

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E UNIVERSIDADE: A  
EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO**

**BELO HORIZONTE  
2004**

**CARLOS FABIAN DE CARVALHO**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E UNIVERSIDADE: A  
EXPERIENCIA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de  
Educação: Conhecimento e Inclusão Social da  
Universidade Federal de Minas Gerais, como  
requisito parcial para a obtenção do Grau de  
Mestre em Educação.**

**Linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e  
Educação**

**Orientador: Leôncio José Gomes Soares**

**BELO HORIZONTE  
2004**

## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	01
1.1. Indicações Metodológicas	
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A UNIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	
2.1. A Universidade Brasileira: origens e recortes de uma história	
2.2. A Universidade Brasileira no contexto de redemocratização do país	
2.3. A Universidade e a educação de jovens e adultos: encontros e desencontros, encantos e desencantos	
2.4. Políticas públicas de educação de jovens e adultos e as universidades na última década	
2.4.1. Programa de Alfabetização Solidária (PAS): qual a paz (o PAS) que eu não quero conservar para tentar ser feliz?	
2.4.2. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): devo ocupar, devo resistir, devo produzir.	
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.	
3.1. Devo ocupar, devo resistir, devo produzir: percursos e percalços dos que fazem educação de jovens e adultos nas universidades brasileiras.	
3.2. Ações de formação, assessoria: construindo uma política de intervenção na educação capixaba	
3.3. O NEJA e O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Espírito Santo: articulando ações de formação e de intervenção nas políticas públicas.	
3.4. O NEJA no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	
4. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCAS DE UMA ESPECIFICIDADE	
4.1. O Sentido da Formação: interrogações sobre a especificidade da formação do educador de EJA	
4.2. As Reuniões Semanais da equipe: alguns elementos formativos do trabalho coletivo.	
4.3. A Heterogeneidade dos sujeitos da EJA: elemento formativo necessário à formação docente.	
4.4. A produção/utilização de recursos didáticos como elemento de especificidade na formação do educador de jovens e adultos	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

## 1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Para quê se realiza pesquisa em educação no Brasil? Quem pode ser pesquisador em educação em nosso país? O que tem sido feito com os resultados das pesquisas realizadas nas universidades brasileiras? Esses são alguns dos dilemas que perpassam a escrita desse trabalho e que traduzem, para o seu escritor, em um grande desafio após sua conclusão. Tais dilemas emergiram com maior intensidade, em minha experiência de estudante -trabalhador matriculado em um programa de pós-graduação em educação de uma Universidade Federal. Nesta experiência, perguntei-me por inúmeras vezes: um trabalhador pode ser pesquisador no Brasil? Antes mesmo de ser mal interpretado, gostaria de esclarecer que temos ciência de que o pesquisador realiza trabalho, por isso é um trabalhador. Mas a reflexão que buscamos provocar na apresentação deste trabalho trata-se de uma tentativa em identificar e ressaltar os obstáculos, quase intransponíveis, encontrados pelo professor do ensino fundamental de uma rede pública, e até mesmo privada, para estudar e realizar pesquisa no Brasil. Dessa maneira retomamos as perguntas iniciais: Quem pode ser pesquisador em educação no Brasil? Se pessoa originada nas camadas socialmente desprivilegiadas em nosso país tem dificuldades em realizar pesquisa, quem são os pesquisadores brasileiros no campo educacional? O que essas pessoas estão pesquisando? Quais têm sido suas motivações para pesquisar? Seria talvez, ocupar uma vaga no ensino superior privado? Ou seria a possibilidade de retornar para o ensino fundamental e contribuir, juntamente com o coletivo de trabalhadores de sua unidade educacional, na construção de uma escola de qualidade? O que tem sido feito dos resultados das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras? Particularmente este último questionamento, é o que mais tem nos provocado a refletir sobre a relevância deste trabalho que os senhores agora terão acesso. Em nossa experiência como docente na rede pública municipal da capital o Estado do Espírito Santo e na Habilitação em Educação de Jovens e Adultos no Centro de Educação da UFES, temos percebido que ainda, muito pouco do que tem sido investigado nas Universidades, no campo educacional, tem sido socializado e discutido

com a comunidade escolar. A gravidade desse fato aumenta consideravelmente, quando se trata de um campo de estudos historicamente marginalizado, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora, já amplamente contestadas por aqueles que pesquisam o campo, práticas infantilizadoras, ausência de formação do educador, e formulações de políticas compensatórias, através de programas que reafirmam a negação de um direito garantido constitucionalmente, continuam vigentes em nosso país. Em nosso olhar, a produção científica constitui-se como uma importante ferramenta na luta pela efetivação do direito à educação aos brasileiros jovens e adultos trabalhadores, dessa maneira, buscamos compreender nesse trabalho como vem se constituindo a relação das universidades brasileiras com a sociedade civil, e mais precisamente, com o campo da educação de jovens e adultos. Este trabalho procurou desvelar, a questão levantada acima, investigando a experiência do trabalho realizado há 15 anos pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo<sup>1</sup>. Através das ações de formação específica do educador, de assessoria a movimentos sociais e a órgãos públicos, e de atendimento às demandas de educação básica aos jovens e adultos trabalhadores desenvolvidas pelo Núcleo, investigamos sua constituição e o lugar da EJA na Universidade capixaba, e especificamente, em seu trabalho de formação, buscamos compreender os elementos que demarcam a especificidade da formação do educador de jovens e adultos.

## **1.1. Indicações Metodológicas**

Assumimos, como referencial teórico de nossa investigação qualitativa o materialismo sócio-histórico e dialético, que nos auxilia na compreensão e apreensão da história, com as suas contradições, aparências e discursos cotidianos. *Não se trata de dizer diretamente como as coisas são, ou provavelmente são, mas de sugerir uma*

---

<sup>1</sup> Para melhor compreensão do objeto de pesquisa, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo (NEJA-UFES) será detalhado no decorrer do trabalho.

*compreensão social consistente do que são e não são ao mesmo tempo* (MARTINS, 2002).

A visão de homem orientada por esta concepção materialista define o sujeito como construtor de realidades e possibilidades de existência que, ao mesmo tempo em que se relaciona com o mundo, transforma a si mesmo, seu entorno e as relações que estão presentes nesta dinâmica social e cultural. Segundo BOCK (1999), esta concepção nos permite ver o homem em seu caráter ativo, social e histórico, sendo ele fundamentalmente transformador do meio que o rodeia.

Dessa forma, a constituição do humano acontece num constante movimento dialético, sendo ele, resultado do seu desenvolvimento social que, por sua vez, também é dado pela realidade social vigente na qual este interage, transformando o meio que rodeia através de sua ação.

Ciente de que o passado jamais pode ser aprisionado, plenamente conhecido e compreendido procuramos, na ação de reconstituir e/ou reconstruir pedaços da história da Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal do Espírito Santo, entendê-lo em seus traços, marcas, registros e vestígios deixados por aqueles que fizeram parte dessa história. Como nos aponta LOPES (2001), a história será sempre um “conhecimento mutilado”, já que ela só conta aquilo que foi possível saber a respeito do que se quer saber.

Na construção dessa história utilizamos, referencia dos trabalhos de BURKE (1992), CERTEAU (1982), LE GOFF (1994) e GALVÃO (1996) a história oral, que é um método de pesquisa histórica, antropológica e sociológica, que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas e visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações

entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes versões e testemunhos. A peculiaridade da História Oral decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu, o que exige o respeito com o outro, por suas opiniões atitudes e posições, por sua visão de mundo e de que essa visão norteia seu depoimento e imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados. Ela é individual, particular àquele depoente, mas constitui também elemento indispensável para a compreensão da história de seu grupo social, sua geração, seu país e da humanidade como um todo, se considerarmos que há elementos universais nas diferenças.

Cabe, neste momento ressaltar, que a historiografia aponta alguns problemas na utilização exclusiva da história oral. LOPES (2001) ao discutir a utilização de fontes de pesquisa histórica no campo educacional afirma:

Em muitos casos, é necessário relativizar as respostas dadas pelos entrevistados. Sabe-se que a memória é seletiva, que os depoimentos mudam no decorrer do tempo, que muitas vezes os entrevistados falam o que imaginam que devem falar para aquele interlocutor específico, sobre o qual criam certas expectativas e ao qual atribuem determinados valores.(p 89)

Em nossa investigação, entrevistamos 6 (seis) pessoas que atuaram e/ou continuam atuando no Núcleo nas funções de monitoria e coordenação, em diferentes momentos de sua trajetória, além do Pró-reitor de Extensão da UFES nos últimos 7 (sete) anos. Consideramos importante esta entrevista, pois o Núcleo surgiu de um projeto de extensão universitária e tem na ação extensionista uma importante marca de seu trabalho. Com objetivo de melhor situar o leitor, seguem algumas informações sobre os sujeitos entrevistados em nossa pesquisa:

- 1) Professora Edna Castro de Oliveira: atuou desde a primeira experiência realizada em parceria com a Secretaria Estadual de Educação no ano de 1986. É professora da Universidade Federal do Espírito Santo, militante no movimento nacional de EJA e desde de 1996 vem assumindo a coordenação do NEJA-UFES.

- 2) Professor Carlos Rogério de Melo: esteve na função de Pró-Reitor de Extensão da UFES entre 1996 e 2003 e atualmente responde pelo gabinete da reitoria da UFES;
- 3) Professora Dora A. G. Seynour: que atuou como monitora no projeto entre os anos de 1989 a 1991, e atualmente é professora da rede municipal de Vitória.
- 4) Margareth Aparecida e Silva: Licenciada em sociologia, atuou no projeto entre os anos de 1991 a 1994 como monitora e nos anos de 1996 e 1997 como coordenadora, atualmente trabalha com atividades culturais na Região da Grande Vitória.
- 5) Mariléia Tenório de Almeida: licenciada em pedagogia e letras/português, atuou no projeto como monitora nos anos de 1996 e 1997. Atualmente, é professora substituta da Universidade Federal do Espírito Santo e atua como educadora em uma sala de aula localizada no centro da cidade de Vitória. Desde de 2003, é membro integrante da coordenação colegiada do NEJA.
- 6) Marcus Vinícius C. Podestá: licenciado em pedagogia, atuou no projeto como monitor entre os anos de 1999 e 2002. Atualmente pesquisa a temática da alfabetização de jovens e adultos na Universidade Federal Fluminense e é membro da coordenação colegiada do NEJA.

Procurando minimizar os problemas do uso exclusivo da história oral como metodologia, ampliamos as fontes de pesquisa, objetivando o confronto e o cruzamento de uma maior quantidade de dados. Neste contexto a análise de documental contribuiu significativamente para nossa investigação. Analisamos os relatórios produzidos anualmente pela coordenação e encaminhados à Pró-reitoria de Extensão, que registravam e avaliavam o trabalho realizado pela equipe; dos relatórios de monitoria, produzidos pelos monitores, através dos quais sistematizavam o trabalho desenvolvido em sala de aula, além de suas necessidades de estudos, conflitos e angústias que emergiam no processo de formação; e das atas que registravam as reuniões coletivas que ocorriam semanalmente.



Procuramos na análise dos relatórios de monitoria priorizar os monitores não contemplados pela entrevista, pois em nosso olhar, isso possibilitaria novamente a ampliação das fontes de pesquisa. Tanto nas entrevistas, como nas análises dos relatórios de monitoria, o critério que definimos para a escolha dos sujeitos, concentrou-se em seu tempo de permanência e atuação no Núcleo. Um outro critério utilizado, por ser uma pesquisa histórica, está na escolha de sujeitos que tivessem atuado, em momentos diferentes, mas que seu conjunto abarcasse toda a trajetória do NEJA-UFES.

Além dos documentos citados acima, garimpamos as produções científicas produzidas por membros da equipe durante toda a trajetória do NEJA. Identificamos, que a partir do trabalho desenvolvido pela equipe, foram produzidos artigos e monografias, livros, dissertações concluídas e algumas em andamento, além de uma tese em fase de conclusão.

Ao analisarmos esses documentos, buscamos como nos alerta LOPES (2001), não o feiticizá-los, tratando-os como se neles estivessem contidas informações que remontam a verdade, mas sim procuramos problematizá-los e discutí-los, visto que:

As pessoas que produzem esses documentos sabem, de uma ou de outra maneira, que serão lidos, quer para serem obedecidos, quer para serem divulgados, aprovados ou contestados. O trabalho a ser realizado, a partir da escolha feita, exige que se persigam o sujeito da produção, nas injunções na produção, as intervenções, isto é, as modificações sofridas e o destino e destinatário desse material. (LOPES 2001, P81)

Através da análise documental, pudemos melhor nos preparar para as entrevistas e melhor compreender suas respostas, além de preencher as lacunas deixadas pelos documentos.

Nosso trabalho está organizado em três capítulos, o primeiro, discute em uma perspectiva histórica a constituição das universidades públicas no Brasil, procurando compreendê-las na sua relação com a sociedade civil. Na procura de identificar suas

origens, este capítulo, permite ao leitor um passeio recortado pela trajetória do ensino superior brasileiro, e analisa alguns dilemas enfrentados por estas instituições na atualidade. Posteriormente analisamos o lugar ou os lugares da educação de jovens e adultos nas universidades brasileiras, e como estas vêm contribuindo para a constituição desse campo de estudos.

O leitor observará em nosso trabalho, presente no segundo e terceiro capítulo, a perspectiva da escrita narrativa. Como nos aponta BENJAMIN (1986), embora a narrativa não esteja de fato presente entre nós, ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Seu desaparecimento traduz o fato das experiências estarem deixando de ser comunicáveis. O narrador, para BENJAMIN, retira da experiência de sua própria experiência ou a relatada pelos outros, o que ele conta, além de incorporar as coisas narradas por aqueles que ouviu ou leu.

Ao contar a história da do NEJA-UFES, no segundo capítulo, procuramos narrar as estratégias construídas de ocupação/resistência, frente às adversidades encontradas pelos que atuam com a educação de jovens e adultos nas universidades de nosso país. A partir da experiência capixaba, identificamos uma luta, que parece ser interminável pela afirmação desse campo de estudos. Luta esta, que no NEJA ocorre na atuação em frentes de formação do educador, assessoria a grupos externos à universidade, além do atendimento à demanda de educação básica para jovens e adultos trabalhadores.

No último capítulo, discutimos, a partir da experiência do NEJA-UFES nas ações de formação do educador, a questão da especificidade da formação do educador de jovens e adultos. Na investigação das práticas cotidianas do Núcleo e nos relatos dos educadores entrevistados ou que tiveram seus relatórios analisados, procuramos perceber elementos que mapeiam as especificidades no processo de formação do educador.

Desde já afirmamos a importância pragmática deste trabalho, que me possibilitou o melhor entendimento de nossas práticas como educador e militante do movimento de luta pelo direito a educação básica para os jovens e adultos trabalhadores no Brasil.

## **2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A UNIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

A partir da última década, tem-se ampliando, significativamente, os espaços para a discussão sobre a educação de jovens e adultos. Na busca de caminhos que visam desenvolver esta modalidade de ensino, inúmeros têm sido os congressos, seminários e fóruns freqüentados por pesquisadores, educadores, secretários de educação, políticos, líderes sindicais, representantes de empresas, de movimentos sociais e de outros setores da sociedade civil. <sup>2</sup>

A prioridade da EJA, em foros específicos de discussão, ganha força num contexto que se articula diretamente com as conseqüências observadas pela ação do modelo de desenvolvimento que se firmou no mundo contemporâneo. Um modelo que segundo MARTINS (2002) leva, simultaneamente, a extremos de progresso tecnológico e de bem estar para setores limitados da sociedade e a extremos de privação, pobreza e marginalização social para outros setores da população. Esse fenômeno tem provocado o aumento significativo da desigualdade social em países em que essa questão já era uma enorme problemática. No Brasil, o aumento do desemprego e da miséria, aliado à falta de assistência à saúde da população e ao sucateamento da educação pública, são exemplos desse quadro gerador do aumento da desigualdade social. Observa-se, cada vez mais, por parte de uma minoria, um acúmulo dos benefícios sociais, culturais e políticos, combinado com a ausência de políticas sociais voltadas para a maioria da população, políticas que respondam às necessidades reais daqueles que vivem do trabalho.

---

<sup>2</sup> Como exemplos desse movimento podemos citar: a “Conferência Regional Preparatória da V CONFINTEA”, ocorrida em Brasília em 1997; a “V Conferência Internacional de Educação de Adultos”, ocorrida em Hamburgo, Alemanha em 1997; os Encontros Nacionais de EJA (ENEJAs) realizados no Rio de Janeiro em 1999, em Campina Grande/PB em 2000, em São Paulo em 2001 e em Belo Horizonte em 2002; Além da criação do Grupo de Trabalho de EJA da ANPED em 1998, dos Encontros de EJA, realizados dentro do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), e dos Fóruns Estaduais e Regionais de EJA espelhados por todo o Brasil.

Nesse contexto, o Estado brasileiro, até então, assumiu a política da não prioridade para a educação de jovens e adultos, o que, historicamente, tem a submetido à condição de marginalidade. Assim, essa modalidade de ensino se constituiu pela articulação de iniciativas da sociedade civil, construindo sua história juntamente com a história daqueles segmentos que também não eram abarcados pelo projeto do Estado brasileiro. “A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (ARROYO, 2001, p.10).

Torna-se importante ressaltar que segundo o INEP, o censo escolar registrava no ano de 2001 aproximadamente 3,77 milhões de adultos matriculados na modalidade.

Embora não sejam oficialmente considerados no âmbito da EJA, podem ser acrescentados a estes números mais 8,4 milhões de matriculados no ensino fundamental regular, de pessoas com 15 anos ou mais, e ainda, 4,3 milhões de matrículas, de jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos em cursos do ensino médio. RUMMERT (2002) afirma que esse universo de mais de 15,6 milhões de pessoas (aproximadamente 10% da população brasileira) atendidas pelo poder público, torna-se ainda maior quando somamos a ele o contingente atendido pelos diferentes segmentos da sociedade civil que atuam com a EJA.

Cientes da política da não prioridade promovida pelo Estado em relação a essa questão e de que a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social que deve ser reparada, segmentos sociais como igrejas, partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e universidades, por razões muito diversificadas, têm assumido o papel de promotores de ações voltadas para a EJA, nos cenários nacional e internacional. Assim, originadas no contexto de iniciativas não estatais, as práticas de educação de jovens e adultos, promovidas por esses segmentos, possibilitaram à EJA a constante construção de sua identidade e a busca de suas especificidades enquanto campo de estudo.

Como um dos segmentos envolvidos na promoção da EJA, a universidade brasileira vem sendo, constantemente, desafiada a superar seu distanciamento e seu pouco comprometimento com os segmentos da sociedade que a mantêm, e para os quais o conhecimento gerado nela deve se voltar. Atento a esse desafio, nesse capítulo, pretendemos explorar as formas de atuação da universidade e sua contribuição para a construção do campo da Educação de Jovens e adultos no Brasil<sup>3</sup>.

## **2.1. A Universidade Brasileira: origens e recortes de uma história**

Na busca da compreensão das relações existentes entre a Educação de Jovens e Adultos e a Universidade, torna-se necessário, um resgate sucinto das origens desta instituição, bem como de suas relações com a sociedade civil. Historicamente, a universidade tem se mantido a uma distância considerável da sociedade. Segundo PETITAT (1994), as universidades da Idade Média são criações históricas originais, sem inspiração em qualquer modelo que as houvesse precedido.

GOMES (2001), em uma análise histórica das relações existentes entre as universidades e a sociedade civil, ao contrário de PETITAT, afirma, que as primeiras universidades são herdeiras de uma longa tradição, cujo marco foram às escolas mantidas pela igreja. Tais escolas deram continuidade à cultura erudita da Antigüidade e vicejaram na alta idade média com ênfase num tipo de saber intelectual que privilegiava a gramática, a retórica, a lógica, a ciência denominada sagrada (teologia) e algumas áreas práticas como o Direito e a Medicina. Embora inicialmente tivessem certa autonomia, estas instituições dependiam de autorização, do papa e/ou do rei para funcionar. Porém, a expansão das universidades na Europa, aliada ao surgimento e ao fortalecimento dos estados nacionais, propiciou algum tipo de intervenção em seu interior, passando estas instituições, a depender do estado para a manutenção de seus quadros docentes e de sua estrutura física.

---

<sup>3</sup> Mesmo ciente da amplitude da concepção de educação de jovens e adultos, adotada a partir da V CONFINTEA, este trabalho, ao investigar a relação da EJA com as Universidades, buscou analisar apenas as ações destinadas a programas de escolarização de jovens e adultos trabalhadores.

Com a Revolução Industrial do século XVIII e a consolidação do modo de produção capitalista, que tornou necessária a especialização e divisão social do trabalho, as universidades passaram a ser vistas como um ponto de busca do conhecimento e, a pesquisa torna-se sua principal preocupação. Um aspecto importante a ser considerado está no fato de que, no mundo moderno, o controle das universidades pelo Estado cresceu, na medida em que cresceram seus investimentos nestas instituições.

Paralelamente a esse controle financeiro, o Estado passa a intervir também na formulação de critérios de ingresso na universidade. Se até o século XVI, filhos de camponeses ricos, artesãos, pequenos burgueses tinham relativa facilidade de acesso ao ensino universitário, a partir daí o acesso a esse nível de ensino tende a restringir-se aos filhos de uma elite burguesa (juristas, médicos, burocratas do Estado) (GOMES, 2001, p. 23)).

É justamente nas cidades, espaço de grande concentração de pessoas, que a universidade se organiza e entra na disputa do poder político e do controle da urbe. Tal disputa é motivada pelo fato de o domínio da leitura e da escrita ter se tornado uma exigência para a vida na cidade. Dessa maneira a escolarização, passa a ser uma regra na transformação do antigo súdito em cidadão. “Em outras palavras, trata-se de formar o cidadão, sujeito de direitos e deveres em oposição ao homem rústico, acre, do campo, missão civilizatória para qual a educação escolarizada é fundamental” (GOMES 2001, p. 127).

Estabelece-se assim um paradoxo, visto que a mesma universidade continuadora da cultura erudita da Antigüidade, com ênfase num tipo de saber intelectual, convive agora com a exigência da renovação dos saberes “necessários” para a vida na cidade.

Como então preservar estas duas características : ser erudita e ao mesmo tempo moderna e urbana? A resposta pode ser encontrada na seguinte afirmação: assim como a cidade, a universidade também não é para todos. Em outras palavras, ao sofisticar os mecanismos de ingresso na universidade, foram aliçados os mais pobres, os trabalhadores, enfim, aqueles que não possuíam outro bem a não ser a sua força de trabalho, para garantir a sua sobrevivência à maneira da república grega que, segundo Aristóteles, “nunca admitirá (os trabalhadores) entre os seus cidadãos e, se os admitir, não lhe concederá a totalidade dos direitos cívicos, direitos esses que devem ser reservados aos que não necessitam trabalhar para viver (PONCE, 1989 Apud GOMES, 2001, p. 45)

Ao historicizarmos o caso brasileiro, torna-se importante constatar que diferentemente da Espanha, que no século XVI, instalou em suas colônias americanas várias universidades, Portugal, com o receio de que os estudos universitários influenciados pelos ideais iluministas ajudassem a promover movimentos de independência, proibiu a criação de universidades no Brasil.

Embora temos registros de instituições de ensino superior em nosso país desde 1550, fundadas pelos jesuítas, CUNHA (2003) alerta que o ensino superior como conhecemos hoje, não descendeu desse trabalho realizado por eles, sendo sim, resultado da multiplicação e diferenciação das instituições criadas no início do século XIX, com a transferência da família real portuguesa para o Brasil. Segundo o pesquisador, juntamente com a frota que trouxe a corte, vieram a direção das milícias, do clero, da justiça, e também o ensino superior.

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, correlata ao surgimento do estado nacional, gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado Nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, a Inglaterra e à França (CUNHA, 2003,P.153)

Mesmo com uma concepção arcaica de Estado fundamentada na monarquia e na ligação com a Igreja Católica, a classe dominante portuguesa, influenciada pelos pensamentos educacionais da burguesia francesa, trouxe uma concepção que defendia o desenvolvimento de um ensino superior fragmentado e profissional. Como resultado desse processo, em vez de universidades ou faculdades isoladas, foram criadas cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais. Sendo estas, reunidas em cursos, durante todo o Período Imperial.

Nos anos que antecederam a Proclamação da República, um importante debate esteve presente, entre os positivistas e os liberais, acerca da criação de universidades no Brasil. Os liberais, embora reconhecessem que a instrução das massas praticamente



inexistia, consideravam necessária a criação de universidades. Já os positivistas, acusavam as universidades de serem instituições, segundo CUNHA “irremediavelmente comprometidas com o conhecimento metafísico (na classificação comteana), que a ciência estava destinada a substituir”.

Devido a fatores de ordem econômica, institucionais e ideológicos, nota-se neste período um crescimento significativo na procura pelo ensino secundário e superior. Na busca de identificar com mais precisão alguns desses fatores, CUNHA (2003) ressalta que através desses dois níveis de ensino processava a formação profissional, exigidas pelo processo de ampliação e diferenciação das burocracias públicas e privadas, advindos do federalismo estabelecido na Constituição de 1891. Além disso, tanto os latifundiários, que desejavam seus filhos diplomados, não apenas pelo caráter formativo, mas também, como forma de manutenção do status quo e como prevenção para possíveis mudanças na estrutura social e econômica familiar, como os trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros, que viam no processo de escolarização dos filhos uma possibilidade de ascensão social, promoveram pressões para que a ampliação do ensino superior ocorresse.

Neste contexto, embora existam registros de experiências anteriores<sup>4</sup>, as primeiras instituições duradouras que adquiriram o status de universidade surgiram na década de 20 do século passado. A primeira foi a Universidade do Rio de Janeiro, resultante da reunião das faculdades federais de Medicina, de Engenharia e de Direito, e a segunda foi a Universidade de Minas Gerais, resultante da reunião das faculdades de Engenharia, Direito, Odontologia, Medicina e Farmácia. Mesmo com a criação dessas duas Universidades, a tendência de proliferação de faculdades isoladas em detrimento de universidades manteve-se nos anos posteriores.

Somente na década de 50, com a criação de novas faculdades públicas, com a gratuidade dos cursos de graduação nas instituições federais e com o processo de

---

<sup>4</sup> Foram criadas nos primeiros anos republicanos, três instituições com o nome de universidades, uma em Manaus, outra em São Paulo, e uma no Paraná, que não perduram por razões diversificadas.

federalização das faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em universidades, é que podemos constatar uma considerável expansão do ensino superior no Brasil.

Com o golpe de estado promovido em 1964, as universidades brasileiras sofreram inúmeras modificações. Se por um lado, os Atos Institucionais, a Constituição de 1967 e os demais decretos do regime objetivavam silenciar a oposição aos militares, por outro, foi nesse período que o processo de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso, o que nos obriga considerar os efeitos contraditórios provocados pela Ditadura.

De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar...reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se a currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cerceadas, o que contribuiu para que centenas de jovens fossem atraídos para a luta armada. De outro lado, no entanto, uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes, fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados a pós - graduação; novos prédios foram construídos nos *campi* e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nela matriculados. (CUNHA, 2003, p.178)

## **2.2. A Universidade Brasileira no contexto de redemocratização do país**

Um importante marco legal do período de redemocratização do Brasil foi a Constituição de 1988. Nela, a universidade comparece em seu art. 207 como instituições que gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira além de patrimonial. Estas obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ela também reconhece a presença da iniciativa privada com fins lucrativos, estabelecendo em seu art.206 a coexistência de instituições públicas e privadas de tal modo que a solicitação de abertura de uma instituição de ensino superior se faça

regularmente, devendo obedecer às diretrizes da educação nacional, sendo de responsabilidade do poder público a autorização e a avaliação da qualidade.

Um outro marco legal, concentra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que traz um capítulo próprio das universidades assinalando suas finalidades, abrangência, controles acadêmicos, credenciamento, avaliação e autonomia.

Esses dois documentos foram produzidos em um contexto histórico que vem provocando significativas transformações decorrentes das políticas implementadas nos países periféricos do mundo globalizado nas últimas duas décadas. Como nos aponta Del Pino (2001), o século XX iniciou com a perspectiva de ser o século das massas, e acaba por se despedir como o século do desemprego em massa. Os avanços tecnológicos promovidos pela revolução industrial nas últimas décadas permitiram um aumento da produtividade, da capacidade de produzir alimentos, da expectativa de vida em diferentes países, provocou um aumento da destruição da natureza e a exclusão de um número crescente de pessoas da vida econômica, cultural e, conseqüentemente, o acesso destas ao trabalho.

Sob a bandeira da globalização, governos de países dependentes, acenaram com a necessidade de integração na economia mundial, adotaram os padrões propostos por esta integração como único meio de não aprofundar as condições de pobreza. Como resultado desse processo, temos visto o aprofundamento do fosso existente entre países desenvolvidos e países periféricos.

Seguindo com extrema fidelidade as orientações/exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, embasados em teses que afirmam que as taxas de retorno social da educação básica são maiores do que as do ensino superior, e de que este se identifica mais como bem privado do que como bem público, o governo brasileiro vem implementando na educação, e especificamente na educação superior, políticas que caminham em perfeita sintonia com políticas da ordem econômica.

SGUISSARD (2001) ao analisar os documentos desses organismos internacionais identifica algumas de suas orientações/exigências:

- o Estado deve se desvencilhar da manutenção da educação superior, deixando a cargo da iniciativa privada, mantendo o seu controle, ocupando-se da educação básica;
- as instituições de ensino superior devem ser organizadas e geridas como empresas econômicas;
- a excelência acadêmica deve ser medida por critérios de qualidade nos moldes administrativos empresariais (produto, custo/benefício);
- a competição inter e intra institucional impere com a maior virtude do fazer universitário;
- as universidades públicas devem diversificar suas fontes de recursos via cobranças de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias, e doações da iniciativa privada;
- e como no mundo das empresas ou da economia, deve-se conseguir o máximo de diferenciação institucional (universidades de pesquisa, universidade de ensino, centros universitários, federações de faculdades, institutos superiores de educação, além de carreira docente por instituição, com salários individualizados por volume de aulas e produção científica), o que garantiria a competitividade, a mola mestra do progresso em todos os domínios da ação humana.

SGUISSARDI (2001) afirma que tais orientações/exigências pretenderam ser válidas para todos os países. Em relação às universidades, as orientações/exigências do Banco Mundial por se apresentarem tão universais e uniformes, desconsiderando as especificidades nacionais de seus respectivos sistemas universitários, são chamadas pelos que as criticam de “Proposta da Universidade Mundial do Banco Mundial”. O pesquisador alerta que o êxito de tais orientações/exigências decorre de diversas circunstâncias, dentre elas: a maior ou menor capacidade de resistência das sociedades civis, organizações científico-acadêmicas e instituições universitárias; e da

estrutura e conjuntura econômica política vivida pelos diferentes países por ocasião da implementação desse modelo<sup>5</sup>.

