

# **O SIGNIFICADO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (UFMG/UNICAMP)

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (UFMG)

JANNES, Cinthia Elim (UFMG)

SILVA, Laura Portugal da (UFMG)

## **Introdução**

Este trabalho discute resultados de uma investigação sobre o significado de um projeto de extensão universitária na formação de Educadores de Jovens e Adultos.

O projeto analisado oferece a jovens e adultos um curso com duração de dois anos equivalente ao segundo segmento do Ensino Fundamental, onde as aulas das disciplinas Ciências, Geografia, História, Matemática e Português são ministradas por monitores/as-professores/as, alunos/as dos respectivos Cursos de Licenciatura, orientados/as por professores/as da Universidade, que assumem a coordenação das áreas e das turmas bem como a coordenação geral do “Projeto”. As turmas são acompanhadas por monitores/as de Pedagogia e uma proposta para organização e acesso à informação é desenvolvida pelos/as monitores/as de Biblioteconomia, em ambos os casos sob coordenação de professores/as universitários/as das respectivas áreas. Além disso, vários alunos/as das disciplinas de Prática de Ensino realizam seus estágios supervisionados nesse projeto, que é também campo de pesquisa para elaboração de monografias de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Em nossa investigação, procuramos dar voz a educadores de jovens e adultos que, tendo vivenciado o trabalho pedagógico no “Projeto” como monitores-professores, durante sua graduação, são chamados a refletir sobre essa experiência na sua formação docente e sobre repercussões e demandas dessa formação na prática pedagógica que hoje desenvolvem em sua vida profissional.

Ao analisarmos os depoimentos desses educadores, cumpre-nos destacar a dimensão formativa do “Projeto”, mas, de modo especial, interessa-nos aqui focalizar aspectos que evidenciam possibilidades e desafios que permeiam o campo da Formação de Educadores de Jovens e Adultos, particularmente daqueles que atuam no âmbito da Educação Escolar.

## **A formação de educadores/as de pessoas jovens e adultas**

A **revisão bibliográfica**, empreendida durante todo o processo de realização da pesquisa, e que incluiu consultas às bases CALCO (livros e teses da Biblioteca da FaE/UFMG), PERI (artigos publicados em periódicos da Biblioteca da FaE/UFMG), REDUC (publicações da área educacional na América Latina), CD-ROM ANPEd (dissertações e teses), USP/Sibi (acervo da biblioteca da FEUSP) e Banco de Dados da Ação Educativa/SP confrontou-nos com um número relativamente modesto de produções enfocando a temática da formação de educadores de jovens e adultos.

O que encontramos na literatura especializada não foi muito diferente do que identificamos na experiência e nos fóruns de discussão da temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA): a constatação da precariedade, reiteradamente denunciada, da formação de educadores/as de pessoas jovens e adultas.

Assim, de um lado, deparamo-nos com a complexidade das demandas de um campo cujas especificidades levam a UNESCO-OREALC recomendar que a formação do educador de jovens e adultos seja concebida como uma “especialização”, uma vez que *“debe asumir, a su vez, una integralidad que le permita comprender el contexto social, cultural, económico y político en que el adulto y el joven se desenvuelven, además de los elementos epistemológicos necesarios”* (1988:28).

Do outro lado, flagramos a inexistência de uma política nacional de formação de docentes para educação básica de jovens e adultos (DI PIERRO, 1995), e o conseqüente despreparo dos professores/as que atuam nesse campo. De fato, como educadores de jovens e adultos, atua ainda, em todo o país, um grande número de professores leigos; os chamados “habilitados”, por sua vez, são, em geral, recrutados no corpo docente do ensino regular – sem que se lhes tenha sido concedida a oportunidade da reflexão sobre aspectos importantes da atividade que vão desenvolver, uma vez que *“na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos”* HADDAD & DI PIERRO (1994:16). Some-se a isso, *“as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes”* (idem) e teremos um quadro absolutamente divergente daquele que poderia fazer frente aos desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil.

Diante da aflitiva carência observada em relação à reflexão, aos investimentos e às alternativas na formação de educadores de jovens e adultos, urge que educadores, pesquisadores e instituições disponham-se a privilegiar este tema na hierarquia de suas preocupações. É nesse sentido que nos debruçamos sobre uma experiência nessa área, que tem lugar em uma universidade pública, e que se realiza em uma escola vocacionada para a formação docente e a produção de conhecimentos sobre ensino, aprendizagem e práticas pedagógicas do âmbito escolar, onde a EJA começa a delimitar o seu espaço.

### **O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa**

A coleta e análise dos depoimentos nos quais se baseiam a reflexão que aqui vamos desenvolver foram precedidas por um encadeamento de procedimentos por meio dos quais buscávamos caracterizar o perfil dos/as ex-monitores/as desse projeto e conhecer sua origem social, sua trajetória escolar e acadêmica bem como seu destino profissional, identificando possíveis repercussões, por eles/as reconhecidas, da experiência ali vivenciada em sua formação docente.

