

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

ROSA APARECIDA PINHEIRO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NO
PROGRAMA GERAÇÃO CIDADÃ: relação entre saberes na proposição
curricular**

**NATAL
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSA APARECIDA PINHEIRO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NO
PROGRAMA GERAÇÃO CIDADÃ: relação entre saberes na proposição
curricular**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

**NATAL
2007**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Pinheiro, Rosa Aparecida.
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NO PROGRAMA GERAÇÃO CIDADÃ:
relação entre saberes na proposição curricular / Rosa Aparecida Pinheiro. – Natal, 2007.
220 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Márcia Maria Gurgel Ribeiro.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências
Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Saberes - Tese. 3. Currículo – Tese. 4. Formação - Tese. 5. Jovens e adultos
– Tese. I. Ribeiro, Márcia Maria Gurgel. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.035(043.2)

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NO
PROGRAMA GERAÇÃO CIDADÃ: relação entre saberes na proposição
curricular**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Aprovada em: 25/05/2007

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro - UFRN

Banca Examinadora

Prof. Dr. Thimoty Dennis Ireland - UFPb

Profa. Dra. Tânia Maria de Melo Moura - UFAL

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva - UFRN

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves -UFRN

Profa. Ana Maria do Vale – UERN

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior – UFRN

Dedicatória

Dedico esta pesquisa aos educadores de jovens e adultos que trabalham em difíceis condições em municípios do interior e bairros periféricos de Natal/RN, e que, com sua dedicação, possibilitam espaços de mudança à vida de muitas pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus filhos e à minha família, pelo apoio e compreensão dos momentos de ausência.

À Profa. Márcia M Gurgel Ribeiro que, gentilmente, aceitou orientar este trabalho com competência, carinho e sensibilidade. Ao Prof. José Domingos Contreras que me recebeu, na Universidade de Barcelona, abrindo novas perspectivas nesta pesquisa.

Às formadoras que aceitaram compor o grupo de colaboradoras e compartilhar as angústias e alegrias desta investigação.

Aos meus companheiros do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da UFRN, com quem divido conquistas e dificuldades nessa área de trabalho.

Aos meus amigos de fé, parentes postiços, que me incentivaram nos momentos de ansiedade e comemoraram cada etapa desta conquista.

À UFRN e aos meus colegas do Departamento de Educação que, apesar do quadro de professores restrito, possibilitou meu afastamento para completar esta investigação em um tempo/espço reflexivo.

À CAPES, pelo financiamento do Estágio Doutoral, no qual ampliei meus estudos e possibilidades de análise.

À Chico, pelo companheirismo e paciência.

A todos aqueles que na leitura deste trabalho porventura encontrem contribuições positivas para a sua prática educativa, engrandecendo, assim, minha formação como educadora.

RESUMO

A presente investigação se reporta aos elementos prioritários de uma proposta curricular para formação de alfabetizadores de jovens e adultos, no que concerne à relação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência docente. O campo empírico da pesquisa se constitui na ação das formadoras de alfabetizadores do Programa GerAção Cidadã (2004-2005), vinculado como Projeto de Extensão à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Busca-se entender como essas formadoras pensam a articulação dos saberes experienciais, advindos de suas práticas educativas em comunidades e do conhecimento científico do qual são portadoras, que devem ser mediados nas salas de aula. Este trabalho fundamenta-se nos princípios da pesquisa colaborativa, modalidade da pesquisa qualitativa. Recorre-se a procedimentos com base na pesquisa colaborativa, em especial às sessões reflexivas, conjuntamente com a pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas. Essas sessões propiciaram ao grupo das formadoras a auto-reflexão e a reflexão no coletivo sobre sua prática, com vistas à elaboração de proposições que contribuam para o incremento das ações educativas. O debate sobre as especificidades na formação de educadores para a EJA, em seus papéis sociais diferenciados e na reflexão sobre as experiências das formadoras, é exemplo dessas contribuições; elementos considerados essenciais para a elaboração de uma proposta de formação, como tempos e espaços formativos, diálogo e memória social, também são discutidos. A organização curricular em uma dimensão ampliada é aquela que não se restringe à instituição escolar, mas a percebe enquanto estruturante na ligação dos saberes que permeiam a comunidade e a Universidade. Sob essa óptica, conclui-se que a relação dos saberes científicos com os saberes experienciais, presentes nas práticas culturais dos envolvidos no processo formativo, é o fundamento para uma proposição curricular voltada a um curso de formação para educadores comprometidos com as mudanças sociais.

Palavras-chave: Saberes. Currículo. Formação. Jovens e Adultos

ABSTRACT

This paper deals with the fundamental elements of a curricular proposal aiming at the formation of alphabetizers of young and adults, as long as it concerns the relation between the academic knowledge and that one arising from the classroom experience. The empirical field of the research comes from the work of the teachers responsible for the formation of the alphabetizers of the GerAção Cidadã Program (2004-2005) linked, as an Extension Program, to Federal University of Rio Grande do Norte. Indeed, it tries to understand how these young and adult educators' makers figure out the link between the experienced knowledge, which their lives give testimony of, with the scientific knowledge, which they are entitled to mediate in class. This work is funded in the principles of the Collaborative Research, which constitutes a kind of qualitative research. It makes use of procedures supported by qualitative research, especially those ones related to reflexive sessions, as well as to documental researches and semi-structured interviews. These spaces have afforded the group of alphabetizers the opportunity to talk over their practice, not only individually but also collectively, in order to work out contributive proposals having in view changes in the educative actions. As elaborated contributions, we present a discussion about the specificities in the making of educators to EJA, in their differentiated social roles. Reflecting on the experiences of the educators' makers, we highlight those elements we regard as essential to the constitution of a formation proposal, like formative times and spaces, dialogue and social memory. The curricular organization is comprehended as part of an enlarged dimension that does not restraint itself to school; rather, it is visualized as a structuring instance that connects different knowledge surpassing community and university. Under this optics, we come to the conclusion that the connection the scientific knowledge establishes with the experienced one, which is immersed in the cultural practices of those who are involved in the formative process, is the basement to a curricular proposal of a formation course destined to educators committed with the need of changing society.

RÉSUMÉ

La présente recherche traite des éléments prioritaires d'un programme scolaire pour la formation d'alphabétiseurs de jeunes et d'adultes, dans ce qui concerne la relation entre les savoirs académiques et ceux de l'expérience vécue dans la salle de classe. Le champ empirique de la recherche se constitue dans l'action des formateurs des alphabétiseurs du Programme GerAção Cidadã (2004-2005) qui fait parti du projet d'Extension de l'Université Fédéral du Rio Grande do Norte. On essaie de comprendre ce que les formateurs d'éducateurs de jeunes e d'adultes pensent sur l'articulation des savoirs vécus, duquelles ils sont les porteurs, avec la connaissance scientifique, laquelle ils doivent médier dans leurs classes. Ce travail s'appuie sur les principes de la Recherche Collaborative, qui se présente comme une modalité de recherche quallitative, et qui a recours à des sessions réflexives. La recherche s'appuie aussi sur une étude documentaire et sur des interviews demi-structurés. Ces actions ont données à l'équipe des formateurs l'opportunité de réfléchir sur leur travail, soit individuellement, soit collectivement, afin d'élaborer des propositions qui contribueront au changement des actions éducatives. Une de ces contributions c'est le débat sur les spécificités dans la formation des éducateurs pour la EJA dans leurs différents rôles sociaux. La réflexion sur l'expérience des formateurs nous a permis de classifier les éléments considérés essentiels à l'élaboration d'une proposition de formation, comme les temps et les spaces formatifs, le dialogue et la mémoire sociale. On considère l'organization du programme scolaire dans une dimension agrandie qui ne se limite pas à l'institution scolaire, mais qui est aperçue comme structurante dans le lien entre les savoirs qui se répandent dans la communauté et l'université. Dans cette optique, on peut conclure que le rapport entre les savoirs scientifiques et ceux vécus, présents dans les pratiques culturelles des personnes engagés dans le processus formatif est le fondement pour une proposition d'un programme scolaire destinée aux éducateurs compromis avec les changements sociaux nécessaires.

SUMÁRIO

1 - INICIANDO O DEBATE: mobilizadores na pesquisa	12
1.1 - Projetos de formação em EJA: origens de um problema investigado	14
1.2 - Programa GerAção Cidadã (2004-2005): campo empírico da pesquisa	20
1.3 - Práticas de formação com educadores em EJA	25
1.4 - Formadoras em ação	29
2 - OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: pressupostos, procedimentos e ações na pesquisa	34
2.1 - O papel da pesquisa colaborativa em nossa investigação	37
2.2 - A pesquisa documental	41
2.3 - A entrevista semi-estruturada	43
2.4 - Sessões reflexivas	47
3 - PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO DOS FORMADORES: saberes, experiências e memórias	56
3.1 - A formação dos educadores de jovens e adultos	57
3.2 – Os papéis sociais na constituição e formação do educador	69
3.3 - O processo reflexivo no movimento de formação contínua	76
3.4 - A formação dos educadores de jovens e adultos: tempos e espaços	89
3.4.1 - Diálogo e memória social	101
4 - ENTRETECENDO SABERES : currículo, práticas e diálogos cotidianos em EJA	111
4.1 - O saber curricular e o conhecimento científico na formação dos educadores na EJA	118
4.2 - Práticas culturais e conhecimento científico no saber curricular	142
4.3 - Saberes experienciais e currículo na formação dos educadores de EJA	151
4.4 - Relação entre saberes: tecituras no saber curricular em formação	166
5 – SÍNTESE E DESDOBRAMENTOS DO DEBATE	180
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	202
ANEXO	218

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DEPED – Departamento de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAP – Frente de Alfabetização Popular

FETARN – Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Norte

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Sem Terra

PROEEJA – Programa Especial de Educação de Jovens e Adultos

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

RN – Rio Grande do Norte

SME – Secretaria Municipal de Educação

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

1 – INICIANDO O DEBATE: mobilizadores na pesquisa

É melhor tentar e falhar, que se preocupar e ver a vida passar; é melhor tentar, ainda que em vão, que se sentar, nada fazendo até o final. (Martin Luther King)

A presente tese se insere no debate sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA ¹, contemplando aspectos sobre a relação entre o conhecimento científico e o saber experiencial. Ela tem como cerne a tecitura elaborada pelas formadoras na relação entre os saberes expressos na organização curricular, a qual perpassa a formação dos alfabetizadores dessa modalidade.

O pensar a problemática sobre a formação de educadores para jovens e adultos, especificamente para os programas de alfabetização, nos levou a discutir a prática reflexiva na organização curricular da ação pedagógica da equipe de formação. Esse campo de atuação apresenta uma forte dimensão valorativa concernente às questões sociais, éticas e políticas, exigindo um diálogo com os alfabetizadores, portadores de saberes adquiridos pelas experiências vivenciadas em suas comunidades.

Nosso problema se definiu à medida que procuramos compreender como os saberes experienciais se imbricam com o saber científico na organização do currículo, entendido como artefato social em uma delimitação que não o restringe à instituição escolar, mas o percebe enquanto estruturante na ligação dos saberes que perpassam a comunidade e a universidade.

A investigação, de como se constituiu a relação dos saberes no currículo de formação de alfabetizadores de jovens e adultos, se desenvolveu junto à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED-, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN. Privilegiamos os elementos curriculares na

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

formação de educadores, em especial, a ação das professoras formadoras do Programa GerAção Cidadã (2004-2005) do qual participamos.

O objetivo da pesquisa é estudar a relação de saberes em um currículo de formação de alfabetizadores, e embora tratemos de uma questão integrada, a estruturamos em temáticas específicas para uma abordagem ampliada do problema. Neste capítulo inicial discutiremos quais os caracteres definidores no processo de formação das formadoras do Programa GerAção Cidadã (2004-2005), centrando-nos no processo reflexivo de suas experiências educativas.

No capítulo seguinte apresentamos o caminho teórico-metodológico utilizado, com base na Pesquisa Colaborativa, a qual permitiu, através das falas de oito formadoras, o delineamento dos procedimentos de elaboração do curso de formação para os alfabetizadores. No capítulo 03, abordamos a relação entre saberes estabelecida na definição de elementos e estratégias em situações de aprendizagem no curso de formação; e no capítulo 04 nos reportamos aos elementos curriculares pertinentes à construção de uma proposta curricular para a formação de educadores da EJA. No último capítulo, traçamos considerações sobre o trabalho investigativo ocorrido junto ao grupo de formação do Programa GerAção Cidadã (2004-2005) quanto à relação de saberes em sua organização curricular.

A estruturação desta pesquisa foi favorecida pela constituição do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFRN, que assumiu, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SME – Natal, a realização do Programa Geração Cidadã. Nesse programa, a partir do ano de 2004, constituímos a equipe de formação de educadores, organizando os grupos de ensino por áreas específicas.

Para refletir sobre as origens das preocupações que cercaram nosso estudo, retomamos os projetos e programas em que participamos, relacionando-os à construção do objeto de estudo, reconstituindo, assim, o caminho que percorremos nesta investigação.