No Brasil, como resultados dessa política, dados da Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes) mostram que em 1999, das 1097 instituições de ensino superior existentes no país, 905 eram privadas. As universidades, que correspondiam a 14% do total das instituições, respondiam por 68% das matrículas. Entre os anos de 1984 e 1999, as matrículas nas instituições de ensino superior federal cresceram em torno de 35%, e o número de vagas aproximadamente 45%, porém o número de docentes cresceu apenas 11%.

Em relação à evolução do número de cursos oferecidos, neste mesmo período, houve um crescimento de 70% nas instituições privadas e de 45% nas instituições públicas, sendo que este aumento, está concentrado principalmente nas públicas estaduais. Além disso, os dados da Andifes mostram que de 1994 a 1999, embora tenha ocorrido um aumento da matrícula nas instituições federais de 21%, as verbas, se corrigidas pela inflação, diminuíram.

O Brasil, país que historicamente vem sendo caracterizado por uma enorme injustiça social, tem traduzido no ensino superior à marca da desigualdade, na qual as oportunidades educacionais são diretamente proporcionais aos recursos econômicos que os indivíduos dispõem para franquear as portas das instituições públicas de qualidade. Este fato pode ser constatado, visto que 66,6% das vagas das instituições de privadas de ensino superior estão no ensino noturno e são ocupadas por trabalhadores que necessitam do seu emprego durante o dia para pagar seus estudos e para sobreviver. Somada a este fator, a instituição pública de ensino superior vem sofrendo um profundo sucateamento, por serem consideradas pela política neoliberal como serviços não-exclusivos ou não competitivos.

---

<sup>5</sup> O Chile é um exemplo dessas circunstâncias ilustradas acima. Sob a ditadura de Pinochet, que impediu qualquer resistência da sociedade civil e científico-acadêmica, o país foi um laboratório das políticas neoliberais e serviu como um campo experimental para o modelo de universidade do Banco Mundial.

A partir dessas considerações, como podemos compreender as relações existentes entre a universidade e as demandas existentes na sociedade civil? O que a sociedade civil pode esperar da universidade? Como a universidade pode oportunizar a socialização do conjunto de bens culturais que têm sido sonegados à maioria da população brasileira? Quais têm sido as esferas de atuação definidas pela universidade e que possibilidades de intervenção social têm sido construídas?

É inserido neste complexo contexto que podemos compreender a Educação de Jovens e Adultos em sua relação com a Universidade. Buscando explorar essa relação nas suas várias dimensões: ensino, pesquisa e extensão, que constituem, hoje, o tripé sobre qual a Universidade se assenta.

### **2.3. A Universidade e a educação de jovens e adultos: encontros e desencontros, encantos e desencantos**

Tendo como eixo articulador de suas ações a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, observa-se que, no Brasil, embora a relação das universidades com a educação de jovens e adultos tenha aumentado de maneira significativa, a predominância das ações concentra-se no âmbito da extensão. Algumas experiências internacionais, apontadas por IRELAND (2001), que exploram essa relação, consideram a extensão como a porta pela qual a EJA entrou na universidade, e o componente menos prestigiado do clássico tripé: ensino, pesquisa e extensão.

IRELAND (2001) afirma ainda que essa mesma carência de prestígio se transfere para o estudo da EJA no campo acadêmico, reforçando a sua fragilidade em comparação com outras áreas consideradas mais “nobres” da prática educativa. Sob esse aspecto, não é mera coincidência que os sujeitos principais das suas atividades sejam jovens e adultos advindos das camadas populares da sociedade.

OLIVEIRA (2001) ao focar historicamente a relação da Educação de Jovens e Adultos com a universidade, nos contextos internacional e nacional, afirma a relevância

de se confrontar como essa relação que ora se distingue, ora se aproxima, seja por motivações comuns, seja pelas divergências quanto ao nível de envolvimento da universidade com as camadas populares e/ou quanto à concepção da EJA inerente às suas ações.

IRELAND (2001) ao historicizar a relação da universidade com a EJA, observa sua **“natureza complexa”** e ressalta que embora as universidades e os movimentos da EJA tenham histórias próprias e bastante antigas, os primeiros registros de uma interação mais aproximada entre esse par, ocorrem na segunda metade do século XIX no Reino Unido.

Em 1867, James Stuart, um professor do colégio Trinity, da Universidade de Cambridge, foi convidado, pelo conselho para a promoção de educação superior para mulheres do norte da Inglaterra (**the north of England Council for promoting the higher education of women**), a proferir quatro conjuntos de palestras . [...] o objetivo do conselho era criar novas oportunidades de acesso à educação para mulheres e, especialmente, para aquelas que queriam ser governantas e professoras (Peers, 1972, p.52). Assim, nasceu o movimento que se tornou inicialmente conhecido na Grã-Bretanha como “extensão universitária” e posteriormente como estudos “extra-murais”. (PEERS apud IRELAND, 2001, p. 2)

Um aspecto interessante observado, por IRELAND, concentra-se no entendimento do conceito de extensão utilizado pelo professor inglês. Mesmo tendo sido informado que a demanda original estava direcionada para um curso sobre teorias e métodos de educação que atendesse a futuras professoras e governantas, o professor palestrante reservou para a universidade a decisão sobre o que deveria ser ensinado, optando por respondê-la, realizando um curso sobre História da Astronomia.

Tal postura, frente às demandas da sociedade, começa a mudar quando as Universidades Britânicas percebem a necessidade de ações imediatas que amenizassem as pressões sociais advindas da pequena capacidade de atendimento das poucas universidades existentes, naquele momento, em contraposição à grande demanda para a educação universitária, o que gerava um excedente significativo de pessoas que não tinham acesso ao ensino superior.

Esse aumento da procura por acesso às universidades era proveniente :a) da classe média, em particular, de mulheres, que não tinham acesso ao ensino superior daquela época; b) de trabalhadores, visto que muitos ganharam o direito ao voto, e não tiveram acesso nem à educação secundária e; c) de professores primários que buscavam formação universitária e continuada inexistente na época. Foi justamente no atendimento às demandas levantadas pela população adulta, que não pertencia à universidade, que encontramos uma das possíveis origens da extensão universitária.

Neste contexto, segundo IRELAND (2001), a extensão era concebida da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, os cursos repetiam essencialmente a mesma estrutura do ensino universitário: eram compostos de uma série de palestras ( variando entre 6 e 12) e baseados nos conteúdos oferecidos nos programas universitários ( entre os mais requisitados temas destacavam-se; história e economia política, literatura, arte ou arquitetura, ciência natural e filosofia ) . A estrutura dos cursos incluía palestras, leituras, um currículo anotado, preparação de trabalhos escritos, classes de discussão e, para os interessados, exames escritos finais e certificação. Os cursos eram todos pagos (um curso típico custava o equivalente ao salário de uma semana de um trabalhador), fato que inviabilizou a participação de um grande número de trabalhadores. (KELLY apud IRELAND, 2001,p 3)

Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Brasil são exemplos de países que demonstram que a extensão universitária, de distintas formas e momentos foi, basicamente, o caminho de entrada da educação de jovens e adultos nas universidades.

Enquanto na Inglaterra, o trabalho com a EJA na extensão se apresentava como um trabalho de transmissão do saber produzido na academia para a população, no qual não se vislumbrava a possibilidade da universidade aprender com o mundo externo, no Canadá, no início do século XX, através do Movimento Antigonish, a Universidade de St. Francis Xavier desenvolvia um trabalho com as comunidades pesqueiras, envolvendo os pescadores e suas famílias. Através de reuniões em massa e de grupos de estudo informal, a universidade e a comunidade discutiam os problemas existentes.



Nos EUA, também no início do século XX, encontramos registros de trabalhos com a EJA, via extensão universitária, desenvolvida através da oferta de classes presenciais, programas de rádio e televisão e cursos através de correspondência.

Um aspecto importante, apontado por IRELAND, é que não há consenso acerca do envolvimento das universidades com o campo da EJA neste período, visto que muitas universidades européias não aceitavam para si qualquer tipo de responsabilidade com o público externo, pois entendiam e enfatizavam que a sua função era a de pesquisa e a de transmissão dos resultados pesquisados.

No caso Brasileiro, destaca-se no final da década de 50, do século passado, o Serviço de Extensão Cultural, da Universidade de Recife (SEC), como um marco fundamental no envolvimento da extensão universitária no trabalho com a EJA, tendo à sua frente o professor Paulo Freire e sua equipe. MACIEL (1986) resgata a experiência do SEC, explicitando os princípios e objetivos que nortearam as ações extensionistas realizadas:

Extensão cultural, para nós que compomos a equipe de trabalho do Prof. Paulo Freire e que estamos mergulhados numa intensa atividade de democratização da cultura no seio do povo, significa algo mais do que aquilo que lhe é em geral atribuído nos centros universitários da Europa e dos EUA. ( p.127)

Naquele contexto, MACIEL explicita a preocupação da equipe de realizar uma ação extensionista comprometida com a sociedade. Segundo ele, naquele momento do Nordeste brasileiro

...não teria sentido uma universidade alienada ao processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, inautêntica e marginalizada. Para abri-la, para tirá-la de seu isolamento e inseri-la no trânsito brasileiro, para desmarginalizá-la, enfim, surge a extensão cultural, assestando as suas baterias sobre os problemas mais urgentes do nosso amanhã. (p.128).

A Extensão Cultural, segundo OLIVEIRA (2001), tinha como objetivo fazer com que a universidade rompesse sua indiferença para com a imensa maioria do povo brasileiro, no sentido de saldar uma dívida histórica com a maioria absoluta da população. Assim,

a Universidade começava, através da Extensão, num esforço de democratização da cultura, a empenhar-se no enfrentamento do problema social do analfabetismo.

Embora a alfabetização de adultos fosse o ponto de partida dos trabalhos realizados pelo SEC, ela não era sua única área de atuação. A alfabetização de adultos era um dos elos de uma cadeia extensa de etapas, da qual faziam parte “Cursos de Extensão” e a “Rádio Universidade”. No conjunto, constituíam o Sistema Paulo Freire de Educação que, como sistema integral e fundamental, desembocaria na Universidade Popular.

A experiência do SEC contribuiu bastante para o repensar das práticas de extensão universitária. Freire afirmava que uma concepção de educação bancária domesticadora teria certamente como consequência, no ensino superior, uma extensão universitária cujas ações políticas, estariam centradas na invasão cultural. Tal invasão, mesmo quando bem disfarçada, tem como implicação, a sutil imposição da visão de mundo das classes dominantes aos dominados.

Nesta perspectiva, como bem assinala Paulo Freire, a Extensão invasora domesticadora faz jus à conotação semântica, lingüística e associativa, que a própria palavra “extensão” traz consigo, qual seja a de “estender, transmitir, entregar, superioridade (o saber mais de quem entrega um conteúdo), inferioridade (sentimento de não saber daqueles indivíduos que acham que nada sabem e recebem o conteúdo doado por aqueles que tudo sabem...) (SANTOS, 1986, p.25)

Foi justamente em contraposição à concepção de extensão delineada no parágrafo anterior que o SEC buscou desenvolver seus trabalhos, redimensionando o papel da universidade frente aos problemas enfrentados pela sociedade brasileira naquele contexto histórico. Dessa maneira, a participação da universidade em áreas populares a partir das atividades de extensão, não poderia sacramentar uma dicotomia entre o saber popular e o saber acadêmico. Sendo a presença da universidade nas áreas populares somente justificada se contribuísse para o estabelecimento da unidade dialética entre prática e teoria, garantindo a rigorosidade e a seriedade acadêmica.

Ao contrário de uma extensão universitária transferidora, invasora, e pretensiosamente neutra, buscava-se na experiência do SEC uma prática

....problematizadora, um ato de comunicação entre dois ou mais indivíduos pensantes em torno de um objeto a ser pensado, ou nas palavras de Paulo Freire: “... uma educação vista e praticada como um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos indivíduos que a vivem...” e implica na compreensão de que “o ato de educar e educar-se na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – e por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais ( SANTOS 1986, p. 43)”

Com o golpe militar de 1964, foram sufocadas experiências extensionistas de reconhecida riqueza educacional. Merece destacar, que a Reforma Universitária de 1968 promoveu uma brusca modificação na extensão universitária.

SANTOS (1986) afirma que tal reforma foi destinada a “canalizar as energias do movimento estudantil, sob orientação e controle do governo para objetivos mais construtivos do que o propósito político”, além de atualizá-la a serviço da estratégia de desenvolvimento econômico que o regime procurava dar continuidade. Nesse período, surgiram experiências de extensão universitária de grande porte com inspirações calcadas na ideologia de integração nacional, em que os professores e estudantes eram convidados para um trabalho de natureza assistencial, destinado a melhorar, de maneira missionária, as condições de vida de comunidades distantes.

Entendendo que a reforma de 68, com a Departamentalização da Universidade, a matrícula por disciplina e o enfoque invasor-assistencialista da Extensão, serviu por um lado para pulverizar qualquer movimento estudantil e por outro lado para manter as populações oprimidas muito “agradecidas” pela assistência dada pelos governantes e seus novos aliados, os estudantes e os professores universitários (SANTOS, 1983, p. 22)

No final da década de 70 e durante toda a década de 80 do século passado, os laços entre a Educação de Jovens e adultos e as universidades tornam-se mais estreitos, com o surgimento de algumas experiências nas instituições de ensino superior privado.

Com forte predomínio das atividades de extensão, tais experiências procuravam articular no desenvolvimento de seu trabalho, também ações de ensino e pesquisa. Dentre as diversas experiências existentes, optamos em nosso trabalho por ilustrar<sup>6</sup>: a da Universidade Federal da Paraíba; a da Universidade Federal de Minas Gerais; e a da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

a) **Universidade Federal da Paraíba:** Possui um programa de pós-graduação em que a EJA manteve-se em seus 25 anos de existência, como eixo fundamental, ora como área de concentração, ora como linha de pesquisa. No início da década de 90 foi criado o projeto “Escola Zé Peão”, que partiu das seguintes premissas e constatações: a) os elevados índices de analfabetismo na Paraíba, especialmente entre os trabalhadores rurais; b) o alto índice de operários analfabetos na indústria da construção civil, em João Pessoa, detectado pelo próprio Sindicato dos Trabalhadores (SINTRICON) e c) a ausência de programas de alfabetização de adultos trabalhadores, no âmbito estadual, e de uma política específica para esse campo da educação, no âmbito federal.

Com o apoio do sindicato, docentes do programa de pós-graduação, decidiram elaborar um projeto de alfabetização e educação básica, especificamente para os operários da construção civil. Atualmente, o programa mantém a linha de pesquisa em EJA, mas com a concentração em Educação Popular, e se constitui um exemplo da articulação do tripé universitário : ensino - pesquisa – extensão. *“Embora concebida como uma intervenção de natureza extensionista, o grupo tinha plena clareza de que a eficácia da prática educativa dependia de sua capacidade de fazer do espaço do projeto também um campo de pesquisa”* (IRELAND, 2000 p.169)

a) **Universidade Federal do Rio Grande do Sul:** No final dos anos 80, um grupo de professoras da Universidade inicia um projeto de alfabetização para os funcionários da Instituição e moradores de uma comunidade da zona leste de Porto Alegre. Logo depois, a Universidade firma um convênio com a Secretaria Municipal de Educação,

---

<sup>6</sup> As três experiências foram escolhidas, em um universo muito maior, por exemplificarem a busca de uma articulação, relativamente consolidada, do tripé ensino, pesquisa e extensão.

o que possibilitou a criação de classes de pós-alfabetização, desembocando em um projeto que preparava os alunos para a os exames de conclusão do ensino fundamental, cedidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Constituindo um espaço de trabalho escolar com jovens e adultos, essa ação deu ensejo à organização de atividades de extensão, de pesquisa e de formação de educadores, como a proposição de disciplinas opcionais para o curso de Pedagogia e de um curso de pós-graduação **lato sensu**: “Educação de Adultos na perspectiva da Educação Popular”. (MOLL, 2000, p.188)”.

Em 1999, a Faculdade de Educação e Pró-Reitoria de Extensão e o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos-NUPEE-EJA, aproximaram-se com os seguintes objetivos: a) reunir diferentes ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pela Universidade na área; congregar, por meio de um fórum permanente, organizações governamentais e não-governamentais, instituições privadas, sindicatos, e outros segmentos da sociedade civil; fomentar a produção e a socialização de conhecimentos na área; promover a formação de educadores de EJA e outros.

**Universidade Federal de Minas Gerais – O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação –NEJA/UFMG**, apresenta uma longa e importante trajetória de institucionalização e atuação no campo educacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

Emergindo em meio a diversas demandas e produções específicas na área da EJA, o núcleo inscreve sua trajetória desde meados dos anos 70 quando um movimento de busca e preocupação com a temática da escolarização informal move profissionais de diversas áreas a buscarem aprofundamento e produção científica na área de EJA. A partir de então, ao final dos anos 70 e início dos anos 80 a EJA passa a constar como uma temática do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação – FAE, na interface com as linhas de pesquisas : Educação e Trabalho, Linguagem e Educação, Ensino – Aprendizagem e Movimentos sociais e Educação. Várias produções científicas na área são consolidadas, bem como a preocupação e inserção da temática no curso de graduação em Pedagogia desta referida instituição a partir de 1986.

Sensibilizados com a emergência de várias demandas para além da universidade no que tange a abrangente área da Educação de Jovens e Adultos, essa equipe interdisciplinar de professores, em 1995, cria o GEJA (Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos), que em 1999 se transformou no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, que atualmente desenvolve diversas ações aglutinadoras com outros espaços ligados à EJA. Dentre elas podemos citar: organização do Fórum Mineiro de EJA e a participação no Conselho da Rede de Apoio a Ação Alfabetizadora no Brasil. Como principais temáticas de pesquisa, aparecem: Formação de Educadores de EJA; Juventude; Alfabetização de Jovens e Adultos; Políticas Públicas em EJA; Educação Matemática para EJA; e Movimentos Sociais e Trabalho.

#### **2.4. Políticas públicas de educação de jovens e adultos e as universidades na última década**

No Brasil a EJA inicia a década de 90 com uma importante conquista no campo legal: a Constituição de 1988. Com ela, o Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos aqueles que a ela não tiveram acesso independente da faixa etária.

No campo internacional, um marco fundamental, foi a realização da “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, na Tailândia em 1990. Convocada pela Unesco, Unicef, Pnud e pelo Banco Mundial. Tal conferência produziu uma declaração pautada por uma concepção ampla de educação para todos, independentemente da faixa etária, baseada no conceito de necessidades básicas de aprendizagem. Haddad, em seu artigo intitulado, ***A Educação Continuada e as Políticas Públicas no Brasil***, afirma que a idéia era focalizar a aprendizagem e não o ensino e estabelecer políticas que articulassem diversas formas de educação, considerando as necessidades de aprendizagem dos diferentes grupos. Nesse artigo o autor incorpora reflexões de um trabalho de Rosa Maria Torres, em que a pesquisadora analisa as políticas públicas na última década, demonstrando que os principais conceitos da declaração de

*Educação para Todos*, foram gradativamente restringidos e traduzidos de forma muito empobrecida nas políticas de reforma educativa executadas na última década, nos países do terceiro mundo.

Ela mostra que a idéia de educação para todos foi interpretada pelos reformadores como educação somente para crianças e adolescentes. Perdeu-se assim o princípio de uma educação que se realiza do nascimento à morte continuamente. Nessa visão o espaço da educação de adultos no âmbito das políticas educacionais ficou restringido, quase desaparecido em alguns casos.(HADDAD, 2001, P.197)

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB n.º 9394/96, incorpora a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino integrante da educação básica, mesmo assim a EJA, na última década, não fez parte da repartição dos recursos destinados a educação, visto que o governo federal concentrou suas prioridades na faixa etária considerada, equivocadamente, própria para aprender.<sup>7</sup>

Esta política está explicitada no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado através da ementa constitucional nº14/96 e regulamentado pela lei federal nº9424/96, para a EJA.

Um outro efeito do FUNDEF será reduzir os gastos com educação infantil por parte das prefeituras, principais responsáveis por este nível de ensino, bem como aqueles efetuados com educação de jovens e adultos por parte dos estados e municípios, visto que estes alunos não são contabilizados para recebimento dos recursos do FUNDEF.(PINTO,1999, p. 87)

Mesmo sendo signatário da “Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, na V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos”, ocorrida na Alemanha em 1997, na qual países de todo o mundo firmaram um compromisso com o exercício pleno do direito a educação para toda a vida, o

---

<sup>7</sup> A LDB atual caracteriza a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino destinada aqueles que não tiveram acesso na idade própria, considerando que existe uma idade própria para aprender.

governo federal brasileiro implementa uma política de EJA que nega o acordo internacional que firmou.

Dessa maneira, DI PIERRO (2000) aponta que as políticas públicas para a EJA, na segunda metade da década de 90, no âmbito da união, se conformaram em três programas de formação de jovens e adultos que apresentam características comuns entre si: nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação; todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organização da sociedade civil; e destinam-se a populações de baixa renda e escolaridade. São eles: o Plano Nacional de Formação do trabalhador (PLANFOR), o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Desses programas, o PAS e o PRONERA, tiveram as instituições de ensino superior, como importantes parceiras em suas formulações, implementações, e execução. Para o melhor entendimento de nosso trabalho, consideramos importante destacar dois aspectos: o primeiro consiste na pouca produção acadêmica acerca do assunto, assim utilizarei como referência principal para essa discussão o trabalho de De Pierro (2000), que analisa as políticas públicas de educação entre os anos de 1985 a 1998; um outro aspecto a ser destacado concentra-se no PLANFOR. Este programa é coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb) , e consiste em um programa de ensino fundamental e médio, destinando-se prioritariamente à qualificação profissional da população economicamente ativa, entretanto nos últimos anos do Governo de Fernando Henrique Cardoso, o programa vinha desenvolvendo atividades de escolarização básica no campo e na cidade. Embora reconheçamos importância deste programa e sua abrangência nacional, não analisaremos o PLANFOR, mas sim, priorizaremos os programas de Alfabetização Solidária e de Educação na Reforma Agrária, visto que destinam-se prioritariamente à alfabetização e à escolarização de jovens e adultos, cujos impactos nas IES foram maiores.



### 2.4.1. Programa de Alfabetização Solidária (PAS): qual a paz (o PAS) que eu não quero conservar para tentar ser feliz<sup>8</sup>?

Implementado pela Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), consistia em um programa de alfabetização inicial, destinado prioritariamente a jovens entre 12 e 19 anos de idade, embora não fosse impedida a matrícula de pessoas jovens e adultas de outras faixas etárias. Conforme afirmamos anteriormente, uma das características do programa está no regime de parceria:

A distribuição formal de responsabilidades dos parceiros envolvidos no programa tem a seguinte configuração: o MEC arca com metade do curso direto de cada aluno (estimado em R\$ 34,00 mensais), fornecendo materiais escolares e didático-pedagógicos e assegurando a avaliação do Programa em comum acordo com as universidades; os governos municipais mobilizam alfabetizandos e alfabetizadores, e providenciam espaços para a instalação das salas de aula; as universidades selecionam e capacitam os alfabetizadores, realizam a orientação, o acompanhamento pedagógico e garantem a avaliação da aprendizagem, devendo ainda incentivar a pesquisa e a produção de materiais pedagógicos; as empresas “adotam” municípios, nos quais arcam com a outra metade do custo - aluno, cobrindo as despesas de alimentação escolar, os gastos operacionais das universidades (despesas dos professores nas viagens e transporte, alojamento e alimentação dos cursistas durante os cursos de formação), o salário mensal de R\$ 200,00 pago aos coordenadores locais e as bolsas de R\$ 112,00 mensais pagas aos monitores alfabetizadores, preferencialmente jovens, dos quais não se exige necessariamente habilitação para o magistério. (DE PIERRO, 2000. p. 222)<sup>9</sup>

Segundo dados do Programa Alfabetização Solidária, em sua implementação ocorrida no ano de 1997, o PAS, compreendeu 38 municípios das Regiões Norte e Nordeste cujos índices de analfabetismo juvenil superavam os 55%. Envolveu 38 universidades, 11 empresas e 442 alfabetizadores, atendendo 9.200 alfabetizandos. Já em 1999, o Programa abrangeu 180 instituições de ensino

<sup>8</sup> Adaptação da música Minha Alma: “a paz que eu não quero”, do Rappa.

<sup>9</sup> Importante considerar que os valores dos pagamentos mensais na zona urbana são um pouco maiores, além de ocorrer a incorporação de estudantes universitários que exercem a função de supervisão pedagógica. Um outro dado diferente consiste no financiamento do PAS que nos grandes centros urbanos não provém das empresas e sim da contribuição de pessoas físicas portadoras de cartão de crédito incentivadas pela Campanha publicitária “Adote um Analfabeto”, sendo o valor mínimo de doação de R\$ 17,00 mensais.

superior, 60 empresas, 866 municípios das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, 38.754 alfabetizadores e 776.600 alfabetizandos.

Importante lembrar, que o PAS, inicialmente, adotou uma estratégia em que as instituições de ensino superior que “aderissem” ao programa não trabalhassem com municípios localizados em seu próprio estado, não privilegiando o vínculo entre as IES e os municípios da mesma região. O que implicava em freqüentes deslocamentos de formadores e de alfabetizadores e conseqüentemente um aumento significativo nos custos do programa. Posteriormente, esse critério foi flexibilizado nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, embora a maior parte das IES envolvidas no Programa estivessem localizadas nas Regiões Sul e Sudeste.

Segundo DI Pierro (2000), a adesão nem sempre foi tão espontânea como o discurso oficial faz crer, em diversas instituições, professores relatam extra-oficialmente que sofreram pressões por parte das reitorias que alegavam ser importante a participação do programa para a captação de outros recursos provenientes do MEC. Além disso, torna-se importante ressaltar a adesão quantitativamente numerosa de instituições de ensino superior privadas e sem tradição em pesquisa e em trabalhos com a EJA. Tais instituições buscavam pleitear junto ao Conselho Nacional de Educação o reconhecimento do estatuto universitário, para isso necessitavam comprovar atividades de extensão.

Em uma avaliação menos detalhada podemos afirmar que o PAS não tinha por objetivo ser uma política pública universal que atendesse o direito constitucional à educação básica a todos os cidadãos de qualquer faixa etária. Tratava-se de um programa focalizado na assistência social, destinado a minimizar os efeitos de marginalização educacional e cultural, associados a condições de pobreza extrema. DI Pierro (2000) afirma que os relatórios de avaliação indicam que a reduzida duração dos cursos de preparação dos monitores e dos cursos de alfabetização em si limitam as aprendizagens possíveis a um domínio muito

rudimentar da leitura e escrita, resultado cujo impacto social pode ser pouco relevante.

O PAS padece de todas as conhecidas limitações de uma campanha emergencial de alfabetização de jovens e adultos: maneja um conceito estreito e não assegura a continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas; recorre parcialmente a educadores não habilitados, muitos dos quais com reduzida escolaridade; na maior parte dos casos, mobiliza dinamizadores externos, que não têm raízes no contexto sociocultural em que se propõe intervir; não incidem sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo(DI PIERRO,2000,p. 242)

#### **2.4.2. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): devo ocupar, devo resistir, devo produzir.**

O PRONERA define-se como uma política pública específica do governo federal que visa coordenar ações educativas nos assentamentos da Reforma Agrária. Ele apresenta a singularidade de ter sido um programa gestado fora da arena governamental, sendo resultado da articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e foi capaz de introduzir uma proposta de política de Educação de Jovens e adultos no âmbito das ações governamentais da reforma agrária.

Uma outra especificidade consiste no fato do PRONERA comportar além da alfabetização inicial, outros componentes como: escolarização fundamental, qualificação técnico-profissional e formação de professores dos níveis médio e superior. Porém, é a alfabetização de trabalhadores rurais assentados não escolarizados o carro chefe do programa.

Seu modelo de gestão e parceria é colegiado, participativo e democrático, tal modelo, foi resultado de debates travados entre os segmentos envolvidos, que reconheciam a importância do PRONERA ser incorporado como política pública, mas receavam-se da possível orientação que poderia ser dada pelo governo federal caso assumisse sozinho a coordenação do Programa.

Desenhou-se então um modelo de gestão do Programa em que as decisões estratégicas seriam tomadas por um conselho em que todos os parceiros e apoiadores teriam representação, e as questões de natureza pedagógica seriam delegadas a uma comissão de professores universitários que já assessoravam o Setor de Educação do MST e, portanto, tinham a sua confiança. (DI PIERRO, 2000, p. 245)

Dessa maneira o PRONERA, foi concebido como um programa interministerial, que deveria ser desenvolvido em parceria envolvendo diferentes órgãos do governo federal, (Instituto Nacional de Colonização e de Reforma Agrária, MEC, MTb, CRUB), IES, ABONG, sindicatos e movimentos sociais do campo.

Sua proposta estabelecia, em seu primeiro ano de funcionamento, a seguinte progressão: 1 professor universitário para cada 5 alunos universitários e 5 coordenadores locais para 50 monitores e 1000 alfabetizandos. Os professores universitários envolvidos no programa deviam dispor de um mínimo de 40 horas mensais, para as quais recebiam uma remuneração adicional no valor de R\$ 10,50 a hora. Os estudantes universitários têm uma jornada de um mínimo de 80 horas mensais, pelas quais são remunerados no valor de R\$ 3,00/ hora, o que corresponde a R\$ 240,00 mensal. O mesmo valor e carga horária dos coordenadores locais que são responsáveis por 10 classes de 20 alunos. Já os monitores selecionados<sup>11</sup> têm uma carga horária de 20 horas semanais e recebem um valor de R\$ 120,00 por mês. As instalações físicas são de responsabilidade dos parceiros locais (movimentos, igrejas, sindicatos, ONG's). E, existe um recurso para aquisição de parte do material de consumo.<sup>12</sup>

Esperava-se atingir em 1998 aproximadamente 94,000 alunos ao custo de R\$ 35 milhões, porém, um dos principais problemas do Programa concentrava-se no seu orçamento. Os Ministérios da Educação e do Trabalho não liberaram

---

<sup>1</sup> <sup>1</sup> Para a seleção dos monitores têm sido adotados os critérios políticos, considerando o compromisso do educador com a comunidade, sendo geralmente indicado pelo próprio assentamento. O que não quer dizer que os critérios técnicos não sejam observados pelos movimentos sociais.