Inicialmente, fizemos um levantamento do universo de ex-monitores/as que atuaram no “Projeto”, no período que vai de sua implantação (1986) ao ano de início dessa investigação (1997). Com isso, procedemos à **construção de um banco de dados**, contendo informações tais como nome, endereço, curso de origem, área em que trabalhou no “Projeto”, tempo de permanência e período do curso de graduação quando foi selecionado/a como monitor/a-professor/a. O levantamento das informações preliminares sobre os monitores/as-professores/as foi realizado de duas maneiras: 1. Consulta aos arquivos da Secretaria da Escola onde funcionava o “Projeto” e da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade à qual estava vinculado. (Na ausência de um cadastro, valemos-nos de documentos tais como “Termo de Compromisso”, preenchido pelos monitores/as ao entrarem no “Projeto”, “Folha de Pagamento”, que mostra os meses de remuneração de cada bolsista, e “Relatório Anual”, que traz dados como orientador e atividades do bolsista). 2. Confirmação das informações encontradas nos arquivos, através de contatos telefônicos com os/as próprios ex-monitores/as. Ao final dessa primeira etapa, o banco de dados construído continha informações sumárias sobre os 200 ex-monitores/as do “Projeto”, dos quais localizamos 128, definidos a partir de então como o universo de ex-monitores/as a ser investigado nessa pesquisa.

Baseando-nos em informações e inferências a que chegamos a partir do banco de dados, procedemos à **elaboração de um questionário semi-aberto** para coletar informações sobre a trajetória escolar, acadêmica e profissional dos/as ex-monitores/as. Antes de iniciar a confecção do instrumento de coleta de dados, dois tipos de questionários, um semi-aberto e outro fechado, foram analisados e discutidos pela equipe de pesquisadores. Também foram transcritas fitas com depoimentos de ex-monitores/as, obtidos a partir de uma pesquisa realizada em 1992<sup>1</sup>, para auxiliar na elaboração do questionário. Esse instrumento foi submetido à **aplicação de um pré-teste**. Esse pré-teste foi realizado com duas ex-monitoras do “Projeto” e indicou a necessidade da reformulação de alguns pontos do questionário.

O questionário semi-aberto, na sua versão final, foi dividido em três partes: 1. Informações Gerais, com perguntas relacionadas à formação escolar e acadêmica do entrevistado; 2. Participação no “Projeto”, com questões referentes à experiência vivida como monitor/a-professor/a e 3. Trajetórias depois de sair do “Projeto”, procurando levantar informações sobre a vida profissional dos/as ex-monitores/as.

A **remessa do questionário**, via correio, aos 128 ex-monitores/as com endereços confirmados no banco de dados, deu-se no dia 12 de novembro de 1997. Até o mês de fevereiro de 1998, prazo que estipulamos para o **recebimento das respostas**, 67 (52,34%) foram devolvidos. A distribuição dos/as ex-monitores/as que responderam os questionários por áreas de atuação refletiu, com certa fidelidade, essa distribuição no universo considerado, o que conferiria um certo equilíbrio às contribuições de cada uma das áreas na composição do perfil que viríamos a fazer. Em relação aos anos em que os/as monitores/as ali trabalharam, recebemos um maior número do período de 1993 a 1995 (44,78%), de tal maneira que elementos da dinâmica do “Projeto” nesse intervalo podem ter influenciado os resultados a que chegamos.

A **sistematização e a análise das respostas obtidas pelos questionários** obrigaram-nos a um delicado trabalho de elaboração e reelaboração de possíveis relações entre as informações disponíveis sobre a trajetória escolar, acadêmica e profissional dos/as 67 ex-monitores/as que responderam o questionário. Foi a partir de constatações e conjecturas forjadas nesse exercício que elaboramos o **roteiro e os critérios de seleção dos**

---

<sup>1</sup> Estamos nos referindo à pesquisa intitulada "A vida do aluno-trabalhador orientando a prática pedagógica

**sujeitos para as entrevistas**, no curso das quais colhemos os depoimentos que aqui analisamos.

Para a **definição da amostra** dos/as ex-monitores/as que seriam submetidos à entrevista, pré-selecionamos aqueles sujeitos que se inseriam no seguinte perfil: ex-monitores/as que permaneceram um ano e meio ou mais no “Projeto” e que trabalharam (ou trabalham) com jovens e adultos após deixarem o “Projeto”. A triagem apontou 22 (32,83%) ex-monitores/as como possíveis entrevistados/as.

As **entrevistas** foram realizadas com dez desses sujeitos (dois de cada área de atuação no “Projeto”) no período de outubro de 1998 a março de 1999. Tendo optado pelo formato de entrevista semi-estruturada, norteamos o seu desenvolvimento sugerindo questões que remetessem os sujeitos à reflexão sobre três momentos de sua vida - trajetória escolar, acadêmica e profissional - que, julgávamos, trariam elementos que poderiam clarear o papel do “Projeto” na sua formação de educador/a de pessoas jovens e adultas. As entrevistas tiveram duração aproximada de uma hora e meia, foram gravadas em áudio e transcritas.

