possa refletir junto comigo que saberes são relevantes para que ele desenvolva uma ação educativa, para que possa se perceber enquanto sujeito (Formadora Dália).

O processo de ruptura inclui a apropriação de novos conhecimentos ou o repensar dos já estabelecidos, para que se possa sistematizar uma proposta educacional, no qual o conceito de experiência se associa a uma memória de referência às práticas culturais contempladas no diálogo entre os educadores. Como afirmamos, a inter-relação das experiências diversificadas, alicerçadas nas práticas culturais, é muito importante na formação educativa e tem na relação entre os saberes oriundos do senso comum e dos conceitos científicos um componente essencial. Enquanto membros de uma comunidade, os destinatários do processo formativo trazem consigo vivências e valores referenciados por experiências individuais e sociais de que são portadores. Ao trabalharmos na organização do nosso currículo com referências dos saberes da experiência, retomando uma memória social, visando uma reelaboração de saberes nos espaços educativos, abordamos conhecimentos construídos através de gerações. O educador de EJA necessita perceber sua história pessoal como diretamente ligada à vida da sua comunidade, pois, como aponta Ricoeur (1999), a memória social é um marco que estabelece um vínculo com o passado, no qual a memória é o lugar de passagem obrigatório de toda reflexão sobre nossa relação com o tempo e o conhecimento.

Não há aprendizado sem memória e a memória coletiva pode contribuir para a discussão de problemas sociais e comunitários, sendo a memória e a tradição elementos indissociáveis no universo cultural, na reconstrução dos momentos compartilhados por uma comunidade - na compreensão do seu fazer social e dos saberes vivenciados. Os elementos dos saberes experienciais agem no sentido também de referenciar as mudanças e adequações sociais necessárias, em função dos tempos e espaços em que se inserem o desenvolvimento e a conservação de uma identidade social. A mudança é um fator intrínseco ao ser humano e à sociedade que construímos, enquanto a memória é o lastro que nos permite obter respostas que não sejam apenas individualistas e mecânicas.

As relações intraculturais estabelecidas no decorrer das nossas ações de formação, nos possibilitam um aprendizado não apenas acadêmico no entendimento dos espaços sociais que nos cercam e com os quais interagimos. As vivências relatadas nos saberes experienciais advindos da memória coletiva, também estão fundamentadas em uma lógica a qual, embora não linear como a científica, obedece a

regularidades de conhecimentos que, geralmente, não encontram espaço nos moldes tradicionais de organização da instituição escolar. Para uma nova prática educativa, os elementos elencados se articulam em um saber curricular como um ponto articulador no qual a formação das ações nesses espaços se distingue e se relaciona, na produção de novos saberes, e no qual os educadores de EJA criam suas práxis.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- ARENDET, H. **Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política**. Barcelona: Ediciones Península, 1996.
- BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CHARTIER, R. **Formas e sentidos: cultura escrita entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003
- CONTRERAS, J. **A autonomia docente: implicações para a formação do professor**. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 2005.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GADAMER, H-G. **Verdade e método II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GAUTHIER, C. (Org.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Porto Alegre: UNIJUI, 1998.
- GIROUX, H. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- INFANTE, C. U. **¿Cómo aprenden los adultos?** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2004.
- JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: UFRN, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 2002.

RICOEUR, P. **La lectura del tiempo pasado**: memoria y olvido. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1999. Colección Punto Cero, n. Especial: E - 2.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C; FIORENTINI D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1998.

Recebido em: 25/07/2014

Aprovado em: 27/11/2014