<sup>1</sup> <sup>2</sup> Os dados listados acima foram encontrados no Manual de Operações do PRONERA do ano de 1998, e que vêm sendo modificados anualmente..

recursos para o PRONERA em 1998. Tais recursos acabaram sendo remanejados do INCRA, que no ano seguinte propôs a criação de uma rubrica própria para o Programa. Porém, a Secretaria de Orçamento Federal (SOF), não aprovou essa proposta alegando que encargos com ensino básico são de responsabilidade do MEC e devem ser financiados com recurso orçamentário do mesmo. Tal impasse só foi resolvido no Congresso Nacional que em 1999 autorizou a liberação de R\$ 21 milhões para o Programa.

O MST afirma que as dificuldades encontradas no orçamento são de motivação política, visto que o governo federal tem receio da proposta político-pedagógica do Movimento. Dos R\$ 21 milhões autorizados pelo Congresso Nacional, apenas R\$ 14 milhões foram liberados, sendo R\$ 7 milhões contingenciados o que reduziu consideravelmente a possibilidade de atingir as metas definidas pelo Programa que no seu primeiro ano atingiu um total de 7 mil alunos.

No que diz respeito à avaliação do Programa, poucos dados são encontrados, o que impossibilita mensurar tanto o seu impacto educativo como suas repercussões econômico-sociais. O que podemos afirmar é a existência de dificuldades de mobilização e recrutamento de alfabetizandos. O conceito de alfabetização empregado no PRONERA é bastante variável, porém é fato que o tempo reduzido do curso, agravado pela sua descontinuidade, se mostra insuficiente para alcançar os níveis de alfabetização que a proposta pedagógica propõe atingir.

Segundo De Pierrô, para o MST, o PRONERA, delineou o embrião de uma política pública de educação rural, propiciando a formação de lideranças e conferindo um caráter nacional às atividades de educação do Movimento. Para o INCRA, o avanço se deu na medida em que o Programa provou, que com decisão política, é perfeitamente possível fazer educação nos assentamentos, envolver as universidades e construir parcerias com agentes que têm objetivos comuns. Já os professores universitários, ressaltam a democratização de

oportunidades educacionais no campo e o aprendizado dos agentes em relação ao trabalho com parceria.

Quanto ao governo federal, há indícios de que ele tem convicção da viabilidade e eficácia econômico-social das políticas de reforma agrária e de educação básica de jovens e adultos, somada a uma profunda desconfiança em relação ao MST, que percebe o Movimento muito mais como um antagonista político-ideológico do que como movimento organizado cujas demandas têm legitimidade social.

O quadro abaixo apresenta o número de Instituições de Ensino Superior, nos diferentes Estados brasileiros conveniadas com o Programas Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>13</sup> e Programa Alfabetização Solidária<sup>14</sup>.

<b>ESTADO</b>	<b>PRONERA</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA</b>
Acre	-	01
Alagoas	-	02
Amazonas	-	02
Amapá	-	01
Bahia	05	08
Ceará	-	07
Distrito Federal	01	08
Espírito Santo	01	03
Goiás	01	11
Maranhão	02	02
Minas Gerais	03	17
Mato Grosso do Sul	02	03
Mato Grosso	-	03
Pará	01	03
Paraíba	01	04
Pernambuco	02	05
Piauí	01	02
Paraná	02	15
Rio de Janeiro	01	20
Rio Grande do Norte	01	03
Rondônia	01	01

<sup>1</sup> <sup>3</sup> Dados de 1999

<sup>1</sup> <sup>4</sup> Dados de 2003

Roraima	-	01
Rio Grande do Sul	01	13
Santa Catarina	01	07
Sergipe	-	03
São Paulo	-	59
Tocantins	01	-

Obs: Os convênios do PRONERA são assinados somente com instituições públicas, não é o caso do Alfabetização Solidária que também abre-se para instituições privadas.

Embora as experiências relatadas acima, demonstrem a ampliação do envolvimento das universidades com o do campo da educação de jovens e adultos, promovendo seu crescimento, principalmente nas últimas décadas, ainda há que se caminhar bastante, visto que, quantitativamente, as pesquisas na área representam, ainda, um percentual muito pequeno. Ao analisarmos o Estado da Arte sobre Educação de Jovens e Adultos, identificamos no período de 1986 a 1998, 226 dissertações e teses defendidas que tratam de temáticas ligadas a EJA, o que segundo MACHADO (2001) representa em torno de 3,5%, do total das pesquisas realizadas nos últimos 15 anos<sup>15</sup>.

No que diz respeito ao ensino, segundo dados do INEP, em 2002, dos 519 cursos de pedagogia cadastrados no Instituto, naquele ano, apenas 9% oferece habilitação em EJA<sup>16</sup>. Esse dado pode ser ampliado se somarmos a este número, as disciplinas com enfoque em EJA oferecidas em cursos de licenciatura na graduação e/ou pós-graduação *latu senso*.

Em um levantamento realizado nos três primeiros Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA'S), das instituições que responderam a um questionário

<sup>1</sup> <sup>5</sup> Em um levantamento realizado em março de 2004, através dos boletins “Informação em rede”, após a publicação do Estado da Arte da Educação de Jovens e Adultos, entre os anos de 98 e 2003, foram concluídas 23 dissertações e 12 teses. Esses trabalhos enfocavam diversas temáticas como: alfabetização, ensino profissionalizante, formação de educadores, juventude, ensino supletivo, políticas educacionais, educação do campo, educação matemática e ensino a distância.

<sup>1</sup> <sup>6</sup> As Universidades que oferecem habilitação em EJA são: Universidade Estadual da Bahia, Universidade Federal da Paraíba, Universidade de Tiradentes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Uma habilitação é oferecida pela Faculdade de Ciência da Educação de Lages.

que buscava mapear os trabalhos das instituições de ensino superior com EJA, 8 ofereciam uma ou mais disciplinas com o enfoque na área<sup>17</sup>.

No caso capixaba, torna-se importante destacar que o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo ofertou no ano de 2000 uma disciplina optativa “Alternativas em Educação de Jovens e Adultos”, e no ano de 2003 deu início a Habilitação em Educação de Jovens e Adultos, que mesmo antes de formar sua primeira turma, já vem encontrando dificuldades em sua continuidade. A falta de professores efetivos da Universidade que se identifique com esse campo de estudos, somado ao desconhecimento da própria Instituição da luta enfrentada pelos que se dedicam a EJA, são alguns dos elementos que têm dificultado a consolidação da Habilitação em nossa Universidade.

No que diz respeito à pesquisa, o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES tem promovido uma política de recusar estudantes que procurem pesquisar a EJA, por segundo os professores do programa, não ter professores que orientem trabalhos nesse campo, o que tem promovido a migração de pesquisadores para outros centros de pesquisa.

Em nossa investigação percebemos que o quadro capixaba, de certa maneira, exemplifica a história das relações da Universidade com a Educação de Jovens e Adultos. Uma relação que se caracteriza pelo comprometimento de algumas equipes de trabalho que buscam pelo viés da extensão, articular as dimensões do ensino e da pesquisa em nível de graduação. Já a pós-graduação, não tem cumprido seu papel político de promover pesquisas e socializá-las.

Os municípios, os movimentos sociais, os sindicatos e os demais segmentos que atuam com a EJA, na região no Estado, têm encontrado inúmeras dificuldades na

---

<sup>1</sup> <sup>7</sup> São elas: a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Católica de Goiás, a Universidade Federal de Alagoas, Universidade do Vale do Rio Doce, a Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul e a Universidade Estadual de Montes Claros.



interlocução com o Programa de Pós-Graduação quando a temática se refere à Educação de Jovens e Adultos. Este espaço tem sido, nos últimos anos, ocupado pelos estudantes trabalhadores, do ensino superior dos cursos noturnos de pedagogia, das instituições privadas, e por isso, em sua maioria, só tem como possibilidade os espaços da EJA para realização de seus estágios e de seus trabalhos de conclusão de curso. Mesmo assim, os profissionais das escolas que têm servido como campo de estágio reclamam constantemente sobre a ausência do retorno daquilo que foi pesquisado.

Nesse sentido, as universidades brasileiras, em especial a Universidade Federal do Espírito Santo necessita reafirmar seu compromisso com a sociedade civil que a mantém, principalmente com os segmentos que estão mais distantes de usufruir do direito de freqüentá-la. A promoção de políticas que articulem a pesquisa, o ensino, e a extensão, buscando socializar suas produções, bem como, a construção de espaços de diálogo constante com a sociedade, são algumas das ações que podem contribuir com o estreitamento das relações entre a universidade e a sociedade e, conseqüentemente, a universidade e a educação de jovens e adultos.

### **3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.**

Particularmente, considero bastante pretensiosa, complexa e ao mesmo tempo instigante esta etapa do trabalho. Pretensiosa porque “contar esta história” significa contar um importante pedaço da história da vida de sujeitos que encontraram na educação de jovens e adultos uma maneira própria de aprender a aprender, de aprender a ensinar, de aprender a interrogar, de aprender a pesquisar, de aprender a articular, de aprender a romper de aprender a agregar e de aprender a viver. E isso é o que torna essa tarefa instigante.

Complexa, por que olhar esta história, ou melhor, o olhar sobre essa história, traz consigo, marcas de (um) determinado sujeito que hoje não mais encontra-se em nossa companhia.

Contar o encontro da Universidade Federal do Espírito Santo com a EJA significa rememorar a vida de alguém, que segundo seu filho mais velho, “sempre se caracterizou por lutar pela concretização de ideais e pela construção de sonhos possíveis, principalmente no que diz respeito à igualdade de direitos, no acesso às oportunidades sociais, em especial, à educação”. Tal leitura, reafirmada por ex-alunos, por amigos e colegas de trabalho, inquietou-me na busca por compreender: quem era esse sujeito, ainda tão presente em nossas falas, em nossas práticas e em nossa memória?

Na tentativa de compreendê-lo, e de intencionalmente não aprisioná-lo, procurei lê-lo como nos ensina Nietzsche<sup>18</sup>, de maneira silenciosa e pausada, me permitindo transpor a arrogância da criticidade, buscando a capacidade de suspender o juízo, considerando minhas limitações, procurando incorporar a humildade do silêncio e da escuta. Esta última foi imprescindível no encontro com pessoas que conviveram com ele nos

---

<sup>1</sup> <sup>8</sup> Ver Nietzsche e Educação, Jorge Larossa; traduzido por Alfredo Veiga-Neto.- Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

espaços de trabalho e em espaços mais familiares. Nesse universo de encontros, pude captar, sem capturar, que o Professor “Emérito Póstumo”, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Admardo Serafim de Oliveira, trilhou sua vida com uma intensidade *sinequanon*.

De maneira não linear Admardo “desviava a sua própria verticalidade e horizontalidade<sup>19</sup>”, reinventando caminhos, saberes, e devires. Atravessando caminhos “do bem e do mal, do saber e do não-saber, do legal e do ilegal, do mestre e do aprendiz”, não permitindo ser previsto, planejado, projetado ou encaixotado, mais sim “desmanchado, reinventado e reescrito”.

Assim também é a história do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFES (NEJA-UFES), marcada pela não linearidade, por descontinuidades, pela busca de caminhos, saberes e devires. História esta que atravessa os caminhos da educação formal e da não formal, da educação do campo e de espaços fortemente urbanizados, do saber “escolar” e da possibilidade da descoberta de outros saberes, da auto formação e do formar-se formando.

Sabendo da impossibilidade de identificar o início de algo, e até mesmo o seu fim, em nossa investigação descobrimos nos documentos analisados, que esse encontro da Educação de Jovens e Adultos com a Universidade federal do Espírito Santo, tem suas “origens” mais perceptíveis em 1986, com a constituição de um “Grupo de Pesquisa em Educação de Adultos”, coordenado pelo Professor Admardo Serafim de Oliveira, composto pelas Professoras Edna Castro de Oliveira e Ângela Maria Calazans de Souza.

No ano seguinte, a UFES através da Sub-reitoria de Extensão, desenvolveu um projeto de Alfabetização de Adultos e Adolescentes, em convênio com a Secretaria de Estado

---

<sup>1</sup> <sup>9</sup> Expressão de Samuel L. Castro de Oliveira em um artigo intitulado “Devires e Sementes” in Paulo Freire: A práxis Político-Pedagógica do Educador/VENTORIM, CARRARO E OLIVEIRA.-Vitória: EDUFES, 2000.

da Educação e Cultura. Esse projeto atuou em quatro “Círculos de Cultura<sup>20</sup>”, na Área Metropolitana de Vitória, nos municípios de Serra e Cariacica. No artigo intitulado “Enfoques Filosóficos e Lingüísticos da Alfabetização e Educação de Adultos: relato de uma experiência.”(1988), é possível identificar algumas características do trabalho desenvolvido naquele momento. Percebemos a forte influência dos estudos e das experiências de Paulo Freire e o enfoque da formação na prática do educador de jovens e adultos.

A ação alfabetizadora teve origem quando, a convite da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, através do Departamento de Ensino Supletivo, trabalhamos inicialmente num curso de capacitação com 60 horas de duração, buscando a formação das alfabetizadoras que assumiriam a execução do projeto. Fundamentados nos pressupostos filosóficos subjacentes à proposta pedagógica de Paulo Freire, enfatizamos, de modo geral, a educação para o despertar e desenvolvimento da consciência crítica (OLIVEIRA, 1988 ,p.87)

Embora, fosse fortemente perceptível a influência de Freire na proposta político-pedagógica do projeto, torna-se importante destacar, que tal influência não significava a cópia ou repetição do chamado “Método Paulo Freire”, mas sim sua recriação:

Não tínhamos como objetivo a aplicação do chamado “Método Paulo freire” da forma como tem sido repetido por outras experiências no contexto da realidade brasileira. Tomávamos como ponto de partida viável de trabalho apenas alguns aspectos da experiência vivida por Freire, como por exemplo, a “pesquisa do universo vocabular” feita pelas alfabetizadoras antes do início das atividades do projeto sob nossa coordenação. Durante o curso, como também durante as visitas feitas aos “Círculos de Cultura”, ressaltamos a importância do relacionamento educador-educando, do aprender a ouvir, do motivar o grupo para a participação, ou seja, da prática dialógica e participativa no processo educativo. As palavras geradoras “utilizadas inicialmente não significavam necessariamente o único procedimento didático a ser seguido. Não estávamos tentando repetir a experiência de Freire do início dos anos 60, mas recriá-la a partir dos dados de nossa realidade e baseados em referenciais teóricos da recente literatura sobre alfabetização de adultos” (Oliveira 1988,p.88)

---

<sup>2</sup> <sup>0</sup> Os círculos de cultura buscavam introduzir nos trabalhos com os setores populares modificações nas relações pedagógicas e políticas entre os participantes. Suas modificações não se restringiam a questão espacial, conforme identificamos em algumas críticas, mas nas relações entre os sujeitos, buscando promover um ambiente não caracterizado pela passividade. Vemos em Dona Olegarim, uma das primeiras experiências de círculos de cultura em Alagados no Recife.

Um dado relevante apontado por OLIVEIRA (1988) consiste em dificuldades enfrentadas no decorrer do Projeto, devido a problemas de ordem financeiro-administrativa, o que deixava incerto a continuidade das ações:

Entre os muitos obstáculos encontrados ao longo do período da alfabetização destacamos em primeiro lugar, a incerteza da continuidade da segunda etapa destinada à pós-alfabetização. Isso, em alguns momentos, chegou quase a provocar a desmobilização do grupo como um todo: das alfabetizadoras, dos alfabetizandos, da coordenação e da equipe de acompanhamento.

As alfabetizadoras tiveram que esperar pacientemente e impacientemente, durante dez meses, a efetivação dos seus contratos de trabalho pela Secretaria de Educação. Isso significa que tivemos que empreender juntos uma luta no sentido de que o órgão financiador garantisse o compromisso de contratação assumido, no início do projeto, com as alfabetizadoras, o que foi conquistado, constituindo, sem dúvida, uma vitória de todo o grupo. Por outro lado, tivemos de trabalhar com situações bastante precárias em relação a material de consumo e de apoio. (OLIVEIRA, 1988, p.90)

Dessa experiência resultaram duas pesquisas em nível de dissertação: “A escrita de Adultos e adolescentes: processo de aquisição e leitura do mundo”, da Professora Edna Castro de Oliveira e “**A Matemática na Alfabetização**”, da Professora **Ângela Maria Calazans**. Esses dois trabalhos, somados à tese “Conscientização, Theory and Practice of a Libertarian education: a Philosophical Understanding of Paulo Freire’s Pedagogy, produzida em 1980 pelo professor Admardo S. de Oliveira, aos estudos de Paulo Freire, Emília Ferrero, e Rosa Maria Torres constituíram o referencial teórico dos futuros trabalhos que o grupo desenvolveria.

O primeiro deles iniciou-se em 1988 quando representantes da comunidade São Pedro I<sup>21</sup>, bairro periférico da capital, encaminharam à Sub-Reitoria de Extensão da UFES, um

---

<sup>2</sup> <sup>1</sup> O bairro São Pedro I, traz em sua história, as marcas, ora da ocupação populacional desordenada, ora da ausência da ação do poder público nas periferias das grandes cidades brasileiras. Periferia esta que em meados da década de 70 do século passado, recebeu um grande contingente de migrantes do interior do Espírito Santo, do sul da Bahia e leste de Minas Gerais, expulsos pelo projeto de modernização implementado no país. Esse que tinha como uma de suas políticas a valorização do trabalho urbano em detrimento do trabalho no campo. Fugindo das condições precárias da zona rural e embalados pela perspectiva de postos de trabalho oriundos da construção civil e do setor de serviços, esses trabalhadores, desde a década de 80 do século passado, vêm lutando, buscando superar as adversidades da ausência de saneamento e de moradia, conquistando, a cada dia, com a força de sua organização, os aterros, as canalizações, a rede de água e de esgoto, a eletricidade, o telefone público etc. Uma especificidade da comunidade de São Pedro, está no fato de que por muito tempo ela serviu de

levantamento das principais necessidades daquela comunidade, destacando o problema da educação como um dos prioritários. Após receber as demandas levantadas pela comunidade, a Sub-Reitoria de Extensão solicitou a equipe do Grupo de Pesquisa em Educação de Adultos, a elaboração de um projeto de alfabetização de adultos que atendesse às demandas daquela comunidade, e aos funcionários, não escolarizados ou com poucos anos de escolarização, da própria Universidade.

Essa solicitação à Sub-Reitoria de extensão pode ser melhor entendida quando inserida no contexto das discussões que vinham sendo travadas pelo recém organizado “Fórum de Pró-Reitores de Extensão”, que promoveu um amplo debate, no final da década de 80, buscando redefinir, de maneira significativa, as áreas de atuação da extensão e até mesmo seu conceito.

O questionamento das ações extensionistas caracterizadas por práticas assistencialistas, até então dominantes, possibilitou a modificação e a ampliação da extensão universitária, que passou a não ser mais visualizada como um conjunto de programas concebidos fora do espaço acadêmico, como um canal de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), como prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias), nem como atividades de difusão cultural (realização de eventos, ou produtos artísticos culturais), mas sim como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.”

Inserido nesse debate, o “Projeto Alfabetização e Formação, na Prática de Educação de Adultos<sup>22</sup>” elaborado pela equipe, buscava refletir acerca do papel da Universidade na sociedade brasileira, preocupando-se com o distanciamento existente entre o saber

---

depósito do lixo da cidade de Vitória. Crianças, jovens, adultos e idosos tinham no lixo sua fonte de alimentação, vestimentas e também de renda. O documentário “Lugar de Toda Pobreza” do cineasta e jornalista Amilton de Almeida, retrata os problemas sociais enfrentados por essa comunidade.

<sup>2</sup> Como os recursos da Fundação Educar só previam o pagamento de um salário mínimo de bolsa para os alfabetizadores e o pagamento para a formação inicial, a Sub-Reitoria de Extensão enviou o Projeto para a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), que prontamente apoiou financeiramente o projeto, solicitando que funcionários não escolarizados da PMV, fossem também atendidos pelo Projeto.

comunitário e o saber produzido no bojo da pesquisa acadêmica, explicitando, assim, uma concepção de extensão universitária:

O Convênio firmado pela Fundação Educar, Prefeitura Municipal de Vitória e Sub-Reitoria de Extensão da Universidade, caracteriza esse projeto como um projeto de extensão e tem, dentro do espírito da atual política de extensão da UFES, o objetivo de proporcionar aos universitários a oportunidade de vivenciar na prática os reais problemas da sociedade brasileira. Além disso, a universidade, através de projetos dessa natureza, busca uma maior integração com as comunidades, proporcionando aos estagiários através do trabalho com o povo, a oportunidade de aprender a trabalhar com o povo. Faz parte da natureza do projeto a luta contra a alienação do estudante diante do contexto histórico, social e econômico do país e sua inserção na luta pela transformação social. (Relatório de extensão, 1989)

Mesmo tardiamente, tendo sido aprovado pela Fundação Educar<sup>23</sup>, com recursos alocados, porém não liberados, a equipe decidiu iniciar os trabalhos junto à comunidade, visto que considerava importante, naquele momento, ocupar o espaço da educação de jovens e adultos:

Devido ao nosso compromisso com a educação e especificamente com o trabalho de alfabetização de adultos, resolvemos aceitar o desafio proposto, mesmo sem a garantia de financiamento. Era importante, naquele momento, ocupar o espaço, embora nos preocupássemos com o caráter imediatista da ação. (Relatório de 1989)

Dessa maneira, em 1989, iniciaram-se os trabalhos na comunidade de São Pedro I, na Universidade e em três escolas da Prefeitura Municipal de Vitória. Contando com uma equipe de coordenação composta por apenas um professor do quadro permanente da Universidade, o Professor Admardo Serafim de Oliveira, e por duas professoras pesquisadoras, Edna Castro de Oliveira e Ângela Maria Calazans. Neste momento, a equipe trabalhava sem espaço físico próprio e utilizava uma sala de docente do Departamento de Filosofia, o Projeto<sup>24</sup> tinha como principais linhas de ação:

---

<sup>2</sup> <sup>3</sup> Substituindo o MOBREAL, a Fundação Educar tratava-se de um organismo que atuava junto a outros órgãos do setor público, como universidades, secretarias estaduais e municipais e grupos da sociedade civil, fornecendo material didático, apoio técnico, e financiando o pagamento de monitores para o trabalho de alfabetização.

<sup>2</sup> <sup>4</sup> Neste ano, o projeto estava vinculado ao Departamento de Filosofia, visto que o Professor Admardo era o único membro da equipe que pertencia ao quadro de docentes da Universidade. A equipe de coordenação contou, também, com a participação, por pouco tempo, de um mestrando do Programa de Pós- Graduação em educação da UFES na equipe de coordenação, o professor João Assis Rodrigues e com Maria das Graças Cunha, funcionária da

- a) a formação específica de educadores de Jovens e Adultos, na prática;
- b) o atendimento a demandas de educação básica, na perspectiva da constante luta pelo **“direito à educação em todas as etapas da vida”**;
- c) a assessoria na formação de educadores de jovens e adultos, em atendimento à solicitação de entidades, grupos populares, secretarias municipais e estadual de educação e movimentos sociais.

Tendo como um de seus objetivos mais amplos, repensar e redefinir o lugar da Universidade na sociedade brasileira, o Projeto buscava permitir aos universitários “a oportunidade de engajamento em uma prática social e político-pedagógica comprometida com a solução do problema do analfabetismo e com a educação para a transformação social” (Projeto, 1989). Os educadores eram estudantes universitários, graduandos das diversas licenciaturas, e das demais áreas do conhecimento, que realizariam seu processo de formação como educadores de jovens e adultos na prática alfabetizadora. É justamente esse aspecto que buscaremos analisar no capítulo seguinte.

No que diz respeito aos pressupostos teóricos do Projeto, os relatórios anuais encaminhados à Sub-Reitoria de Extensão, apontam especificidades no pensar a educação de jovens e adultos, visto que assumiam como princípios orientadores da ação pedagógica: a leitura crítica de mundo como orientação de toda a prática educativa, buscando produzir mudanças na maneira das pessoas conhecerem para transformar a realidade. Nesse sentido, a experiência prévia dos sujeitos, a unidade teoria/prática, a heterogeneidade<sup>25</sup> dos sujeitos e dos espaços educativos são tomados como fundamentos políticos pedagógicos, imprescindíveis, do processo educativo.

---

Universidade que atuava na Sub-Reitoria de Extensão. Somente em 1991, é que o projeto passou a ser vinculado ao Centro Pedagógico, no Departamento de Fundamentos e Orientação Educacional, quando a Professora Edna Castro de Oliveira, então parte do quadro de docente, assumiu, por motivos de problemas de saúde do Professor Admardo, a coordenação do Projeto.

<sup>2</sup> <sup>5</sup> O conceito de heterogeneidade foi apropriado de maneiras diferentes ao longo da história do Projeto, estando presente em praticamente todas as versões do projeto e relatórios anuais. Nos primeiros anos os relatórios apontam que a heterogeneidade era entendida como a existência de diferentes níveis de aquisição de leitura e escrita e cálculo matemático em um mesmo espaço educativo, o que favorecia a aprendizagem através da troca de saberes.



Tomando a filosofia de educação de Paulo Freire como um dos principais veios teóricos, porém, como ressaltado anteriormente, incorporando o desafio lançado pelo próprio Freire (1987) de reinventá-lo e não repeti-lo, a proposta do Projeto incorporava algumas revisões, concernentes a aspectos lingüísticos, observadas a partir da pesquisa “A Escrita de Adultos e Adolescentes: processo de aquisição e leitura de mundo” de OLIVEIRA(1988), que lança mão de elementos da própria teoria de conhecimento de Freire problematizando-a.

A concepção de alfabetização crítica em Freire, temos incorporado a concepção de escrita entendida por Emília Ferreiro(1983), como sistema de representação da linguagem. Somam-se às bases político-pedagógica, lingüística e psicolingüística a incorporação dos estudos sócio-lingüísticos bem como a contribuição da educação matemática. Essas bases acompanhados de princípios sócio-filosóficos bem definidos constituem, em parte, a sustentação teórica que nos permite problematizar a nossa prática e intervir buscando a inovação e a revitalização da educação de jovens e adultos”? (Relatório de Extensão, 1996)

Podemos identificar nos documentos, o delineamento de elementos da formação necessária para a atuação na educação de jovens e adultos, bem como os conflitos emergentes do processo de formação do educador, o que como afirmamos anteriormente, discutiremos no capítulo seguinte. Porém, torna-se relevante destacar que a proposta do Projeto esboçava:

a ação alfabetizadora nessa prática, pressupõe o envolvimento de pessoas que: acreditem no homem como ser capaz de aprender e ensinar; que tenham uma opção política definida a favor dos marginalizados e o desejo de contribuir efetivamente para a mudança social; e que busquem sua auto-formação no desenvolvimento de um trabalho competente com o povo. (Texto do Projeto Alfabetização e Formação na Prática de Educação e Jovens e Adultos - 1989)

Um aspecto que reforça a citação anterior concentra-se no processo de identificação de alfabetizadores, realizado nos primeiros anos do Projeto. Os procedimentos de

---

Nos anos seguintes o conceito de heterogeneidade foi alargado, passando a ser entendido como heterogeneidade dos sujeitos, e não nos níveis de conhecimento. Dessa maneira, a troca de saberes entre os sujeitos ocorre devido às heterogeneidades existentes nos aspectos geracional, de gênero, de etnia, social e psíquico. A heterogeneidade na experiência do NEJA será analisada por nós no próximo capítulo.

seleção enfatizavam entrevistas coletivas e entrevistas individuais, buscando identificar: os motivos pelos quais os universitários se inscreviam no projeto; suas análises acerca dos problemas educacionais do país, especificamente seu olhar sobre o problema social do analfabetismo; sua inserção e/ou experiências anteriores em movimentos comunitários, movimentos sociais, igrejas ou outras ações; e o projeto de sociedade que tinha o estudante naquele momento. Quando interrogada acerca dos aspectos que orientavam o processo de identificação dos monitores, uma educadora relatou:

Eu lembro, pois inclusive tinha uma amiga minha que ela não passou. Quer dizer, não sei exatamente se vou lembrar de aspectos, mas lembro do foco. O que eles buscavam perceber nas pessoas, era assim, uma “vocação”. Não era bem uma voca o a palavra certa, mas um interesse, um interesse verdadeiro. Tudo bem você falar isso (a possibilidade de ter no projeto uma fonte de renda) por que eu estava até pensando, será que falo na questão da grana? Por que conta também, não  ? Só que eu observei que muitos se inscreveram, mas poucos ficaram, e quando esses poucos ficaram eu pude perceber que os que ficaram realmente tinham uma seriedade em rela o   proposta. Sen o tanto uma seriedade, pelo menos aparentemente era o que dava para entender.   claro que depois, no processo, a gente vai vendo que acontecem outras coisas. Mas o que ficou claro para mim foi que existia um processo de sele o, mas essa sele o buscava realmente aquela pessoa que estava ali interessada em trabalhar com EJA, ou às vezes, nem tanto interessada em trabalhar com EJA, mas se tinha um interesse em trabalhar na educa o, na cultura, na consciência. Se era uma pessoa engajada historicamente, culturalmente, e se não era também. (Margareth-educadora 1991 a 1996)

Após selecionados, os estudantes passavam por um processo chamado de forma o inicial em que se estudavam : fundamentos e pressupostos filosóficos subjacentes   teoria de Paulo Freire, aspectos ling sticos e matemáticos da alfabetiza o de jovens e adultos.

Incorporando como a o metodológica   forma o do educador na prática<sup>26</sup>, o projeto organizava-se em um tempo de 20 horas semanais, sendo divididas em:

- Trabalho com os educandos nos círculos de cultura – 10 horas.

---

<sup>2</sup> <sup>6</sup> Os elementos que compõem a “forma o na prática” , no Projeto, serão analisados no decorrer do trabalho, a partir de documentos escritos (atas de reuniões, relatórios de monitoria e relatórios de coordena o) e do relato oral de educadores e coordenadores que passaram pelo Projeto em diferentes momentos.

- Formação na prática, através de: encontros quinzenais da equipe e seminários, que ora eram realizados com o próprio grupo, ora com grupos externos que solicitassem o apoio para a formação – 03 horas.
- Trabalhos de pesquisa e planejamento, após análise e organização da produção oral e escrita do educando, pelos estudantes universitários - restante da carga horária.

Sobre as linhas de ação do Projeto, percebemos que em alguns momentos, elas aconteceram conjuntamente, e em outros momentos, devido a contingências, uma ou duas delas priorizou-se.

Tendo, nosso trabalho, como um dos objetivos, analisar a constituição do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo, e como este vem respondendo às demandas emergentes da sociedade civil, buscaremos neste capítulo discutir as ações do Projeto ‘Alfabetização e formação na Prática da educação de Adultos’, no que tange a suas intervenções na sociedade, nas ações de formação e assessoria a grupos externos à Universidade; e em sua luta pelo direito à educação em todas as etapas da vida. Buscaremos no próximo capítulo, tratar dos elementos que compõem a formação específica de educadores de jovens e adultos, a partir da experiência do NEJA-UFES.