Para emprendermos **análise das entrevistas**, inicialmente, cada um dos membros da equipe de pesquisa realizou individualmente uma **leitura flutuante** (BARDIN, 1979), identificando trechos que lhes sugerissem uma manifestação do entrevistado sobre o significado atribuído ao “Projeto” em sua formação profissional. Realizaram-se, então, **sessões de leitura coletiva** em que os trechos selecionados foram confrontados e tomados como base para o **levantamento de categorias**, em que se explicitassem e especificassem contribuições do “Projeto” na formação profissional dos/as ex-monitores/as. Estabelecidas as categorias, procedeu-se a uma **reflexão sobre desdobramentos e limites dessas contribuições** a partir de um aprofundamento na análise dos depoimentos dos entrevistados em **diálogo com o referencial teórico** adotado.

### **Resultados da pesquisa**

Os resultados a que chegamos por meio do tratamento e análise dos dados dos questionários, já tivemos oportunidade de apresentá-los e discuti-los com outros pesquisadores e educadores de jovens e adultos. É portanto nas reflexões em que nos envolvemos a partir da análise das entrevistas que nos deteremos neste trabalho

O elenco das categorias que elegemos como indicadores da contribuição do “Projeto” na formação dos educadores de jovens e adultos foi organizado em três núcleos: No primeiro, sob o título “**inserção no campo da educação de jovens e adultos**”, reunimos as categorias que revelam o papel do “Projeto” como oportunidade que descortina para os educadores em formação a EJA como campo de atuação profissional; no segundo, “**ampliação das perspectivas da prática pedagógica**”, enfatizam-se aspectos do trabalho pedagógico, cuja abordagem lhes é propiciada pela experiência da docência naquelas condições vivenciadas no “Projeto”; finalmente, destacamos o relevo atribuído à “**dimensão teórico-prática da formação de educadores**” por esses professores que reconhecem em sua atuação profissional os traços esboçados em um espaço vocacionado à interação entre reflexão e fazer pedagógico.

- **A inserção no campo da educação de jovens e adultos**

Ser educador/a de jovens e adultos não se configura para a maior parte dos/as licenciandos/as como uma opção para a vida profissional. A bem da verdade, temos constatado que nem mesmo o próprio magistério, habilitação a que se destina seu curso superior, é, para muitos/as alunos/as dos cursos de Licenciatura, uma alternativa sedutora ou um projeto de vida profissional. Até mesmo entre os que se candidatam a uma bolsa de professor-monitor no “Projeto” – pleiteando uma primeira experiência na regência de classe – encontraremos estudantes que põem em dúvida a opção pelo magistério, devido à desvalorização social, salarial e, digamos, acadêmica (muitos cursos ainda privilegiam os bacharelados em detrimento das licenciaturas) da profissão.

Entretanto, uma vez integrante do “Projeto”, o/a monitor/a-professor/a, que tinha o trabalho com jovens e adultos como um aspecto circunstancial, próprio de um ensino que se processa no turno da noite, começa a conceber a EJA como um campo diferenciado no âmbito educacional, com características, demandas e possibilidades próprias. A participação no “Projeto” é apontada pela maior parte dos/as ex-monitores/as como decisiva em sua opção pela profissão de professor em função de uma maior *respeitabilidade* que passam a conferir ao trabalho docente ao experimentar a complexidade dos desafios do fazer pedagógico, e da descoberta do prazer proporcionado pelas relações pessoais que a dinâmica de sala de aula oportuniza. Mas, de maneira especial, é ali que a EJA se descortina como um espaço próprio de atuação profissional, no

qual as dimensões do desafio e do prazer se lhes revelam mais acentuadas “*pelo perfil dos alunos*” e são apontadas como razão de sua identificação com essa modalidade de ensino e com o público dos cursos noturnos.

*"Eu decidi que continuaria envolvida com questões de educação e queria direcionar para educação de jovens e adultos." (Ex-monitora de Matemática).*

*"O prazer de você estar dando aula é muito grande. Depois do Centro Pedagógico, eu consegui trabalhar no Supletivo do SESI à noite, e o público era a mesma coisa que no Centro Pedagógico. Era muito gostoso você trabalhar. Eu falava que ir à noite dar aula era minha terapia e eu ia com prazer imenso, enquanto eu não falava o mesmo com criança." (Ex-monitor de Ciências)*

*"... o que eu valorizo muito no trabalho com adulto e que me atrai muito é essa possibilidade do diálogo constante, e de você estar percebendo o crescimento da pessoa ao longo trabalho que você vai fazendo, como que a pessoa vai crescendo do ponto de vista crítico, do ponto de vista de conhecimento. Essas coisas com adulto eu acho muito legal e principalmente essa possibilidade do diálogo, de estar trocando, é uma troca o tempo todo." (Ex-monitora de História)*

Como componente fundamental dessa identificação, os/as entrevistados/as atribuem à experiência docente vivenciada no “Projeto” a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma sensibilidade para a especificidade de trabalho com a EJA. Os alunos nessa modalidade de ensino, via de regra oriundos das camadas populares, com valores e expressão diferenciados daqueles que se estabelecem na cultura escolar, excluídos da escola regular por dificuldades de acesso, de conciliação com a inserção precoce no mercado de trabalho, ou de adaptação à própria organização escolar, e agora inseridos nessa instituição que não foi originariamente concebida para atender esse público, vão demandar um trabalho específico que considere o seu contexto de vida, necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimentos construídos ao longo da vida.