1.1 - Projetos de Formação em EJA: origens de um problema investigado

A pesquisa que ora apresentamos se originou das reflexões sobre as atividades de extensão desenvolvidas em nossa prática educativa, em experiências de alfabetização e formação de educadores na área da EJA. Ao nos referirmos a essas atividades, destacamos participações nos programas e cursos, trazendo como subsídio à reflexão os Projetos de Formação para EJA.

Ao pensarmos na perspectiva de um projeto como um devir, não nos atemos à imposição de técnicas de planejamento, elaboração e acompanhamento. Assumimos o projeto, compartilhando da concepção de Boutinet (2002), que o preconiza como um espaço de imaginação criativa. Em nossa proposição formativa, partimos da consideração da memória na constituição da história pessoal e na elaboração de saberes em que o projeto é um vínculo dinâmico entre as ações intencionalmente formuladas e a serem concretizadas.

As ações formativas devem possibilitar o engajamento, enquanto participação político-social, do indivíduo no incremento de sua capacidade para tomar decisões e se responsabilizar por suas consequências e mudanças, que afetam a ele e ao seu meio. Ao articularmos a concepção e a realização do projeto formativo do Programa GerAção Cidadã (2004-2005), as dimensões temporais e operatórias se traduziram em uma organização das ações, dentro de um espaço marcado por heterogeneidades, próprio ao campo da educação de pessoas jovens e adultas.

No que diz respeito às diferenças regionais, raciais e de opção religiosa, nosso projeto de formação retoma a abordagem de Boutinet (2002) no que se refere ao imbricamento do projeto individual, considerado o primeiro nível de participação real, com o projeto coletivo, que liga o indivíduo a um grupo identitário. Depoimentos do grupo de formadoras em processo de recriação permanente nos serviram de norte, nos referendando, simultaneamente, nos resultados de trabalhos realizados e na projeção de ações futuras no campo da EJA.

A temática de alfabetização de adultos ganha visibilidade nas discussões e práticas educativas escolares e não-escolares, a partir dos anos de 1990, tanto pela ampliação do sistema formal de ensino, no tocante à modalidade EJA, como nas práticas culturais e na inserção nos programas de alfabetização (MOLL, 2004). A

importância da leitura e da escrita tem sua qualidade condicionada à capacidade de sua construção na relação dos saberes da tradição oral e dos saberes experienciais dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A recuperação das memórias das formadoras sobre essas tradições e saberes é fundamental para o trabalho na educação do jovem e do adulto, ao lhes possibilitar novos olhares sobre suas vivências. A valorização da experiência vivenciada na prática educativa do investigador/formador serve como referência para a produção de materiais e orientações para os educadores da EJA. Nesse sentido, retomamos nossa trajetória como formadora na área de alfabetização de jovens e adultos, em um relato que aponta indícios para essa reflexão a partir dos fragmentos de nossas experiências.

Nosso primeiro trabalho de alfabetização para adultos foi realizado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-, em 1982, período no qual participei como aluna de graduação em Pedagogia, no projeto de extensão *Educação de Adultos: da alfabetização para a solução de problemas comunitários*, em que nossa atuação ocorreu junto ao grupo de alfabetização dos funcionários dessa instituição universitária.

Essa experiência, pautada na abordagem freiriana, se concretizou além dos livros, redimensionando nossa ação educativa enquanto aluna do curso de graduação em Pedagogia. As atividades nos cursos de formação de alfabetizadores consistiam de seminários com os alunos e educadores, visando o desenvolvimento de um programa dentro da própria Universidade e a imersão no universo diferenciado dos funcionários alunos do projeto.

Posteriormente, expandimos as atividades para o *Projeto de Pesquisa e Intervenção em Bairro: alfabetização de adultos como ponto de partida da problematização e da superação de problemas*, no Jardim Centenário (bairro periférico de São Carlos, SP) experienciando procedimentos desenvolvidos no Projeto de Alfabetização e nos Seminários de Aperfeiçoamento de trabalhadores da UFSCar.

Ao retomarmos o relatório que elaboramos em 1985, observamos a preocupação em torno das conseqüências da ação educativa e da multiplicação de

experiências com educação popular ² que faziam avolumar os problemas teórico-metodológicos. Partindo do pressuposto de que os sujeitos envolvidos interferem na condução de um projeto de formação, buscávamos uma metodologia na qual a participação dos moradores permeasse as ações de pesquisa em suas relações políticas, sociais e metodológicas.

Essa experiência apontou questões quanto à formação dos educadores / pesquisadores, componentes do grupo, com ênfase no conhecimento do *habitus* do grupo social envolvido. Uma das grandes dificuldades era quanto ao diagnóstico das necessidades apresentadas pela comunidade e a pretensão de levarmos um saber elaborado na Universidade para os moradores. Os depoimentos destes evidenciaram a desconfiança sobre as intenções de utilização dos resultados do trabalho devido ao descaso do poder público em relação ao bairro e à passagem de grupos anteriores, sem mudanças efetivas na situação da comunidade.

Atentos a esses problemas, e tendo em vista a necessidade de concretização de propostas pedagógicas contextualizadas culturalmente, seguimos as premissas do educador Paulo Freire. Esse autor construiu sua abordagem para alfabetização de jovens e adultos pautado na ação do educador, em sua humanização, e na dos educandos, processo em que os alunos passam a ser investigadores críticos de suas ações enquanto sujeitos inseridos em uma realidade concreta.

Após um período de afastamento da universidade, atualmente integramos o corpo docente do Departamento de Educação da UFRN, centrando interesses nas áreas de Currículo e Educação de Jovens e Adultos. Retomamos a perspectiva freiriana em nossas atividades na área da EJA com a realização do curso de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba, que nos forneceu bases teóricas para a coordenação de programas de alfabetização de jovens e adultos pela UFRN.

Iniciamos essa atividade com a coordenação do *Programa Alfabetização Solidária*, no ano de 1997, em parceria com o governo federal, prefeituras municipais, empresas privadas e instituições do ensino superior, atingindo 34 municípios do Rio Grande do Norte, em comunidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH.

² Educação popular como compreensão científica que grupos ou movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências (FREIRE, 1993)

Nossa proposta pedagógica se pautava na inserção no universo de saberes e práticas sociais, realizadas nas salas de aula, e na apropriação de conceitos e valores essenciais para a elaboração de uma proposta curricular que respondesse às necessidades inerentes ao nosso trabalho. A maior dificuldade na formação pedagógica se encontrava na escolarização precária apresentada pelos alfabetizadores, que eram de comunidades atendidas em sítios distantes, e com nível de escolaridade, por vezes, do Ensino Fundamental, o que não garantia a compreensão dos textos estudados.

Com o decorrer do programa, essa característica se modificou³, em decorrência da procura para a seleção por alfabetizadores com curso de magistério, alterando-se as condições no processo de formação. Esse fator foi positivo por demonstrar uma melhoria no nível educacional da população dos municípios e pela perspectiva profissional que se delineou a partir das ações educacionais desenvolvidas pela universidade.

Outro fator positivo foi o interesse dos alfabetizadores por uma formação continuada em cursos de graduação, oferecidos por universidades que atuam no interior, bem como uma maior procura pela UFRN devido ao contato com os coordenadores do Programa. Tivemos também a contratação, nas prefeituras e escolas particulares, de professores / alfabetizadores que participaram de nossa formação pedagógica.

Destacamos também a regulamentação do *Programa Recomeço*⁴, atualmente *Fazendo Escola*, que garantia a organização de turmas da EJA, nos níveis I e II, na constituição de salas de suplência com os alunos de alfabetização, pois muitos voltavam a frequentar essas turmas para não esquecerem seu aprendizado e pelo fato de não terem tido acesso à continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio, na modalidade EJA.

Em nossas ações educativas, os alunos solicitavam o Curso Supletivo, quando os programas e as escolas públicas faziam suas matrículas para a

³ Essa modificação ocorreu pelo fato de esse Programa oferecer um salário mínimo como bolsa de trabalho em municípios que não ofereciam empregos em indústria ou comércio. Para não buscar o trabalho na lavoura, muitos jovens buscavam a atividade de alfabetizadores.

⁴ Programa que objetivava o ingresso dos egressos do Programa Alfabetização Solidária em cursos de Educação de Jovens e Adultos, para continuidade e certificação de seus estudos, realizado em salas de aula na comunidade e em escolas públicas.

modalidade ⁵ Educação de Jovens e Adultos. Essa confusão de ações se deveu à não identificação das alterações na Lei de Diretrizes e Bases –LDB - vigente, que orienta a organização do sistema educacional.

O Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei Federal nº 5692/71, assumia a função de “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não tinham seguido ou concluído na idade própria” (CURY, 2000, p. 21). Com as mudanças introduzidas pela LDB nº.9394/96 esse sistema dual é substituído pela modalidade EJA como forma organizacional da educação básica, nas etapas fundamental e média. Nos artigos 37 e 38 dessa lei, regulamenta-se o acesso e a continuidade dos estudos, para os que não o tiveram em idade apropriada, e os Exames Supletivos (correspondendo ao antigo Exame Madureza), que devem abranger as bases comuns nacionais de aprendizagens mínimas, de acordo com as etapas da educação básica.

O público alvo da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, não identificou essas alterações ocorridas, não fazendo idéia nem do que seja uma LDB e as influências que a mesma tem em sua vida. Por outro lado, registramos a força de vontade dos alunos e professores na atuação desses programas, pois em muitas ocasiões as pessoas caminham a pé longas distâncias, no escuro e em estradas esburacadas, para chegarem às salas de aula, isso após um dia de trabalho pesado na lavoura ou em um subemprego na cidade.

As condições estruturais apresentadas são inerentes aos nossos trabalhos posteriores, decorrentes da falta de uma ação de intervenção do poder local e, principalmente, das dificuldades de formação dos educadores nos municípios mais distantes no Estado do Rio Grande do Norte – RN. Na busca da superação desses obstáculos, desenvolvemos as parcerias institucionais, o que demandou a compreensão das estruturas e formas organizacionais de cada instituição, em função do seu caráter público ou privado, sindical ou patronal, etc. O conhecimento das lógicas diferenciadas que advêm das maneiras como os grupos comunitários e institucionais se constituem foi primordial ao nosso trabalho educativo.

Nessa perspectiva, ressaltamos o papel importante da instituição universitária com o trabalho extensionista, visto este não como invasão cultural para normatizar

⁵ Modalidade – Diminutivo latino de *modus* (modo, maneira), expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser (CURY, 2000).

práticas culturais comunitárias consideradas inferiores, como critica Freire (1987), e sim como uma prática educativa que quebre resistências e possibilite o acesso às comunidades marginalizadas, no contexto de um processo dialógico e de respeito à diversidade.

Referendados no pressuposto freiriano do respeito aos valores próprios a cada comunidade, continuamos nossa formação como educadora no campo da EJA coordenando, de agosto de 1999 a agosto de 2001, o *Projeto Saber da Terra*. Esse Projeto, integrante do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, realizou-se em parceria com: Instituto Nacional da Reforma Agrária - INCRA, Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Norte - FETARN, Movimento dos Sem Terra -MST, Frente de Alfabetização Popular - FAP - e UFRN.

Consideramos essa parceria complexa, envolvendo interesses diferenciados, por vezes antagônicos, que se reportavam à formação dos educadores e à escolarização dos assentados no Nível I da EJA. Como deveria ser construída uma proposta pedagógica que atendesse as especificidades de cada entidade, sob a óptica de intervenção social, nossa equipe mediu a construção de uma organização curricular abrangente às diferenciações de cada assentamento. Para a formação e acompanhamento dos alfabetizadores, organizamos uma equipe multidisciplinar que realizou oficinas e reuniões de formação continuada e elaboração do material didático com os monitores pedagógicos.

Deparamos novamente com a questão da precariedade na formação dos educadores, em sua maioria agricultores com formação escolar fundamental e os primeiros anos do nível médio. Nossa preocupação se voltava para o entendimento desse universo cultural e como as aulas poderiam valorizar as práticas culturais diferenciadas dos assentados, oriundos de diferentes realidades sociais, e que reconstruíam em um novo *locus* seus costumes e tradições.

Essa percepção embasou também a parceria estabelecida entre as Universidades do Estado do RN: UFRN, Universidade do Estado do RN e Universidade Potiguar, e a Secretaria Estadual de Esportes, Educação e Cultura do RN, em 2002, na constituição do Programa Especial de Educação de Jovens e Adultos - PROEEJA. Nessa experiência, a UFRN, sob nossa coordenação, atuou na alfabetização de adultos em 53 municípios, nas regiões do Seridó e Agreste. Como

já havia um quadro de alfabetizadores experientes, pela participação em outros programas da EJA, pudemos contar com alfabetizadores e supervisores jovens, de 21 a 30 anos de idade, sendo 78% constituídos pelo sexo feminino se preparando para a docência na participação dos encontros de formação.

Atuamos com equipes de trabalho por áreas de conhecimento, com a participação de professores e alunos universitários em oficinas pedagógicas quinzenais e acompanhamento pedagógico nas salas de aula. Ao ressignificarmos a proposta de formação nas capacitações continuadas, ampliando o processo com a realimentação do trabalho entre equipe pedagógica, supervisores e alfabetizadores, nas oficinas e discussões realizadas, pudemos evidenciar, através de depoimentos e produção de material didático, a memória da cultura popular que, em muitos casos, não é mais vivenciada nas comunidades.