### **3.1. Devo ocupar, devo resistir, devo produzir: percursos e percalços dos que fazem educação de jovens e adultos nas universidades brasileiras.**

No capítulo anterior, discutimos o “lugar ou os lugares da Educação de Jovens e Adultos” nas Universidades Brasileiras, e como esse lugar ou lugares, conquistados historicamente, ainda são marcados pela condição de desprestígio no tripé: ensino, pesquisa, e extensão.

Haddad, no final da década de 80, em uma pesquisa realizada acerca do trabalho das instituições de ensino superior no Brasil, em ações e/ou programas de alfabetização, pós-alfabetização e de continuidade da escolarização para jovens e adultos, observou que embora os projetos desenvolvidos pelas universidades tivessem um objetivo geral comum, diferenciavam-se profundamente na forma de condução do trabalho, na concepção de educação de jovens e adultos e na forma de inserção da universidade nas ações. A pesquisa também identificou que naquele momento a maioria das instituições de ensino superior no Brasil não atuava com EJA, além disso, das instituições que atuavam, a maior presença ocorria na intervenção, seguida pelo ensino e pela pesquisa.

Segundo Haddad, no campo da intervenção, os programas de escolarização de funcionários, constituía a principal forma de atuação das IES na educação de jovens e adultos, tendo como características mais marcantes:

- a ligação à reitoria das universidades ou a órgãos centrais, como programa de assistência ao corpo de funcionários;
- a maioria dos programas se desenvolveu a partir da portaria nº26, de 9 de janeiro de 1986, do Ministério da Educação e Cultura, que implementou um programa de atendimento educacional, como parte integrante das ações de valorização do servidor, sendo que a resposta a esta portaria deu-se de maneira diferenciada, visto que em grande parte o atendimento ao servidor se realizou como prestação de serviço, restringindo tais programas a uma ação de caráter compensatório, destinado aos funcionários que não estudaram na idade considerada adequada;
- uma pequena relação dos programas de escolarização para funcionários com os Centros de Educação e com os seus programas de pesquisa e ensino.
- a não inserção dos programas de maneira articulada nas ações de ensino, pesquisa e extensão;

- os programas, na maioria das vezes eram projetos de uma pessoa ou grupo restrito de interessados no campo de EJA , o que somado ao aspecto anterior, delineiam-se dificuldades “consideráveis”, pois dependiam muito mais de esforços pessoais, do que institucionais. Tais dificuldades estão relacionadas aos problemas de ordem financeira, ou a questões de ordem administrativa, como a dispensa dos funcionários para as aulas;
- a não participação dos funcionários na discussão, elaboração e organização dos programas, sendo, na maioria das vezes, apenas convidados a participarem como alunos;
- Um número pequeno de propostas no campo da formação de educadores do sistema público, talvez porque as Universidades não tivessem experiência acumulada que contribuísse com este tipo de trabalho.

Os resultados dessa pesquisa carecem ser melhor analisados, o que somente será possível, pela investigação das trajetórias dos grupos que desenvolviam e, ainda desenvolvem, trabalhos com EJA nas universidades. Partindo das análises de HADDAD (1989), pretendemos identificar a existência, ou não das características apontadas por ele, no caso especificamente da Universidade Federal do Espírito Santo.

Embora, caracteriza-se com traços de especificidades, a história da EJA na Universidade Federal do Espírito Santo, retrata a ação política da resistência, da ocupação e da produção frente ao descompromisso, ora do governo federal, ora das próprias administrações das Universidades, na relação com a educação de jovens e adultos.

No caso capixaba, particularmente, o ocupar sempre foi objeto interminável de reflexão. Conforme afirmamos anteriormente, devido ao atraso no repasse de recursos já aprovados pela Fundação Educar, a equipe deu início às atividades do Projeto, por considerar ser importante naquele momento ocupar o espaço da EJA no Estado. No ano seguinte tal decisão emergiu como reflexão frente à permanência das dificuldades do fazer educação de jovens e adultos, na Universidade:

A ênfase na continuidade do trabalho, que num primeiro momento teve um caráter imediatista, deixa clara a nossa refutação a essa tendência, bem como, aos programas de massificação da alfabetização. Consideramos que através das linhas básicas que caracterizam a atuação desse projeto, podemos contribuir, de modo decisivo, nas frentes de trabalho que demandam a re-educação do educador e a superação da situação de marginalidade daqueles que permanecem excluídos do processo sócio-político e econômico da sociedade brasileira” (Relatório de 1991)

Constatamos que a ação de **ocupação**, inicialmente lida como imediatista ou até mesmo personalista, ao mesmo tempo em que propiciava a ampliação das frentes de trabalho e a reordenação das ações do Projeto, marcava o lugar da EJA e incorporava forças para uma ação de **resistência** frente às adversidades:

Ao final de 1990, começou a se desencadear por parte de algumas prefeituras, órgãos públicos e entidades comunitárias, uma demanda para a formação de professores alfabetizadores de adultos. O surgimento dessas demandas impôs ao grupo a tarefa de repensar a escala de atuação e abrangência do projeto. Constatamos que dada a estrutura das equipes de acompanhamento e execução, bem como as constantes ameaças de interrupção do trabalho devido à falta de recursos financeiros, era impossível atender às demandas que se apresentavam trabalhando apenas com a formação de monitores universitários. Era necessário intensificar a atuação do projeto. Em termos práticos, isto significava alcançar, pelo trabalho de formação, um maior número de alfabetizadores que, por sua vez, alcançariam um maior número de alfabetizandos. Essa reflexão resultou na elaboração da proposta de trabalho que ora desenvolvemos com base em 3 linhas de ação : alfabetização, acompanhamento e formação do alfabetizador.” (Relatório de 1991)

A política de ocupação/resistência fortalecia-se na mesma proporção das adversidades que emergiam. Através da análise dos relatórios anuais apresentados à Pró-Reitoria de Extensão, das entrevistas que realizamos, das atas das reuniões semanais de acompanhamento e estudos, a falta de recursos financeiros e/ou o atraso no repasse dos mesmos, perpassou por toda a história do Projeto, ocasionando sérias implicações no desenvolvimento dos trabalhos:

Este foi um ano particularmente árduo para o nosso trabalho. Dificuldades de variada ordem fizeram com que fosse alterado o curso previsto para o andamento do projeto: algumas ações previstas e, objetivos foram totalmente cancelados, enquanto outros foram adaptados às exigências do contexto. As ações executadas sofreram pressões, principalmente financeiras, que alteraram o ânimo dos componentes do grupo, influenciando os resultados alcançados. As ações previstas no Projeto/93 sofreram alterações devido ao

atraso do repasse da verba aprovada pelo FNDE, que só chegou a nossas mãos na metade do mês de dezembro do corrente. (Relatório de 1993)

As ações previstas para este ano sofreram alterações devido à falta de definição da verba para custeio do projeto. Experiências anteriores mostravam que não devíamos iniciar sem a definição dos recursos. Em agosto ficou decidido que a universidade custearia o projeto. (Relatório de 1994)

O projeto, em 1996, foi aprovado pelo FNDE. No entanto os recursos não foram liberados até o presente momento. A viabilização das ações na UFES foi mediada pela Pró-Reitoria de Extensão que financiou o pagamento de 7 estagiários e 1 técnico, utilizando recursos do **Fundo de Reserva da Extensão**, bem como pela Pró-Reitoria Administrativa que assumiu o pagamento de 2 estagiários. Vale ressaltar que devido a problemas financeiros não foi possível até a atual data pagar os honorários do outro técnico da equipe. (Relatório de Extensão, 1996)

Constatamos, especialmente, nas entrevistas realizadas que os problemas financeiros<sup>27</sup> enfrentados ao mesmo tempo, afetaram constantemente a sustentabilidade do grupo, inviabilizando algumas ações previamente planejadas. No entanto, ao mesmo tempo, tornavam-se um elemento formador, visto que era objeto de reflexão permanente, possibilitando a inserção do problema em questão, em um processo de maior amplitude, motivando o grupo para as ações de ocupação, de resistência e de produção.

Eu me lembro que no período em que estávamos na formação inicial, nós começamos a receber, parece que meio salário mínimo. Não lembro! Acho que era isso. Era legal, porque a gente tinha uma situação de vida assim sem grandes pretensões. Queríamos mais era comer, beber, dormir, vestir o mínimo. Era mais estudar mesmo. Eu lembro que o recurso vinha de Brasília, assim demorava às vezes, 2 meses, 3 meses, aí quando vinha, ficávamos feliz, porque dava para pagar as contas e ter uma grana. Daí a gente se animava? Não vamos sair não, pois vai dar tudo certo. E começa novamente. O aluguel vencia e você tinha que conversar de novo com o cara (proprietário) porque você não podia pagar naquela época. O cara tinha que ser camarada e sempre graças a Deus era... Nunca a situação estava confortável, tranqüila em relação a nosso pagamento. Era sempre uma tensão que tínhamos que conviver com isso. E de certa forma tínhamos que fazer uma análise se isso era bom ou ruim. Por um lado era bom, porque você tinha consciência historicamente do contexto que você estava vivendo até para você entender como que é tratada a educação de jovens e adultos. Fazíamos uma reflexão interna, e isso dava um alimento para a gente, por que começávamos a ter clareza e se situar enquanto sujeito histórico ali, naquele processo e isso era

---

<sup>2</sup> <sup>7</sup> Segundo Haddad (1989) a maioria das universidades estabeleciam um relacionamento conflituoso ou distorcido com a Fundação Educar. Tal insatisfação ocorria devido às incertezas e instabilidades no financiamento por ela oferecido.

interessante. Salvava de certa forma. Não enchia a barriga, mas... “  
(Margareth- educadora)

As dificuldades apontadas anteriormente foram acrescidas, a problemas de saúde enfrentados, no ano de 1991, pelo Professor Admardo Serafim de Oliveira, que exigiu o seu afastamento imediato do Projeto. A partir desse momento, a coordenação foi assumida pela Professora Edna Castro de Oliveira, que tinha recentemente assumido a função de professora do Centro Pedagógico na UFES.

Com o agravamento da situação de saúde do professor Admardo S. de Oliveira, o que exigiu o afastamento por dois anos da professora Edna Castro de Oliveira, o Projeto, atuou em 1994 concentrando suas atividades no atendimento às demandas de escolarização, no próprio campus universitário, sob à coordenação das Professoras Ângela Maria Calazans e Wanir A. De Almeida, que não possuíam vínculo institucional com a Universidade.

Devido à dificuldade de consolidação de uma equipe de trabalho composta por professores efetivos da Universidade e ao falecimento do professor Admardo Serafim de Oliveira, o Projeto interrompeu suas atividades durante o ano de 1995, sendo retomadas no ano seguinte.

Na retomada de suas atividades, o já denominado (NEJA-UFES), reabre os espaços de sala de aula dentro da Universidade e no Hospital das Clínicas. Pela primeira vez, com uma equipe ampliada de coordenação composta por um número maior de professores do quadro permanente da Universidade, além de um técnico da Secretaria Estadual de Educação<sup>28</sup>, atuaria nas três linhas de ação do Projeto “Alfabetização e Formação na Prática de Educação de Jovens e Adultos”.

---

<sup>28</sup> Além da Professora Edna Castro de Oliveira, a equipe de coordenação foi composta pela Professora Terezinha Maria S. de Oliveira, pela técnica-administrativa Maria Terezinha Meilli Silva Araújo, pela Professora aposentada Odiléia Dessaune de Almeida, além da Professora Ângela Maria Calazans, da ex-monitora socióloga Margareth Aparecida e Silva e pela Professora da equipe técnica da SEDU Rosa Elisa Venturin.



Reafirmando sua proposta político-pedagógica na busca da superação da “ênfase essencialmente compensatória da Educação de Jovens e Adultos, para concebê-la como uma ‘idade específica de formação’ e como um espaço de instrumentação dos jovens e adultos no exercício do direito e na ação para a transformação da realidade”, a equipe procurou enfatizar suas ações, considerando o momento político que passava o Estado do Espírito Santo e o próprio campo da EJA.

A intervenção efetiva na Política Pública Educacional Capixaba, a produção científica, a participação em eventos científicos, dentro e fora do Estado, a formação de educadores da rede pública estadual, e dos monitores do próprio NEJA, bem como o acompanhamento pedagógico das salas de aula em funcionamento, ocorreram com certo êxito, tendo naquele ano, diminuído consideravelmente os obstáculos.

No que diz respeito à formação dos monitores e à atuação em salas de aulas, modificações ocorreram no sentido de ampliação dos espaços/tempos de troca, de estudo e de planejamento. Os monitores passaram a trabalhar em duplas, e a carga horária foi concentrada em quatro dias, possibilitando a instituição do espaço semanal para reuniões coletivas, através das quais os monitores, juntamente com a equipe da coordenação, estudavam e trocavam as experiências vividas durante a semana de trabalho, além de realizarem o planejamento semanal e de produzirem ou organizarem os materiais didáticos que seriam utilizados nas aulas nas próximas semanas.

Três aspectos merecem ser destacados nos últimos cinco anos na trajetória do NEJA:

1. O primeiro concentra-se no fato de que, mesmo depois de formados, um número significativo de ex-monitores permaneceu vinculado à equipe e passou a atuar nas ações de formação de monitores que ingressavam no Núcleo, e nas demandas externas de formação que chegavam para a equipe. Atualmente é esse grupo que compõe a equipe do NEJA.

2. O segundo aspecto está no fato de que, neste período, além dos educadores formados, os monitores passaram a trabalhar também na formação de outros grupos, passando a se formar formando.
3. O terceiro aspecto concentra-se no fato que desde 1998, na equipe do NEJA, apenas a Professora Edna Castro de Oliveira e alguns monitores de extensão, possuem vínculo institucional com a Universidade. Nenhum outro professor do Centro de Educação ou de outro Centro da Universidade participa do Núcleo. Os demais membros da equipe, que compõem sua coordenação colegiada, e promovem as ações de formação e assessoria, são justamente, os ex-monitores descritos no primeiro ponto e a professora aposentada do Centro de Educação Odiléia Dessaune.

Ao somarmos as dificuldades passadas pela Habilitação em Educação de Jovens e Adultos em se consolidar às dificuldades encontradas pelos que desejam pesquisar a EJA no Programa de Pós-Graduação em Educação que explicitamos no capítulo anterior, cabe-nos indagar: Qual é o lugar da Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal do Espírito Santo? Como é possível conceber o total desinteresse da maioria do corpo docente de uma Universidade pelo campo da EJA? Como é possível um Núcleo localizado dentro da Universidade, ser coletivamente organizado por pessoas que não possuem nenhum vínculo institucional? Quais têm sido os limites e as possibilidades encontradas pela equipe do NEJA para a consolidação do campo, frente a este contexto? Afinal, o que é/ quem é o Núcleo de Educação de Jovens e adultos da Universidade Federal do Espírito Santo?

### **3.2. Ações de formação, assessoria: construindo uma política de intervenção na educação capixaba**

A partir de 1991, a formação e a assessoria na formação de educadores de jovens e adultos, tornaram-se uma importante frente de trabalho do Projeto. O desenvolvimento de cursos dentro e fora da Universidade, para estudantes universitários de várias áreas, e em atendimento à solicitação de entidades, grupos populares, secretarias municipais e estadual de educação e movimentos sociais, constituiu-se como uma ação imprescindível para a manutenção da equipe de trabalho e ampliação do campo da EJA no Estado.

Uma característica que cabe ressaltar concentra-se no movimento que historicamente se constituiu no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos<sup>29</sup>. Tal movimento tem sido feito no sentido de responder às demandas de formação e assessoria que chegam para a equipe, porém analisando-as a luz dos princípios político-pedagógicos do Núcleo, das experiências acumuladas pelos educadores populares, e da produção acadêmica do campo, o que ora tem ampliado, ora tem restringido as possibilidades de intervenção, a partir da opção política adotada pela equipe.

Sendo realizado desde 1991, embora não constantemente, devido a alguns aspectos considerados anteriormente, o NEJA-UFES, retomou suas atividades no ano de 1996 reafirmando, o compromisso com a promoção da EJA no Estado do Espírito Santo, passando a intervir de maneira mais incisiva nas discussões acerca das políticas públicas para a EJA no Estado.

---

<sup>2</sup> <sup>9</sup> A equipe do Projeto de Extensão “Alfabetização e Formação na Prática da Educação de Jovens e Adultos”, passou a constituir o denominado “Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFES(NEJA-UFES), que embora esteja alocado no organograma do Centro de Educação da Universidade, ainda não conta com um estatuto próprio. A partir de 1997, a equipe que vem garantindo seu funcionamento efetivo, conta apenas com uma professora do quadro permanente da Universidade. Os demais membros da equipe, são ex- monitores, sem nenhum vínculo institucional com a UFES, que incorporaram a EJA como devir.

Dados que reafirmam tal compromisso estão na participação da equipe na preparação e posteriormente, na realização do I Congresso Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo, realizado em Vitória, em novembro de 1995. Tal seminário foi de relevância significativa para a Educação de Adultos no Estado, visto que buscou a continuidade, porém o redimensionamento, das ações desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação, para a EJA, desde o início da década de 90. Ainda como resultado da mobilização dos segmentos envolvidos com a EJA no Estado, foi formulado o Plano Estadual de Educação de Jovens e Adultos, que tinha como um dos objetivos a definição de diretrizes para uma política educacional para jovens e adultos para os anos seguintes.

Tais diretrizes podem ser melhor visualizadas na *Carta de Princípios e Compromissos*, aprovada e proclamada no final do Congresso. Referenciada nas diretrizes elaboradas pela, então Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, o Documento reafirma a educação de jovens e adultos como direito público subjetivo, além da necessidade da universalização da educação básica para todos os cidadãos. Partindo do pressuposto básico de que todo o homem é capaz de aprender e de ensinar, e de que as características psicossociais, ritmos, e aspirações dos jovens e adultos deviam ser consideradas no processo educativo. O Estado do Espírito Santo, comprometeu-se a “*ofertar, com prioridade, simultaneamente ao atendimento de crianças e adolescentes na faixa etária do ensino regular obrigatório, a educação básica aos jovens e adultos*” marginalizados do processo de escolarização, garantindo as especificidades metodológicas e organizacionais do ambiente pedagógico, além de formação inicial e continuada de educadores, que possibilitasse aos cidadãos jovens e adultos uma educação de qualidade.

Consideramos importante destacar, mesmo correndo um grande risco de sermos lido equivocadamente, que percebemos neste período, um clima, um tanto quanto eufórico no Estado, advindo da eleição para o Governo do Estado o médico Vitor Buaiz, do Partido dos Trabalhadores. No Relatório de Extensão do ano de 1996, ao relatar a participação em eventos, a coordenação destaca:

Os encontros regional e nacional fizeram parte da mobilização desencadeada pelo MEC, em 1996, preparatória para as conferências internacionais. Constatou-se a partir da mobilização nacional, que o Espírito Santo foi o único, dentre os demais estados da Federação, a conferir prioridade à educação de Jovens e adultos. A partir da vontade política, assim expressa, a EJA no Espírito Santo experimentou, mesmo que por pouco tempo, um novo tratamento. Alguns técnicos registram resultados das avaliações dos encontros de formação, indicando que após cada encontro, “os professores expressam sua satisfação afirmando que sentem fortalecidos e apoiados, ou ainda, “é a primeira vez que estamos tendo a oportunidade de participar de encontro específico para o professor de educação de jovens e adultos”.

Ressaltando nossa cautela ao caracterizar o ambiente político do Estado de certo otimismo esperançoso, consideramos importante destacar que a última, e não menos importante diretriz do I Congresso de EJA do Espírito Santo, foi a criação do Fórum Permanente Estadual e de Fóruns Permanentes Municipais de EJA, na busca de garantir a participação e representação dos diversos segmentos que trabalhavam com EJA no Estado.

Certamente, este período foi de grande importância para a Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo, caracterizado por uma ampla mobilização nos municípios e demais segmentos que atuavam com EJA naquele momento. Porém nos últimos anos do Governo Vitor Buaziz, embora tivessem poucos trabalhos sistematizados, acerca desse momento histórico de suma relevância pelo qual o Espírito Santo passou, avaliamos que os princípios proclamados em 1995, não foram efetivamente transformados em políticas públicas. O Fórum Estadual e os Fóruns Municipais não foram criados, os canais de participação dos segmentos que atuam com a EJA no Estado foram praticamente fechados, e a oferta da modalidade foi reduzida à suplência<sup>30</sup> nos anos que se seguiram.

Na continuidade das ações de formação de educadores de EJA, a partir de 1996, o NEJA atuou com diferentes demandas: de administrações públicas municipais e

---

<sup>3</sup> <sup>0</sup> A oferta da EJA no Estado consistia nos programas de suplência nas fases I, II e III, o que significava ofertar toda a educação básica para os jovens e adultos trabalhadores, através do modelo de suplência. Ver Oliveira “As Políticas Públicas Educacionais para EJA no ES”, Revista da ANPAE, julho de 98.

estadual, em parcerias com entidades e, mais freqüentemente, com movimentos sociais. Mesmo surgindo, na maioria das vezes, de maneira “inesperada”, e com prazos exíguos para sua execução que dificultavam um planejamento melhor estruturado, essas demandas possibilitaram a manutenção da equipe do NEJA, visto que se tornaram um possível caminho de entrada de recursos financeiros, algo importante para a manutenção da equipe, além de funcionar como um importante elemento formativo, exigindo árdua e ao mesmo tempo, prazerosa destinação de tempo de estudo, pesquisa, discussão e planejamento coletivo na preparação que antecede à formação dos outros grupos de educadores.

Por outro lado, diferentemente da maioria das Universidades que trabalhavam com EJA, a UFES, através do grupo de educadores do NEJA, utilizando-se novamente da política de resistência, por algumas vezes recusou, demandas de assessoria e formação, quando estas incompatibilizavam-se com os princípios políticos pedagógicos afirmados, ressignificados e reafirmados historicamente pela equipe. Exemplos dessa política de resistência estão na não inserção da UFES no Programa Alfabetização Solidária, e no Projeto de Alfabetização a Distância, coordenados pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância da própria Universidade.

No que diz respeito ao Programa Alfabetização Solidária, explicitamos no primeiro capítulo desse trabalho, que a maioria das Universidades Públicas Federais e Estaduais, conviniu-se com o Programa.

Para o NEJA, a estrutura da Alfabetização Solidária, pouco considerava, a complexidade da ação alfabetizadora, remontando, em grande, às experiências de Campanhas passadas, já contestadas nos trabalhos de PAIVA(1973), SOARES(1995) e vários outros pesquisadores. Na perspectiva da equipe responsável, o Programa, mantinha a concepção de que para alfabetizar jovens e adultos não precisava de formação específica, ou que esta formação fosse mínima; além da continuidade da negação do direito à educação, reduzindo as ações educativas a tempos mínimos

preestabelecidos, objetivando resultados meramente quantitativos e não qualitativos; além da ênfase ao trabalho voluntário do educador.

Somado a estes aspectos, a equipe do NEJA–UFES e equipes de outras Universidades, interrogavam a coordenação do PAS acerca da impossibilidade posta, nos primeiros anos, de regionalização da utilização dos recursos, visto que esta potencializaria os trabalhos já desenvolvidos e consolidados pedagogicamente, existentes nas Universidades e que se viam constantemente ameaçados pelos problemas de financiamento, explicitados anteriormente.

Dessa maneira, questionavam-se o porquê de não implementar uma política de fortalecimento dessas ações já consolidadas e existentes nas Universidades, ao invés de deslocar recursos para ações pontuais, com baixa qualidade e que não garantiam aos jovens e adultos a efetivação do direito à educação básica.

Uma especificidade no caso capixaba, é que diferentemente de outras Universidades, nas quais as Pró-reitorias de Extensão e/ou as direções dos Centros de Educação, arbitrariamente conveniavam-se, desconsiderando as equipes que desenvolviam trabalhos com EJA, na UFES, a Pró-Reitoria de Extensão, solicitou a apreciação do Programa pela equipe do Núcleo, que ao recusar, formulou um parecer, explicitando os motivos da não inserção da UFES no Programa.

Quando interrogado acerca da não participação da UFES, no Programa Alfabetização Solidária, o Pró-reitor de Extensão, entre 1996 a 2003, da UFES, relatou:

A UFES já tinha o NEJA, coordenado pela Professora Edna Castro de Oliveira, sem apoio nenhum. Por que entrar em um Projeto que achávamos puramente eleitoreiro e demagógico e que tinha uma metodologia que não era do “agrado” do grupo?. Decidimos não entrar no programa, pois questionávamos por que esse dinheiro destinado a esse programa, não poderia ser utilizado em um trabalho já existente nas universidades com uma metodologia completamente diferente. Então não entramos. E isso foi o que aconteceu em quase todo o país, pois no primeiro ano do Alfabetização Solidária, a maioria das instituições de ensino superior conveniadas eram particulares. Depois a partir de nossa intervenção e de outras equipes, no Encontro Regional de Extensão no Rio em 1997, fizeram uma modificação no projeto e os recursos puderam ser utilizados na própria região.

Um segundo exemplo na busca de clarearmos as recusas de propostas pelo NEJA, como parte integrante de sua política de resistência, concentra-se na não aceitação do grupo, em compor a equipe de elaboração de material didático para um projeto de alfabetização, coordenado pelo Núcleo de Educação Aberta e à Distância (NEAAD) da UFES. Novamente, os princípios pedagógicos do NEJA, somados ao acúmulo teórico do campo da EJA, confrontavam-se com a lógica da proposta apresentada pelo NEEAD. Proposta esta só revelada com “clareza” pela imprensa em uma reportagem intitulada “O Espetáculo da Alfabetização” extraída de um jornal de grande circulação em todo o Estado do Espírito Santo no dia 13/06/2004.

O projeto do Núcleo de Educação Aberta a Distância (NEAAD) da Universidade Federal do Espírito Santo merece ser copiado e aplicado nos demais Estados. É um exemplo de determinação visando a **espalhar as luzes do saber**, em nome da cidadania, da inserção social, da qualidade de vida. Pelo menos 180 mil pessoas serão alfabetizadas no Espírito Santo, graças ao maior **mutirão voluntário** já formado para esse fim no território capixaba. São aproximadamente **10 mil alunos do ensino médio, pré-vestibulandos e universitários** moradores nas regiões dos 13 Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância (Cread) no Estado que **irão ensinar voluntariamente** os interessados em aprender a ler e a escrever. Além de ter aula em casa o aluno poderá escolher o melhor horário para ser atendido. Pela **nobre tarefa**, os alfabetizadores voluntários receberão apenas uma bolsa-locomção de R\$ 150. Mas a **dedicação compensa**, pois eles estarão ajudando a reduzir expressivamente o número de 257.704 pessoas no Espírito Santo para quem as letras são apenas riscos sem sentido, conforme o último censo do IBGE...

Novamente constatamos a marca das campanhas anteriores baseadas nas concepções que destacamos anteriormente, o que impossibilitou a participação do NEJA nesse Projeto. Tanto a recusa ao PAS, como a esse projeto, nos mostra dados da intencionalidade política das ações, e de concepções de educação, de políticas públicas educacionais e de educação de jovens e adultos do grupo de educadores pertencentes à equipe do NEJA. Tanto o Programa Alfabetização Solidária, quanto o Projeto de Alfabetização do Nead, trabalham com a lógica da negação do direito, desrespeitando as funções equalizadora, qualificadora e reparadora, proclamadas nas Diretrizes Curriculares da educação de jovens e adultos. Tais propostas, ao se incompatibilizarem com os princípios políticos pedagógicos do NEJA, explicitados



anteriormente, transformam-se em desafios de enfrentamento político. Tais desafios têm encontrado, nos últimos cinco anos, sua principal arena de enfrentamento: os Fóruns Permanentes de Educação de Jovens e Adultos.

### **3.3. O NEJA e O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Espírito Santo: articulando ações de formação e de intervenção nas políticas públicas.**

...o Fórum não tem dono, não é propriedade de nenhuma instituição, mas resulta do esforço político de várias pessoas que acreditam na idéia e na possibilidade da gestão compartilhada cooperativa para tomar decisões e propor alternativas. Significa dizer que o poder circula, não está centralizado, não é hierárquico. Além disso, por não exigir representação de entidades, seus participantes são autônomos nas deliberações que tomam independente das posições e cargos que ocupem, o que implica necessariamente, uma negociação constante dos 'desejos' acordados nos Fórum com os limites expressos com os poderes constituídos em todos os níveis (PAIVA, 2000)

Reconhecidos no país, como um dos principais espaços de contraponto e de formulação e políticas públicas educacionais, nos últimos anos, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos têm apontado no Brasil, e particularmente no Espírito Santo, perspectivas de resistência e de intervenção nos rumos da EJA.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, no início da última década do século passado, o Brasil assumiu compromisso, como signatário, de universalizar a educação básica. Dando continuidade a essa agenda, em 1993 foi discutido e formulado o Plano Decenal de Educação e no ano seguinte foi criada a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que passou a ser a principal articuladora das discussões e fiscalizadora dos compromissos de agenda assumidos pelo Brasil com a comunidade internacional.

Em 1996, foi realizada em Brasília a Conferência Regional, preparatória para V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha, no ano seguinte. Esse movimento promovido pelo MEC, caracterizou-se por uma ampla mobilização nacional, tendo como um dos

objetivos a apresentação de subsídios para a construção de uma política nacional de EJA. É nesse contexto de mobilização, que é constituído o Fórum do Rio de Janeiro em 1997. Em setembro de 2003, existiam 18 fóruns estaduais (RJ, MG, ES, PB, RS, SP, SC, AL, PR, TO, MT, RN, BA, GO, DF, AM, RO, CE) 2 em processo de formação (MS, RR) e cinco fóruns regionais: , fórum do leste mineiro, fórum de Rondonópolis e Regional de Ijuí/RS, fórum do noroeste paulista, e fórum do oeste paulista.

Cabe ressaltar, que como movimento relativamente novo, os Fóruns tem se caracterizado pela diversidade de formas de organização e funcionamento, onde as especificidades locais têm delineado seus objetivos, suas metas, sua capacidade de mobilização, de intervenção e de interlocução entre os segmentos que atuam com EJA e junto ao poder público.

Em atividade desde 1998, o Fórum Permanente de EJA da Grande Vitória origina-se na forma de projeto de extensão da Universidade, motivado por uma demanda específica de formação excedente de professores que buscavam participar pelo curso de extensão de formação de educadores de EJA, ofertado pelo NEJA no segundo semestre de 1998. E vem desde o seus primeiros encontros se caracterizando por uma composição bastante plural envolvendo a adesão de vários segmentos: SEDU, Secretarias Municipais da Grande Vitória, UFES, Ongs, empresas, sindicatos, estudantes e profissionais de EJA, movimentos sociais, SESI e Universidade.