*"Esse mundo do trabalho é uma referência obrigatória. Quando eu vou trabalhar com eles [alunos jovens e adultos], em momento nenhum ele pode, pra mim, pode ser descartado.(...)Os alunos trabalhadores, aqueles seres humanos que trabalham o dia inteiro, que vem estudar, tem aqueles desejos, tem aqueles sonhos, querem compartilhar, tem aquelas dificuldades. (...) Porque era aquela discussão que já tinha começado no Centro Pedagógico. Qual é esse conhecimento para o trabalhador? É o conhecimento instrumental? É um conhecimento universal? É um conhecimento pra que? Essa questão ainda eu me coloco. Quando eu estava com os alunos lá do supletivo particular eu também me colocava esta questão(...) Aquele conteúdo normalmente não tinha nada a ver com a vida dos alunos de um modo geral." (Ex-monitor de Ciências)*

Além disso, com a proliferação de programas de EJA, quer no âmbito público quanto no privado, a participação num projeto nessa área, coordenado pela Universidade, segundo reportam os ex-monitores, passou a ser um item destacado em seu curriculum,

identificado pelo potencial empregador como uma experiência provavelmente subsidiada pelos avanços da pesquisa e orientada por profissionais especializados.

*"... levei curriculum colocando a experiência daqui; (...) Estar na Universidade, estar no CP, então isso é um bom referencial. Fui chamada pouco tempo depois..." (Ex-monitora de História)*

*"Aí, o coordenador lá [coordenador de escola de ensino supletivo] falou assim: "-Ah! então, você precisa compartilhar com a gente a experiência que você teve lá, no supletivo na Universidade. Falou Universidade, isso tem um poder incrível."(Ex-monitor de Ciências)*

Mas, para além de ser uma “carta de apresentação”, os entrevistados destacam a contribuição do “Projeto” na construção de uma *referência* de trabalho em EJA, com características diferenciadas em relação a outros modelos de organização e de propósitos educativos adotados pelas escolas que conheceram ou em que trabalharam. Esse é um aspecto sobre o qual nos cumpre debruçar, em especial quando a discussão que se impõe à pauta é sobre “preparar para o mercado”.

É comum na literatura educacional o questionamento de experiências de formação de educadores que os inserem em práticas em que as condições de trabalho são, sob vários aspectos, “especiais”, ou seja, em que parâmetros do que se concebe como ideal são de alguma maneira viabilizados. As críticas, em geral, são feitas argumentando-se que isso afastaria os futuros profissionais dos reais desafios do mercado, ou identificando-se nessa estratégia de formação resquícios dos modelos educacionais tecnicistas aplicados à formação de educadores. Não há como negar a existência de um certo distanciamento entre o trabalho e as condições em que ele se realiza no “Projeto” e o que os/as futuros/as professores/as iriam encontrar “lá fora”. Alguns/as dos/as entrevistados/as vão, de fato, pontuar esse distanciamento:

*"... eu fiquei um ano na escola particular, que eu mexia com o Supletivo de manhã. Mas a coisa era muito avacalhada e proposta pedagógica nenhuma. Aquilo chocou com as propostas do ["Projeto"] (Ex-monitor de Ciências)*

*"É muito diferente [o trabalho com jovens e adultos fora da Universidade]. Aqui [no "Projeto"] a gente tinha pessoas mais velhas que voltaram a estudar porque sentiram necessidade, porque queriam; a gente não tinha esse problema da disciplina. E à noite, atualmente nas escolas públicas, a gente tem muitos adolescentes, que eles só trocam o dia pela noite, que não trabalham. Porque eles chegam, tem aluno que dorme e acorda meio-dia, aí almoça e dorme de novo e à noite vai gastar energia na escola, chega lá sem a menor disposição, nem foi lá pra estudar, nem sabe o que que é isso. É muito diferente, é lógico que a gente leva algumas coisas, mas é outro trabalho. " (Ex-monitora de Geografia)*

*"... a estrutura, na verdade, de ensino aqui no Brasil, ela não favorece aquilo que a gente aprende dentro da Universidade ou aquilo que a gente aprendeu no ["Projeto"]..." (ex-monitora de História)*