Em função disso, realizamos o subprojeto *Caravanas Culturais*, que pesquisou as práticas culturais dos alfabetizadores e alfabetizados do PROEEJA, fornecendo subsídios para a formação pedagógica e desenvolvimento de atividades em sala de aula. Muitas manifestações populares, como mamulengos, bois-de-reis, pastoris etc. sobrevivem pela oralidade nos saberes de pessoas que freqüentam os programas de alfabetização e as escolas públicas que atendem a jovens e adultos. O fato de um grupo de uma instituição universitária *validar* essas atividades possibilitou redimensionar a existência das manifestações culturais encontradas e instigar o processo educativo, tendo como mobilizadores os referências histórico-culturais de cada município.

Os resultados desse Programa foram avaliados como positivos nos municípios, reforçando, para nossa equipe, a percepção da amplitude do processo de alfabetização imbricado aos movimentos culturais de cada comunidade. As pesquisas se voltaram então para a vinculação do movimento educativo com as manifestações artísticas de cada grupo atendido, visando o entrosamento dessa produção com a formação pedagógica que desenvolvemos em nossa área de atuação.

Nessa perspectiva, iniciamos, em 2001, em parceria com a Secretaria de Educação do Município do Natal - RN, o Programa GerAção Cidadã, o qual passamos a detalhar, dando destaque às suas ações formativas por constituírem o campo empírico da presente tese.

1.2 - Programa GerAção Cidadã (2004-2005): campo empírico da pesquisa

Visando contribuir para a reversão do elevado índice de analfabetismo nos loteamentos da periferia da zona urbana, principalmente entre migrantes, o Programa GerAção Cidadã, sob a coordenação da Prof. Sandra M Borba Pereira e nossa assessoria pedagógica, formou cinqüenta turmas de alfabetização com um total de mil duzentos e cinqüenta alfabetizando.

Como diferencial, apresentou a possibilidade de trabalharmos com alunos dos cursos de licenciatura enquanto alfabetizadores, principalmente do curso de Pedagogia da UFRN, aspecto que possibilitou um redimensionamento na formação pedagógica. O fato de ser desenvolvido na capital potiguar também contribuiu para a estruturação do trabalho, pois as reuniões pedagógicas eram realizadas na UFRN, e o maior número de visitas favoreceu o acompanhamento pedagógico.

Por motivo de a maioria dos alfabetizadores ser constituída de alunos da UFRN, e não de moradores das comunidades ⁶, muitos alfabetizadores ficaram chocados com as condições sociais precárias e de violência urbana encontradas nas localidades atendidas. Apesar dessa questão ocasionar algumas desistências, houve uma avaliação salutar na imersão em uma realidade desconhecida em sua própria cidade. Os graduandos apontaram a experiência como enriquecedora para seus estudos teóricos, redimensionados no contato com grupos sociais diferenciados.

No Programa GerAção Cidadã, voltamos nossas pesquisas também para o conhecimento das práticas culturais que ocorrem em nossa própria cidade, tão desconhecidas como as realizadas nas localidades do interior do Estado do RN, atendidas anteriormente. Organizamos, nas comunidades de atuação desse Programa, atividades com manifestações culturais imersas no imaginário coletivo. Trabalhamos com o Projeto Boi de Reis, na reorganização do grupo no Bairro Aliança, e criamos um grupo de arte-educação para oferecer oficinas nas salas de alfabetização com o objetivo de possibilitar o entrelaçamento de saberes.

⁶ - Comunidade – Grupo social considerado como um todo, em virtude de aspectos geográficos, econômicos e de uma mesma herança cultural e histórica.

O trabalho com o Programa GerAção Cidadã, nos anos 2001 e 2002, foi desenvolvido apenas em parceria entre a SME do Natal e a UFRN e, a partir do ano de 2003, essas instituições estabeleceram nova parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, do Ministério de Educação e Cultura - MEC, constituindo o Programa GerAção Cidadã com a ampliação de turmas na composição do alunado, em diversos bairros do município de Natal.

Com essa parceria, o atendimento à população não alfabetizada passou a constituir-se em duzentas turmas, sendo o quadro de alfabetizadores composto, em sua maioria, por moradores das comunidades. Essa situação exigiu novos procedimentos nos cursos de formação, pois grande parte possuía o curso de magistério e a experiência da prática pedagógica apenas com o ensino infantil. Por outro lado, apresentavam como elemento facilitador da ação pedagógica o fato de conhecerem sua comunidade e de serem portadores de saberes significativos para o seu grupo social.

Quando da parceria da Prefeitura Municipal da Cidade do Natal com o Programa Brasil Alfabetizado, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - de 2000 apontavam cerca de 13,5% de adultos não alfabetizados, na faixa etária de 15 anos em diante, na cidade do Natal. A maior concentração se apresentava entre mulheres acima de 40 anos de idade e residentes nas zonas Norte e Oeste, migrantes, em sua maioria, do interior do Estado do RN, como demonstra o Quadro 01 (em anexo).

Atuando em todas as zonas da cidade, o Programa GerAção Cidadã (2004-2005) contou com a participação decisiva da comunidade e lideranças comunitárias no funcionamento em localidades de difícil acesso, ainda não atingidas pelo sistema formal de ensino. A demanda criada para alfabetização de jovens e adultos influenciou na ampliação de ofertas no ensino das 39 escolas municipais do Natal, as quais oferecem o ensino na modalidade EJA. No ano 2004 foram oferecidas 14.383 vagas e para o ano 2005, a SME ampliou 9% das vagas para essa modalidade, nos níveis I a IV (dados do Relatório do Programa GerAção Cidadã 2004) .

Alfabetizando no ano 2004 o total de cinco mil e no ano 2005 atingindo a meta de três mil setecentos e cinquenta alunos residentes em Natal, na faixa etária de quinze anos em diante, formamos duzentos alfabetizadores no ano de 2004 e cento e cinquenta, em 2005. Estes eram oriundos da UFRN, de outras instituições de

ensino superior e, principalmente, das próprias comunidades atendidas. A equipe de formação pedagógica atuou também na formação contínua de doze articuladores institucionais (alunos de cursos de licenciatura da UFRN) para as atividades de acompanhamento e orientação pedagógica dos alfabetizadores e das turmas de alfabetização.

O campo de atuação dessa pesquisa contempla a equipe de formadoras do Programa de Alfabetização GerAção Cidadã (2004-2005), analisando como pensamos a articulação dos saberes experienciais, dos quais os alfabetizadores são portadores, com o conhecimento científico que mediamos no ensino nas salas de aula. Essa investigação visa refletir sobre os saberes experienciais na organização curricular no processo de formação de alfabetizadores na EJA, identificando, na formação educativa, os conhecimentos necessários à construção dos saberes curriculares a serem concretizados na ação educativa.

Nosso compromisso como educadora pressupõe a formação de uma atitude de investigação e de problematização das relações estabelecidas com a comunidade nos espaços educativos que dela fazem parte. Entendemos, como Morin (1999), que a instituição universitária é um espaço de memorização, conservação e integração de saberes, ao mesmo tempo em que gera novas idéias e valores. Pensando a constituição de saberes na formação de alfabetizadores, entendemos que os espaços institucionais devem incentivar a capacidade reflexiva e criadora na reelaboração dos saberes experienciais no espaço acadêmico.

As reflexões sobre nossa prática nos levaram à necessidade de investigar os saberes de nossa formação em sua construção curricular, respeitando o saber que apreendíamos nas comunidades contatadas, pois, como referenda Mills (1986), “não somos nós que escolhemos nosso objeto de pesquisa, mas este é construído na reelaboração de experiências anteriores”.

Nessa reflexão, temos como questão central o fato de que os saberes trabalhados na formação educativa do Programa GerAção Cidadã (2004-2005) possibilitaram a identificação de elementos para a elaboração de uma proposta curricular para a formação de alfabetizadores de jovens e adultos. Pressupomos que o saber curricular, contraposto à óptica racionalizadora, na relação do saber científico com os saberes experienciais, a partir das visões formuladas no espaço de formação, potencializou a integração desses saberes.

Na contemporaneidade, temos um novo paradigma cultural, caracterizado por Alarcão (2001) como uma racionalidade crítica e emancipatória dos sujeitos e das instituições que os constituem e são por eles constituídas, trazendo como necessidade a formação ao longo de toda a vida. Nesse contexto, a autora defende que as estruturas curriculares não podem ignorar suas limitações, mas se formarem a partir do diálogo e da compreensão e aceitação do outro.

Nesse processo educativo dialógico de aprendizagem na organização curricular das ações de alfabetização na EJA, buscamos mediar os saberes experienciais oriundos de práticas tradicionais que se incorporam em uma memória social nas comunidades envolvidas no imbricamento com outro saber, o científico.

A polissemia acerca da noção de saber, que varia em função da época, dos campos disciplinares e das perspectivas teóricas (GAUTHIER, 1998), não favorece uma definição unívoca desse conceito. Compreendemos que sua natureza atende à exigência da racionalidade, e não se encerra em um saber científico, mas em argumentos e idéias que apresentem uma justificação racional. Sendo produto da interação entre sujeitos, sua validação será reforçada quanto mais aberto ele for ao debate e ao questionamento, estimulando a reflexão em torno das experiências pessoais do educador e dos saberes disponíveis em suas comunidades de inserção.

Em sua validação, são fundamentais os saberes imersos nas relações cotidianas que emergem das expressões culturais e se transformam em práticas educativas. Nessa óptica, buscamos os caminhos metodológicos de uma práxis em movimento na estruturação e manutenção de um grupo de formadoras que encaminham um processo vivo na interação dos saberes com a comunidade.

Temos como perspectiva que a ação formativa exerce um papel central na valorização dos saberes dos alfabetizadores para que estes os integrem às suas ações educacionais em dimensões sociais diferenciadas, em que a presença de consensos, conflitos e contradições se apresenta como geradora de novas proposições.

Como formadoras, enfatizamos as ações em que os alfabetizadores mobilizassem seus alunos no processo de construção de conhecimentos, organizando e sistematizando saberes internalizados no convívio com a comunidade. O fundamental é o entendimento, pelo alfabetizador, da razão de ser

desses saberes em relação com os conhecimentos das diferentes ciências, como explicita Freire (1997).

No aporte teórico que sustenta nossa discussão compreendemos que o processo de formação contínua, organizado em encontros de formação e reflexão sobre as práticas culturais e o conhecimento científico, deve se fundamentar nas capacidades de contextualização de todo ser humano. O desenvolvimento dessa capacidade possibilita o diálogo entre os saberes diferenciados, tendo como referência não apenas uma racionalidade única, mas racionalidades diversas e passíveis de complementação.

A inclusão de valores contrários a uma concepção de excludência perpassa o sentido de uma prática educativa articulada com as perspectivas políticas de transformação das relações de opressão. O sentido do político ⁷, relacionado às experiências e às práticas das relações estabelecidas, que permeia os preceitos institucionais e os transcende na criação de sentidos e possibilidades de ação educativa, se expressa nas relações do cotidiano e nos saberes experienciais de cada comunidade.

Enquanto equipe de formação, nos interessa entender como o conjunto de saberes da tradição, inerentes no refazer dos laços comunitários pelas manifestações existentes nas comunidades, pode ser imbricado com os pressupostos científicos. A organização desses saberes no currículo se dá a partir de lógicas diferenciadas e devemos compreender, portanto, como dialogar com o tempo escolar linear e parcializado, em contrapondo ao tempo recursivo comunitário. Nossa proposta de atuação a partir das especificidades e da valorização das práticas sociais e escolares, implicou na apropriação das produções dos sujeitos envolvidos nas ações e de sua atitude reflexiva no contexto de sua comunidade.

⁷ Política no sentido estabelecido por Arendt (1997), que nasce do entre-os-homes e se estabelece como relação e não como uma substância propriamente política. Os homens se organizariam politicamente segundo determinadas comunidades essenciais, em que o cuidado com a política deve consernir a todos, sob a ameaça da não possibilidade da convivência.

1.3 - Práticas de formação com educadores em EJA

O espaço de formação dos alfabetizadores desse Programa se deu na UFRN em uma ação sistematizada e diferenciada dos padrões dessa instituição, pois o modelo universitário tem por base a organização de planejamentos curriculares específicos para a formação profissional em seus cursos estruturados para a graduação e pós-graduação. Os cursos de formação do Programa GerAção Cidadã, embora com a estipulação de seus procedimentos organizativos, têm uma mobilidade maior quanto às suas necessidades de adequação.

Em consonância com as exigências legais do MEC, expressas nas diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado, elaboramos uma proposta de formação pedagógica (apêndice A) que se complementava com visitas às turmas, visando avaliar continuamente o desenvolvimento do Programa GerAção Cidadã na adequação das ações planejadas, bem como nas correções que se fizeram necessárias para atender aos objetivos de formação de educadores e alfabetizadores de jovens e adultos.