Assumindo a denominação de Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos na plenária do IX encontro, devido à presença de vários representantes das secretarias e demais segmentos do interior do estado e, dadas a suas características dinâmica, aberta e de abrangência Estadual, o Fórum consolidou-se, movimento estadual, deslocando-se da característica de projeto de extensão. Ele vem buscando, junto aos demais integrantes, construir novas formas de envolvimento e atuação, bem como de descentralização das tarefas assumidas em grande parte pelo NEJA na Universidade.

Constituindo-se, inicialmente, como espaço de discussão de políticas públicas nos contextos municipal, estadual e nacional, o movimento do Fórum, de maneira dinâmica

e incontrolável, aos poucos foi se conformando como um importante espaço de formação, informação e intercâmbio de experiências. Em seus primeiros anos, era comum os educadores presentes nos encontros, solicitarem espaços de oficinas pedagógicas, sugestões de material didático e de material de estudo para o professor, além de temáticas para discussão nos próximos encontros, que envolviam diretamente o processo pedagógico da EJA.

Inicialmente, a posição dos professores causava certo estranhamento, visto que suas reivindicações, definitivamente, não contemplavam os objetivos propostos pela comissão organizadora do Fórum. À medida que os encontros ocorriam, professores, demais participantes e comissão organizadora foram percebendo, que há alguns anos, os municípios e o Estado não promoviam formação de seus quadros que atuavam na EJA. Somado a este fator, os educadores populares e os movimentos sociais que participavam ativamente das reuniões do Fórum, também há tempos não participavam de nenhuma formação.

Dessa maneira, a opção construída pelo Fórum Estadual de EJA, foi a de promover espaços de discussão de temáticas que envolviam o cotidiano das salas de aula, articulando-as com as políticas públicas nacional, estaduais e municipais vigentes, as responsáveis, direta, pelas condições precárias de trabalho do professor. A partir deste momento, o movimento começa a interrogar-se : Por que há tempos não tem sido realizada formação específica de educadores de EJA em nível municipal e estadual? Qual tem sido o montante dos recursos destinados à EJA para os municípios capixabas e para o Estado? Como esse recurso tem sido utilizado? Por que o aluno da EJA não tem direito a material didático e à merenda escolar? Por que os conteúdos, os tempos e os espaços do ensino para crianças e adolescentes são transpostos para os alunos da EJA?

Inquietos na busca de responder tais questionamentos e cientes de que estes somente seriam respondidos quando conhecêssemos as “picuinhas” que tecem e orientam as políticas públicas para EJA, o Fórum do Espírito Santo, passou a se constituir em uma

instância de discussão política e de encaminhamento de ações efetivas, na defesa e na valorização da EJA junto às instâncias públicas no Estado.

Articulando-se com Fóruns vizinhos Minas Gerais, Rio de Janeiro) e com pesquisadores de outros estados brasileiros, os capixabas nos seus seis anos de vida, organizaram-se, considerando as demandas de formação que emergiam de seus participantes, vinculando-as com as discussões acerca das políticas públicas para EJA, emergentes nos cenários local e nacional.

Ciente de sua responsabilidade frente às políticas compensatórias e de negação do direito à educação, ao longo de sua trajetória, o Fórum Capixaba discutiu as seguintes temáticas: A Educação de Jovens e Adultos: o contexto nacional e internacional; o financiamento da Educação; práticas pedagógicas na EJA; a LDB e a EJA; Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; explorando novas experiências de EJA e Proposta curricular para a EJA; a EJA na Prefeitura Municipal de Vitória; a EJA e o Plano Nacional de Educação; a EJA nos Planos Municipal e Estadual de Educação; o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA); o Programa Brasil Alfabetizado; e O Programa Recomeço.

No último ano o Fórum Estadual, tem atuado diretamente na construção de uma política para a Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo, participando efetivamente da formulação e implementação de um projeto de alfabetização promovido pela Secretaria Estadual de Educação; das discussões em torno da atuação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, os antigos Centros de Estudos Supletivos; e na reformulação curricular do ensino fundamental e médio, juntamente com os educadores das diversas regiões do estado.

Embora sejam evidentes os avanços, no que diz respeito à mobilização e à articulação dos segmentos que atuam com EJA no Estado, o Fórum de EJA do Espírito Santo, ainda carece de uma ação mais efetiva dos diferentes segmentos. Desde seu surgimento, a secretaria do Fórum está localizada no NEJA-UFES. É de lá que saem as

convocações para reuniões da comissão organizadora, os preparativos que antecedem os eventos, como a elaboração e confecção dos folders, inscrições e listas de presenças, e registros e memória dos encontros.

Torna-se necessário que outros segmentos envolvidos com o Fórum, assumam efetivamente, por um período determinado, as ações de secretaria, ampliando os espaços de discussão da EJA para outras instituições, fortalecendo ainda mais a luta pelo direito à educação em todas as etapas da vida.

### **3.4. O NEJA no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**

Conforme explicitamos no capítulo anterior, o PRONERA, define-se como uma política pública específica do governo federal que visa a coordenar ações educativas nos assentamentos da Reforma Agrária. Ele apresenta a singularidade de ter sido um programa gestado fora da arena governamental, sendo resultado da articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e foi capaz de introduzir uma proposta de política de Educação de Jovens e adultos no campo, no âmbito das ações governamentais da reforma agrária.

No Espírito Santo, o Pronera tem desenvolvido ações voltadas para alfabetização de jovens e adultos, para a formação específica de educadores de EJA e para o ensino superior como o curso de Pedagogia da Terra, em parceria com a UFES. Em 1999, iniciou-se o trabalho de alfabetização de jovens e adultos em quarenta assentamentos localizados em praticamente todo o Estado.

O Programa, conveniado entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contou com o apoio técnico pedagógico da Universidade, e administrativo do INCRA e buscou atingir oitocentos alunos em quarenta salas de aula.

**Atendimento do PRONERA /EJA/ES**

Nº de Municípios	Nº de assentamentos	Nº de alunos atendidos	Nº de professores	Alunos universitários	Coordenadores
18	40	626	40	3 - NEJA 2 - CEUNES	3 NEJA 5 MST

O Pronera – alfabetização de jovens e adultos, tornou-se, por convite do MST, uma importante frente de trabalho para o NEJA. A formação específica foi proposta pela coordenação do NEJA como projeto de extensão. A equipe passou a atuar na formação inicial dos educadores, no acompanhamento pedagógico do educador e intervindo, juntamente com o Movimento, nos rumos do Programa no Estado. O NEJA teve que experimentar um novo momento de formação, visto que uma nova “realidade” abria-se para o grupo. A maioria da equipe, não conhecia o campo em suas dimensões histórico, social, econômica e cultural. Também não tinha uma discussão acumulada acerca da educação do campo. O que a equipe tinha clareza, era da necessidade de construir uma proposta juntamente com os educadores que considerasse as referências do próprio Movimento, as diversidades e especificidades dos assentamentos e que esta fosse assumida por eles.

Parte dessa experiência está sistematizada no artigo Intitulado “*Formação Continuada como educação de jovens e adultos : experiências junto aos educadores do MST*”, através do qual a equipe relata suas reflexões, angústias, inquietações, limites e possibilidades construídas sobre “*cacos, retalhos e estilhaços*”

Dentre os limites encontrados pela equipe, está o reconhecimento da legitimidade do processo de alfabetização pelo poder público, o que provocou o redimensionamento da proposta de trabalho:

Embora lançássemos mão dos eixos temáticos como tentativa de contemplar essa diversidade<sup>31</sup>, esbarramos em alguns limites. A busca pela legitimidade do processo de alfabetização por professores e alunos exigiu de nós tomar como referência a proposta curricular do primeiro segmento da educação de jovens e adultos do Ministério da Educação. Nesta circunstância, a orientação do trabalho tentou articular conteúdos de várias áreas na relação com os eixos temáticos. Num contexto de educação do campo, havia muito mais o que considerar, no conteúdo da alfabetização, a partir da resignificação de nossa práxis enquanto formadores e dos sentidos ou não que produzimos na relação com os educadores. (BATISTA et al, 2004,p. 135)

Além da busca de legitimidade, a equipe ainda encontrava obstáculo nas ações de acompanhamento e planejamento junto ao educador. Como estes eram realizados por meio de encontros mensais, e com um tempo relativamente limitado, inicialmente, as equipes acabaram promovendo uma prática de acompanhamento que desconsiderava a possibilidade de reflexão do próprio educador sobre sua prática.

Sem saber muitas vezes o que encontraríamos, acabamos por conceber e exercitar o planejamento como necessário a instrumentação do professor, dada a imediaticidade exigida pelo contexto. Buscávamos responder às necessidades dos educadores, reafirmando a prática de planejamento por eles desenvolvida, ao mesmo tempo em que nos indagávamos acerca desse caráter instrumental de formação. Em nosso olhar, essa prática era movida por vários fatores: as condições já mencionadas em que realizávamos o trabalho, as expectativas dos vários sujeitos envolvidos no programa – educadores, formadores e coordenadores do movimento- que esperavam nossa intervenção e, ainda que seja doloroso admitir, pela figura que, as vezes, sem nos dar conta, encarnávamos na relação pedagógica, a da superioridade do mestre em relação a inferioridade do aprendiz. (Ranciére, 2002 apud BATISTA et al, 2004,p.136)

Tais reflexões reordenaram as ações da equipe, no que tange o acompanhamento e o processo de formação continuada dos educadores, transformando suas concepções

---

<sup>3</sup> <sup>1</sup> Existe bastante diversidade nos assentamentos e acampamentos, que se apresentam com características próprias, nos aspectos geográficos, climáticos, nas histórias de luta pela terra, nas histórias pessoais, no envolvimento com o próprio Movimento, nas formas de se organizarem , no sentido da educação etc.

sobre o campo, seus sujeitos, suas práticas, sobre o Movimento, possibilitando um novo olhar sobre o processo de formação dos educador e sobre a educação do campo.

Com o tempo, percebemos que as questões inquietantes tinham suas respostas nas próprias práticas de formação e de acompanhamento desenvolvidas pelo grupo e na abertura para novas leituras da experiência. A premissa de considerar o trabalho desenvolvido pelos educadores como elemento fundante na construção da práxis, foi-nos revelando a pluralidade das práticas produzidas por eles... Se não se davam ao fazer do que sugeríamos, não se tratava de identificar o que era mais apropriado do ponto de vista metodológico, pois em seu saber-fazer (Certeau,1994) estavam produzindo algo diferente, criando a partir das trocas, forjando novas práticas, constituindo-se como sujeito educadores, superando as adversidades do contexto, assumindo a própria palavra. (BATISTA et al, 2004, P.138)

Em nosso olhar a inserção do NEJA no Pronera, ampliou significativamente o campo da educação de jovens e adultos no Estado, além de estreitar visivelmente as relações entre a Universidade e os Movimentos Sociais do campo. Novamente foi reafirmada uma concepção de Universidade e de extensão universitária, que busca interagir, aprender e intervir junto às demandas levantadas pela sociedade.

Em um Estado que possui uma única Universidade, parte considerável de suas ações de ensino, pesquisa e extensão é promovida e destinada a cidadãos da região metropolitana da Grande Vitória. A importância primeira do PRONERA para a Universidade está em sua capacidade de canalizar políticas, recursos financeiros, apoiar tecnicamente e legitimar as práticas já desenvolvidas por educadores do campo por meio do processo de formação. Embora tenhamos ciência de que as ações de ensino, pesquisa e extensão, encontram-se ainda dissociadas, programas com esse perfil contribuem significativamente na luta de uma Universidade menos distante das camadas populares em nosso país.

Ao analisarmos a trajetória do NEJA-UFES, bem como suas ações de formação e de intervenção nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Estado, torna-se importante ressaltar que a produção e a constituição do Núcleo e da EJA, ocorre a partir do não-lugar. Segundo CERTEAU(2001) o não-lugar é o espaço da tática da inventividade. Ele permite a tática como arte do fraco e requer o uso da



vigilância para ocupar os espaços produzidos pelas falhas no campo que lhe é imposto, consegue estar onde ninguém espera. ANNE-MARIE (2004) afirma que a EJA por ser um não lugar, e por constituir sua trajetória na marginalidade, de certa maneira, é menos aprisionável, mais difícil de se controlar, o que possibilita a criação de espaços em que as inovações, e utopias educativas têm reais possibilidades de experimentação.

O não-lugar do NEJA e da EJA na Universidade Federal do Espírito Santo, se por um lado constituiu em obstáculos, demarcando limites nas ações, por outro foi o mais importante dispositivo para a experimentação das utopias educativas. Experimentações responsáveis que primam, como Freire nos aponta, em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários às práticas docentes” pela rigorosidade, pela estética, pelo compromisso, mas acima de tudo pela liberdade de experimentar, pelo não aprisionamento de práticas, pelo constante movimento.

Dessa maneira, o PRONERA, o Fórum Estadual de EJA, as ações de formação nas redes municipais e em diversos espaços que o Núcleo desenvolveu, traduzem na política de ocupação/resistência dos espaços, a luta pelo direito a uma educação criadora e emancipadora.

## 4. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCAS DE UMA ESPECIFICIDADE

Tratar das especificidades da formação do educador de jovens e adultos, não significa apenas discutir aspectos metodológicos diferenciadores da formação docente para determinado grupo cultural, mas fundamentalmente, trata-se de ressignificar o próprio sentido da formação. Dessa maneira, inicialmente realizaremos uma breve reflexão acerca de nosso próprio percurso formativo, procurando mapear alguns elementos que deram sentido e provocaram indagações nesse percurso. Posteriormente, através das entrevistas realizadas com educadores e coordenadores que atuaram no NEJA ao longo de sua história, e de documentos que desde sua origem têm registrado as práticas desenvolvidas neste local, discutiremos alguns elementos que podem contribuir para a discussão da especificidade da formação do educador de jovens e adultos. Em nossa investigação identificamos que as reuniões coletivas da equipe, a produção de material didático para as turmas do Projeto, as formas de lidar com a heterogeneidade dos sujeitos e a ação de formação de outros grupos compõem uma rede de significados no processo de formação do educador, no espaço investigado.

### 4.1. O Sentido da Formação: interrogações sobre a especificidade da formação do educador de EJA

Desde quando tivemos nosso primeiro contato “consciente” com a EJA, em 1997, dentro da própria Universidade, atuando no Hospital das Clínicas ou na comunidade de Araçás, bairro localizado na periferia de Vila Velha, percebemos que ser educador de pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas ou sem escolarização, necessitava de **saberes diferenciados**. Ou como mesmo chamávamos naquele momento, de uma “**didática diferenciada**”. Tal necessidade era justificada pelo que nós denominávamos de “**experiência de vida dos educandos**”, na maioria das vezes, muito maior do que a nossa, que era o educador. Fica claro que, o que chamávamos de “experiência de vida”

limitava-se, na verdade, ao “**tempo cronológico vivido**”, dessa maneira, concebia que, quanto maior fosse **a idade do educando**, maior seria sua experiência de vida.

Fomos percebendo, alguns anos depois, que tal concepção diferenciava hierarquicamente, pelo critério “**geracional**”, os sujeitos envolvidos no processo educativo. **Os jovens** presentes naqueles espaços educativos ocupavam o lugar dos que sabiam pouco ou nada sabiam sobre a vida, tendo suas angústias, seus tempos, seus saberes não considerados igualmente, aos demais integrantes do grupo, em sua maioria composto por pessoas adultas, além de pessoas da “terceira idade”. Por outro lado, pelo fato de terem tido experiências escolares recentes, invertiam o lugar nas relações de poder, quando o objeto estudado necessitava diretamente de saberes adquiridos na escola.

Dirigíamos nossas inquietações aos companheiros que atuavam na equipe do Núcleo: Como aproveitar a experiência de vida do educando na construção do conhecimento? Como aproveitar os conhecimentos que este traz, adquiridos pela sua experiência, na construção de novos conhecimentos? Como trabalhar na mesma turma com educandos que não sabem ler nem escrever e com educandos que já possuem o código escrito? Como planejar sem um material didático pronto e sem um currículo preestabelecido?

Embora pudéssemos aqui, falsear os questionamentos, modificando-os e incorporando uma linguagem “**politicamente correta**”, ou academicamente aceita, tomamos a opção de transcrevê-las, na íntegra, de nossos primeiros relatórios de monitoria. Justamente com objetivo de não negar o processo de formação, e não tratá-lo linearmente como um caminho que obrigatoriamente tem que ser percorrido por todos. Trata-se fundamentalmente de perceber os atores, espaços e tempos, *cacos, retalhos e estilhaços* que propiciaram a construção desse percurso inacabado.

Assim, inquietá-nos o fato, que desde 1997, a cada grupo de educadores que temos contato nos diversos momentos de formação (palestras, disciplinas no ensino superior,

encontros promovidos pelo poder público estadual, municipal e movimentos sociais e oficinas realizadas nos Fóruns de EJA) escutamos praticamente os mesmos questionamentos levantados anteriormente.

Ao observar a constância de tais questionamentos, entre educadores que atuam nos diversos espaços de escolarização de jovens e adultos, cabem-nos algumas indagações: Existe especificidade na formação do educador de jovens e adultos? Quais são as marcas dessa especificidade? A especificidade está nos sujeitos jovens e adultos ou na formação do educador? Se a literatura do campo, os movimentos sociais e demais segmentos da sociedade civil que atuam com EJA, afirmam com tanta veemência a existência da especificidade do educador, quais são os elementos que diferenciam a formação do educador de jovens e adultos de outras áreas de atuação docente?

A leitura crítica de mundo, a valorização dos saberes dos educandos, o reconhecimento das heterogeneidades dos sujeitos, a ética, estética, rigorosidade acadêmica, o compromisso, e o desvelamento da “realidade”, afirmados por Freire e amplamente difundidos para/pelos educadores de EJA, não são conteúdos de formação de educadores de qualquer espaço educativo? Ou são saberes apenas necessários aos docentes que lidam com a Educação de Jovens e Adultos?

Em um artigo intitulado “O que é necessário a Educadores e Educadoras Saber na Ação Alfabetizadora com Jovens e Adultos?” Oliveira & Podestá (2003), apontam:

Para saber algo é necessário que alguém tenha experiência antes de fazê-lo, retirando dessa experiência um primeiro “**saber fazer**”. Por outro lado podemos ainda argumentar que o **saber fazer** poderá ser produzido no percurso do tempo em que fazemos algo, ou seja, na prática. “A prática é condição do conhecimento, o que não significa que, diante de uma ação ou de uma prática, não haja uma teoria prévia acumulada”(SACRISTÁN 1999,52-53). Só a partir de uma experiência acumulada, com uma bagagem da prática é que o conhecimento “**sobre o fazer**”, o **saber como**, serve de orientação para a nossa ação no compartilhamento com os outros.

A experiência de anos de trabalho com a educação de jovens e adultos vem nos reafirmando a idéia de que é na prática que como educadores(as) de jovens e adultos vamos aprendendo do saber fazer específico. “Este saber da prática é um tipo de conhecimento com um valor diferente; o que nos faz

retornar a uma releitura da nossa questão inicial, **saber o que, sobre o quê** estamos fazendo na alfabetização de adultos”

Tendemos a concordar com Sacristán quando observa que “o saber sobre o fazer não capacita para fazer com segurança, obviamente, mas quando o fazer do que se trata se refere a ações complexas com opções possíveis, “o saber sobre o fazer dá perspectiva, clareza, discriminação e bom julgamento”(56). Aí então o saber sobre adquire relevância, embora seja todo o tempo desafiado pelas formas de saber pelas quais o educador se vê confrontando no curso da ação pedagógica.(p3)

No que diz respeito às pesquisas do campo de estudos da EJA, torna-se importante ressaltar que embora tenham aumentado nas últimas décadas, há que se caminhar bastante, visto que, quantitativamente, representam ainda um percentual muito pequeno. Ao analisarmos o Estado da Arte sobre Educação de Jovens e Adultos, identificamos no período de 1986 a 1998, 226 dissertações e teses defendidas que tratam de temáticas ligadas a EJA, o que segundo MACHADO (2001) representa em torno de 3,5%, do total das pesquisas realizadas nos últimos 15 anos.

MACHADO (2001), ressalta que ao afunilarmos, essas produções para a temática da formação docente da EJA, o quadro se torna ainda mais desafiador, visto que dessas 226 pesquisas, apenas 32 tratam mais especificamente de temas relacionados ao professor, sendo 4 delas teses de doutorados e 28 dissertações de mestrado.

As pesquisas analisadas retomam questões que já vêm sendo discutidas em Educação de Jovens e Adultos no que se refere à relação professor-aluno que se estabelece nas mais diferentes experiências, sejam em cursos regulares, supletivos, ou programas de alfabetização. Destaca-se a precariedade da formação dos professores que não têm acesso a discussões específicas sobre a EJA, nem na sua formação inicial, nem na formação continuada, onde esta existe. Evidenciam-se também as visões que esses educadores têm da EJA, bem como das práticas e da formação dos professores que atuam nesta modalidade de ensino.” (MACHADO 2001,p.52)

Ao analisar os resultados das pesquisas realizadas sobre a formação do educador de jovens e adultos nesse período, MACHADO (2001) destaca algumas considerações que apontam para :

- a) a necessidade do enfrentamento para o reconhecimento do direito à especificidade da modalidade, visto que é ainda existente, a marca do preconceito, entre os profissionais da educação, que encaram o ensino noturno, muitas vezes, como "bico" e entre os próprios alunos para com a modalidade;
- b) a estreita relação com a prática cotidiana e o acompanhamento sistemático ao professor, devem ser utilizadas como ações de formação continuada de professores, em detrimento dos treinamentos e seminários e cursos esporádicos e sem continuidade;
- c) a integração no organograma das redes de ensino municipais e estaduais, promovendo uma estrutura específica e integrada de atendimento à EJA, visto que as proximidades das realidades vivenciadas por professores que atuam no ensino regular noturno, em classes do ensino supletivo, de alfabetização e em outras experiências, não justificam mais o isolamento dessas diversas formas de atendimento em uma mesma rede de ensino e;
- d) a necessidade de aproximar a escolarização à realidade concreta, com destaque para o mundo do trabalho.

RIBEIRO (1999) em um texto intitulado "**A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**", insere a questão da formação de educadores de jovens e adultos numa problemática mais ampla que é a da própria constituição do campo da EJA.

Em sua análise, a pesquisadora reafirma que a perspectiva assistencialista e infantilizadora, promovidas, tanto pelo poder público quanto por outros segmentos que atuam com a modalidade têm sido um dos fatores que prejudica a constituição desse campo pedagógico, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores.

À medida que a universalidade do direito ao ensino fundamental – já consagrada legalmente em nosso país – fosse também reconhecida pela opinião pública, pelos governos, pelos educadores e pesquisadores da educação, os mais de 70 milhões de brasileiros maiores de 14 anos que não completaram o ensino fundamental poderiam entrar na sala de aula sem constrangimento de sentir-se num lugar que não lhes é próprio. A educação de adultos avançaria também na definição de um campo específico de prática e reflexão pedagógica, superando o paradigma da educação compensatória em prol de uma visão mais prospectiva, que articule a educação básica e a educação continuada como direitos de todos (RIBEIRO 1999.p. 189)

Reconhecendo a trajetória trilhada pela educação de adultos no Brasil e na América Latina e o esforço na construção de uma identidade própria da modalidade, apesar das descontinuidades das políticas públicas e da escassez de núcleos de pesquisa na área, a pesquisadora enfoca alguns elementos que podem compor um conjunto de temas a serem visitados por educadores que estejam em formação inicial ou em serviço, já que para a pesquisadora, os estudos sobre a formação de educadores de EJA, devem se concentrar mais na produção e na sistematização de conhecimentos que contribuam, no plano teórico para a constituição do campo pedagógico da EJA e conseqüentemente para a formação de seus educadores.

Analisando um estudo sobre tendências curriculares do ensino de suplência, JÓIA et al (1999), a RIBEIRO identifica três idéias-força, trazendo à tona aspectos cruciais para a formação de educadores e para a constituição do campo da EJA:

A primeira consiste no reconhecimento dos jovens e adultos a que essa educação se destina como membros das classes populares, segmentos excluídos de poder e acumulação de recursos....Outro vetor ideológico que dirige a busca pela modalidade educativa consiste no enfoque privilegiado às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, principalmente aquelas relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, para a promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família...Finalmente, uma terceira linha de abordagem seria a que considera a especificidade do modo de aprender de jovens e adultos, os quais em grau muito mais elevado do que as crianças, já dispõem de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções mais ou menos cristalizadas sobre diversos aspectos da realidade social e natural. (RIBEIRO, 1999, p.191)

Além dos aspectos levantados acima, a pesquisadora alerta para a necessidade de promover uma educação de jovens e adultos mais eficaz e acessível ao público que a ela tem direito. Para isso, torna-se necessário buscar alternativas em relação à organização do espaço-tempo, à seriação e às formas de organização dos conteúdos escolares, possibilitando aos sujeitos a experimentação de percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida.

RUMMERT (2002) tomando como base o Parecer do CNE/CEB 11/2000 das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, ressalta que as funções atribuídas à modalidade reforçam a necessidade de uma formação específica do educador.

A função reparadora é a primeira apontada pelo relator. Dando grande ênfase ao fato de que todos aqueles que não tiveram acesso à escolaridade básica, na idade apropriada, foram e são, alvo da negação de um direito pela estrutura sócio-econômica do país, o parecer atribui à EJA a função de restaurar o direito de todos à educação escolar de qualidade... A Segunda função atribuída à EJA é a equalizadora. Segundo ela, todos os que tiveram interrompida sua trajetória educacional devem ser alvo de políticas que objetivem favorecê-los, no sentido da garantia do retorno e da permanência em universo escolar que lhes seja próprio, de forma a “confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida”... A terceira função apresentada é a qualificadora ou permanente, “que constitui o próprio sentido da EJA” (Parecer 11/2000, p.11)... A função qualificadora coaduna-se com o caráter incompleto do ser humano”(id.,ib.), e sua tarefa consiste em “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (id., ib), assegurando-lhes as necessárias condições para que em qualquer momento da vida, exerçam o seu direito de aprender. (RUMMERT, 2002, p. 122)

A perspectiva apontada pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora no Parecer 11/2000 enfatizam a necessidade de uma formação específica dos educadores de EJA, bem como evidencia a necessidade de que a Educação de jovens e adultos seja encarada como uma modalidade que possui um estatuto metodológico próprio que não tenha como paradigma a escola regular de crianças e adolescentes, que atenda às reais necessidades dos jovens e adultos trabalhadores.



Embora, os autores acima tragam elementos importantes no pensar a questão, continuamos a nos interrogar: quais são as especificidades da formação do educador de jovens e adultos? Como nos indaga OLIVEIRA (1999) que perfil de educador é necessário para dar conta de uma concepção de educação básica que implica no reconhecimento “do papel sócio-cultural da educação, que a identifica com o processo de humanização, de inserção no mundo humano, na tradição, dos valores, nos símbolos que fundamentam o processo civilizatório”?

Em um trabalho intitulado “Reinventar e formar o professor da educação básica” ARROYO (1996) aponta que essa concepção alargada de educação básica está situada menos no campo do saber específico, do que no campo da complexidade dos saberes e no campo da síntese. Para o autor o educador de sínteses deve ter a capacidade de:

Integrar os problemas sociais, culturais, cognitivos, psicológicos e pedagógicos inerentes ao tipo de cultura e conhecimento que tem de vivenciar os alunos na escola obrigatória. [...] de compreender as várias dimensões da formação humana e que cada idade de formação tem saberes e direitos específicos. Dominar a qualificação necessária a essa complexa função educativa é uma especialidade. (ARROYO,1996,p.63-65 )

Dessa maneira, o profissional da educação básica não será um generalista, mas um especialista na síntese da educação e da cultura. Para isso, o autor afirma que esse profissional deve ter a “**capacidade de fazer escolhas pedagógicas**”, fundamentadas em uma opção por valores e idéias que o guiem e o ajudem a clarear situações, projetos, intervenções.

Mas, capacidade de fazer escolhas pedagógicas, de fazer sínteses e integrar os problemas sociais, compreender as várias dimensões de formação humana e seus saberes e direitos específicos, bem como reconhecer que esses sujeitos são oriundos das camadas populares, seria apenas especificidade da formação do educador de jovens e adultos? Não estaria esta especificidade, primeiramente, nos sujeitos da EJA e como consequência, posterior, na formação/atuação do educador?

Em um artigo intitulado “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem” Oliveira (1999) afirma que o tema “educação de pessoas jovens e adultas”, nos remete primordialmente a uma questão de especificidade cultural. Segundo a pesquisadora, apesar da condição de não-crianças e de pertencerem às juventudes e fases adultas, a EJA não é um território da educação dirigida a qualquer jovem e adulto. Logo, o adulto da EJA não é o estudante universitário, o profissional qualificado, mas é o migrante não qualificado e com baixo nível de instrução escolar, com passagem curta e não sistemática pela escola, que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais. Além desses fatores, os adultos da EJA, geralmente trabalham em ocupações urbanas não qualificadas e buscam tardiamente a escola para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. Oliveira também localiza os jovens da EJA, como não sendo aqueles com uma história de escolaridade regular, o vestibulando, ou o aluno de cursos extracurriculares, mas sim aquele jovem que também foi excluído da escola, e incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade. Com vínculos mais estreitos com mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

Dessa maneira, pelo menos três campos contribuem para a definição do lugar social da EJA: a condição de “não-crianças” dos jovens e adultos trabalhadores, a condição de excluídos da escola, e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Torres (1995) contrapõe esta idéia:

Repensar y actualizar la EDUCACIÓN DE ADULTOS, sacándola de este marco limitado y limitante, es un imperativo. No es posible seguir concibiéndola como la hija grande y boba de la educación escolar, la hija no desejada, la ilegítima, la que hay que ocultar. No es posible seguir entendiéndola exclusivamente como educación básica, como educación elemental de pobres y para pobres. No es posible seguir manteniendo su aislamiento y precariedad.