Além de eventuais diferenças no público atendido, nas estruturas ou nas condições de trabalho, os/as educadores/as entrevistados/as relatam ter-se deparado de maneira muito mais dramática com uma divergência radical nas propostas e nos modos de conceber o trabalho com jovens e adultos: enquanto a EJA, quando identificada como “ensino de suplência”, tem-se caracterizado ainda por uma perspectiva compensatória (o aluno deve “recuperar o tempo perdido”), o “Projeto” buscava privilegiar a dimensão da inclusão sócio-cultural e da construção da identidade de sujeito de alunos e professores. Justamente por isso, encontraremos nas entrevistas diversas declarações de resistência em compactuar com a lógica conteudística, a desconsideração das características e demandas dos alunos e o sucateamento da qualidade do ensino (*justificado* pela “redução do tempo”, a “falta de base dos alunos” e a “escassez de recursos e investimentos” materiais e humanos), flagrados em escolas das redes particular e pública:

*"E eu acabei sofrendo de novo trabalhando lá [em supletivo da rede privada] porque era uma coisa muito conteudista mesmo, tudo muito corrido, com características que não haviam aqui no CP. Eu fiquei lá um semestre e não agüentei mais porque eu fiquei me sentindo muito mal com aquele trabalho. Eu pensava que era uma sacanagem, o pessoal ralar pra caramba, chegar aqui super cansados e eu despejar um monte de coisas na cabeça deles!" (Ex-monitora de História)*

Entretanto, se, em alguns casos, a resistência impede a inserção e/ou a permanência em um trabalho com metas e condições que contradizem os princípios construídos na formação profissional, em outros, ao contrário, ela pode desencadear um esforço de transformação da prática em que esse profissional se insere, valendo-se para isso dos elementos forjados no hábito da reflexão crítica e na vivência de elaboração, implantação e avaliação de alternativas que se alimentam dessa reflexão e também a alimentam:

*"Importante essa experiência [referindo-se a experiência com Supletivo da rede privada], porque eu tive outro referencial de supletivo. (...) É uma empresa, e eles tinham uma lógica que me impressionava, que era a lógica do excedente. É a questão do espaço, número de aluno por sala, e a preocupação com os alunos, como que os professores conduzem é uma coisa bastante fragmentada. Alguns acreditavam, basicamente nas questões conteudísticas, eles praticamente trabalhavam como cursinho pré-vestibular, tacava conteúdo, e não preocupava com aluno. Quando cheguei, fiquei até com medo de não conseguir combinar com aquele jeito de trabalhar e de ser reprimida. Primeiro eu tentei ser uma professora parecida com o que eu achava que era que tinha que ser, e foi um fracasso, foi horrível. Eu me senti péssima, a relação foi péssima com os alunos. Quando eu entrei na segunda semana, resolvi trabalhar do meu jeito. Eu comecei a conversar com os alunos, perguntar quem eles eram, da onde que eles vieram, porque que eles estavam aqui, comecei a construir a minha relação afetiva normal como eu sempre faço, e aí a coisa começou a andar. (Ex-monitora de Ciências)*

A entrevistada descreve, nesse último trecho, procedimentos que faziam parte da rotina de estabelecimento das relações professor-aluno e aluno-escola no “Projeto” (dos

quais ela já se apropriou e os chama de “*meu jeito*”), considerados essenciais, inclusive, para a definição do programa de curso e a proposição de atividades e projetos pedagógicos.

O “Projeto” cumpre, assim, seu papel como “referência” (– e não de modelo) constituído a partir da elaboração coletiva de sujeitos – profissionais em formação – inseridos em um processo de aprendizagens que supõe postura ativa, oportunidade, disposição e exercício da reflexão sobre a própria prática e sobre as concepções que a embasam, além de espaço e vivência da autonomia no trabalho respaldado nessa reflexão:

*“Eu fui acostumada trabalhar dessa forma, com um processo mais criativo, mais construtivo, trabalhar junto com os alunos e de estar vendo as necessidades deles e estar decidindo as coisas juntos e eu não sei trabalhar diferente (...) As reuniões coletivas, por exemplo, que a gente tinha, reunião de área, reunião de turma, reunião geral...” (Ex-monitora de Geografia)*

*“... (o “Projeto”) é um laboratório mesmo e quanto mais eu vejo isso, mais eu vejo a necessidade dele existir, até como uma meta, um ideal. Eu acho interessante ele existir para você ter como comparar.(...)Pra mim o Centro Pedagógico ainda é uma referência. Eu tive a oportunidade de trabalhar em algo possível e a gente vai tentando fazer esse possível na vida.” (Ex-monitora de História)*

#### • **Ampliação das perspectivas da prática pedagógica**

Essa “referência”, tantas vezes divergente de práticas correntes, ao que parece, no entanto, também tem seu papel no atendimento às chamadas “demandas de mercado”. A escola básica vem passando atualmente por um processo de redimensionamento fundamentado em novos pressupostos, entre os quais aqueles que buscam a integração de diferentes saberes e a valorização daqueles que os alunos construíram e constróem em espaços extra-escolares. Se as repercussões desse redimensionamento ainda desembarcam timidamente na sala de aula, ele ao menos explicita a demanda pela adoção de novas práticas pedagógicas em oposição à tendência à reprodução que os entrevistados identificaram em suas próprias posturas quando de seu ingresso no “Projeto”:

*“Quando eu comecei a dar aula (...) eu era um professor tradicional, de copiar matéria no quadro... achava que preparar aulas, era decorar e ir lá dar aquela aula e escrever no quadro que eu era um bom professor... então eu comecei as minhas primeiras aulas assim.” (Ex-monitor de Ciências).*

O contato com a prática docente no “Projeto” vai, então, permitindo aos/as entrevistados/as pensar o fazer pedagógico sob uma nova perspectiva e confrontá-lo com as referências de escola já construídas. Para muitos dos/as entrevistados/as, formados sob uma tradição de fragmentação do saber em uma estrutura rígida e disciplinária, esse “novo” será identificado justamente nas experiências de trabalho interdisciplinar propiciadas pela participação no “Projeto” :

*"(...) foi também o primeiro momento, a primeira vez, mais efetivamente que eu tive contato com toda a discussão, que já estava fervendo na época, sobre a interdisciplinaridade; de um estudo não mais compartimentado, mas que houvesse a possibilidade da integração entre as disciplinas." (Ex-monitora de História).*

Um trabalho nessa concepção de conhecimento exigiu dos professores em formação uma certa disponibilidade para empreender um destemido repensar da própria trajetória de estudante e uma disposição generosa para aprender e construir, coletivamente, no fazer pedagógico, em um movimento constante de reflexão sobre o que foi feito e de replanejamento das ações, novos parâmetros para a prática docente.

Assim, eles atribuirão à oportunidade de experimentar uma proposta baseada no trabalho coletivo e em uma visão de conhecimento não pautada na ótica disciplinar, a segurança e a convicção com que se envolveram na elaboração, na implantação e mesmo na coordenação de práticas interdisciplinares em outros espaços de trabalho:

*"(...)discussão pedagógica, reunião de área, essas coisas todas, se a gente não aprende a ter uma prática assim, depois, quando chega lá fora você não quer fazer. Porque precisa, isso é necessário para o trabalho, para a gente tentar o novo e não ter medo. Eu adquiri segurança foi aqui. Eu sou muito segura no que eu faço e eu consigo fazer uma porção de projetos na escola. Puxar projetos na escola... hoje eu acho que a raiz de tudo foi aqui. Eu acho, eu avalio que foi."(Ex-monitor de Geografia)*

O despertar para compreensão da dimensão social do papel do educador foi outro ponto destacado nas entrevistas. O “Projeto” é um projeto de extensão da Universidade destinado principalmente às camadas populares, uma vez que oferece serviços aos que não tiveram acesso à educação na idade regular. São pessoas que passaram e ainda passam por uma trajetória de luta, que difere um pouco do percurso de alguns dos/as entrevistados/as. O contato com o contexto de vida de camadas populares provoca a reflexão e conhecimento concreto de realidades distintas, conforme aponta um dos entrevistados:

*"...eu nunca tinha convivido com esse lado, mais pobre do que eu, socialmente mais baixo no aspecto de estudo e, principalmente, financeiro. Esse foi um dos aspectos mais importantes para mim do Supletivo. (...)A realidade eu nunca não tinha visto. Quando eu vi o pessoal à noite 'ralando' para ganhar 'mixaria' e estar lá à noite querendo estudar ou porque quer ou porque precisa... O modo de pensar já é diferente. Eram duas coisas: primeiro que eram mais velhos e outra que o nível social era mais baixo. Eu lembro que era difícil o trato mesmo, até de aluno. (...) Então foi extremamente importante, e eu joguei muito tabu fora ali. Tenho certeza que foi importante no aspecto social, na formação de cidadão mesmo." (Ex-monitor de Matemática)*

O que é, a princípio, uma oportunidade de “contato” com “*esse lado mais pobre*”, “*socialmente mais baixo no aspecto de estudo*”, inaugura uma discussão que pontua os cuidados nas relações entre pessoas, imbuídas de seus papéis de professor e aluno, com a

diferenciação etária invertida (professores mais jovens do que seus alunos) e uma desconcertante heterogeneidade sócio-cultural. Mas, para além dos conflitos no microcosmo da sala de aula, esse confronto nos remete a uma reflexão e a um posicionamento críticos em relação à política de marginalização do atual sistema que legitima a exclusão social, ou as inclusões em situações subalternas. O *retorno* à escola, numa atitude reivindicatória pelo acesso a conteúdos da cultura que viabilizem sua inserção (não sua adaptação) num mundo que os valoriza, passa a ser reconhecido como uma estratégia de reação das camadas populares, instrumento de luta pela sobrevivência nessa sociedade em que a apropriação e a natureza dos saberes definem relações de poder.