Na proposta pedagógica, nossa concepção de alfabetização se referendou pela não exclusão das práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escrita são necessárias (TFOUNI, 2006) e, tendo por base a humanização e a dialogicidade de saberes, organizamos os seguintes projetos de integração que perpassam o processo de alfabetização:

- Projeto Roda Livro: arrecadação de livros doados e instalação de duas bibliotecas nas comunidades com maior incidência de salas de alfabetização. Buscamos fomentar um ambiente formador de leitores junto aos alfabetizandos, familiares e demais membros das comunidades.
- Boi de Reis do Bairro Aliança - Projeto Corpo e Memória: visamos dar continuidade ao trabalho com as práticas, expressões e produções culturais do grupo Boi de Reis que, desde o ano de 2002, integra as atividades do Programa.
- Artes plásticas em sala de aula: desenvolvimento de oficinas de artes plásticas e cênicas para alfabetizadores e alfabetizandos, a fim de propiciar conhecimentos sobre a linguagem artística que contemplem o verbal e o não-verbal nas mais variadas formas de expressão.

No trabalho de formação educativa, o Programa GerAção Cidadã, em 2004, apresentou uma nova dinâmica organizacional, a partir de reflexões acerca das experiências vivenciadas durante o funcionamento anterior do Programa (2001 a 2003), e que prevaleceu no ano de 2005. A Coordenação Geral foi responsável por assegurar o seu desenvolvimento tanto no aspecto administrativo como pedagógico.

Sistematizamos o grupo de formação, que se organizou de forma permanente, passando a ter uma identidade em função de sua experiência, criando uma dinâmica própria no Núcleo de EJA da UFRN. O grupo de formação se constituiu de doze professoras (docentes da UFRN e alunas de mestrado e doutorado) e dez articuladores pedagógicos (alunos de graduação).

Uma vez que o processo formativo tinha como enfoque as discussões que consideram as situações vivenciadas nas salas de aula, partimos dos relatos das observações propiciadas pelas visitas a essas salas para o acompanhamento pedagógico. Como deparamos nesse acompanhamento com atividades organizadas em um contexto infantilizador e/ou descontextualizado, organizamos, nos encontros de formação com os alfabetizadores, propostas educativas para reflexão das práticas vivenciadas em sala de aula no enfoque andragógico.

Nossas reuniões com os alfabetizadores, por setores regionais de Natal, aconteceram semanalmente de modo a que pudéssemos construir o embasamento necessário ao trabalho com jovens e adultos. A formação partiu também de uma fundamentação básica sobre andragogia⁸, diversidade textual e características do aluno jovem/adulto, complementada com as especificidades das turmas.

Com essas premissas, programamos, em 2005, as atividades com base no perfil traçado a partir de repostas de 149 alfabetizadores às questões propostas na avaliação diagnóstica, no encontro inicial de formação (apêndice B). As repostas mais enfatizadas quanto à formação se reportaram às experiências e expectativas dos alfabetizadores com referência ao interesse em participar do Programa GerAção Cidadã pela necessidade de estudo dos moradores não alfabetizados de suas comunidades.

No diagnóstico, a concepção de ensino se apresentou de forma diferenciada e não muito clara para os alfabetizadores, em que a maioria ao mesmo tempo colocou a questão da troca de conhecimentos, através das experiências do

⁸ Andragogia – Ciência de educar adultos

educador expressas nas relações comunitárias, e ainda reincidiam na perspectiva do processo do ensino como transmissão do conhecimento. Quanto ao processo da aprendizagem, esse foi referido como aquisição de conhecimentos e armazenamento de informações.

As respostas foram significativas para os debates no grupo de formação, possibilitando nossa percepção das potencialidades e dificuldades apresentadas pelos alfabetizadores que participaram dos encontros de formação. A cada etapa, buscamos enfatizar as demandas dos alfabetizadores em relação às suas atividades, no sentido de superar as deficiências diagnosticadas, e elaborarmos propostas para incentivá-los a refletir sobre sua prática educativa.

Pudemos notar que entre os alfabetizadores surgiu o desejo de continuarem com os estudos, para sua formação e busca de uma profissionalização na área do ensino. Os relatórios pedagógicos apontaram que os estudos realizados em nossos encontros apresentaram aproveitamento significativo pelos alfabetizadores que possuíam formação em Pedagogia, especialmente os da UFRN. Os demais alfabetizadores, oriundos das comunidades atendidas, precisaram de maior tempo de estudo para assimilar as diferenças entre as práticas educativas na proposta de atuação.

Como previsto no modelo do Programa GerAção Cidadã, os alfabetizadores de bom desempenho (comparecimento às reuniões pedagógicas, encontros de formação e prática educativa condizentes com a proposta pedagógica), permaneceram no Programa e participaram em outras etapas dos cursos de formação. Nesses casos, observamos um crescimento educacional em sua fundamentação teórica e ação educativa, representando na participação dos alfabetizadores um salto de aprendizagem em cada nova etapa de participação no Programa.

A formação continuada se processou em formatos diversificados em nossa atuação, pois, assim como no grupo formador houve uma continuidade na formação acadêmica e experiencial, os alfabetizadores também retomaram ou se iniciaram em cursos de graduação em Pedagogia, em geral desenvolvidos em instituições particulares de ensino.

O processo de formação contínua deve ser centrado nas necessidades e situações vivenciadas pelos educadores em práticas educativas diversificadas:

formação pelos pares, formação no ambiente de trabalho, em uma atividade de pesquisa colaborativa, (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2004). Nessa concepção, as ações que organizamos em nossos cursos de formação, se colocaram na perspectiva da formação continuada, ao retomar experiências anteriores e se refletir em um coletivo que proporcionasse às formadoras e aos alfabetizadores um espaço de reelaboração de seus saberes.

Salienta-se a necessidade de coerência e entrelaçamento em um trabalho constante de formação, pelo seu estado transitório e reconstrução permanente, com a vigilância na correção de possíveis desvios originados nas interconexões das experiências formativas.

Nesse sentido, trabalhamos na perspectiva de que as formadoras e os alfabetizadores produziram saberes próprios e específicos em sua prática para além da mediação de saberes que perpassam as instituições acadêmicas. Embora em contextos diferenciados, pressupomos que na formação permanente o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2005), como veremos neste estudo.

1.4 - Formadoras em ação

Quando constituímos o grupo de formação do Núcleo de EJA, com a atuação no Programa GerAção Cidadã, sentimos a necessidade de um projeto pedagógico que orientasse nossas ações nas diversas atividades que demandavam o grupo. Ao pensarmos nesse projeto, o consideramos em uma tripla distinção, como propõe Boutinet (2002), situando-o em um nível individual (da especificidade do educador da EJA); no nível organizacional (da relação da UFRN com os parceiros institucionais e comunidades); e no nível do formador (as formadoras constituintes de nosso grupo de trabalho).

Na especificidade do grupo formador, para a organização de uma ação educativa, entendemos que cada formadora devia considerar sua própria história quanto à sua experiência na apropriação dos procedimentos propostos e na reorientação de objetivos significativos. Nesse processo, foi necessário um tempo e

um diagnóstico da situação de formação, no início de cada etapa de trabalho, e atenção à necessidade de uma negociação entre os participantes das atividades e as formadoras, atitude indispensável, em se tratando de formação de adultos.

Compreendemos o processo formativo também enquanto reuniões de estudo e visitas de acompanhamento às práticas de ensino dos alfabetizadores, como pilares do trabalho que estávamos realizando com alfabetização de jovens e adultos. Partindo dessa consideração, trilhamos uma experiência formativa fundamentada em subsídios teóricos, metodológicos e experienciais, com o objetivo de contribuir para a elaboração de um referencial de conhecimentos necessários à prática do alfabetizador.

Vislumbrávamos, com esse objetivo, promover um processo de ensino-aprendizagem significativo nas salas de aula, assim como colaborar para a formação intelectual da equipe de formadoras que compartilharam uma proposta pedagógica pautada na dialogicidade e na interação dos participantes.

Em nosso grupo a proposta pedagógica foi construída sobre a formação imbricada na prática, advinda das experiências vivenciadas por suas componentes. A trajetória pessoal de cada formadora se relacionou às suas escolhas e formas de atuação em nosso Programa e, embora ocorressem individualmente, se constituíram em um coletivo no compartilhamento das decisões de planejamento das atividades.

Acreditamos que os modos de vivenciarmos e encararmos nosso percurso pessoal em face de situações concretas, representaram categorias fundamentais para nosso desenvolvimento profissional, como enfatiza Nóvoa (1995). Na elaboração do perfil das formadoras, nos utilizamos de informações sobre suas características pessoais, elaboradas por elas mesmas, sobre sua trajetória de formação acadêmica, experiências de formação vivenciadas e expectativas presentes no período da investigação.

Para identificá-las na apresentação da pesquisa, optamos pelas consoantes em ordenação alfabética, escritas como são expressas em nossa fala. A seguir, apresentamos o quadro-perfil das formadoras, onde podemos visualizar a trajetória de cada formadora e as perspectivas que se apresentaram em seus trabalhos, entendendo que a reapropriação das experiências vivenciadas implicou na tessitura de uma relação interpessoal na qual nossos saberes se presentificaram na interação que estabelecemos com o coletivo.

No quadro apresentado abaixo, apontamos as características pessoais e profissionais das formadoras/colaboradoras:

Nome	Nasc/ Naturalidade	Tempo/ Natal	Características Pessoais	Formação Acadêmica	Percurso Profissional
BE	09/03/ 1963 Rio de Janeiro	09 anos	Sensível, organizada, estudiosa, irrequieta, em alguns momentos impaciente, em outros, boa ouvinte	Graduação em ortóptica (área de saúde), especialização em Informática Aplicada à Educação e Supervisão escolar, mestrado em Educação	A Experiência como formadora de professores da EJA começou em 2001, com a entrada para o Programa GerAção Cidadã. Desde então, vem realizando trabalhos como professora formadora em diversas ocasiões: PROEEJA, Alfabetização Solidária, Goianinha, Ceará-Mirim, São Gonçalo do Amarante e Parnamirim. Também atuou como formadora em cursos de aperfeiçoamento de professores do Estado do Rio Grande do Norte
CE	30/05/ 1965 Natal	10 anos	Organizada, autocrítica, ansiosa, alegre, realizada, estudiosa	Pedagoga, mestre em educação (linha Práticas Pedagógicas e Currículos)	Professora do ensino fundamental, coordenadora setorial do Programa Alfabetização Solidária, professora substituta do DEPED/UFRN. Coordenadora setorial e professora formadora do Programa GerAção Cidadã. Formação de educadores na rede estadual do RN e nos municípios de Parnamirim e Natal na modalidade EJA.
DE	20/06/ 1962 Juazeiro do Norte – CE	05 anos	Gosta de dialogar sobre a educação, gosta de gente; é entusiasta, criativa, gosta de fazer projetos e realizá-los;	Pedagoga com especialização em arte-terapia	Fez magistério e começou a trabalhar com ensino fundamental, percebendo incoerências da vida escolar com o que aprendia. Para aprofundar seus conhecimentos, entrou na UFRN, onde tomou contato com a EJA e se motivou a prosseguir com essa prática educativa.
EFE	19/04/ 1956 Recife	23 anos	Idealista, otimista, gosta de desafios; é comprometida com os ideais humanistas	Pedagoga Mestre em Filosofia (UFPE)	Auxiliar de ensino na UFPE, em 1979, na área de fundamentos da educação. Transferiu-se pra UFRN, atuando no curso de Pedagogia e junto aos cursos de licenciatura. Em 1997, ingressou como formadora do Programa Alfabetização Solidária. A partir de 2001, até a presente data, passou a integrar a equipe do Programa GerAção

			e a Educação.		Cidadã, atuando também na formação dos alfabetizadores. A convite de outras instituições participa em processos de formação de alfabetizadores e professores da educação básica.
GE	09/03/1965 Bom Jesus - RN	20 anos	Organizada, determinada responsável, trabalha com formação-educação.	Pedagoga, especialização em história da matemática, mestrado em educação, doutoramento em educação	Professora há 22 anos, tendo atuado em todas as modalidades. Formadora no SESI, PRONERA, GerAção Cidadã. Professora de prática de ensino e estágio em Matemática, Professora de Matemática I e II, Professora da disciplina Fundamentos em Educação, Professora de Curso de Especialização em Eja para professores da rede municipal.
AGA	19/10/1974 Natal	25 anos	Extrovertida um pouco insegura frente aos obstáculos que a vida coloca, perseverante, estudiosa.	Pedagoga, Mestrado em fase de conclusão.	Coordenadora pedagógica do Programa Alfabetização Solidária, de 1998 a 2003, onde foi se consolidando profissionalmente. No ano de 2002 passou a colaborar com o Programa GerAção Cidadã e também a fazer parte desse grupo de pesquisa. Em 2003, pôde conhecer o subprojeto <i>Corpo e Memória</i> e se envolver com as atividades nele desenvolvidas. Essa interação incentivou sua inserção no mestrado com o projeto <i>Práticas Culturais Populares como Possibilidade de Mediação Pedagógica</i>
JOTA	01/03/1960 Bauru - SP	14 anos	Sensível, impaciente, irônica, inteligente	Pedagoga, Mestre em Educação (linha de Educação de Jovens e Adultos)	Professora do curso supletivo, ensino profissionalizante e ensino superior. Coordenadora dos cursos de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos no PROEEJA, PRONERA, Alfabetização Solidária e GerAção Cidadã. Atua na formação de educadores nessa modalidade de ensino na rede estadual do RN e nos municípios de Parnamirim e Natal.
CA	06/06/1969 Recife - PE	37 anos	Temperamento forte, leal, amiga, confusa em alguns momentos	Pedagoga, Mestre em Educação (linha de Educação de Jovens e Adultos)	Início como alfabetizadora de educação infantil e arte-educadora. Experiência como formadora no Programa Alfabetização Solidária, desde o ano de 1998, continuando com outras atividades de formação. Atualmente tem trabalhos de formação com alfabetizadores populares e professores vinculados à rede municipal de ensino de EJA.