Ni tapa-huecos, ni marginal, ni de segunda: la Educación de Adultos tiene que ver con los adultos en general y se refiere a la educación continúa que requiere toda persona más allá del período y la información escolar. Toda persona: analfabetos y doctores, pobres y ricos, hombres y mujeres. En diversos ámbitos: educación básica, capacitación laboral,

perfeccionamento profesional, superación personal, desarrollo de habilidades y destrezas específicas, cultura general, etc. (TORRES, 1995, p. 02)

Segundo TORRES, a educação de jovens e adultos ocorre todos os dias nos centros de educação superior, ela necessita do aperfeiçoamento contínuo da formação dos professores. Tais concepções de educação de jovens e adultos, embora diferentes em seus pressupostos, nos provocam para a necessidade de se reconhecer no processo de formação do educador, as especificidades dos sujeitos da EJA. Ambas afirmam que o maior conhecimento acerca de como aprendem os adultos (e os professores em particular), de suas motivações para a aprendizagem, e a investigação sobre o processo cognitivo dos jovens e adultos são os elementos estruturantes da formação docente.

Em nossa investigação, identificamos, que o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo, vem desenvolvendo atividades em que esses dois olhares sobre a EJA estão presentes.

Nos trabalhos desenvolvidos na Habilitação em Educação de Jovens e Adultos, nas ações de formação continuada de professores e em diversas palestras, cursos, minicursos e seminários realizados pela equipe, percebemos, com maior força, a marca da especificidade da EJA, na questão etária ou geracional, apontada por Torres. Já nos trabalhos realizados pelos educadores do Núcleo com os educandos nas comunidades, em encontros de formação de educadores populares, notamos, com maior força, a marca da especificidade cultural.

Assim, em nosso olhar, a Educação de Jovens e adultos trata-se de uma educação destinada a qualquer pessoa jovem, adulta e da terceira idade. Ela pode ser realizada nos diversos espaços/tempos em que ocorra a formação da juventude, da fase adulta e da terceira idade (igreja, trabalho, movimentos sociais, sindicatos, escola, espaços de aperfeiçoamento do trabalhador) sendo seus sujeitos, em sua maioria, marcados por uma questão de especificidade cultural (a condição de não crianças, a condição de

excluídos da escola, e a condição de pertencerem a determinados grupos culturais), principalmente em países em que se observa a forte existência de processos de exclusão, historicamente ainda não superados, e que no olhar de muitos, ampliados nas últimas décadas.

Pensando a partir desta concepção de Educação de Jovens e Adultos e das ações desenvolvidas pelo NEJA-UFES em seus 15 anos de história, nossa investigação procurou responder: quais têm sido as marcas de especificidade na formação constituídas e construídas nesse espaço? A experiência do NEJA-UFES pode nos trazer elementos diferenciadores da formação do educador de jovens e adultos?

Em nossa investigação identificamos através de entrevistas realizadas com educadores que atuaram no NEJA em diversos momentos e espaços, de análises dos relatórios produzidos por eles, e dos relatórios produzidos anualmente pela coordenação do NEJA entregues a Pró-reitoria de extensão da Universidade, das análises das atas que registravam os assuntos tratados nas reuniões realizadas semanalmente ou quinzenalmente, e em observações nos trabalhos de formação para outros grupos, como o MST, AEC e professores da Rede Estadual de Educação, as seguintes marcas de especificidade na formação:

- a) Todos os relatórios e entrevistas analisados, apontam os espaços semanais ou quinzenais de reunião da equipe, como um elemento imprescindível na formação do educador.
- b) As entrevistas, os relatórios de monitoria e de coordenação apontam o “lidar com a heterogeneidade dos sujeitos” como o maior desafio da prática docente.
- c) A produção de recursos didáticos emerge nos documentos analisados, como um importante elemento formativo, que auxilia no enfrentamento do desafio da heterogeneidade e na autonomia do educador.
- d) O contato com outros educadores em momentos de formação e assessoria que o Núcleo desenvolvia, promovia um rico movimento de trocas, aprendizagens e revisão acerca das próprias práticas desenvolvidas pela equipe.

São esses elementos que agora analisaremos, esclarecendo, desde já, que nosso objetivo não se concentra em discutir, em si: o planejamento coletivo, a produção de recursos didáticos na EJA, e a heterogeneidade dos sujeitos, mas sim, como esses aspectos compuseram, na trajetória do NEJA-UFES, uma rede que tatua uma forma específica na formação do educador de jovens e adultos.

#### **4.2. As Reuniões Semanais da equipe: alguns elementos formativos do trabalho coletivo.**

Conforme explicitamos no capítulo anterior o Projeto “Alfabetização e Formação na Prática da Educação de Jovens e Adultos”, que deu origem ao NEJA-UFES, tem como principais linhas de ação: a) a formação específica de educadores de Jovens e Adultos; b) o atendimento a demandas de educação básica, na perspectiva da constante luta pelo “direito à educação em todas etapas da vida”; e c) a assessoria na formação de educadores de jovens e adultos, em atendimento à solicitação de entidades, movimentos sociais, e poder público municipais e estadual.

Desde seus primeiros anos de vida, o Projeto, incorporou como ação metodológica à formação do educador na prática, e organizava-se em um tempo de trabalho semanal, nas seguintes atividades:

- Trabalho com os educandos nas salas de aula;
- Encontros quinzenais ou semanais da equipe;
- Seminários, palestras e mini-cursos destinados aos membros da equipe e a grupos externos que solicitassem o apoio para formação;
- Trabalhos de pesquisa, planejamento e produção de material didático para as turmas atendidas pelo Projeto.

Os estudantes universitários, graduandos em diversas áreas de conhecimento, depois de selecionados passavam por um período de formação inicial antes do primeiro contato com as salas de aula. Como a proposta do Projeto, desde sua origem, não

estabelece um conteúdo mensal, anual ou semanal a priori a ser desenvolvido, nem realiza um processo de classificação seriada das turmas, considerando critérios referenciados por conhecimentos escolares, o que impossibilita a adoção de um livro, uma cartilha, ou outro material didático que sirva de apoio permanente ao educador para todos os seus alunos, as inquietações, angústias, interrogações, desesperos e desabafos tinham nos encontros/reuniões semanais ou quinzenais o espaço por excelência para a resolução dessas questões.

Esses encontros destinaram-se a continuar o trabalho de formação já iniciado. Reuníamos semanalmente durante 3 horas com o propósito de estudar, trocar experiências e avaliar o processo. Nessa reunião previa-se a participação da equipe de acompanhamento, dos monitores, dos técnicos da Fundação Educar, da Prefeitura Municipal de Vitória, da Sub-Reitoria de Extensão e Sub-Reitoria Comunitária da UFES. Formávamos assim um grupo de trabalho e só com a participação de todos, principalmente dos monitores, podíamos avançar na reflexão sobre a prática em processo e na construção de um plano de trabalho para atender às necessidades e dificuldades de cada grupo, sem perder de vista alguns de nossos princípios teóricos e metodológicos...O processo educativo vivenciado nos encontros semanais desafiou constantemente o grupo a praticar a pedagogia do diálogo crítico, da problematização e da incerteza. Essa prática pedagógica orienta-se pelo princípio da educação como processo criador e portanto em permanente busca de soluções através do diálogo, do confronto de idéias e da problematização da realidade de cada grupo. Dessa forma, às inquietações de alguns monitores, jamais encontramos respostas definitivas e, por isso experimentamos momentos de insatisfação e angústia por parte de alguns membros do grupo.(Relatório de Extensão, 1989)

Muito longe de serem estruturadas rigidamente e marcadas pela dinamicidade das demandas que emergiam do próprio grupo e por outras que emergiam para que o grupo discutisse, as reuniões constituíram-se como espaços de:

1. Informes: assuntos internos de rápida resolução, socialização de eventos acadêmicos e de decisões e/ou discussões realizadas por membros da equipe no período entre reuniões.
2. Discussões de outros pontos de pauta presentes com uma enorme variedade, que contemplam : problemas de mobilização de comunidades para formação das turmas, atrasos no pagamento dos monitores, política de sucateamento das universidades, política de extensão universitária, demandas de formação de outros grupos, problemas de organização interna do grupo etc.

3. Estudos de temáticas levantadas como necessárias pelos monitores e pela equipe de coordenação.
4. Discussão e socialização dos relatórios de monitoria e levantamento de sugestões para continuidade dos trabalhos de sala de aula.

Além de momentos de socialização dos relatórios e retorno dos mesmos após serem analisados pela equipe de coordenação, as reuniões constituíram-se em espaços de estudos e discussões acerca das atribuições (de formação de outros grupos e organização dos Fóruns de EJA) que o Núcleo assumia. As temáticas estudadas, na maioria das vezes, emergiam de questões levantadas pelos monitores acerca do desenvolvimento do trabalho em sala de aula. A alfabetização matemática, os processos de cognição do adulto, a aquisição de leitura e escrita na EJA, a arte educação e a EJA, a educação física e a EJA, o planejamento na EJA, currículo e EJA, os saberes significativos de estudos da sociedade e da natureza na EJA , os vínculos entre a educação popular e a educação de adultos e como lidar com a heterogeneidade do grupo foram temáticas que, segundo os documentos analisados, perpassaram por toda a história do Projeto.

Além das temáticas emergidas do contexto de sala de aula, a equipe definia também o que iria estudar a partir de demandas surgidas pela ação do poder público em nível municipal, estadual e federal, que interviam na atuação da equipe de maneira mais macro. Dentre as temáticas estudadas, podemos citar:

- a) Os Centros de Estudos supletivos: história, atuação e reestruturação.
- b) A Suplência como única modalidade ofertada no Estado.
- c) Os programas do Governo Federal (PNAC, Fundação Educar, Alfabetização Solidária, PRONERA, Brasil Alfabetizado.)
- d) O financiamento da EJA.
- e) As Diretrizes Curriculares da EJA.
- f) A Educação a Distância e a Formação de Professores.

Em nossas entrevistas e nos relatórios de monitoria e de extensão analisados, as reuniões semanais da equipe aparecem como um elemento formativo vital para o desenvolvimento do trabalho no Projeto. As reuniões eram mediadas, também, pelos relatórios de monitoria, documentos de extrema importância em nossa investigação, que tinham os objetivos de:

- a) Registrar o que foi planejado, o material didático utilizado e produzido, a relevância da temática para os educandos, as percepções dos educandos, as dificuldades encontradas no processo, as soluções encontradas frente às dificuldades e as questões que emergiam da experiência vivida.
- b) Possibilitar mais um canal de acompanhamento pedagógico da coordenação, visto que esta teria acesso, através dos relatórios, à produção dos educadores e dos educandos, além de indagações dos monitores acerca de suas ações frente aos desafios encontrados.
- c) Servir como um instrumento de exercício da escrita e também, reflexão sobre a prática do próprio monitor.

A escrita dos relatórios, por si só, já era um grande desafio a ser superado pelo monitor, além disso, ele (a) sabia que seu relatório seria socializado com o grupo e analisado coletivamente. Esta prática provocava em alguns, o desejo da escrita permanente dos relatórios e de outros gêneros textuais, em outros, uma espécie de “bloqueio” o que impedia o seu registro.

Um dado que nos auxilia a compreender a resistência docente à escrita e registro de sua prática, está no fato de que historicamente, os registros que são solicitados aos docentes, não têm um caráter de reflexão sobre a prática, e sim um caráter formal, como um cumprimento de mais uma tarefa sem nenhum sentido para o próprio educador. E este foi mais um desafio que monitores do Projeto, tiveram que superar e



aos poucos descobrindo, na escrita dos relatórios, o sentido, a função e o significado desse instrumento na reflexão sobre sua prática docente e sobre as práticas do grupo.

Nós apresentávamos relatórios! E o relatório era exatamente como foi o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. A princípio eu fiz um relatório bem formal e esse relatório ficou famoso (risos)... pensei em fazer um relatório formal porque pensei que era para academia. Realmente, para eu perceber o sentido do relatório foi complicado! Mas as reuniões eram excelentes, porque elas avaliavam nossa prática e permitia que percebêssemos a forma como estávamos construindo, além de nossos limites. Eram momentos de formação. Para mim eram momentos maravilhosos! Quando eu fui para a escola formal, a primeira coisa que eu senti falta foi dessas reuniões de formação. Então eu creio que esse era o grande segredo do trabalho que nós desenvolvíamos. Era justamente o caráter dessas reuniões. E nós aprendíamos porque também tínhamos que expor nossos relatórios e ao mesmo tempo reconstruir a nossa prática. Então elas eram condições vitais para que todo o processo fosse mantido dentro da metodologia, e para que nós tivéssemos cada vez mais sensibilidade para fazer emergir e vasculhar as possibilidades de aprendizagens dentro das questões que iam surgindo no processo...Quando eu fui a escola formal eu senti de dificuldade porque você não tem nem nos dias de planejamento esse feed-back, essa avaliação continuada. Eu não via por parte da minha supervisora. Eu acho que isso é parte do por que eu me decepcionei com a educação, foi por causa do Projeto (risos). Quem pôde experimentar esse processo de educação e depois foi para um processo formal, nota que é uma distância muito grande, você percebe que a reprodução de conteúdos é obrigatória... (Educadora Dora)

No relato da Dora, e nos demais documentos analisados, percebemos elementos de trabalho coletivo na trajetória do NEJA-UFES, sendo as reuniões da equipe, o espaço/tempo central através do qual se efetivavam: a leitura e socialização dos relatórios; discussões coletivas acerca das dificuldades levantadas pelos monitores; e tomadas de decisões em grupo referentes a diversas questões que interviam direta ou indiretamente no trabalho da equipe, dentre elas podemos citar as: demandas de formação de grupos externos, greve nas Universidades, eleições municipais, estaduais e internas da própria Universidade. Tais práticas demonstram a constituição do trabalho coletivo, no grupo investigado.

Tratado como *equipes de trabalhos, grupos de trabalhos, ou coletivos de trabalho docente*, o trabalho coletivo têm ampliado consideravelmente, seus espaços de debate e realização. Os estudos de NÓVOA, ZEICNER, ARROYO, TORRES e outros pesquisadores têm afirmado que o trabalho coletivo tem possibilitado o fortalecimento e criado uma nova identidade docente, propiciando uma nova conformação subjetiva.

Alertam, os pesquisadores, para o movimento, nas últimas décadas, de retorno do professor ao centro dos debates educativos, além do reconhecimento, tardio, de que não é possível construir um conhecimento pedagógico desconsiderando o docente que está na sala de aula.

Ao retomarmos o relato da educadora, descrito anteriormente, nos remetemos aos estudos de Cunha (2003) que em um trabalho intitulado “O Trabalho Docente em Equipe: Tramas e Processos Vivenciados e Significados Atribuídos: A Experiência do Projeto de Educação dos Trabalhadores – PET”, discute as diferentes facetas e os diferentes significados atribuídos ao trabalho docente coletivo. Sua angústia provocada pela ausência do trabalho coletivo na escola pode ser explicada, segundo o pesquisador, ao identificarmos alguns marcos de fragmentação da ciência e da reformulação da produção. É no século XIX, que essa forma de pensar o trabalho humano se consolida, ganhando corpo, solidez, criando conformações e influenciando outras instituições, dentre elas: a escola.

Com base nos estudos de MORIN, ALVES e GARCIA, Cunha historiciza o nascimento e a institucionalização das disciplinas, estendendo sua marca na atual fragmentação do trabalho docente. Embora reconheçam, a importância desse processo, em um determinado momento histórico, para o desenvolvimento da sociedade, da ciência e da escola, que possibilitou o aprofundamento do conhecimento totalizador medieval, os estudiosos apontam aspectos negativos dessa construção histórica.

dos aspectos negativos da fragmentação do conhecimento, o mais deletério é talvez, o estilhaçamento que provocou no entendimento dos seres humanos, da natureza e da sociedade. E continuam, dizendo sobre o reflexo desse fenômeno na escola e no trabalho do professor-tanto em sua formação inicial como em sua prática, “os fundamentos da educação são constituídos de disciplinas consideradas ‘fundamentais’ para que alguém se forme professor ou professora. Se têm sido fundamentais para conquistar um diploma, parece no entanto, que não são para a compreensão da escola, espaço/tempo privilegiado de futura atividade profissional (ALVES e GARCIA 2001:84 apud CUNHA 2003)

CUNHA (2003) ressalta que alternativas ao processo de fragmentação do trabalho docente têm surgido nos movimentos sociais do campo e da cidade, Ong's, igrejas, universidades. Calcadas na herança da educação popular, estas experiências têm apresentado mudanças no pensar às formas das relações de trabalho, no que diz respeito aos tempos, aos espaços e à materialidade. Neste contexto a obra de Paulo Freire, constitui como uma referência imprescindível, na construção de uma perspectiva de trabalho docente humanizador e eminentemente coletivo. Freire critica o modelo de divisão hierárquica estabelecida entre os gestores e os trabalhadores da educação. Segundo o educador pernambucano, uma das maiores tragédias do homem moderno é o processo de dominação que este sofre pela publicidade organizada, ideológica ou não, que tem propiciado a renúncia da sua capacidade de decidir, e quando está em um lócus de decisão, a faz de maneira domesticada, massificadora, coisificando-se. Dessa maneira Freire aposta na deliberação coletiva como forma mais eficaz de produção de mudanças e de transformações na sociedade. É na relação de horizontalidade entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, que se produz a criticidade e se promove a leitura crítica de mundo e o desvelamento da realidade.

Por isso, como seres no mundo onde travam relações permanente com ele (o conhecimento), os homens desenvolvem suas percepções ou idéias sobre a realidade. Através de sua consciência que é "intencionalidade ao mundo", o homem é capaz de objetivar suas percepções, "tomar distância de si mesmo" e de sua realidade. Nesta ação de abstrair, o "ato de conhecimento" é sinônimo de problematização, de desafios que, na relação educativa "educador/educando com educando/educador", jamais podem levar à acomodação mas a mudanças na consciência. ...No entanto, na teoria do conhecimento de Freire, a simples relação sujeito cognoscente/objeto cognoscível não é suficiente para que se crie o conhecimento. É necessário que haja uma relação de comunicação entre os sujeitos em torno do objeto. Assim a relação gnosiológica por isto mesmo não encontra seu termo no objeto conhecido; mas na intersubjetividade e na comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto (OLIVEIRA, 1988, p.33)

Referenciados na obra de Freire e na busca da não fragmentação do saber e do trabalho docente, o Projeto, em toda sua trajetória, percebeu os espaços/tempos semanais ou quinzenais das reuniões da equipe como momentos chaves no processo de formação educador. Na maioria das vezes, mediadas pelos relatórios, as reuniões

constituíam-se em espaços de trocas, conflitos, e de aprendizagens acerca do trabalho coletivo.

Essas inquietações eram relatadas a princípio. Era tudo escrito, e se não escrevíamos, falhávamos, porque a proposta era de que você realmente escrevesse tudo! Tudo o que acontecesse, tudo! Tanto é que nós passamos a ficar de dois em dois nas salas, não lembro exatamente quando, mas enquanto um dava aula, o outro estava fazendo o registro. Aí, diante do registro, toda semana tinha encontros para falar sobre isso. Então os encontros eram muito legais, porque nós compartilhávamos, porque às vezes, o que você pensava que era uma inquietação sua, quando você falava, você se expunha, o outro falava, você via que não. Via que outro também tinha as mesmas inquietações. Então você começava a dar sentido a sua experiência, você ia entendendo aquilo. Poxa! Que legal, isso é uma coisa que acontece com todo o mundo. Aí você registrava aquilo como uma consequência do processo, como um dado, como uma variável para sua pesquisa, e trabalhávamos coletivamente, trabalhávamos com a coordenação e sempre buscávamos refletir com outro monitor mesmo que não fosse lá naquela hora do grupão, sempre conversávamos entre nós e com eles também. (Educadora MARGARETH)

Notamos no depoimento da educadora a dimensão coletiva do trabalho em equipe. Práticas que possibilitam: o compartilhamento da produção docente; provocando ações coletivas através das quais se torna possível visualizar a sua produção na ação/produção do outro, e ver a produção do outro em sua ação/produção, além de se perceber em processo, e membro integrante de um grupo que também está no mesmo, dão um significado não linear, não hierárquico, não individual à formação.

Torna-se importante frisar que os significados atribuídos à dimensão coletiva de formação foram e vêm sendo construídos ao longo da história do NEJA-UFES. Os educadores e coordenadores que atuaram e atuam, aprenderam e estão aprendendo no constante fazer, a resignificar a partir das experiências vivenciadas os diversos espaços de formação, dentre eles, as reuniões da equipe. Assim, o lidar com os conflitos, impedir que eles aconteçam, em alguns momentos, e provocá-los em outros, constitui uma marca na trajetória desse coletivo.

Exemplos de que a formação faz-se sobre “cacos, retalhos e estilhaços<sup>32</sup>”, podemos identificar através da ata de uma reunião de socialização da análise de relatórios realizada em abril de 1990:

...deu-se início a mais uma reunião da equipe...passamos à discussão da proposta da pauta apresentada pela coordenação na pessoa de Assis que foi aceita na totalidade pelos presentes. A pauta aprovada foi a seguinte: leitura e discussão dos relatórios das monitoras D. e C.(analisados previamente pela coordenação pedagógica) e relato das atividades desenvolvidas....Sobre o relatório de D., a coordenadora CT. comenta que falta contextualizar os fatos descritos e aproveita uma fala de D. quanto a forma como ela trabalhou calculo de juros e porcentagem no grupo. Sugeriu caminhos como: utilizar aproximação e a comparação. “Não é preciso usar necessariamente expressões matemáticas para fazer o grupo entender, ou melhor, para o grupo resolver o problema’. Disse CT, concluindo e sugerindo ainda que conste no relatório: as atividades desenvolvidas, a metodologia, dúvidas, questionamentos e sugestões quanto ao trabalho. A educadora D. assume suas dificuldades e solicita maior e melhor acompanhamento por parte da equipe pedagógica. Seguindo a ordem das inscrições,a educadora C. retoma a questão do número ( de alunos), dizendo que este que tem causado certo desânimo não só ao próprio grupo(alunos que já freqüentam as aulas) como nela mesmo. Diz ter tentado de tudo para mobilizar, mas avalia como válidas as sugestões da coordenadora C.T. e sobretudo urgentes de serem implementadas. Dando prosseguimento, a coordenadora G. toma a palavra para comentar os relatórios em questão e o faz comparando-os. Para G., o relatório de D. é vazio de conteúdo, assim como seu discurso...G. volta a falar sobre o relatório de D. comentando inicialmente que tem dúvidas quanto a comentar ou não o que iria dizer no grupo, mas o faz. Continua a questionar a prática de D. afirmando não haver continuidade nos assuntos por ela abordados no grupo. A educadora S. interrompeu a fala de G. para lembrar que os assuntos são variados. “Muitas questões são discutidas em apenas duas horas.”, afirma S. A coordenadora G reafirma o que havia dito e passa a reforçar a importância da entrega de material e relatório para avaliar e avançar no trabalho. A coordenadora CT. pede a palavra dizendo sentir-se incomodada com o encaminhamento que a discussão tomou. Ela discordou das comparações estabelecidas entre os relatórios e da forma como a equipe pedagógica questionou D e disse que a sinceridade deveria ser uma constante no grupo, ou melhor, na equipe, mas que aquele não era o momento nem a melhor forma de abordar o assunto.

Na ata acima descrita podemos observar os “cacos” presentes na constituição de uma equipe de trabalho efetiva. São profissionais diferentes, sujeitos jovens e adultos, com trajetórias de vida distintas que fazem leituras do mundo, das palavras e do processo

---

<sup>3</sup> <sup>2</sup> Expressão criada pela educadora Andréa de Souza Batista no momento de construção coletiva de um artigo que relatava a experiência do grupo na formação de educadores do MST, para o programa PRONERA-EJA no Estado.

educativo, de maneira particular. Dessa forma, as reuniões, possibilitam o contato direto entre os diferentes sujeitos. Esse contato traz inicialmente a marca de objetivos comuns, mas com olhares diferentes. O saber constituir-se enquanto uma equipe de trabalho, retalhar os cacos e estar preparado para enfrentar e produzir novos estilhaços, foi uma especificidade que encontramos na trajetória do NEJA-UFES. Monitores e coordenadores que atuaram no Projeto, de forma muito singular, incorporaram os *cacos*, *retalhos* e *estilhaços* do processo de formação docente.

A inexistência de algo pronto, a existência de uma coordenação que aprendeu a se ver em formação e a considerar que o tempo de cada monitor, em seu processo formativo, angustiava e ainda angustia, por vezes, a deixar a repensar o trabalho coletivo, frente às dificuldades de “viver as diferenças”. Em um relatório produzido em 1999, a educadora Wilma escreve:

...Estamos precisando de uma flexibilidade de alguns componentes do grupo do NEJA e de menos radicalidade. Não podemos hoje, onde a maioria dos monitores bem jovens, com cabeças e ranços de professores estagnados que se mantêm alheios às transformações e às mudanças da era tecnológica...Tenho encontrado dificuldades de me adaptar à maneira de pensar de alguns componentes do grupo, o que gera prejuízo para ambos os lados. Poderíamos estar buscando alternativa com menos desperdício de energia e mais produtividade. Criticar o que está feito de errado é fácil, o difícil, é mostrar outras alternativas viáveis. Vamos encontrar um foco entre o real e o ideal?

O relato da educadora Margareth, nos auxilia a compreender os conflitos existentes no trabalho da equipe, e os considera como elementos estruturais no processo de formação:

Olha, eu acho que o conflito está presente sempre, mas nada de embate que colocasse em risco a vida do projeto. Muito pelo contrário, era enriquecedor, mas existiam alguns conflitos no sentido da comunicação... ou às vezes você não comunicou bem a sua forma de estar dentro desse processo, porque às vezes você também não está entendendo. Porque quando você está dentro do processo querendo buscar, nem sempre você entende o que acontece e percebe que está cheio de preconceitos. Às vezes você falava assim: Poxa eu acredito que ali todo mundo é igual e aí você se pegava em uma frase declaradamente em você, colocava as pessoas em condição de desigualdade... Os conflitos que mais apareciam na reunião eram: a resistência que acontecia no adulto, por exemplo, na questão da formação dele, também aconteciam com o monitor da questão da sua formação. Porque a resistência não estava só ali, no adulto (educando), nós também éramos adultos no

processo de educação. Então a Eja não se dava somente ali na sala de aula, ali somente com os alunos, mas a coordenação conosco também. Porque de certa forma, estávamos aprendendo. E de certa forma a coordenação também estava aprendendo junto e dentro do processo.

Em nossa investigação, concordamos com Perrenoud (2000) quando afirma que se pode definir uma equipe como um grupo que reúne em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação, e que esta acontece devido ao intento de pôr em prática um empreendimento que ninguém tem a força ou a vontade de fazer sozinho; ela se encerra no momento em que o projeto é concluído, pois identificamos a presença em diferentes temporalidades na trajetória do NEJA, da busca do trabalho coletivo. Coletivo este, entendido como um valor profissional em que cada um dos participantes, aceita a sua exposição, aliena parte de sua individualidade, pois acredita que o conhecer, o saber fazer, se dá na interação com o grupo.

É justamente esse grupo que dá a sustentação nas inquietações que surgem no trabalho desenvolvido com os educandos. É o trabalho coletivo que possibilita o compreender e as heterogeneidades existentes nas salas de aula da EJA, auxiliando na produção dos recursos didáticos a ser produzido e utilizado pelos monitores, além de propiciar os espaços de trocas necessárias no momento da formação de outros grupos de educadores.

#### **4.3. A Heterogeneidade dos sujeitos da EJA: elemento formativo necessário à formação docente.**

Certamente, a heterogeneidade cultural, constitui como um dos maiores desafios na educação de pessoas jovens e adultas. Com espaços marcados fortemente pelas diversidades étnica, cultural, geracional, de gênero, somadas pelas diferentes histórias com o processo de escolarização, o educador depara-se com essa questão tradicionalmente escondida, escamoteada ou tratada pelo viés das diferenças intelectuais entre os educandos nas demais modalidades educativas.

Cabe ressaltar que o educador de jovens e adultos, teve na maioria das vezes, sua experiência como estudante e educador em um modelo em que o projeto de homogeneização é um elemento estrutural na formação dos sujeitos. Tal projeto, que se tornou hegemônico na constituição histórica da escola ocidental, pode ser melhor entendido a partir das contribuições de Michel Foucault, que em sua obra enfatiza a importância do papel das instituições sociais para a prática do “bom adestramento”. Segundo o autor, tais instituições seriam utilizadas como instrumentos de perpetuação da lógica da divisão do trabalho, através de mecanismos de internalização de regras normativas por um processo naturalizante, com objetivos de delimitar espaços e produções subjetivas de todas as dimensões da vida humana.

Dessa forma, a escola, a família, a sociedade, o exército, os hospitais, as prisões, dentro de um contexto próprio, utilizando instrumentos de uma lógica própria, naturalizam, trazendo para a vida cotidiana, regras que foram historicamente produzidas por uma classe dominante.

Creio que é possível deduzir qualquer coisa do fenômeno geral da dominação da classe burguesa. O que faço é o inverso: examinar historicamente, partindo de baixo, a maneira como os mecanismos de controle puderam funcionar; por exemplo, quanto à exclusão da loucura ou à repressão e proibição da sexualidade, ver como, ao nível efetivo da família, da vizinhança, das células ou níveis mais elementares da sociedade, esses fenômenos de repressão ou exclusão se dotaram de instrumentos próprios, de uma lógica própria, responderam a determinadas necessidades; mostrar quais foram seus agentes, sem procurá-los na burguesia em geral e sim nos agentes reais (que podem ser a família, a vizinhança, os pais, os médicos, etc) e como estes mecanismos de poder, em dado momento em uma conjuntura precisa e por meio de um determinado número de transformações começaram a se tornar economicamente vantajosos e politicamente úteis. (Foucault, 1979, p.185)

Nessa ótica, a educação tem um importante papel na legitimação da ordem social. Nela o controle disciplinar e a correta disciplina são recursos fundamentais para o “bom adestramento”. Em *Vigiar e Punir*, o autor discute os recursos para o bom adestramento, colocando o poder disciplinar como função de adestrar as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos



individuais. A disciplina tem o papel de fabricar indivíduos, tomando-os ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. O sucesso de todo esse aparato está no uso de instrumentos simples como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação em um procedimento que lhe é específico, o exame. A homogeneização é também uma importante ferramenta de docilização dos corpos. Historicamente, a escola não buscou a homogeneização para igualar os sujeitos, mas sim para justificar desigualdades.

Transpor as barreiras impostas pela docilização, pela homogeneização e pelo adestramento, definitivamente não tem sido uma tarefa fácil para o grupo de educadores do NEJA. Através dos relatórios escritos e relatos orais, nos foi possível perceber o reconhecimento de que para o melhor enfrentamento dessa questão, tornava-se necessário acreditar na impossibilidade de desigualdades intelectuais e cognitivas entre os sujeitos, tão difundidas e incorporadas por educadores e educandos.