Nesse contexto, não há educadores ou práticas educativas neutras. As propostas pedagógicas engendram opções políticas, seja por um trabalho comprometido com a educação como instrumento de luta ou seja por uma instrução como meio de adaptação de sujeitos no mundo. Nesse processo de identificação do conflito entre a reprodução e a mudança, o comprometimento político e social do/a professor/a passa a fazer parte do rol de suas preocupações profissionais, ou mais, a ser a linha mestra de suas opções pedagógicas:

*"Então como eu tenho sempre essa preocupação de estar sempre contribuindo, mudando as coisas, avançando, propondo coisas novas e aí me realizo. (...) Eu estou fazendo o que eu gosto que é estar contribuindo." (Ex-monitor de Geografia)*

- **A dimensão teórico prática na formação de educadores**

O esforço de articulação pesquisa-ensino-extensão que caracteriza o projeto que analisamos reflete-se na emergência do tema da dimensão teórico-prática da formação de educadores em todas as entrevistas realizadas.

O reconhecimento de uma relação intrínseca entre teoria e prática (apesar das diferenças em sua valorização conforme o espaço em que sejam consideradas) parece ser um elemento de particular relevância para os entrevistados, que atribuem à sua participação no "Projeto", por exemplo, a possibilidade de (e a habilidade para) articularem os aprendizados advindos das discussões teóricas nas diferentes disciplinas da licenciatura e a eles atribuírem sentido no confronto com a realidade prática vivida nas salas de aula.

*"Ao mesmo tempo que eu vinha para a FaE à tarde e via a teoria, ia para o CP à noite e estava vendo aquilo na prática e estava praticando aquilo. Acho que essas duas coisas somadas ajudaram muito (...) contribuíram para formar em mim esse desejo de estar trabalhando no campo da Educação. Eu acho que foram as duas coisas juntas." (Ex-monitora de História)*

É bastante nítido o destaque que os entrevistados dão à experiência prática como a principal contribuição do “Projeto” para sua formação, na medida em que lhes permitiria ter um olhar mais “concreto” sobre a escola e enxergar os diversos aspectos que permeiam suas relações. Assim, a prática não é concebida apenas como um agir, mas inclui o pensar sobre essa ação, numa reflexão que se traduzirá em elementos para uma reelaboração do fazer pedagógico. Por outro lado, conserva-se uma visão da prática como espaço de aplicação da teoria, dificilmente atribuindo-se a ela um estatuto epistemológico próprio.

Dentre os elementos de reelaboração do fazer pedagógico, os desafios de uma sala de aula com alunos/as adultos/as e os conflitos forjados em um trabalho coletivo e interdisciplinar colocarão na ordem do dia a necessidade de repensarem suas concepções de ensino, da disciplina que lecionavam e do papel da escolarização para seus/suas alunos/as. Dadas as especificidades dos/as alunos/as da EJA, esse repensar supõe considerar de forma decisiva os percursos cognitivos dos/as aprendizes e os conhecimentos que já construíram ao longo da vida, bem como contemplar de forma privilegiada o estabelecimento de uma relação dialógica, de confiança e respeito entre professores/as e alunos/as.

Não será, de maneira alguma, surpreendente a recorrência com que os entrevistados identificam nos momentos coletivos de planejamento e avaliação, a gênese e a expressão de sua preocupação e seu compromisso com um ensino que propiciasse não apenas um acesso a fragmentos do saber, mas se constituísse num espaço em que os sujeitos pudessem ampliar suas possibilidades de inclusão social em virtude de uma maior inserção e um melhor trânsito na cultura letrada. Nesses fóruns (reuniões dos monitores de uma área com o seu coordenador; reuniões entre monitores das diversas disciplinas responsáveis por uma turma, e desses com seus alunos; reuniões gerais, com todos os monitores do “Projeto”, seus coordenadores e representantes dos alunos) exercitavam-se a manifestação e a administração dos conflitos, mas também a reflexão sobre eles:

*"...a gente tentava montar um currículo, um parâmetro que desse para os nossos alunos tanto um conhecimento científico, quanto uma noção de cidadania muito grande. (...)Na época a gente tinha essa questão... 'cidadania' não era tão discutida como se discute hoje. A gente tinha uma preocupação de convivência social, a questão da sexualidade era muito discutida no ("Projeto") (...) A questão do trabalho era muito discutida, da realização no trabalho..." (Ex-monitora de Português).*

Esses momentos eram também espaços privilegiados de explicitação dos modos de gestão e organização do trabalho político-pedagógico daquela escola. Ao contrário do que já haviam vivenciado como alunos, estagiários ou docentes em suas experiências escolares anteriores, onde prevaleciam princípios da divisão do trabalho que dicotomizam o pensar e o executar, os/as entrevistados/as declaram ter encontrado ali, novas formas de compreender e exercer a gestão do trabalho escolar que apontam o trabalho coletivo democrático como base para a organização.