Quadro 01 – Colaboradoras da pesquisa

Com vivências significativas e diferenciadas; idades, origens, formação acadêmica e práticas educativas variadas, as formadoras manifestaram em sua trajetória o propósito comum de trabalhar com educação de jovens e adultos. E aquilo que poderia ter sido motivado apenas por questões circunstanciais, se transformou em uma escolha no campo de atuação e em uma postura de qualificação permanente e produção nessa área de estudos.

Para analisar esses relatos, utilizamos como fundamentos metodológicos os princípios da pesquisa colaborativa, que se constitui como modalidade da pesquisa qualitativa na reflexão sobre a elaboração de uma práxis educativa que contribua para as mudanças nas relações sociais. Na investigação, essa modalidade de Pesquisa-ação teve por base o depoimento das formadoras de educadores que participaram do processo colaborativo, a partir de suas experiências com a formação pedagógica no Programa GerAção Cidadã.

Todas as formadoras tinham experiência nesse campo educativo e a maioria das componentes do grupo iniciou seu trabalho no Programa GerAção Cidadã como alfabetizadora, seguindo como coordenadoras pedagógicas e, posteriormente, compondo a equipe de formação dos alfabetizadores. Além de terem podido conhecer todas as etapas do trabalho educacional desse Programa, desenvolveram também atividades de coordenação pedagógica e formação em outros programas de alfabetização, bem como de formação continuada em cursos de atualização e especialização de professores da EJA do sistema público de ensino do RN.

O grupo de formadoras colaboradoras envolvido nessa investigação foi constituído por oito profissionais, sendo duas professoras efetivas e duas professoras substitutas do DEPED, uma doutoranda do PPGE/UFRRN, duas mestres em educação e uma especialista em Arte-educação. Na constituição do grupo colaborador, das oito componentes, seis tinham graduação em Pedagogia, com embasamento teórico nos saberes acadêmicos e nas discussões em educação.

As experiências acumuladas ofereceram uma referência do campo da pesquisa que pudemos focar na organização curricular dos encontros de formação como campo empírico, no qual os saberes acadêmicos se reorganizaram na prática educativa. Consideramos que o fato de o grupo ter garantido um nível de aprofundamento em cursos de pós-graduação em educação (duas com

especialização, quatro com mestrado e duas em nível de doutoramento) possibilitou também o amadurecimento do potencial reflexivo do grupo.

A título de características pessoais das componentes podemos citar atitudes de impaciência, insegurança e ansiedade que, certamente, foram mais bem compreendidas e minimizadas com o trabalho colaborativo realizado pelo grupo. Sobressaíram ainda manifestações de alegria, extroversão e entusiasmo como partes integrantes da constituição do grupo. Entendemos que esse conjunto de características conferiu ao grupo unicidade, maturidade e competência para formular uma proposta de ação educativa diferenciada.

2 - OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: pressupostos, procedimentos e ações na pesquisa

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(Paulo Freire)

Neste capítulo, trataremos da abordagem teórico-metodológica que traçamos para o desenvolvimento de nossa investigação, analisando opções e procedimentos que efetivamos em função dos aspectos sociais e culturais que contextualizaram nosso campo de trabalho. O estudo se relaciona com a problemática da formação dos alfabetizadores de jovens e de adultos e é orientado pelo questionamento sobre o imbricamento dos saberes acadêmicos e experienciais na organização curricular, presentes no campo da formação de educadores.

Entendendo que nossa ação coletiva é construída em ações individuais, na interação de projetos que buscam a ação comum, abordamos dialeticamente nossa investigação para, como argüi Ianni (1986), estabelecermos uma visão crítica e uma reflexão permanente sobre o conhecimento da realidade social. Esse autor se contrapõe à explicação isolada de como se constitui o indivíduo, reforçando a visão integrativa da realidade social historicamente produzida.

Ao construirmos nosso método de investigação e análise, partimos do referencial de que as pesquisas na área social, fundamentadas na metodologia qualitativa, possibilitam procedimentos diferenciados, de acordo com questões específicas a cada contexto, visando responder à multiplicidade de formas na convivência social e possibilitar a transferibilidade dos resultados da investigação para outras situações.

Entendemos que as etapas de elaboração desse processo devem ser contínuas, como coloca Mills (1986), e as tomamos como base para a reorganização de procedimentos que nos permitam conhecer as particularidades das situações da formação pedagógica voltada para a alfabetização de jovens e adultos. Nessa concepção, não há dicotomia entre escolhas pessoais e opções teóricas na

formação do pesquisador que rearticula, na experiência, procedimentos que fundamentam o trabalho de investigação.

Assim, nos guiamos pela sistematização do trabalho na complementaridade dos princípios e procedimentos da pesquisa colaborativa, com ênfase nas sessões reflexivas, associada à pesquisa documental e às entrevistas semi-estruturadas. A análise efetivada foi possível pela explicitação dos pressupostos teóricos, assumidos pelo conhecimento de nosso campo empírico e das participantes na pesquisa, no encaminhamento junto ao coletivo de formação investigado.

Na constituição de nosso objeto de estudo, a partir de ações individuais ou coletivas e através de um processo interpretativo, analisamos as ações conjuntas como articulação de atos individuais e não de seu somatório. Nesse contexto, Geertz (2001) ressalta a importância de conhecermos o *ethos* e entendermos os significados estabelecidos pela comunidade ou grupo social com o qual nos relacionamos, como o grupo de formadoras constituído no Programa, para procedermos a uma investigação que considere a multiplicidade dos fatores envolvidos.

Atentamos, na modalidade de pesquisa-ação escolhida, para possíveis pressões que causariam vieses na conduta da investigação, como: valores culturais diferenciados no grupo colaborador, necessidades profissionais específicas e formação política que influenciassem na seleção dos fatos. Nosso estado emocional e psicológico pode também influenciar a percepção das ações de interação no coletivo, bem como induzir respostas a certas questões, alterando os seus resultados.

Para diminuir as incertezas e possibilidades de ocorrência desses problemas em nosso campo de investigação, nos fundamentamos nos preceitos da participação e da colaboração. Segundo Kemmis (1987), desde os anos 1940, Kurt Lewin atribui à pesquisa-ação aspectos inovadores, como o caráter participativo, o estabelecimento de relações democráticas e a contribuição à mudança social. Com o objetivo de transformar situações a partir de valores humanos compartilhados com ênfase no aspecto social, esse tipo de pesquisa se fundamenta na reflexão autocrítica de seus participantes e na avaliação constante para acompanhamento de resultados.

Sua dinâmica se centra em uma espiral permanente de ação-reflexão-ação por meio de ciclos auto-reflexivos em um processo aberto, mas controlado, não desprezando a objetividade e a validade do conhecimento. Mas, a compreensão de um caráter emancipatório, componente essencial de concepções vinculadas à transformação de práticas sociais, não é apresentada ainda por Lewin, segundo Kemis (1987).

Como pontos comuns ao princípio epistemológico de Lewin, relativamente ao conceito de pesquisa-ação, Elliott (1998) e Kemmis (1987) se reportam a sua constituição como espiral auto-reflexiva, ao objetivo da pesquisa-ação como melhoria da prática pedagógica, ao desenvolvimento do planejamento curricular centrado na escola, como a constituição de um grupo auto-reflexivo; e ao trabalho pedagógico investigativo na valorização das questões ético-pedagógicas.

Esses autores divergem quando Kemmis (1987) defende a concepção de pesquisa-ação como uma metodologia de ação emancipatória vinculada a um projeto político para a sociedade, na autonomia do educador em sua práxis. Se, para Elliott (1998), a formação de educadores reflexivos acontece pela via prática, para Kemmis (1987), essa formação deve se fundamentar na relação dialética entre teoria e prática.

Concordamos com o posicionamento de Kemmis (1987), pois, em nosso entendimento, a produção do conhecimento não é independente do contexto no qual se constitui. A reflexão crítica dos educadores se referencia no exercício das capacidades mentais na ação, não se estabelecendo como acontecimentos armazenados na memória, mas como um repertório que se rearticula constantemente. A auto-reflexão prescinde de um tempo de amadurecimento para que mudanças na atividade reflexiva possam ocorrer, não desmerecendo experiências prévias do educador-pesquisador em suas crenças e valores construídos no contexto social em que se insere.

De acordo com essas premissas, para elaborarmos uma proposta metodológica com base na pesquisa colaborativa, encontramos especificidades que tornaram necessária a atuação em momentos e espaços distintos nos procedimentos investigativos, criando canais de diálogo entre o sujeito formador e o corpo coletivo do trabalho. A elaboração do objeto de pesquisa ocorreu no cotidiano,

sob a formulação de questões no seu desenvolvimento, em uma relação dialética de construção / desconstrução/reconstrução do objeto.

Essa postura implica a aceitação da ciência como um processo constitutivo, com base em ações não inteiramente previsíveis, e na necessidade de novas categorizações relativamente aos fatores comuns e diferenciados. As investigações e conclusões devem se traduzir em resultados que contribuam para a reflexão e formulação de conhecimentos que se complementem, na relação dos saberes com o coletivo social.

Nesse contexto, utilizamos a concepção de professores-pesquisadores como base para nossas elaborações com vistas à organização do currículo e às mudanças pedagógicas voltadas para a melhoria do ensino. Em nossa análise, enfatizamos o entrosamento das formadoras-colaboradoras pela colaboração e negociação que caracterizaram nossa investigação no campo da Pesquisa-ação Colaborativa, como a conceituação que utilizamos.

2.1 – O papel da pesquisa colaborativa em nossa investigação

A pesquisa colaborativa, como modalidade de pesquisa-ação na educação, tem o campo de trabalho ampliado com a colaboração dos educadores na investigação do objeto e, num conceito amplo, pode dar margem a interpretações diferenciadas, dependendo da opção teórica que utilizemos. Faz-se necessário, assim, precisarmos a posição epistemológica em que inscrevemos a Pesquisa Colaborativa que utilizamos como abordagem teórico-metodológica.

Embora o surgimento dessa modalidade de pesquisa tenha tido como cenário a instituição escolar, entendemos ser possível sua utilização em nosso campo investigativo no Programa GerAção Cidadã. De fato, a pesquisa colaborativa se respalda num ideário coletivo, ressaltando a participação e a inovação na perspectiva da formação do educador como questões-chave para que o formador de alfabetizadores entenda a complexidade das relações educacionais e sociais.

Entendendo que há posições destoantes, que concebem a colaboração como postulado de doação ou de espontaneísmo, consideramos o princípio da pesquisa

colaborativa como modelo de investigação e formação que tem como premissa a abordagem sócio-histórica. Entendemos que colaboração significa negociação e tomada de decisão conjunta nas ações do formador-pesquisador que busca refazer as práticas pelas quais interage, sendo, simultaneamente, “investigador e objeto de investigação de sua própria prática”. (KEMMIS, 1987, p. 17).

Para esse autor, a pesquisa colaborativa é uma modalidade fundamentada na participação do colaborador e na reflexão como ato coletivo, o que possibilita a investigação-ação na inserção dos participantes em situações sócio-educativas em que o autoconhecimento reflexivo passa a ser uma categoria epistemológica. Ele enfatiza que “refletir criticamente sobre a prática significa localizá-la em um contexto social e político e confrontá-la com um contexto de tradição”. (KEMMIS, 1987, pg. 23).

Na pesquisa colaborativa, a partir da vinculação de cada sujeito autônomo nos elementos comuns ao grupo, temos uma ação interativa e coletiva em processo de ruptura e reelaboração. Nessa modalidade de pesquisa, compreende-se, por vezes erroneamente, como sinônimas as noções de organização de grupos com base na coordenação, na cooperação e na colaboração, não se considerando as diferenciações conceituais que fundamentam essas ações.

Na organização pelo referencial de coordenação, segundo Ferreira (2003, p. 82), geralmente a maioria não conhece as metas como um todo, apenas executa as tarefas necessárias e quando alcança suas metas, todos são “beneficiados, em alguma proporção, mas com um pequeno envolvimento” (FERREIRA, 2003, p. 82), tendo uma hierarquia estabelecida explicitamente a partir da estrutura grupal.

Como formas de organização que se aproximam por semelhanças funcionais a suas formulações, a cooperação e a colaboração se distinguem teórica e metodologicamente, mas podem ser complementares na ação. A cooperação supõe uma prática de adesão, mas não necessariamente de transformação nas relações do grupo com sua ação social. A colaboração subentende a construção de um consenso provisório e mutável, constituído em função de uma base comum e em uma relação dialógica (MAGALHÃES, 2002). O princípio da colaboração tem como fundamento a individuação (em que o indivíduo constrói sua autonomia na relação com o coletivo), no sentido de manter as escolhas e condutas de cada colaborador, e se diferencia de uma relação individualista que busca tão-somente a satisfação de cada participante.