Na busca de compreendermos melhor a questão acima discutida, torna-se importante esclarecer que na proposta pedagógica do NEJA-UFES, as salas de aula não são compostas pelo critério de seriação. Também não podemos dizer que são multiseriadas, pois estaríamos tomando a referência principal à escola formal, adequando os tempos e espaços da educação de jovens e adultos. Trata-se de salas compostas por sujeitos jovens, adultos e da terceira idade com trajetórias escolares ou não escolares em diferentes temporalidades. Logo, qualquer pessoa jovem ou adulta que deseje, independentemente de sua escolarização, pode estudar na sala de aula que preferir, tendo como único critério, a junção de sua disponibilidade de tempo com o horário de funcionamento das turmas. Outro dado importante, concentra-se no fato de que em grande parte da história do Projeto, ele não emitiu um certificado de conclusão do ensino fundamental. Somente em 1998, é que foi firmado, informalmente<sup>33</sup>, um

---

<sup>3</sup> Em 1997, sem um convênio documentado, mas pela articulação promovida nos Fóruns de EJA, os alunos do Projeto passaram a ser certificados pelo CES'V. A equipe do CES'V, por conhecer a proposta de trabalho do Projeto, passou a legitimar o processo realizados nas turmas e garantir a certificação em nível de 1º segmento dos educandos.

acordo com o antigo Centro de Estudos Supletivos de Vitória (CESV), que passou a certificar, em nível do primeiro segmento do ensino fundamental, os educandos que passavam pelo projeto, e que segundo a avaliação promovida pela equipe do Núcleo, somada à prova que elas tinham que realizar, elaborada pelo CESV, os que eram considerados aptos à certificação de terminalidade do primeiro segmento.

Dessa maneira as salas de aula do NEJA-UFES, eram compostas, entre outros, por: Miguel, funcionário da Universidade, que ao estudar no Projeto, foi autonomamente realizando as provas do CESV, e conseguiu concluir o ensino médio, mas nunca deixou de freqüentar as aulas do projeto; e Dona Geralda, moradora de um bairro de classe média, localizado próximo a Universidade, que passou 10 anos estudando no Projeto, sendo este sua única experiência escolar. Tanto Miguel, quanto Dona Geralda, sabiam que mesmo permanecendo, por alguns anos no Projeto, não obteriam ali, o seu certificado de conclusão do ensino fundamental. O próprio Miguel, foi constantemente questionado, pela sua chefia de setor, o porquê alguém que já possuía o segundo grau freqüentava as aulas de pessoas que *“não sabiam quase nada”*. Em sala de aula, nas mais diversas situações-problemas que orientavam as reflexões acerca da temática estudada, ele respondia : Eu estou fazendo o segundo grau, já vi essa matéria lá na escola e fiz vários exercícios, mas só agora eu entendi realmente. Já para Dona Geralda, o Projeto era a única experiência escolar conhecida, assim, praticamente não questionava as práticas ali desenvolvidas, comparando-as com as práticas desenvolvidas na escola formal (tempos, os conteúdos estudados e as metodologias utilizadas). Cito esses dois sujeitos como exemplos da heterogeneidade encontrada nas salas de aula do NEJA. Sem, entretanto, pretender que estes dêem conta do universo muito maior e mais complexo da diversidade existente na EJA.

Ao analisarmos os documentos oficiais do Projeto identificaremos em praticamente todos eles, a heterogeneidade em debate. Seja nos princípios dos orientadores que afirmam que *“a heterogeneidade dos níveis de conhecimento das pessoas envolvidas no processo favorece aprendizagem através da troca de saberes que acontece no diálogo crítico, inter e multidisciplinar”* (Relatório de 1996), seja nos relatórios de

monitoria, que apontam constantemente o desafio, as angústias no processo de formação seja nas estratégias construídas no enfrentamento da questão.

A heterogeneidade dos níveis de conhecimento, expressa nos relatórios de coordenação, produzidos entre 1989 e 1996, deve ser entendida como diferentes formas de apropriação do código formal, pois identificamos em fontes que utilizamos, que um dos principais princípios filosóficos da equipe, consiste no acreditar que todos os sujeitos da EJA, independentemente dos saberes escolares que possuem, são capazes de discutir, compreender, analisar, e se apropriar de qualquer assunto, temática que seja de seu interesse. O que os difere são as possibilidades de cada sujeito de apropriação do código formal. Somado a este fator, a equipe de coordenação vê como um equívoco pedagógico à tentativa de homogeneização pelo critério de seriação escolar, visto que os sujeitos da EJA chegam à escola com uma diversidade de saberes matemáticos, químicos, físicos, históricos, geográficos, biológicos e lingüísticos, impossíveis de serem aprisionados pelos tempos da tradicional educação escolar.

Na verdade, poucos são os trabalhos que discutem o funcionamento intelectual do adulto, OLIVEIRA (1999) afirma que embora não tenhamos uma boa psicologia do adulto, e que a construção dessa psicologia esteja atrelada a fatores culturais, podemos apontar algumas características da fase adulta, que a difere da infância e da adolescência. A inserção no mundo do trabalho, as relações interpessoais, a história mais longa de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas são marcas diferenciadoras entre as etapas da vida. São justamente essas especificidades da fase adulta que possibilitam, que em situações de aprendizagem, ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades, em comparação com a criança e o adolescente, o que provavelmente, lhe propicia maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus processos de aprendizagem. Mesmo apontando as características gerais descritas acima, a pesquisadora nos chama atenção para o cuidado com o trato abstrato, universal e um tanto quanto homogeneizante dos jovens e adultos trabalhadores e sua

contraposição, na compreensão psicológica, a um determinado estereótipo de um adulto “correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente a camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com inserção no mundo do trabalho” (OLIVEIRA,1999, p 61).

Parece haver um acordo sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não letradas de pensamento; é importante reiterar, entretanto, que essa diferença não está claramente definida na literatura, não apenas pela falta de investigações mais específicas a respeito do funcionamento cognitivo dos grupos “pouco letrados”, mas também pela ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. Nesse sentido, a modalidade de pensamento a qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum. (Oliveira, 1995, p.157 Apud,1999,p 61)

Por outro lado, ao discutirmos a questão da heterogeneidade, não podemos desconsiderar que mesmo com marcas específicas particulares, os sujeitos da EJA possuem um leque variado de aproximações e semelhanças que segundo SANTOS (2003) nos possibilitam compreender que em sua pluralidade e multiplicidade, suas vivências trazem a marca do pertencimento a um lugar social específico. O que os deixa “diferentes, porém iguais”.

O problema que se coloca neste momento é o da homogeneidade e da heterogeneidade cultural, e segundo OLIVEIRA (1999) do confronto entre as diferentes culturas e da relação dessas diferenças com as diferenças nas capacidades intelectuais dos sujeitos.

A pergunta básica que pode ser formulada a esse respeito é a seguinte: há ou não diferenças intelectuais no funcionamento psicológico em geral, e no funcionamento cognitivo em particular, de sujeitos pertencentes a diferentes grupos culturais? No caso específico aqui examinado, os jovens e adultos de que nos ocupamos, enquanto sujeitos de conhecimento e aprendizagem, operam de uma forma que é universal ou que é marcada por uma pertinência cultural específica? (OLIVEIRA 1999, p. 63)

Na busca de ampliar o debate OLIVEIRA, identifica três grandes linhas de pensamento sobre as relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento

intelectual. A primeira tendência, marcada pelo olhar etnocêntrico, afirma a existência da diferença intelectual entre membros de diferentes grupos culturais; já a segunda tendência, fundamentada no relativismo cultural, contrapõe radicalmente à primeira e nega as diferenças intelectuais entre membros de grupos culturais diferentes.

Se a primeira abordagem apóia-se numa postulação determinista, que relaciona traços do psiquismo com fatores culturais, essa segunda abordagem poderia conduzir a um relativismo radical e à postura espontaneísta, que não admitiria nenhuma intervenção nos modos de funcionamento peculiares a cada grupo cultural, já que todo o conhecimento é igualmente valioso, toda a visão de mundo é legítima, todo o conteúdo é importante. No caso dos jovens e adultos, seu desenvolvimento psicológico e suas modalidades de aprendizagem (e seus valores, hábitos, atitudes, formas de organização do conhecimento) teriam que ser respeitados, restando pouco espaço para intervenção educativa. (OLIVEIRA 1999, p. 64)

Vinculada à teoria histórico-cultural em psicologia, a terceira tendência afirma que o psiquismo é construído ao longo da própria história dos sujeitos, em uma interação entre quatro planos genéticos: a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese. Segundo essa tendência, cada indivíduo nasce com as características da sua espécie e percorre o caminho da ontogênese “informado e alimentado pelos artefatos concretos simbólicos, pelas formas de significação, pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural em que se encontra inserido”. (OLIVEIRA, p 65).

A imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorre ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito.[...]” Os processos micro genéticos constituem assim o quarto plano genético, que interagem com outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico, do cultural.

A dinâmica de relação entre esses domínios genéticos define, para essa abordagem, uma posição claramente não determinista. O curso de desenvolvimento suposto na pertinência à espécie e na maturação individual só será realizado por meio da inserção do ser humano no mundo da cultura, o que elimina qualquer possibilidade de consideração de alguma modalidade de dotação prévia ou herança genética como fonte primordial de formação do psiquismo. Isto é, sejam seres humanos diferentes ou não na origem, o que importa para a compreensão de seu psiquismo é o processo de geração de singularidade ao longo de sua história. (OLIVEIRA, 1999P65 APUD 1997p. 56-57)

Dessa maneira, membros de diferentes grupos culturais ou pertencentes ao mesmo grupo, como os sujeitos da EJA, pensarão sobre o mesmo objeto de estudo, de várias

maneiras, utilizando estratégias e registros diferentes através de leituras variadas. É justamente neste ponto que está localizada a questão da heterogeneidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Nas entrevistas que realizamos e nos relatórios de monitoria que analisamos, identificamos que educadores que passaram pelo Projeto em momentos diferentes, lidam, analisam e estabelecem graus de importância, de maneira diferenciada no que diz respeito ao lidar com a heterogeneidade. Um dado que os aproxima está no fato de que todos os educadores entrevistados ou os que tiveram seus relatórios analisados, apontam a questão da heterogeneidade, como um eficaz dispositivo para a auto-reflexão de seu processo de formação. Ela punha em cheque suas concepções acerca: do que é escola, do que é saber e, do que é saber mais que o outro.

Quando questionada acerca de como lidar com a heterogeneidade, a educadora Dora que atuou no Projeto entre 1989 e 1991, responde:

Olha, minha sala era homogênea, só tinha mulheres, apesar de algumas levarem crianças, não queria excluí-las. Mas não era o momento de estas ficarem ali, sabe? Porém, o bairro era tão pobre que não tinha escolas, ou se tinham, não existiam outros ambientes para as crianças brincarem. Eu trabalhava com mulheres e adultos, é claro que havia faixas etárias diferentes. Para mim, a grande questão foi a competência em estar conduzindo aquela classe de alfabetização no método Paulo Freire, já que ela já tinha vivenciado o método tradicional.

A educadora, inicialmente afirma a homogeneidade na sala, utilizando o critério de gênero, porém, no momento após, ela aponta a existência de diferenças geracionais. Quando questionada acerca do “método” de alfabetização utilizado no Projeto naquele período, ela responde:

Havia mulheres que já tinham a passagem pelo método silábico, outras, sequer conheciam as letras, eu incentivava que elas escrevessem, nem que fossem garratuchas. E a partir daí, pegávamos palavras-tema, outras palavras que surgiam e fazíamos textos. A partir dos textos, fazíamos um retorno. Uma delas (educandas) tinha muita dificuldade, a saúde dela era muito preocupante, mas a partir disso, as idéias circulavam e elas trocavam os saberes que umas já dominavam e outras não.

Embora as diferenças de apropriação do código formal tenham emergido na fala de Dora, em nenhum momento ela se questiona ou se angustia, mas ao contrário reafirma as diferenças, apostando nas trocas realizadas entre os sujeitos, como elemento viabilizador do processo educativo.

No relatório da educadora Andréa, que atua no Projeto desde 1998, acerca do percurso realizado em Planalto Serrano, bairro periférico da Região da Grande Vitória, identificamos a preocupação de como propiciar um espaço educativo em que a heterogeneidade não se traduza em um elemento diferenciador e sim em uma característica inerente aos seres humanos.

Nos primeiros meses de aula não tínhamos muita clareza de como definir o eixo temático e começamos trabalhando com as marcas de identificação, como o resgate da memória e história de vida de cada um. Porém, todos os dias, nos primeiros 15 ou 20 minutos da aula, os alunos passavam quase sempre, discutindo os assaltos, brigas e principalmente os assassinatos que ocorriam no bairro. De fato, Planalto Serrano esteve constantemente na mídia, sendo até eleito o bairro mais violento do Estado. Nesse bojo, começamos a trazer textos para discutir a violência, que foi automaticamente se configurando como eixo temático [...]

No decorrer desses quatro meses, em Planalto Serrano, muitas situações têm se colocado como desafio dentro e fora de sala de aula. Uma delas tem sido com a heterogeneidade da turma que por sua vez, se vincula diretamente à elaboração de um plano de trabalho. Estas duas questões me parece muito intrínsecas pois, no momento em que eu tenho dificuldades de dar conta em meu planejamento, de atender às necessidades de aprendizagem tanto de alfabetizando quanto de pós-alfabetizando, isso afeta diretamente a construção do meu plano de trabalho, que acaba se caracterizando pela não integração e muito mais pela necessidade de marcar a existência de dois grupos diferentes em sala de aula. Isso tem sido muito conflituoso, porque eu tenho clareza da não existência desses dois grupos e reconheço as especificidades e necessidades de aprendizagem peculiares a cada um deles, mas acabo sempre os reduzindo a dois grupos considerando apenas os aspectos gerais. Essa minha postura reflete muito nos trabalhos em sala de aula, algumas atitudes como aceitar muito facilmente os apelos para não trabalhar em grupos ou duplas ou então permitir que quando o fazem, separem-se em grupos “dos que sabem escrever” e “dos que não sabem (Andréa, Relatório de monitoria discutido na reunião de 24/08/01)

Rancière (2002), ao contar a história de Joseph Jacotot, pedagogo revolucionário francês do século XVIII, em um livro intitulado “O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual”, nos provoca a refletir sobre a “igualdade das inteligências”.

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desse reconhecimento. O primeiro chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação...Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade das inteligências.

RANCÈRE, nos auxilia a compreender a inquietação posta no relatório da educadora e presente intensamente, entre os educadores do NEJA. Embora todos busquem, através do estudo de uma temática, em um primeiro olhar, pertinente a todos os educandos de um determinado grupo, propiciar um ambiente de construção coletiva do conhecimento, contrapondo-se à existência de desigualdades intelectuais entre os sujeitos, viabilizando dispositivos para que todos se envolvam, discutindo, analisando e pensando em diferentes formas de intervenção frente aos problemas levantados, verificando a igualdade das inteligências e a precedência da leitura de mundo e do desvelamento da realidade sobre a leitura e registro da palavra, no momento exato de registrar o conhecimento que tinha sido acumulado pelo grupo, necessariamente, surgia sempre um elemento diferenciador, a apropriação do código formal.

Observamos que inúmeras estratégias construídas pelos educadores, além da utilização do código formal, eram utilizadas como possibilidade de registro do acúmulo realizado pelo grupo e pelos alunos. Trabalho em grupos, confecção de cartazes com figuras e desenhos, exploração da oralidade e de outras dimensões do corpo aparecem, nas entrevistas e relatórios como caminhos no deslocar a relação conhecimento/registo formal. Os trabalhos de OLIVEIRA (1988), CALAZANS(1988), SOUZA JUNIOR (2002) escritos por membros da própria equipe orientam fortemente nesta direção.



Por outro lado, em relação aos educandos, cabe ressaltar que as diferenças de apropriação do código formal, que marcava em determinado momento, a existência de dois ou três grupos em sala de aula era encarado por eles como diferenças intelectuais e cognitivas. Logo, **saber ler e escrever**, significava para eles, **saber mais** do que aqueles que não sabem ler e escrever. E por diversos momentos externalizavam em suas opiniões a idéia de que se estivessem em uma sala com pessoas do “**mesmo nível**” poderiam progredir mais rápido.

Podemos exemplificar este fato, através da ata de registro de reuniões do Projeto, em uma reunião ocorrida em 1997 para rediscutir o reinício das atividades. Na reunião, os alunos e a coordenação do Projeto discutem a temática da heterogeneidade, buscando encontrar conjuntamente estratégias para o enfrentamento da questão:

25/02/97 -Encontro com alunos/alunas e ex-alunos do Projeto.

Margareth inicia a reunião dizendo que nós estamos em uma nova fase do Projeto... Deni (aluna)- falou em separar a turma de acordo com os níveis de aprendizagem, e a partir daí, outros alunos presentes deram exemplos da dificuldade enfrentada em sala de aula devido às diferenças em relação à aprendizagem [...] Afirma Margareth (coordenadora) – estamos separando por turma, mas é importante ressaltar que a alfabetização de adultos (educação) é diferente da educação formal.Terezinha (coordenadora) – diz que o projeto tem tudo para dar certo, pois estamos com uma boa estrutura...

Depois chegaram: Marilísia, Irenilda, Evani, Jurandir e Pedro (alunos).

Margareth - (coordenadora) Estamos discutindo a questão do afastamento devido, entre outros motivos, ao desnível. Mas o ideal era se conseguíssemos com que todos participassem do aprendizado, contudo, não estamos preparados para esta prática. Com a separação das turmas queremos manter uma qualidade. Miguel – às vezes o homem da cidade se julga tão sabido que quando chega na roça fica perdido.

Deni (educanda) – O que nos falta é saber ler e entender para não ficarmos para trás.

O diálogo acima nos possibilita analisar alguns aspectos acerca da questão da heterogeneidade. O primeiro, consiste no difícil processo não linear e conflituoso de superação do projeto homogeneizante de escola, mesmo entre aqueles que foram excluídos dela. A fala da aluna Deni, ao mesmo tempo em que afirma a existência de diferenças intelectuais entre os que estão em fase inicial de apropriação do código formal e os que já se apropriaram de seus elementos básicos, localiza a apropriação do

código formal como único elemento diferenciador. O segundo aspecto consiste, na constatação de que a Proposta pedagógica do NEJA foi sendo a todo instante construída juntamente com seus educandos. A fala da coordenadora Margareth, demonstra, que embora parte da equipe acreditasse na construção de um espaço onde a heterogeneidade fosse encarada como elemento vitalizador de trocas e não segregador, ao deparar-se com os conflitos emergentes da prática educativa levantados, a proposta procurou resignificar, modificar e partir para uma ação ainda não experimentada, a tentativa de constituição das turmas “por níveis”.

Um dado de extrema relevância que nos auxilia a compreender este momento do Projeto concentra-se no fato de que em meados de 1996, após um período de interrupção dos trabalhos, por motivos já explicitados no capítulo anterior, a equipe retoma as atividades. Com novos integrantes na coordenação e no grupo de educadores, este, em sua maioria, com experiências na escola formal, constata-se uma certa aceitação, em relação à proposta de “nivelamento” das turmas, acreditando ser um caminho possível para aquilo que consideravam uma melhora da qualidade do trabalho. É justamente neste contexto que podemos analisar a fala de Margareth, quando afirma “*contudo, não estamos preparados para esta prática*”. Na verdade, naquele momento, a coordenação do projeto, não percebeu que também estava em formação e que a preparação para uma determinada prática advém de sua experimentação e não de sua negação.

O mais interessante neste contexto é que as turmas em 1997 foram separadas, ou tentou separá-las a partir dos “níveis” de alfabetismos, constituindo-se turmas de alfabetizandos e de pós-alfabetizandos, que logo ao iniciar os trabalhos, os próprios educadores e coordenadores perceberam que a heterogeneidade além de continuar presente, não havia diminuído. Como afirma RIBEIRO(1999 apud KOLL))

Em sociedades complexas o fenômeno do alfabetismo é necessariamente heterogêneo, comportando práticas em que se utiliza a linguagem escrita com intensidade e orientação diversas. A variedade das práticas de alfabetismo possíveis e suas relações com outras peculiaridades culturais de subgrupos são constitutivas da pluralidade da cultura e, nessa medida, devem ser compreendidas e valorizadas.(p. 245)

A partir desse debate, cabem-nos ainda alguns questionamentos: Quais foram as práticas, formas e/ou metodologias construídas pelos educadores do NEJA no lidar com a questão da heterogeneidade? O que a equipe do NEJA entende hoje por heterogeneidade?

As atas das reuniões semanais, a observação das mesmas e os relatórios de monitorias nos possibilitam enumerar uma quantidade significativa de estratégias desenvolvidas pelos educadores do NEJA, na ação do lidar com a heterogeneidade dos sujeitos. Conforme visualizamos no relatório da educadora Andréa, a proposta pedagógica orienta a necessidade da sala de aula se constituir enquanto espaço em que temáticas relevantes e significativas para os próprios sujeitos da EJA, sejam discutidas, analisadas, estudadas e melhor compreendidas. Dessa maneira, considerando suas particularidades, mas também suas semelhanças, o papel do educador consiste em perceber e explorar uma temática, que seja significativa a todos e esmiuçá-la, utilizando as áreas de conhecimento como ferramenta, para melhor compreendê-la. A linguagem, a matemática, a história, química, a biologia, a filosofia e os demais campos, só têm sentido de serem estudados, quando auxiliarem o desvelamento daquele determinado objeto em análise.

Assim, torna-se possível ampliar o entendimento da heterogeneidade, como diferenças de níveis de aprendizagem, para diferenças entre os sujeitos. As diferenças de gênero, de geração, as diferenças étnicas, culturais emergem a todo instante no constante refletir o tema em questão. No que diz respeito às diferenças de aquisição do código escrito e do registro matemático percebemos que processo, aquilo que se caracterizava como elemento diferenciador cognitivo, passa a ser encarado como mais um elemento de diversidade presente nos grupos. Em um artigo intitulado “Alfabetização Matemática: Apropriação do Código Formal, publicado na revista da Rede de Apoio à Alfabetização no Brasil (RAAB), o educador do NEJA, Lucillo socializa suas descobertas acerca das diversas possibilidades de registro do conhecimento matemático realizadas por uma de suas alunas. O texto, discute os registros de Cleide,

aluna da turma localizada no hospital das clínicas, que ao realizar as resoluções dos problemas propostos para ela, utiliza de conhecimentos de estatística, proporção, porcentagem e função. Segundo o educador, torna-se necessário propiciar um ambiente educativo em que os educandos possam construir e socializar suas diferentes formas de registros de seu conhecimento.

Somadas as reflexões realizadas por Lucillo, os educadores viam nas trocas realizadas nas reuniões semanais; nos registros realizados nos relatórios de monitoria, analisados e devolvidos pela coordenação; no contato com outros educadores, interrogando suas formas de lidar com essa e outras questões inerentes à ação educativa para jovens e adultos; e na produção de material didático diferenciado, buscando contemplar as diferenças de apropriação do código. Ao ilustrarmos essa rede de possibilidades e de busca de estratégias não pretendemos, de maneira nenhuma, encerrar as discussões em torno da questão da heterogeneidade, porém acreditamos que ao analisarmos a produção de material didático, os espaços das reuniões semanais e o contato com outros educadores, surgirão novos elementos que ampliarão o leque para a compreensão dessa questão e de outras inerentes à ação educativa no trabalho com a EJA.

#### **4.4. A produção/utilização de recursos didáticos como elemento de especificidade na formação do educador de jovens e adultos**

A pouca disponibilidade de material de apoio para o educador e de material didático para o educando continua sendo um dos maiores desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos. Embora tenhamos percebido nos últimos anos uma ampliação da produção com o surgimento de recursos didáticos produzidos por organismos não governamentais, universidades, poder público municipal e estadual, e até por iniciativas de distribuição encampada pelo governo federal, ainda há que se caminhar bastante, tanto na universalização do acesso, quanto na perspectiva teórico-metodológica do material que vem sendo produzido.

A experiência do NEJA-UFES, deparou-se também com esse desafio no início, em fins da década de 80 do século passado. Inicialmente a equipe identificou praticamente a inexistência de recursos didáticos produzidos para os jovens e adultos, além desse fator, a grande maioria, da rara produção encontrada, não reconhecia a idade adulta como uma fase com dimensões de formação específicas. Logo, seus textos, atividades e objetivos propostos estavam mergulhados em uma perspectiva infantilizadora, de mera transposição dos conteúdos escolares, pensados para outras gerações (crianças e adolescentes).

Como relatamos anteriormente, o Projeto, desde de sua origem, não trabalha com uma proposta curricular *a priori*. Sua proposta busca superar a ênfase essencialmente compensatória da Educação de Jovens e adultos (EJA), concebendo-a como um espaço de exercício do direito à educação e considerando a fase adulta como uma idade específica de formação. Referenciado em Freire e buscando incorporar contribuições de estudos realizados pela própria equipe, Oliveira (1988) e Calazans (1988), e contribuições de outros estudiosos como: Emília Ferreiro, Rosa Maria Torres, Miguel Arroyo, Vera Barreto, Maria da Conceição Fonseca, Vera Barreto e José Carlos Barreto sua proposta têm como princípios orientadores da ação pedagógica: a leitura crítica de mundo como orientação de toda a prática educativa, buscando produzir mudanças na maneira das pessoas conhecerem para transformar a realidade; o reconhecimento da experiência prévia dos sujeitos como ponto de partida para a construção do seu conhecimento; e a heterogeneidade dos sujeitos como elemento inerente ao processo educativo. Nesse sentido, o Projeto contrapõe-se a fragmentação do conhecimento e a descontextualização dos conteúdos, pois estes, acabam por produzir uma prática pedagógica sem significado, estabelecendo uma dicotomia entre educação e a experiência de vida dos educandos.

Inserido nessa proposta, o desafio da produção de recursos didáticos se tornava ainda maior, visto que não se tratava apenas de encontrar ou produzir, um material cujos temas fossem considerados, relevantes à vida adulta, mas fundamentalmente, este

recurso deveria possibilitar uma ação, dos educandos, de sujeito ativo, criador, capaz de concretizar o seu pensamento e a sua linguagem por meio de expressão oral e escrita.

Em nossa investigação identificamos, que a maior parte do tempo destinado ao planejamento das aulas, era utilizada pelos educadores na seleção, organização e produção de material para sua turma. Os relatórios analisados apontam as dificuldades encontradas nessa ação e as estratégias construídas para o enfrentamento e superação da ausência desses recursos, sendo a seleção uma delas. O Almanaque do Aluá, produzido por uma organização não-governamental chamada Sapé, sediada no Rio de Janeiro; o Historiando, Poetizando e Confabulando, produzido pelo Instituto Veredas de São Paulo; os materiais do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) de Porto Alegre; da Escola Plural de Belo Horizonte; os materiais produzidos pelo Núcleo de Pesquisa em Educação Popular de Pernambuco; e do Projeto Zé peão, da Paraíba são exemplos de recursos que chegavam para a equipe analisar, utilizar, reescrever ou desconsiderar e produzir, a partir destes, um outro material que pudesse servir como um dispositivo didático para a temática que estava sendo trabalhada com a sua turma. Somado a esses recursos, a equipe tinha acesso também a materiais que serviam de apoio/estudo para o educador, como por exemplo: o Confabulando e Historiando, listados anteriormente; e produções do trabalho realizado pela Escola Sindical 7 de Outubro de Belo Horizonte.

Uma outra preocupação do Projeto era o de propiciar um espaço em que educador exercesse sua autonomia, deslocando-se do lugar de mero expositor didático de algo que não tenha participado de sua construção. Ao analisarmos a historicidade da ação docente em relação a questão que agora analisamos, notaremos que já em COMÊNIO, o professor não é o sujeito criador do material a ser utilizado pelos seus alunos. Sua proposta pedagógica relaciona estreitamente as produções da sociedade com as da escola, dessa maneira o material didático se insere como um dos elementos que historicamente, auxiliaram no processo de incorporação dos valores homogeneizantes e dos

tempos da produção capitalista. BUFFA (1988) afirma que COMÊNIO apresenta um método para ensinar de modo fácil, sólido e rápido, sem perda de tempo, com economia de tempo e fadiga, com ordem e medida. A arte de ensinar nada mais exige que uma repartição do tempo, das matérias, pois a organização da manufatura é o modelo para a organização das escolas. O livro didático, para ele, consiste em um material direcionado aos alunos e elaborado pelos sábios. No que diz respeito ao professor, que não é um sábio, mesmo que não tenha muita habilidade para ensinar, terá o livro para unificar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados. O livro didático, ao oferecer o que deve ser aprendido, deve fazê-lo repartido, do modo mais distinto possível, em tarefas de um ano, de um mês, de um dia, de uma hora. Além do livro-texto destinado aos alunos, Comenius recomenda também o livro-roteiro para os professores, para que esses aprendam a servir-se bem daqueles.

Quando questionado acerca da produção de recursos didáticos para as turmas que atuou, o educador Marcus respondeu:

Um dos momentos mais ricos e de maior trabalho era o do planejamento e da produção de material didático. Como eu já estava com esse interesse de estudo desde a graduação (pedagogia), eu queria perceber na prática os limites do livro didático. Inicialmente quando entrei no projeto e vi que a proposta não tinha um material definido, assustei e vi que tinha que fazer. Porém, depois percebi de fato a importância da adequação da linguagem para o educando, e que os temas que trabalhávamos exigiam, na maioria das vezes, que nós produzíssemos os textos para nossa turma. Isso certamente colava com a proposta do Projeto de autonomia do educador.

Um outro aspecto que emerge nas entrevistas está no fato de que as salas heterogêneas exigiam uma diversidade de material, impedindo a adoção de um único modelo.

Tínhamos que produzir um material para os diferentes níveis de aquisição de leitura e escrita existentes na sala de aula. Em determinados momentos eu me vi produzindo quatro tipos de atividades, na tentativa de dar conta daquela demanda que estava na sala de aula. (Educadora Mariléia)

O desejo de produzir materiais em que a linguagem utilizada possibilitasse o melhor entendimento do objeto estudado, somado à necessidade de uma produção que desse conta de explorar a mesma temática, mas considerando os tempos de aquisição do código escrito e matemático dos sujeitos tem sido um importante elemento-construção da experiência do NEJA.