*"A primeira reunião com os professores e tudo e eu lá monitora, achei chiquérrimo. Que eu já podia dar os meus palpites; na primeira reunião já podia falar, olha que chique! Você tinha igualdade nessa participação. Em todos os momentos a opinião da gente era considerada, eu nunca senti diferente." (Ex-monitora de Geografia)*

A oportunidade de participar nesses fóruns de discussão, de ensaiar novas formas de constituição das hierarquias e de delimitação dos espaços e papéis dos agentes envolvidos, e de problematizar e constituir outras possibilidades de relações entre eles, deram aos ex-monitores melhores condições para a identificação da dimensão político-pedagógica que se expressa na e que se conforma pela organização do trabalho e da gestão escolar.

Participar efetivamente de instâncias de discussão e deliberação incrementaria seu sentimento de pertença ao grupo e de compromisso com a proposta pedagógica do "Projeto", que era ali constantemente re-elaborada a partir das leituras que coletivamente se faziam das demandas da prática.

Esse exercício de participação e a reflexão sobre ele serão apontados, ainda, pelos/as entrevistados/as como fatores que potencializaram sua postura crítica e atuante quando defrontados com os desafios da vida profissional. A experiência de organização de um trabalho em EJA, que privilegiava a dimensão coletiva na elaboração, implementação e avaliação de propostas e atividades pedagógicas e a conseqüente alternância nas posições de liderança, levaria a que muitos dos/as ex-monitores/as viessem a assumir postos ou papéis de coordenação nas escolas em que trabalharam (e trabalham) ou nos projetos educativos em que se envolveram (e freqüentemente se envolvem).

*"Pois, bem essa minha liderança, a essa metodologia e tudo, eu acredito que sem sombra de dúvida ela foi pensada, gestada aqui dentro do Projeto" (Ex-monitor de Português)*

### **Considerações finais:**

Por fim, cumpre-nos destacar um aspecto especialmente importante considerando-se os propósitos desta investigação.

A atenção, a preocupação e o compromisso, despertados pela participação no “Projeto”, para as particularidades, os desafios e as possibilidades do trabalho com a EJA, levarão muitos dos/as entrevistados/as a pontuar em suas entrevistas a necessidade de formação específica e profissionalizante para o educador de jovens e adultos, em oposição a um histórico de voluntariado, até hoje incentivado por campanhas de órgãos oficiais, em um flagrante descomprometimento com a garantia do direito à Educação Básica de qualidade, que não se pode negar ao cidadão numa sociedade que se quer democrática.

*"...essa coisa de formação de professor pra aluno trabalhador isso é fundamental, essa questão se existe necessidade de um profissional com um determinado perfil, existe. Eu sei pela minha experiência, quando eu me contrapunha com o professor lá [referência a outra escola de ensino Supletivo], que não tinha essa origem, essa formação, eu via o que acontecia, as dificuldades, e via o que aconteceu comigo quando eu lidei com esse aluno trabalhador. Eu senti que foi uma formação, é uma formação, está no CP, muito importante, é um diferencial, pesa."(Ex-monitor/a de Ciências)*

Entretanto, são esses/as profissionais que experimentaram a gestão democrática, a organização coletiva, e uma rotina de elaboração, implementação e avaliação da prática pedagógica permeada pela reflexão, que estarão mais sensíveis para compreender, demandar e alimentar a dimensão formativa da própria escola em que trabalham:

*"...especificamente com jovens e adultos (...) essa formação poderia estar se dando mais dentro da escola (...)Os alunos chegam com coisas tão diferentes que eu acho que a formação tinha que se dar mais dentro da escola. A gente tinha que estar mais atento, ter tempo pra estar estudando isso dentro da escola." (Ex-monitor/a de Geografia)*

Nessa maneira de se conceber a escola como espaço de formação também para o/a professor, o/a aluno/a terá um papel decisivo como interlocutor, ator e co-autor das práticas pedagógicas, papel esse que o/a aluno/a adulto/a pode e quer desempenhar, como marca de sua disposição para e do resgate de seu direito à escolarização:

*"...porque os alunos também tinham consciência que eles é que estavam também ajudando a gente a ser professores. Era uma coisa que eles tinham muita consciência, quer dizer, o bom professor que saísse de lá também era responsabilidade deles, e se saísse um mau professor também seria responsabilidade deles." (Ex-monitora de História)*

## Referências bibliográficas

BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Setenta.

DI PIERRO, Maria Clara. (1995). Tendências da formação de educadores para educação básica de jovens e adultos no Brasil. In: *Seminário Taller REDALF sobre Formación Docente para la Educación Básica e Media de Jóvenes y Adultos*. La Serena (Chile).

FORMACIÓN, CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE DOCENTES DE CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS. (1998). Santiago: OREALC.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. (1994). *Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e adultos*. Consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo.

INFANTE, M<sup>a</sup> Isabel. (1995). Algunas tendencias en la investigación latinoamericana sobre educación de adultos. *Educación de Adultos y Desarrollo*. n. 45, Bonn.

RIVERO, José & PINTO, Rolando. (1995). Formación docente para la Educación de jóvenes e adultos (Documento Base). In: *Seminário Taller REDALF sobre Formación Docente para la Educación Básica e Media de Jóvenes y Adultos*. La Serena (Chile).