Os pontos fortes da pesquisa-ação colaborativa, segundo Ferreira (2003), se referem à aprendizagem mútua, à produção de conhecimentos, à ação direcionada para problemas concretos, ao estreitamento de relações e à comunicação entre os envolvidos, que irão possibilitar a revisão de políticas educativas e produzir mudanças na prática cotidiana dos educadores.

Em nosso grupo, a investigação colaborativa teve como premissa fundamental o movimento de instigar a capacidade de auto-reflexão e desenvolvimento educativo individual e do grupo, possibilitando igual espaço de negociação de responsabilidades e enfatizando que o interesse particular contribui para o geral, criando-se a consciência da participação individual como indispensável para o coletivo.

Tal participação exigiu a negociação sobre tempos de trabalho e trocas de saberes o que permitiu a reelaboração de posições, conceitos e atitudes, desde a seleção e organização de pontos para discussão, até a elaboração de propostas de formação. Nossa ação, do ponto de vista organizacional, se norteou de acordo com o projeto teórico da pesquisa construído a partir das nossas experiências em formação de educadores para a EJA, como foi explicitado no item 1.1 - Projetos de Formação.

A reelaboração do nosso trabalho como investigadora, juntamente com as colaboradoras, ocorreu a partir das referências teóricas com as quais atuamos, considerando-se as bases epistemológicas que fundamentam nossa pesquisa e as concepções teóricas subjacentes, em que o projeto de colaboração é “simultaneamente uma atividade de pesquisa e de formação” (DESGAGNÉ, 1998, p. 32).

Uma vez que a pesquisa colaborativa contém aspectos objetivos e subjetivos que são externamente fornecidos e internamente entendidos e interpretados, apresenta um processo de mediação para o entendimento de como as ações são exercidas e constituídas. Em nosso grupo, as colaboradoras pensaram suas experiências e sua compreensão de mundo, referenciando-as em concordância ou discordância quanto aos outros participantes na complexidade que envolveu a representação sobre sua identidade, seus papéis sociais e seu domínio dos conhecimentos específicos.

Como enfatiza Freire (2005, p. 29), a pesquisa e o ensino estão imbricados na impossibilidade da existência de um sem o outro, pois “[...] faz parte da prática da natureza docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Por analogia, transpomos esse princípio da prática docente para nossa proposição de formação, em que o formador é, em sua raiz, um pesquisador.

Embora haja outras formas de sistematização, nosso grupo optou pelos passos propostos para a concretização de ações que possibilitaram um processo reflexivo, como coloca Magalhães (2003). Tal opção suscitou uma análise, a partir dos referenciais freirianos, que nos possibilitou operacionalizar esse procedimento e organizar o trabalho em quatro etapas:

1 - Definição das ações: inicialmente realizamos uma pesquisa documental sobre o Programa GerAção Cidadã, em que visualizamos as ações já realizadas e as questões que os projetos e relatórios nos apontaram. A partir desse levantamento, discutimos com a equipe formadora do Programa nossa proposta de investigação e o interesse na formação do grupo colaborativo. Com a formação do grupo, realizamos entrevistas, baseadas nos princípios da entrevista semi-estruturada (roteiro em apêndice C), compreendendo a dimensão que cada participante necessitava no distanciamento das ações cotidianas, na reflexão sobre nossas escolhas feitas e nas possibilidades existentes de reorganização de saberes. Em nosso caso específico, como pesquisadora e entrevistadora, e ao mesmo tempo participante do grupo colaborador, elencamos nossas considerações a partir do roteiro da entrevista, considerando-as na constituição dos temas para as sessões reflexivas.

2 - Reflexão sobre o significado das escolhas feitas: elaboramos os eixos de estudo que seriam aprofundados nas sessões reflexivas do grupo colaborador, a partir das falas das colaboradoras nas entrevistas, em função do aporte teórico próprio de cada formadora. Na discussão coletiva, relacionamos como as teorias que fundamentam nossas práticas educativas se articulam com os espaços educativos em que atuamos. Nesse processo reflexivo, os temas que se manifestaram recorrentes fundamentaram a formulação das questões, apresentadas de acordo com os caminhos apontados pela discussão.

3 - Momento de confrontação no questionamento e compreensão sobre nossas ações: a auto-reflexão apresentada nas entrevistas e retomada nas sessões reflexivas possibilitou ao grupo colaborador a apreensão do significado de suas memórias e saberes experienciais e como nossa intervenção social pode servir à manutenção ou transformação das desigualdades no uso social do conhecimento.

4 - Fase da reelaboração: a partir dos debates e reflexões no coletivo, percebemos como nossa ação conjunta interferiu, pela atuação dos alfabetizadores do Programa GerAção Cidadã, nas comunidades atendidas. Discutimos a relação dos saberes acadêmicos com os saberes experienciais dos alfabetizadores e como essa interação deveria ser manifestada na organização curricular dos cursos de formação para os alfabetizadores.

As etapas apresentadas foram formuladas especificamente para nossa pesquisa, pois os procedimentos da pesquisa colaborativa são referenciais que devem ser adequados para cada processo de investigação. Essa modalidade tem como fundamento a articulação com o contexto da ação e constituição de cada grupo colaborador, de acordo com suas especificidades. Seu caráter maleável lhe permite adequar-se a cada nova situação.

2.2 - A pesquisa documental

Ao longo dos nossos trabalhos, produzimos vários tipos de documentos que orientaram nossas ações e apresentaram resultados de avaliação sobre nossas atividades, pois cada proposta de formação implica a elaboração de projetos, documentos de diagnóstico e acompanhamento dos trabalhos e relatórios das ações desenvolvidas. Das reflexões realizadas, produzimos textos didáticos e artigos para congressos e publicações, nos referenciando pelos materiais produzidos nas salas de aula pelos alfabetizandos e em nossas proposições teóricas.

Como procedimento inicial, a análise documental nos possibilitou a obtenção de informações sobre nosso problema e um panorama nas ações desenvolvidas no Programa GerAção Cidadã. Os documentos produzidos pelas nossas ações, nesse Programa, nos possibilitaram a necessária estabilidade para a organização do

roteiro das entrevistas, contextualizando os depoimentos e as declarações das entrevistadas.

A seleção dos documentos para análise foi realizada, não de forma aleatória, mas em função dos objetivos da investigação, como orienta a abordagem qualitativa, na definição de Lüdke; André (1986). Do material disponível em nossos arquivos, nos detivemos naqueles relativos às propostas pedagógicas de organização do Programa dos anos de 2004 e 2005, e nos relatórios do grupo de formação que remotam a esse período.

Trata-se de um material de fácil acesso, haja vista que os documentos de um programa de alfabetização financiado com verbas públicas devem ser armazenados pelo prazo de cinco anos. Em nosso caso, toda a produção das atividades dos alunos, *portfolios* dos alfabetizadores, fichas de inscrição, material de avaliação diagnóstica de aprendizagem, perfil social do aluno, relatórios parciais e finais, se encontram alocados na SME de Natal.

Em nossa investigação, trabalhamos inicialmente com as informações registradas nas propostas do Programa GerAção Cidadã, a partir da documentação oficial do MEC, que estabelece as normas para a organização e execução dos programas em nível nacional. Também pesquisamos os documentos elaborados por nossa equipe, como as propostas pedagógicas nos anos 2004 e 2005, e os relatórios parciais e finais desses anos, elaborados pela equipe de formação.

A confecção desses documentos ficou a cargo de toda a equipe do Programa, contando, inclusive, com a participação das coordenadoras que acompanharam as salas de aula e da equipe de formação como um todo. Isso possibilitou consenso sobre os principais fatores sob avaliação, visto que os documentos refletiam não só as dificuldades, mas também os avanços conseguidos do ponto de vista pedagógico, bem como as situações encontradas na prática educativa desenvolvida em sala de aula.

Encontramos nos relatórios temas recorrentes em observações e referências que permaneciam comuns, mesmo em contextos diversificados. Essas recorrências foram importantes para a formulação das questões iniciais do roteiro da entrevista semi-estruturada, relativamente aos aspectos da formação educacional das colaboradoras, seus percursos no Programa e em suas relações com as comunidades em que atuamos.

2.3 - A entrevista semi-estruturada

Nessa pesquisa recorreremos à entrevista semi-estruturada para atingirmos espaços diferenciados através da auto-reflexão das formadoras colaboradoras. Visamos analisar o trabalho coletivo do grupo com a identificação de recorrências nas falas das entrevistadas, o que possibilitou a construção de eixos temáticos, a partir de seus depoimentos.

A entrevista semi-estruturada foi escolhida por ser um procedimento de interação social entre entrevistado e entrevistador, que, diferentemente da entrevista padronizada, pressupõe o envolvimento ativo do pesquisador na problemática pesquisada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 e MANZINI, 2003). Nessa perspectiva, em nossa investigação e reflexão sobre experiências no campo de atuação da EJA, a partir da relação já estabelecida com as formadoras do grupo colaborador, estabelecemos o princípio do respeito ao universo do entrevistado em seus valores e concepções.

Na condição de entrevistadora, buscamos uma forma de conduzir o processo da entrevista que nos permitisse a valorização dos padrões culturais e uma melhor possibilidade de interação com a formadora entrevistada. A partir das discussões abordadas por Silva R. (2002), entendemos que a abordagem da entrevista compreensiva poderia se adequar a esse objetivo. Assim, formulamos estudos sobre essa abordagem, culminando com a elaboração de uma monografia intitulada *Pesquisa Colaborativa e Entrevista Compreensiva na construção de uma metodologia participativa* (PINHEIRO, 2005a).

A entrevista compreensiva é entendida, segundo Kaufmann (1996), como uma abordagem metodológica que possibilita a constituição do objeto na ação. Para nós, ela se revelou um instrumento capaz de desvendar as questões da investigação, no qual a palavra ou os sentidos da fala são o elemento central. A princípio, tivemos essa perspectiva, mas a dinâmica do trabalho, a partir da organização do grupo colaborador, não deu margem à execução dos procedimentos necessários à realização dessa metodologia em sua completude.

Em vista disso, optamos em trabalhar com a entrevista semi-estruturada, mas considerando os fundamentos teóricos para a elaboração da entrevista compreensiva, que já havíamos analisado. Isso implica em que deve ocorrer uma

ruptura relativa na interpretação do pesquisador sobre a fala do sujeito, como ensina Geertz (2001), e que os eixos de análise dos objetos e seus resultados operam em função de um conjunto, e não de uma análise individual, como acontece nas entrevistas isoladas.

A palavra é um ato concreto, um guia para compreender a realidade social do sujeito; é o ponto de partida para a mediação com seus valores morais e sua ação no coletivo. Visto que nosso aporte teórico para a discussão dos saberes na formação da EJA tem também como princípio a dialogicidade, entendemos que essa se coaduna com a abordagem que utilizamos.

As interpretações das respostas permitiram a construção de uma rede de significados e de referências para as sessões reflexivas realizadas no grupo colaborador. Seguimos a perspectiva de Mills (1986), em que o trabalhador intelectual, ou o pesquisador, se forma continuamente, aprendendo, através da experiência, os procedimentos de seleção e organização que embasam o trabalho de investigação.

Nessa concepção, os eixos da investigação são oriundos das idéias que representam tendências significativas no âmbito social, expressas nas falas dos sujeitos a partir de questões recorrentes encontradas. Ao conduzirmos nossa pesquisa com vistas à organização das recorrências, buscamos não excluir o conjunto de traços particulares que caracterizaram cada formadora e entender como se constituiu sua inserção no grupo colaborador.

O roteiro (apêndice C) da entrevista semi-estruturada foi elaborado com tópicos centrados, não em perguntas diretas, mas em pontos e temas. O ritmo das falas das entrevistadas nos possibilitou, por sua diversidade de posturas, próprias a cada componente, traçar seu perfil sociopsicológico. Na construção desse roteiro priorizamos a sequenciação das questões nas quais as iniciais tiveram o intuito de estabelecer um sentido de coerência, delimitando o que era central ao problema pesquisado e desconsiderando o que se apresentava como periférico ou supérfluo.

Essa preparação teve grande importância em nossa abordagem, pois as particularidades transpareceram na variação e nas discontinuidades apresentadas nas entrevistas com a descoberta de frases recorrentes e de contradições. Pautamos, também, na análise de Bourdieu (2001), que adverte para os perigos da transcrição *tout court*, o que pode embutir um viés interpretativo, interferir e, até,

alterar o sentido das respostas obtidas. Esse autor ressalta que a fidelidade e a legibilidade podem se contrapor na transposição do discurso oral para o escrito, pois se trata de lógicas diferenciadas na análise e não podemos restituir toda a atmosfera da entrevista, pelos recursos da pontuação ou por notas explicativas do ritmo e entonação da linguagem corporal ou não verbal implícita na fala.