Nossa sala funcionava à noite na UFES, e os alunos tinham problemas de enxergar letras muito pequenas, além disso, a tínhamos dificuldades de achar o material que cabia na discussão que estava rolando na sala. Então planejamos a aula em que a maior parte do tempo se discutia a temática geral e dessa temática a gente diversificava a atividade de leitura e escrita ou de matemática. (Relatório de final de ano da Educadora Carla)

Desde sua origem, o Projeto pautou-se pela busca de recursos didáticos que, de fato, possibilitassem a valorização do saber que o educando já trazia de outras experiências vividas em espaços escolares ou não. Ao analisarmos alguns desses materiais percebemos que a marca da escola formal, aparece com maior ou menor força, dependendo do contexto em que o próprio projeto situava-se e das influências pedagógicas externas e internas que incorporava. Nota-se que entre os anos de 1989 a 1994, na orientação do trabalho, uma maior presença da educação popular. Já em sua retomada, em 1996, com a ampliação da equipe de coordenação e a incorporação de 12 novos monitores, percebemos que a influência da educação popular foi aos poucos sendo sufocada por um olhar mais escolarizante. A partir de 1998, com a diminuição da equipe de coordenação, e com a continuidade, por um tempo maior de alguns monitores, a equipe redescobre e ressignifica o sentido do por que, do para que, e de como promover a educação de jovens e adultos. Tais questionamentos se mantêm vivos até os dias de hoje e têm provocado constante movimento no processo de formação do grupo, que tem buscado encontrar respostas que fundamentem suas práticas e suas percepções. A produção de material didático constitui-se num fundamental aspecto da especificidade da formação neste grupo. A leitura, a seleção, a reescrita e a auto-produção trazem à tona, constantemente, questões de fundamentos do campo da EJA. Quais saberes são significativos à vida adulta? Como produzir um material que dialogue com os saberes dos educandos e não promova a infantilização



destes? Como produzir um material que sirva de dispositivo para a construção de novos conhecimentos, e não como um instrumento de transmissão de culturas e valores hegemônicos?

A partir destas reflexões, vejamos dois exemplos a seguir da vasta produção existente no NEJA. Ao mostrar este material temos como objetivo, apenas identificar intenções, e preocupações dos educadores, que concentravam-se no para quê, e para quem se destina o recurso.

### Material nº 1

#### ORIGEM DA VIDA: REPRODUÇÃO HUMANA

Data:06 /08/98

#### PARA VOCÊ PENSAR:

Na aula passada nós trocamos idéias sobre fases de desenvolvimento da vida humana (infância, juventude e a fase adulta). E a partir dos questionamentos realizados por vocês, hoje vamos começar a estudar a fase da infância.

Nas figuras exposta no cartaz, vemos três mulheres grávidas, que estão contando os dias para dar a luz a seus filhos.

Pensando no estado dessas mulheres, discutam no grupo e respondam:

1- Gravidez : Como acontece?

2-Quais dessas palavras você conhece? Faça um círculo em volta delas.

ESPERMATOZÓIDE - ÚTERO -ÓVULO - OVÁRIO –FECUNDAÇÃO - FETO

3- Escreva frases usando as palavras que você conhece.

Ao analisarmos a atividade proposta, identificamos uma preocupação em contemplar através do recurso utilizado, a diversidade de aquisição de código formal existente na sala. Ao ser entrevistado, o educador afirmou que a provocação feita pelo material para que os educandos discutissem acerca do assunto, antes de sistematizarem algo por escrito, tinha o objetivo de promover um espaço/momento de construção coletiva do saber, e também procurava explorar o saber da oralidade, utilizado com muita “competência” pelos alfabetizandos. Dias após, dando continuidade ao trabalho com a

temática, o educador extraiu pedaços de textos produzidos pelos próprios educandos, para construir uma atividade, que pretendia discutir as relações existentes entre a fala e a escrita. O objetivo era fazer com que os educandos fizessem uma reflexão sobre a sua própria produção escrita.

## Material nº 2

### ATIVIDADE

Você acha que os textos abaixo se aproximam da forma como falamos? Destaque um momento em que você percebe que a maneira como nós falamos aparece no texto? Como você acha que deveríamos reescrever esse texto para que ele se aproxime dos padrões da escrita?

***“... Eu tive Relação com ela aí que foi minha celua se encontrou com ovulo de sua amãe se transformou um feto e você jerou dentro dela e você veio ao mundo”.***

***“Simplesmente é claro eu não com uma filha soube sexo quem têm que esprica isto é mãe não o pai não é quere se magista”***

***“ Nunca discutir com elas sobre isso, mais em caso que fossi discutir, falaria tudo que os professores nós explicam não com muito detales mais alguma coisa sai”***

Cabe ressaltar que a discussão da heterogeneidade retorna novamente no momento da produção do material a ser utilizado. O educador necessariamente, se vê obrigado a contemplar em uma ou em várias recursos, que discutam a mesma temática, atividades para educandos que estão em diferentes momentos de apropriação do código escrito e matemático. Importante frisar, que o material produzido era, quando o tempo permitia, discutido, antes de sua entrada em sala de aula, na perspectiva de ampliar os olhares e as sugestões realizadas pelos educadores e pela equipe de coordenação. Após sua utilização os educadores relatavam nas reuniões semanais suas percepções acerca de seu recebimento pelos educandos. Novamente, percebemos que a importância dos

espaços promovidos pelas reuniões semanais. Nelas era possível socializar, escutar as sugestões e aprimorar a produção.

Um dado, de maior relevância em nossa investigação, acerca desse aspecto, foi perceber que os monitores que atuaram no Núcleo, hoje em seus diversos espaços de trabalho no campo educacional, continuam insatisfeitos com os materiais que chegam nas escolas de ensino fundamental, médio e nas (IES), por isso produzem recursos didáticos para seus alunos. Da educação Infantil a graduação, os ex-monitores afirmam encontrar materiais pouco adequados ao contexto sócio-cultural dos seus educandos, o que os instigam a se assumirem enquanto sujeitos produtores de recursos didáticos.

Certamente, o uso exclusivo de materiais já elaborados e massificados impõe limites às práticas pedagógicas dos educadores e prejudicam uma aprendizagem autônoma dos educandos, impossibilitando a externalização, a valorização de seus conhecimentos, e imobilizando os educadores. Neste sentido observamos que a Proposta do NEJA aposta que a destinação de tempo e as condições de trabalho adequadas, somadas ao incentivo e à provocação para a produção de recursos didáticos pelo próprio educador seja um importante elemento no processo de formação do educador de jovens e adultos.

#### **4.5. A formação de educadores de jovens e adultos na troca com outros grupos e espaços de trabalhos.**

Cientes da importância de instituir práticas que diminuíssem o distanciamento entre o saber produzido pelas universidades brasileiras e a sociedade que as mantém, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo, desde sua origem, estabeleceu como uma de suas principais linhas de ação o trabalho de assessoria e/ou formação de grupos populares, movimentos sociais, projetos desenvolvidos pelas igrejas e também para as administrações públicas.

Essas atividades traduzem no seu bojo a constituição do campo da EJA no país e o seu lugar dentro das universidades brasileiras. Ainda é prática comum, entre nós capixabas, embora tenha diminuído nos últimos anos, a utilização de profissionais sem vínculo com a EJA, na formação e assessoria, principalmente nas administrações públicas. Esses profissionais, com titulação acadêmica, que realizam trabalhos docentes nas instituições de ensino superior pública e privada, mas que não realizam nenhum tipo de atividades com a EJA nas instituições que trabalham, mesmo nunca tendo sido educadores de pessoas jovens e adultas, ou tenham estudado esse campo de atuação, têm facilmente aceitado, de maneira não ética, assumir trabalhos relativamente bem remunerados com recursos do governo federal, transformando os espaços de formação em:

- a) momentos de transposição didática do ensino regular, com alguma reformulação barata, reduzindo a especificidade da EJA, a uma adaptação ou adequação vocabular, e desconsiderando as formas e os significados **do que se aprende, e de como se aprende, e do para que se aprende**, nessas etapas da vida;
- b) transmissão de conteúdos expressos em documentos oficiais (Proposta Curricular do 1º e 2º segmento e Parâmetros Curriculares em Ação), que têm servido como verdadeiros livros sagrados nas mãos desses profissionais.

Consideramos importante fazer tais reflexões, ao analisarmos os documentos do NEJA, notamos que em sua trajetória inúmeras, têm sido, as dificuldades na realização desse trabalho, dentre elas podemos enumerar:

- 1) a necessidade de se formar educadores apontada desde 1989 e, a pouca disponibilidade de tempo e de pessoal para fazer esse trabalho;
- 2) os profissionais que atuam no NEJA e continuam envolvidos com os trabalhos do Núcleo, não conseguem sobreviver apenas do trabalho com a EJA. Sua identificação com esse campo de estudos os provoca, muitas vezes de maneira desumana, a sobrecarregar-se e a desenvolverem

atividades, além das que já desenvolvem no ensino fundamental das redes privadas e públicas. Este fator diminui bastante suas disponibilidades de tempo.

- 3) o completo desinteresse dos profissionais do quadro efetivo da própria Universidade, o que contribui significativamente para a não profissionalização do trabalho desenvolvido pelo Núcleo;
- 4) a dificuldade dos movimentos populares e sociais em remunerarem o trabalho de assessoria e formação, o que provoca inúmeros questionamentos na equipe confrontando o comprometimento político de sua atuação com o receio de reforçar a prática do voluntariado na EJA.

Mesmo com as dificuldades apontadas acima identificamos em nossa investigação que a equipe sempre considerou importante esse viés de atuação. Tal importância deve-se a dois aspectos: o primeiro consiste na política de ocupação dos espaços que desenvolvem trabalhos com a EJA e demandam formação, mesmo que inicialmente essa ação seja voluntária; o segundo consiste na possibilidade real de trocas e aprendizagem sobre as práticas pedagógicas, as formas, e os tempos de organização do processo educativo de outros grupos, o que se constituía como um elemento estrutural na formação dos educadores do NEJA. Um aspecto a ser considerado neste momento está no fato de que pelas dificuldades listadas anteriormente, as ações de assessoria e formação, quando priorizadas, acabavam por “prejudicar” as ações de acompanhamento e formação dos monitores do projeto.

Encontramos marcas desse processo nos relatórios de coordenação para a Pró-reitoria de Extensão. No relatório de 1989, após listar os seminários, cursos e assessorias em que a equipe participou, a coordenação conclui:

Se considerarmos que as atividades acima referidas prejudicaram, de certa forma, o trabalho de acompanhamento in loco, por outro lado, podemos dizer que elas permitiram ao grupo a oportunidade de divulgar as idéias até então

desenvolvidas, partilhar experiências com outros grupos e nessa troca enriquecer a nossa prática.

A necessidade de socialização do trabalho realizado, bem como a importância da troca com outros educadores, provocou a partir de 1992, a instituição de uma prática pouco comum em outros espaços. Tal prática consistia no envolvimento efetivo dos próprios monitores do Projeto, na organização e condução de palestras, mini-cursos e mais recentemente cursos realizados para a comunidade acadêmica e para as instituições que demandavam. Encarando a equipe de coordenação, não como uma equipe de supervisão ou como uma equipe de “professores orientadores”, mas sim como companheiros, de um peso político e técnico considerável, na construção do planejamento da ação que iria ser realizada, monitores iniciam um rico processo de estudos, planejamento e revisão efetiva de sua prática.

Quando estávamos nos cursos percebíamos que às vezes, aquilo que a gente falava para os educadores, nem sempre a gente fazia e isso me fazia sentir mal. Na semana depois do curso que fizemos para a ACES, eu voltei para a minha sala e percebi muitos furos na minha prática. E vi que aquele professor que não tinha passado na Universidade e não era do Núcleo, desenvolvia um trabalho tão bom ou melhor que o que a gente fazia. Isso me fez pensar muito. (Educador CARLOS)

O relato do educador nos possibilita analisar alguns aspectos. Primeiro podemos perceber em seu relato certo incômodo devido ao distanciamento entre sua prática efetiva e o que ele enunciava para os professores nos cursos. Um segundo aspecto está no olhar, historicamente presente na produção acadêmica que trata a temática da formação do educador. Esse olhar traduz a idéia de que o professor necessita de um saber docente que ele ainda não possui, o que faz de sua prática docente algo insuficiente para os padrões de qualidade exigidos.

Muitas vezes ouvimos que o fracasso das experiências educativas se deve ao despreparo e, principalmente, à má formação dos educadores. Além da redução do problema, bem mais complexo no que diz respeito à formação e às condições necessárias a um bom desempenho educacional de grandes contingentes, esse lugar comum de atribuir a culpa aos professores, volta-se como um bumerangue para as instituições responsáveis pela formação e, ao atingi-las como co-responsáveis pelos problemas do desempenho docente e,

por consequência, discente, desnuda a responsabilidade e a “contribuição” de cada um dos envolvidos no processo. (LEITÃO, 2004, p144)

Embora cientes de que os problemas da Educação de Jovens e Adultos estavam inseridos em uma problemática maior do que apenas a má formação ou não-formação dos educadores, identificamos, não apenas no relato acima do educador, mas nos documentos analisados, que nas primeiras atividades com outros grupos era forte a idéia de que faltavam as “teorias atualizadas” nas práticas dos professores. O movimento formativo partia sempre daquilo que o educador já trazia enquanto produção, mas reafirmando o que faltava ainda por deixar a sua produção de maneira ideal.

Assim, era comum nas práticas desenvolvidas com os outros grupos, a exposição, a socialização de material produzido no NEJA, a ação de explicação da fundamentação teórica necessária e a utilização do material produzido pelo próprio educador para afirmar as ausências idealizadas pelo pensamento acadêmico. Como nos aponta Leitão (2004), em um artigo intitulado “*Itinerários e Processos de Autoformação*”

O que tem sido mais recorrente, intrigante e desafiador nessa questão é a consideração de que a formação necessária é aquela que se fundamenta nas mais “altas teorias”, em conteúdos atualizados, em volume de conhecimentos adquiridos nos livros, e que só a partir desse percurso se chega à ação. A recorrência das propostas feitas, em sua maioria, como experiências atualizadas, renovadas surgem sempre de fora para dentro e não se interrogam a respeito das múltiplas redes presentes na formação dos sujeitos e de como elas interagem continuamente constituindo aquilo que somos e o que fazemos.

Esse aprendizado deu-se para a equipe do NEJA, na experiência com os movimentos sociais, em especial com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Participando por dois anos e iniciando o terceiro ano de trabalho, o NEJA juntamente com a coordenação do MST, no Estado atua na elaboração, formação e acompanhamento das turmas do PRONERA – Alfabetização de Jovens e Adultos em praticamente todos os assentamentos e acampamentos vinculados ao Movimento no Espírito Santo. Recortes dessa experiência estão registrados em um artigo intitulado

“*Formação Continuada como educação de jovens e adultos: experiências junto aos educadores do MST*”. Escrito a nove mãos, o artigo relata as diferentes leituras, angústias e significados experimentados pelos educadores do NEJA no percurso de formação dos educadores do MST. Em um relato extraído do artigo o educador L.ucillo afirma:

Durante esse período, a principal formação aconteceu com o formador que foi inserido no meio rural, com toda visão urbana e com vários preconceitos sobre o MST. A inserção no Movimento e no meio rural fez com que tivéssemos que estudar sobre cada um desses elementos para que durante os encontros com os educadores, não reforçássemos a cultura urbana em detrimento da cultura rural.

A experiência com o MST, certamente foi uma das mais significativas para o coletivo de educadores do NEJA. A partir dela tornou-se mais clara uma modificação que, já vinha ocorrendo em outras práticas desenvolvidas pela equipe, na maneira de encarar a formação do educador. Com o PRONERA, percebemos um deslocamento do olhar para o que ocorre e como ocorrem as práticas educativas. Como nos aponta LEITÃO (2004) desloca-se o olhar para as relações entre os principais envolvidos, para o que eles produzem de sentidos e significados, e para as formas de produção, reprodução, recriação, frente a todas as adversidades, faltas e ausências de tudo o que há para se conquistar.

Nesse deslocamento de olhar fomos descobrindo aos poucos as incríveis possibilidades construídas e que ainda poderiam vir a ser pelos educadores, que conforme a Educadora Carla:

[...] entre os educadores participantes havia, também, além de uma identidade forte do movimento, algumas diversidades importantes e relevantes de serem discutidas naquele momento de formação. Tratava-se de assentamentos ou acampamentos, com características próprias no que diz respeito à geografia do solo, do clima, à história das pessoas, das lutas, aos aspectos de sofrimentos pessoais diversos e dificuldades específicas de cada educador(a), de cada aluno(a), do envolvimento de cada uma dessas pessoas com o movimento, com a luta, com a preocupação, com a educação, enfim uma enorme diversidade em meio a pessoas comuns, com ideais e motivações, além de formas de se organizarem comum.



Durante o percurso do PRONERA, identificamos que a própria concepção de formação da equipe do NEJA, foi bruscamente modificada a partir das condições objetivas em que o trabalho se realizava. A própria equipe afirma que com o passar do tempo percebeu-se que as inquietações tinham suas respostas nas próprias práticas de formação o que possibilitava novas leituras da experiência.

Entendíamos a princípio que o professor deveria refletir na sua prática as concepções exploradas nos encontros coletivos de formação, principalmente no que se refere à alfabetização. A prática do acompanhamento começou, então, a nos interpelar. Ao mesmo tempo em que fazíamos uma leitura de não apropriação da proposta pedagógica pelo professor, não dispúnhamos de elementos para compreender o que realmente acontecia. Perguntávamos: Por que em grande parte das salas de aula vigorava uma concepção tradicional de educação? Porque a alfabetização continuava sendo feita a partir da silabação? Por que alguns educadores priorizavam os conteúdos no seu planejamento e outros priorizavam os eixos-temáticos sugeridos? Em síntese, por que os educadores assumiam práticas diferentes se a concepção do planejamento priorizava sempre os eixos temáticos? Ao buscar o sentido dessa experiência, entendemos que o que considerávamos contraditório, ou o que tínhamos como preocupação central naquele momento, assim o era a partir da dinâmica das relações de poder desiguais constituídas no processo formativo e das condições objetivas de trabalho, tanto para os professores quanto para nós. Essas relações justificavam, às vezes, o silêncio dos educadores, o estabelecimento de um falso consenso no momento em que propúnhamos algo....A relação dialógica que tentávamos travar com os educadores não era suficiente para produzir relações igualitárias. (BATISTA et al, p.136-137, 2004)

A premissa de considerar o trabalho desenvolvido pelos educadores como elemento fundante na construção da práxis, foi, ao revelando a pluralidade das práticas produzidas por eles, um a um, mas que acabava, contraditoriamente, reproduzindo elementos da prática tradicional ainda vigente. Se não se davam a fazer o que sugeríamos, não se tratava de identificar o que era mais apropriado do ponto de vista metodológico, pois em seu saber-fazer (Certeau,1994) estavam produzindo algo diferente, criando a partir das trocas, forjando novas práticas, constituindo-se como sujeitos educadores, superando as adversidades do contexto, assumindo a própria palavra. (Batista et al, p 138, 2004).

Um fato que merece ser discutido consiste no aumento, nos últimos cinco anos, da inserção da Universidade nos trabalhos de formação das administrações municipal e recentemente Estadual. Isso se deve ao reconhecimento do trabalho que vem sendo desenvolvido pela equipe; ao fortalecimento do movimento em defesa da garantia da Educação de jovens e adultos do direito público subjetivo, através do Fórum de EJA, que acabou promovendo uma rede de articulação no Estado; e ao crescimento da

produção acadêmica na área, que tem reforçado a importância de se considerar as especificidades dos jovens e dos adultos trabalhadores.

Em linhas gerais, as últimas ações de formação desenvolvidas pela equipe do NEJA nestes trabalhos que vêm emergindo de demandas do poder público, principalmente Estadual, tem tentado incorporar os aprendizados adquiridos com o PRONERA, que analisamos anteriormente, além de outras descobertas que têm sido realizadas em outros espaços formativos em que os membros da equipe atuam. A experiência da formação partidária; a experiência da formação em espaços de militância religiosa; a experiência da docência na escola pública; a experiência do contato com os educadores de diversas regiões do Estado, possibilitado pelos encontros do Fórum de EJA, a experiência de interlocução com a Escola Sindical 7 de Outubro, possibilitou, a quem as vivenciou, a necessidade de revisar práticas, bem como, conhecer as ações de outros grupos que desenvolvem trabalhos de formação. Certamente essa diversidade de experiências é que promove estranhamentos temporários na equipe, mas fundamentalmente paixões intermináveis a um coletivo que constantemente se “refaz” sobre “cacos, retalhos e estilhaços”.

Em nossa investigação pudemos perceber que no NEJA-UFES, não é possível aprisionar ou capturar e sistematizar uma concepção de formação ou até mesmo de educação de jovens e adultos. Foi-nos possível perceber, sim, uma orientação que vem sendo repensada constantemente a cada experiência vivida coletivamente e/ou individualmente. A marca desta equipe está em conseguir retalhar os cacos promovidos propositalmente pelas diferenças humanas e de trajetórias na formação e, se constituir como um grupo de trabalho, que vem buscando contribuir com a construção da EJA em nosso país.

Buscamos, nessa etapa do trabalho, desvelar os elementos da especificidade da formação do educador de jovens e adultos, a partir da experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo. Identificamos que as práticas construídas nesses 15 anos de trajetória, buscaram

sempre o reconhecimento da idade adulta e, recentemente das juventudes e da terceira idades nas especificidades culturais, e geracionais de formação. Tal reconhecimento, delineou a descoberta de práticas pedagógicas que respondessem às demandas levantadas por esses diferentes sujeitos. O princípio do trabalho coletivo, adotado e experimentado, não somente nas reuniões semanais de planejamento, mas também no planejamento das ações de formação, tem promovido um espaço vitalizador e ao mesmo tempo motivador de transformação do não-lugar da educação de jovens e adultos, constituindo-se como um forte elemento de identidade dos educadores que atuaram e atuam no NEJA. O reconhecimento que o não-lugar da EJA representa a histórica negação de um direito às camadas populares de nosso país, levou um grupo de uma Universidade “periférica”, a ocupar espaços e a experimentar sem medo o lidar com a heterogeneidade dos sujeitos, o que exigiu desse grupo o pensar nos saberes, desejos, metodologias e produção de recursos didáticos para esses sujeitos.

Mas e a questão da especificidade da formação do educador de jovens e adultos? O lidar com a heterogeneidade dos sujeitos, a organização do trabalho coletivo, a produção de recursos didáticos pelos educadores e o exercício de trocas de experiências com outros grupos não constitui em práticas necessárias aos educadores de todas as modalidades educativas?

É óbvio que sim. Em nossa investigação, descobrimos que os educadores que atuaram no NEJA, e que atualmente desenvolvem trabalhos em outras modalidades, reclamam, reivindicam e lutam em seus diversos espaços de trabalho para que estas práticas sejam efetivadas. A heterogeneidade, a fragmentação do trabalho no interior da escola, a carência de espaços de estudos/trocas entre os educadores, além da imposição de seu lugar como mero transmissor de conteúdos, definitivamente não são questões restritas à EJA. Porém, não podemos desconsiderar que as especificidades dos sujeitos da EJA, ou seja, sua condição de não-criança, de excluídos da escola e o fato de, em sua maioria absoluta, serem membros pertencentes a determinado grupo cultural, bem como o reconhecimento de que sua educação significa a reparação de um direito que

lhes foi negado historicamente, demarcam a especificidade do campo e conseqüentemente, da formação do educador que atua com a EJA.

A especificidade da formação do educador de jovens e adultos, encontrada na experiência do NEJA-UFES, concentra-se na clareza de que os sujeitos da EJA (educandos e professores que atuam com a modalidade) estão em constante processo de formação e auto-formação. E que esse processo constitui-se por uma tessitura em que estão presentes: a valorização das experiências que os sujeitos trazem de outros espaços formativos; sindicatos, partidos políticos, igrejas, teatro, (e trabalhos desenvolvidos em outros espaços); o reconhecimento da especificidade da educação de jovens e adultos; o compromisso com a militância, principalmente nos espaços de discussão e de formulação de políticas públicas para a área; a constante pesquisa, ação imprescindível para o fortalecimento desse campo de estudos; e a interminável luta pelo direito à educação e pela profissionalização do educador de jovens e adultos. Esses elementos, que encontramos na trajetória do NEJA-UFES, somados às pesquisas e a outras produções que apresentamos no início deste capítulo, em nosso olhar, nos possibilitam arriscar na afirmação da existência da especificidade no processo formação do educador de jovens e adultos.

## Considerações Finais

Tomando como todo o legado da Educação Popular e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos CNE/CEB 01/2000, podemos compreender que o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser, uma maneira específica de fazer. Esse modo próprio de constituição da EJA assenta-se na tradição da Educação Popular que tem como princípio estruturante o foco nos sujeitos do processo educativo.

Mas quem são os sujeitos da EJA? De que maneira a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos contribui para identificarmos as especificidades desses sujeitos? Tratam-se de homens e mulheres, trabalhadores(as), empregados(as) e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, filhas, pais e mães; moradores(as) urbanos de periferias, comunidades e vilas. São pessoas em situação de rua, catadores de material reciclado, sujeitos sociais e culturais, pessoas com deficiência, homossexuais, lésbicas, transexuais; sujeitos marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. São jovens, adultos e idosos, que apresentam histórico de migração das zonas rurais, vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, e em geral trabalham em ocupações não valorizadas e reconhecidas.

São sujeitos, ainda, excluídos dos Sistemas Municipais de Ensino. Em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. São jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo manifesto de melhorar de vida, de viver um presente melhor. Retornam também por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Para muitos, o

certificado de conclusão do Ensino Fundamental é condição para permanecer no emprego. São sujeitos de direitos, trabalhadores/as que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os/as tornam diferentes dos sujeitos do ensino fundamental regular.

Nesse contexto, precisamos repensar as práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas com os sujeitos da EJA e construir um trabalho pautado para, com e na diversidade.

Ao reconhecermos a diversidade dos educandos, partimos do pressuposto de que a educação de jovens e adultos é uma educação que não se restringe aos espaços e tempos tradicionalmente exercitados pelos espaços escolares. Ela é caracterizada por constituir-se, especialmente em uma relação íntima com o mundo do trabalho, com a cultura, com a sexualidade e com outras dimensões de formação das juventudes, da adultez e dos idosos, que marcam a vida destes sujeitos.

## 14. REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.) **O sentido da escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 1 a 96, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida V. SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Orgs.) **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BATISTA, Andréa et al. Formação continuada como educação de jovens e adultos: experiências junto aos educadores do MST. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas v. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 197-221.

BLOCH, Marc. **Introdução a história**. Lisboa: Publicações Europa-América, s.d.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC/FAPESP/Cortez, 1999.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “fixa diretrizes e bases da educação nacional”. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 248, de 23/12/96.

BRASIL. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que “dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providencias”. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 1, p. 17.523, de 03/01/97.

BUFFA, Esther; ARROYO, Miguel; NOSELA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da nossa época v. 19)

BURKE, Peter. **Revolução Francesa e Historiografia: A Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Unesp, 1991.

CALAZANS, Ângela Maria. **A Matemática na alfabetização: o pensar e o fazer numa prática dialógica**. Porto Alegre: Kuarup, 1996.

CERTAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar 2**. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, s.d.

CUNHA, Charles Moreira. **O trabalho docente em equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET**. 2003. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.151-204.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período de 1985 a 1989**. São Paulo: PUC, 2000. (Tese de doutorado)

Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 32, p. 1 a 224, dez. 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Problematizando fontes em História da Educação.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul/dez. 1996, p. 99-118.

HADDAD, Sérgio. Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

HADDAD, Sérgio. **Promoção de programas de Alfabetização, Pós Alfabetização e Educação de Adultos com a Vinculação das Instituições de Ensino Superior no Brasil.** São Paulo: Centro de Documentação e Informação (CEDI), 1989.

IRELAND, Timothy. Educação de Jovens e Adultos e Extensão Universitária: Primos Pobres? 13º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE) - V ENCONTRO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, julho 2001.

LAROSSA, Jorge. **Nietzsche & a educação.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: \_\_\_\_\_. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p. 535-549.

LEITÃO, Cleide. Itinerários e processos de autoformação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA:** uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. Anais da 23ª Reunião anual da Anped. Caxambu, MG, 2000. (Edição eletrônica).

MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular:** memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.) **O sentido da escola.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

GOMES, Alberto Albuquerque. Sociedade Civil e Universidade: caminhos e descaminhos de uma quase parceria. In: SANTOS, Gisele Aparecida dos (Org.). **Universidade, formação, cidadania.** São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timonthy. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos:** uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Exclusão Social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. Enfoques filosóficos e lingüísticos da educação de adultos: relato de uma experiência. In: **Universo Pedagógico** – Revista do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: n. 2/3, p. 87-92.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Universidade e educação de jovens e adultos. 28º FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MINAS GERAIS, agosto 2001.

\_\_\_\_\_. **A escrita de adultos e adolescentes:** processo de aquisição e leitura de mundo. 1998. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

\_\_\_\_\_. Trabalhando a formação de educadores de jovens e adultos: um desafio à práxis na graduação. **Relatório de Iniciação científica.** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PODESTÁ, Marcus Vinicius C. **O que é necessário a educadoras e educadores saber fazer na ação alfabetizadora com jovens e adultos.** Texto não publicado.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação,** Anped, n. 12, p. 59-73, set/out/nov/dez 1999.

OLIVEIRA, Samuel Louzada Castro de. **Devires e Sementes.** In: Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador. VENTORIM, Silvana; PIRES, Marlene de Fátima Cararo; OLIVEIRA, Edna Castro de. Vitória: EDUFES, 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos:** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PERRENOUD, Phillip. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos com o campo pedagógico. In: **Educação e Sociedade:** Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, p. 59-73, n. 69, 1999.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-130.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SGUISSARD, Valdemir. Do jeito que o Banco Mundial gosta. **Revista Caros Amigos**. Edição especial, n. 9, p. 8-9, nov/2000,

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (Org). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Renato Quirino dos. **Educação e Extensão: Domesticar ou Libertar?** Petrópolis, Vozes, 1986.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de adultos em Minas Gerais**: contribuições e rupturas. São Paulo: FEUSP, 1995. (Tese de Doutorado em Educação).

SOUZA JUNIOR, Lucillo de. A matemática e a apropriação dos códigos formais. In: **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 14, p. 31 a 42, jul. 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Para rejuvenecer la educacion de adultos**. Selección de artículos periodísticos relacionados con el tema Educación de Adultos aparecidos em “El Comercio” de Quito, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Relatório do trabalho desenvolvido pelo projeto “Educação, alfabetização e pós-alfabetização de adultos para moradores do bairro São Pedro”**. Vitória, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico e Centro de Estudos Gerais. **Relatório de extensão do Projeto “Alfabetização e formação na prática de educação de jovens e adultos”**. Vitória, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Relatório de extensão do Projeto “Alfabetização e formação na prática de educação de jovens e adultos”**. Vitória, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Relatório de extensão do Projeto “Alfabetização e formação na prática de educação de jovens e adultos”**. Vitória, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Relatório de extensão do Projeto “Alfabetização e formação na prática de educação de jovens e adultos”**. Vitória, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Relatório de extensão do Projeto “Alfabetização e formação na prática de educação de jovens e adultos”**. Vitória, 1998.