Decidimos transcrever os depoimentos originais de acordo com o tema da investigação, tendo o cuidado de não introduzir termos ou outros elementos que porventura os alterassem ou confundissem. Para tanto, partimos da refletividade da nossa própria conduta durante a entrevista. O conhecimento da situação do entrevistado nos possibilitou elaborar um roteiro e reformular questões relativas à situação de cada colaboradora, suscitando revelações instigantes e até então desconhecidas.

Após as entrevistas – facilitadas pela proximidade social que assegurou a comunicação não *violenta* (BOURDIEU, 1997) –, utilizamos os temas recorrentes nas respostas como balizas para a discussão nas sessões reflexivas do grupo colaborador. Ordenamos os temas de acordo com os seguintes eixos para análise:

- Formação – experiências das formadoras no campo da EJA, graduação universitária nos cursos de pedagogia e licenciaturas, e trabalhos em extensão com formação continuada.

- Educação de Jovens e Adultos/Programa GerAção Cidadã - heterogeneidade nas turmas da EJA, processo político na alfabetização, tempo e espaço na execução do Programa, processo reflexivo pelo alfabetizador.

- Relação dos Saberes – interligação dos saberes no processo de formação, saberes necessários ao formador, articulação dos saberes experienciais e do saber científico na organização curricular.

2.4 - Sessões reflexivas

Em nosso grupo colaborador, as sessões reflexivas ocorreram em reuniões semanais, iniciadas no mês de agosto/2004 e finalizadas no mês de setembro de 2005, com o grupo de formadoras-colaboradoras. No início, as reuniões foram basicamente para a realização de planejamento e discussão das atividades do grupo colaborador (apêndice D). Após a etapa de constituição da equipe, com a discussão do que é Pesquisa Colaborativa, as relações de hierarquia no grupo, a disponibilidade de participação de cada colaboradora e o estabelecimento de princípios comuns de ação, consideramos que havíamos iniciado as reuniões reflexivas como um espaço de formação coletiva.

O que eu percebo é que há uma linha de formação muito parecida dentro do grupo [...] então as coisas vão se completando e as próprias necessidades vão surgindo [...] a formação se dá nesse momento que a gente possa estar associando as áreas de conhecimento com essas práticas. Eu acho que há uma prática colaborativa, o grupo é maduro nesse sentido [...] inclusive [...] o tempo de trabalho junto tem a ver [...] porque o grupo não nasce colaborativo, ele vai se constituindo [...] é muito lento, envolve mudanças de atitude e da própria pessoa em alguns sentidos [...] tem que incorporar na sua própria vida [...] o tempo vai estar trabalhando para a gente se tornar esse grupo colaborativo. (formafora EFE)

Percebemos que, para EFE, a formação estava entrelaçada às relações que se criaram no grupo devido ao tempo de trabalho em conjunto, embora esse fator isolado não possibilitasse as relações de colaboração. Entendemos que o entrosamento construído a partir da reflexão de nossas ações, se apresentou como o elemento de maior potencial para a constituição desse grupo colaborativo. A elaboração de uma linha de formação comum, com a discussão de princípios e procedimentos necessários a uma ação formativa corroborou para o aprimoramento das relações entre as participantes desse grupo.

Utilizamos, desde essas discussões preliminares, o tempo das reuniões para a constituição de um grupo que fosse efetivamente colaborador, trabalhando na

busca do consenso sobre conceitos básicos, como formação de educadores e organização curricular para a EJA, tendo como parâmetro as experiências que vivenciamos.

Em decorrência das falas das formadoras nas entrevistas ⁹, discutimos as particularidades que cercavam a constituição do grupo colaborador, pois contávamos com a participação de duas professoras e suas ex-alunas. Estas, mesmo não ocupando mais essas funções, traziam relações de poder difíceis de serem superadas. Havia a questão da hierarquia, presente mesmo que de forma não explícita. Por isso, em nosso debate tivemos a preocupação de não permitir que esse tipo de relação interferisse no processo colaborativo.

Entendemos a necessidade de estabelecermos, em nossa atuação no grupo formador, uma relação diferenciada da nossa função de coordenadora dos programas, ou de ex-professora das demais participantes. No grupo colaborador todas éramos pesquisadoras e formadoras, pois estudávamos e investigávamos conjuntamente e, embora pudesse existir uma hierarquia própria à nossa relação institucional, as bases das relações no grupo colaborador eram o respeito e a interação. As falas das formadoras, envolvidas nesse processo, corroboram essa percepção.

Tem essa hierarquia extremamente democrática, e é difícil suplantar porque eu também vivo isso com as articuladoras [...] acho que são papéis, acho que não é nem hierarquia, todos nós desenvolvemos um papel diferente, né? [...] que é uma coisa perigosa, você pode até pensar em não ter [...] você incorpora, pode não trazer explicitamente, mas sutilmente de alguma forma, a gente traz uma energia, tem que estar alerta, estar ligado, porque senão você se coloca em um nível de superioridade, que sabe tudo e não tem a coerência, que é o mais difícil. (formadora DE)

Como complemento a esse debate, a formadora CE tem sua fala na mesma perspectiva:

⁹ - A transcrição das falas se apresenta em função dos temas apresentados na pesquisa e não necessariamente em uma ordem cronológica. Na forma de apresentação as falas aparecem com a identificação de cada formadora, sendo que as datas das reuniões e roteiro da entrevista se encontram nos apêndices para facilitar a leitura do trabalho.

[...] na hierarquia [...] entender o que é colaboração [...] ter bem claro que é uma ação mais significativa [...] e os limites [...] nessa construção de saberes que o grupo de formação está se propondo a realizar [...] ao formar o grupo colaborador de uma forma mais sistemática, se pensa uma forma desse grupo se comprometer [...] porque nós somos convidados a participar, a opção é outra coisa. (formadora CE)

Essas falas trazem uma questão interessante quanto à ação sistematizada na relação de colaboração e na opção que cada formadora realizou ao se comprometer com o trabalho do grupo. Desde então, modificou-se significativamente a forma de relacionamento do grupo, pois, antes de estabelecermos uma relação de colaboração, nossa atuação era exercida também em um coletivo, mas não com o caráter de sistematização e comprometimento adquirido no grupo colaborador.

A fala de CE aponta o compromisso formalizado no grupo, a partir de uma adesão para a elaboração de uma proposição educativa conjunta. Como houve uma discussão articulada sobre a opção de participar, ou não, do grupo colaborador, estabelecemos um princípio comum que nos levou a produzir proposições em nosso trabalho, nas relações já constituídas entre as formadoras como detentoras de um saber e uma práxis que lhes davam segurança e autonomia,

Essa clareza de nossa função, enquanto investigadora e participante da coordenação, nos levou a termos na discussão do grupo a mesma posição das demais participantes. Sabíamos que tínhamos mais tempo de trabalho na área, e, conseqüentemente, mais experiência. Isso nos autorizava a interferir com mais freqüência nos debates, mas sabíamos que não deveríamos fazê-lo, tendo em vista que tal atitude poderia ser prejudicial ao desenvolvimento da pesquisa.

A colaboradora CE aponta, ainda, que, embora tivéssemos uma prática de elaboração conjunta, essa não se dava de forma sistematizada, quando não dissociávamos os papéis sociais (BERGER e LUCKMANN, 1985) desempenhados fora do espaço do grupo colaborador. Se as relações internas ao grupo poderiam caracterizar ações hierárquicas, a fala da colaboradora DE levanta uma questão interessante, que diz respeito à necessidade de explicitação dessa hierarquia, presente nos grupos e equipes de trabalho, pois essa relação só pode ser modificada quando reconhecida.

Entendemos que esse aspecto é um fator digno de consideração quando se opta pelo trabalho colaborativo, pois este pressupõe que todos os integrantes estejam em um mesmo patamar de participação, a fim de exporem em condição de igualdade e tranqüilidade suas concepções e proposições na consideração do conflito e da contradição como fatores de entrosamento no grupo.

[...] é difícil às vezes trabalhar em grupo, não é difícil de uma maneira desconcertante, mas a gente tem que procurar estratégias para se fazer ouvir, ou se calar mais, eu acho até que eu estou falando mais desde o ano passado [...] às vezes é difícil expressar algumas idéias [...] é difícil esse caminho de tentar buscar, aproximar as linguagens [...] aí vem uma questão de hierarquia [...] tentar quebrar, amenizar essa hierarquia, porque ela existe. (formadora CA)

Esse depoimento evidencia a necessidade da criação de estratégias para quem quer se situar no grupo, superar a dificuldade de expressar suas posições e criar seu próprio espaço, contrapondo-se à hierarquia existente. Isso é importante mesmo para aquelas pessoas que já têm experiência e formação nesse tipo de atividade. Uma atitude positiva, nesse sentido, seria tentar homogeneizar a linguagem utilizada pelo grupo, criando códigos que facilitassem a compreensão entre as colaboradoras, pois “[...] é somente pela capacidade de se comunicar que os homens podem pensar em comum” (GADAMER, 2002, p. 174), ou seja, a utilização de conceitos comuns torna possível a convivência social e humana.

Foi importante o estabelecimento desses canais de comunicação para a superação de problemas apontados, inerentes à composição de todo grupo, por vezes, exacerbado pela relação quase cotidiana em que se estabelecem afinidades ou discrepâncias entre as colaboradoras.

[...] há uma dificuldade de relacionamento no grupo [...] concentra muito em algumas pessoas [...] é como também se houvesse subgrupos dentro do grupo [...] acho legal ter seus grupos, porque ninguém pode ser amigo de todo mundo, o tempo todo, mas de que maneira eu lido com isso [...] com as ranhuras. (formadora DE)

O problema que se coloca é o de como lidar com a questão de mantermos, simultaneamente, nossas preferências de amizade, e não criarmos no grupo colaborador subgrupos ou dissidências. Nosso enfoque estava direcionado a um objetivo comum, na proposta de formação e nas atividades do grupo colaborador, e esse deveria ser o guia para nossa intervenção, em função de cada posicionamento político-filosófico do formador.

As formas de nossa articulação, enquanto grupo, perpassaram constantemente nossas discussões, no tocante à constituição do grupo de formação, bem como às ações com os alfabetizadores. Os princípios da dialogia e da democracia embasaram nossas decisões, inclusive porque os alfabetizadores têm como referência a forma de nos relacionarmos, que se reflete também nas ligações em suas comunidades.

O diálogo é entendido aqui como na concepção de Gadamer (2002), sendo o que deixa marcas, como algo que não havíamos encontrado em nossa experiência de mundo. A transformação acontece pelo diálogo quando deixa em nós alguma coisa que modifica nossos valores e ações, considerando-se o conflito inerente em todas as relações pessoais.

Como todas as participantes do grupo têm formação e produção na área de alfabetização em EJA nessa perspectiva, na organização do grupo colaborador, tomamos como base a proposição de Desgagné (1998), que compreende o processo de pesquisa e formação como sendo único. Na elaboração do roteiro de ações, para as sessões reflexivas aglutinamos as propostas de Desgagné (1998) às de outros autores como Magalhães (2003) e Cortelazzo (2000), organizando assim os procedimentos:

- Diagnóstico do problema a ser pesquisado – para iniciarmos essa investigação, retomamos os estudos teóricos em áreas básicas que se complementam: a formação de educadores, os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, a organização curricular e os saberes científicos e experienciais. A problemática sobre esse planejamento curricular em alfabetização de jovens e adultos perpassou a reflexão sobre nossa prática educativa nos cursos de formação. As informações já sistematizadas no Programa GerAção Cidadã nos deram uma perspectiva mais concreta sobre as ações educativas, objeto de nossa reflexão conjunta.

- Realizamos o levantamento e a organização inicial de informações identificando as participantes do processo como integrantes do nosso grupo reflexivo, o qual participou da organização dos encontros de formação. Discutimos o interesse e a disponibilidade de engajamento na investigação, a partir da nossa proposta inicial de pesquisa.
- Negociamos com as colaboradoras o tempo disponível para a dedicação ao trabalho, e embora houvesse interesse unânime pelo trabalho por parte das doze participantes do grupo, a disponibilidade de tempo era variável. Decidimos trabalhar com oito formadoras que atendiam ao critério de tempo solicitado, sendo que o grupo colaborador estaria aberto à participação eventual dos demais participantes do Programa GerAção Cidadã.
- Desenvolvemos as entrevistas semi-estruturadas com as colaboradoras nos meses de maio a junho de 2004, localizando as recorrências e as questões levantadas pela transcrição das falas. Com isso, chegamos a um entendimento sobre as situações vivenciadas a partir de um olhar particular, bem como a construção dos eixos para os debates nas sessões reflexivas.
- Organizamos o cronograma de atividades com a sistematização de encontros semanais ou eventualmente quinzenais, em que gravamos os debates para a coleta de depoimentos, reflexão e organização de temas para o planejamento das ações das formadoras nos encontros formativos.
- Elaboramos um roteiro para a discussão das sessões reflexivas, partindo dos temas mais simples para os mais complexos, de acordo com a necessidade de explicitação dos conhecimentos. Nas reuniões com as colaboradoras começamos a debater questões referentes ao planejamento das atividades e à organização curricular do Programa. Com o maior entrosamento do grupo, passamos a discutir sobre nossa ação formativa e nosso papel enquanto sujeitos formadores de educadores em um processo auto-reflexivo de análise.
- Realizamos vinte e oito sessões reflexivas, nos meses de agosto de 2004 a setembro de 2005, excetuando-se os períodos de recesso do Programa GerAção Cidadã, entre as fases de 2004 e 2005. Esses encontros possibilitaram sessões de auto-reflexão, que se relacionavam com as reflexões coletivas, no tocante aos temas abordados (apêndice D).

- Através do estabelecimento de regularidades e relações que ensejaram a reflexão e a identificação de elementos, construímos eixos de análise relativos ao nosso objeto de pesquisa. A reflexão sobre nosso processo formativo se fundamentou nos estudos teóricos e nas discussões realizadas no grupo colaborativo.
- Buscamos obter elementos de transferibilidade que pudessem ser adaptados à elaboração de outras propostas para educadores de EJA, a partir dos estudos acerca da relação dos saberes no currículo, nas proposições de intervenção, nos encontros de formação e no processo formativo como um todo.

O desenvolvimento dessas etapas envolveu – como, em geral, no trabalho colaborativo –, a seguinte composição: competência individual em relação ao trabalho coletivo; objetivos comuns (embora cada participante tivesse objetivos diferenciados de longo prazo); interdependência com o funcionamento eficaz do todo a partir dos valores individuais; investimento de tempo, dedicação e comprometimento; argumentação e reflexão; manutenção permanente de conhecimentos a serem processados em saberes no planejamento contínuo das ações.

Compreendemos, como referendam Kemmis (1987) e Magalhães (2002), que as sessões reflexivas são fundamentais para a pesquisa no campo educativo, como espaço de reelaboração de conhecimentos no estudo das teorias abordados nos cursos de graduação, e outras experiências escolares, bem como nas experiências vivenciadas nos programas em que atuamos como formadoras. O espaço dessas sessões reflexivas é um *locus* para a reflexão individual e coletiva das ações sobre as quais elaboramos conceituações com vistas à formação de um educador reflexivo e atuante em sua comunidade.

[...] cada vez que a gente discute põe em xeque aquilo que a gente faz, no mínimo a gente se compromete com a nossa fala [...] no mínimo isso, porque você está falando uma coisa que você não fez [...] você tá provocando a auto-reflexão no momento da sua fala e tá se comprometendo com o outro que está te ouvindo [...] então isso aí também vai te mobilizar a refletir a sua ação e fazer acontecer de forma diferenciada, isso é um ponto, outra questão é que, ao dizer eu também estou organizando o meu pensamento, estou reelaborando, né? [...] e depois de dizer existe um movimento

intenso de reflexão sobre [...] e quanto mais discussões nesse ambiente, [...] vem um texto que instiga a você fazer uma conexão e mesmo que o texto na discussão, ele saia de foco [...] foi ele quem futucou, foi ele quem instigou, mobilizou a discussão, e uma hora você volta para ele, né? [...] essas discussões acabam nos dando mais centramento. (formadora DE)

Ressalta-se, nesse comentário, o sentido da reflexão na ação quanto ao nosso comprometimento, entre as componentes do grupo e a relação com os educadores com quem trabalhamos. Denota-se a importância da fala como canal do comprometimento social e na sistematização de nosso pensamento, juntamente com a exploração de textos teóricos como instigadores de nossas discussões.

Com base nas discussões sobre os temas selecionados, apoiados pelos textos que refletem a prática educativa em EJA, analisamos as questões debatidas a partir das retomadas periódicas apresentadas. A avaliação do grupo é de que as reuniões apresentaram uma discussão relevante, com elaborações que particularmente não ocorreriam às colaboradoras de forma isolada, e que as experiências individuais das formadoras, que partem de especificidades regionais e culturais, têm como fio condutor comum as formulações e expectativas que se formam no grupo.

[...] eu tenho tido um crescimento intenso, desde que eu cheguei eu pude ser [...] como as meninas agora, né? [...] ser alfabetizadora, depois articuladora e coordenadora, passar por todas as etapas, eu pude me perceber assim, e o meu momento.. a gente percebe nesse distanciamento, pode haver vários erros, mas o foco no que acredita, justifica, explica [...] eu percebo uma reflexão muito grande sobre nossas ações, desde que eu era alfabetizadora em 2001. (formadora DE)

A constituição do grupo das colaboradoras que traziam experiências como alfabetizadoras, articuladoras, coordenadoras de grupos e formadoras de outros educadores, exigiu desse grupo ações comuns. Essa integração auxiliou o entendimento sobre as ações individuais e coletivas atinentes às teorias de ensino-aprendizagem e a organização curricular.

Objetivando discutir, juntamente com as colaboradoras, a importância e a dificuldade da descrição de um processo formativo, elaboramos textos reflexivos com temas diferenciados, abertos à crítica e à reelaboração, e desenvolvidos como culminância das argumentações teóricas.

Entendemos que essa ação não é uma atividade individualizante, mas sim uma reflexão crítica no âmbito coletivo, com o exercício individual que se compõe no contexto social. Morés ([2005?]) defende que os textos reflexivos envolvem um trabalho de memória, considerando-se trajetórias, experiências, valores, concepções e saberes que permeiam o processo de formação do educador.

[...] o texto que eu escrevi sobre a heterogeneidade, quando eu trouxe aqui para refletir [...] foi me ajudando a entender melhor, a rever onde eu poderia melhorar, poderia avançar [...] e é pelo coletivo, porque embora eu busque individualmente essa formação, é no coletivo que eu cresço, é no coletivo que eu me emancipo. (formadora AGA)

O depoimento acima indica que a auto-avaliação no processo da ação formadora contribuiu para a revisão dos atos educativos e superação das práticas individuais excludentes. Compreendemos que o sentido do coletivo, básico a um grupo colaborador, foi apreendido pela equipe através de nossa reflexão conjunta, possibilitando a organização do trabalho conforme o método que selecionamos. A auto-reflexão e a troca realizada no coletivo são pilares do grupo colaborador e o caminho para o crescimento profissional de cada componente, e do grupo de formadoras, como um todo.

A abordagem teórico-metodológica utilizada nos abriu espaços de reflexões e descobertas em uma práxis na qual a elaboração de uma proposta de ação formativa foi formulada por um sujeito coletivo, isto é, o grupo colaborativo constituído pelas formadoras. Essa ação formativa permitiu ao grupo elaborar um processo reflexivo sobre os saberes constitutivos de um curso de formação. Esses saberes estariam repletos de elementos se articulando nas opções curriculares efetivadas em nossa prática formativa e que apresentamos nos capítulos seguintes.

3. PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO DOS FORMADORES: saberes, experiências e memória

O homem é um ser de relações e o aprendizado se faz com outro. Não posso pensar pelo outro, mas com o outro e, assim, o aprendizado é um diálogo permanente com a realidade; e, dessa maneira, homens e mulheres libertam-se e seguem em marcha.

Paulo Freire

No presente capítulo, discutiremos os papéis sociais dos educadores no Programa interligados aos elementos de formação dos alfabetizadores, na relação de saberes nesse processo formativo. A relação entre campos diferenciados de saberes ocorre em situações de ressignificações e rupturas na produção de conhecimentos, correspondendo aos momentos de formulação de saberes, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade, dependendo das maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas.

Em nossa atividade formativa, na constituição de aprendizagens que reconheçam os saberes construídos em nossas experiências educativas, nos pautamos pelo reconhecimento do saber indispensável da experiência inicial do formador, como sujeito também da produção de um saber próprio, e não apenas da transferência de conhecimento, em que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 2005 a, p. 23).

Com esse pressuposto, constituímos os elementos articuladores que se complementam e compõem os saberes experienciais do grupo colaborador, em suas dimensões diferenciadas. Esses elementos são resultantes da análise de referências organizadas pelas formadoras, a partir de suas experiências vivenciadas.

Como equipe colaboradora constituída pelas formadoras do Programa GerAção Cidadã, focamos nossa discussão no entendimento daquilo que caracteriza as formadoras e os alfabetizadores desse programa para elaborarmos as atividades educativas. Cada grupo traz suas concepções em função de suas respectivas

formações educativas, o que implica em decisões e escolhas conceituais próprias, e demanda interações entre sujeitos distintos.

Nesse contexto, entendemos que nosso trabalho se realizou junto a profissionais com capacidade de gerir escolhas de forma consciente e se apropriar de espaços e instrumentos para tal fim, possibilitando a ação formadora, distinta, propositora de encaminhamentos e atos de forma reflexiva e experiencial. Ao nos constituirmos formadoras, nos apropriamos de aportes teórico-metodológicos que nos permitiram relacionar saberes fundamentais com o processo formativo, contribuindo, assim, para o debate sobre a formação de educadores de jovens e adultos.

3.1 - A formação dos educadores de jovens e adultos

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

[...] quais são as diferenças entre o popular e o público [...] eu acho que a gente tá entrecruzando isso, nem trabalha dentro do sistema público de ensino, oficial [...] mas a gente trabalha num programa que tem como meta a continuação da escolarização, a inserção dele no sistema público. (formadora CA)

Esse depoimento da formadora CA sobre a natureza do nosso trabalho, coloca, para o grupo colaborador, a discussão das relações institucionais no qual a diferenciação entre o público e o popular pode ser entendida como espaços dicotômicos ou distinções complementares. Atuamos em uma instituição pública de

ensino superior cujo Programa é viabilizado pelo financiamento público e normatizações em nível nacional, mas com premissas que advêm da educação popular como movimento de emancipação. Nessa interação, uma das metas do Programa GerAção Cidadã é a escolarização dos adultos alfabetizados, pressupondo-se a inserção dos egressos no sistema público de ensino.

Os espaços institucionalizados de escolarização sistematizada podem também propiciar experiências na seleção e organização de propostas de intervenção social, como explanou Ribeiro (2002). Nesse contexto, a exemplo do que se passou no programa de alfabetização do qual participamos, se dá especial importância à análise da relação do saber acadêmico e experiencial no currículo de formação dos educadores. Isso vai além da capacitação em aspectos técnicos destituídos de atividades reflexivas nas dimensões cognitiva e atitudinal.

Entendemos a formação como um processo advindo do cotidiano das práticas culturais e amadurecido na reflexão, a partir de uma proposição de interação de saberes e em um espaço de criação e reelaboração. As propostas, que têm um sentido de formação e não de treinamento, estão embasadas em uma totalidade política, na concepção freiriana da valorização crítica dos saberes experienciais e da compreensão de conhecimentos que possibilitem mudanças no âmbito educativo.

A transformação pode ocorrer através de ações individuais que reflitam uma ação social mais ampla, mas cuja expressão dependa das ações de cada educador envolvido no processo. Nossa proposição formativa tem como parâmetro a apropriação de saberes que possam contribuir para o redimensionamento de nossa práxis.

Se o alfabetizador percebe na capacitação um momento de formação dele? [...] tem um depoimento interessante desta última capacitação [...] que uma moça falou: “eu sou cria desses projetos” [...] eu não consegui entender o que ela estava querendo dizer [...] aí eu perguntei, como a senhora é cria desse projeto, faz muito tempo que a senhora dá aula? Ela disse: “Não, eu fui alfabetizada em projeto, eu fui alfabetizada no finalzinho do MOBREAL, não consegui aprender tudo... aí eu fui para a escola normal, (a escola normal que ela chama não é a escola de formação de professores, é uma escola regular, né?), eu fiz e depois eu fui para o Supletivo, e depois eu fiz o curso de Magistério, e agora eu sou professora”. Então ela estava querendo me dizer que era cria desses projetos e que entendia também o funcionamento desses projetos, tanto como

aluna, como professora. Eu achei um depoimento interessante, é uma pessoa que faz cordel..que escreve muito [...] tem uma escrita boa, entendeu? [...] ela vai indicando na fala dela que, consciente ou inconscientemente, ela reconhece que galgou um processo formativo até chegar a ser professora. (formadora CA)

O processo formativo narrado pela colaboradora CA, teve sua maior parte realizada fora do sistema regular de ensino e se inicia já quando essa professora é adulta. Indica a condição de ser uma alfabetizadora que se forma enquanto educa outros adultos e transpõe para a escrita a produção do cordel, prática advinda da oralidade. A concepção de formação, que a educadora tem como *cria de projetos*, demonstra sua inserção em programas de alfabetização enquanto aluna e professora que busca repensar suas vivências e as práticas de sua comunidade.

Nesse sentido, nossa intervenção educacional se processou como uma ação política, incorporada ao propósito de formação que tem por base os saberes experienciais advindos das práticas culturais comunitárias. Na conceituação das práticas culturais, a entendemos como “os atos e as maneiras como os homens dão significado ao mundo que é seu” (CHARTIER, 1999, p. 18). As práticas culturais se articulam a partir das representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência e fazem reconhecer sua identidade social, forma de exibir de maneira própria seu estar no mundo.

Quando nos reportamos às práticas culturais, não podemos omitir ou excluir os conhecimentos acadêmicos como base de nossa formação enquanto formadoras e de nossa proposta para formadores da EJA, pois entre “[...] aqueles e aquelas que, dentro da universidade, optam pelas classes populares, teriam como tarefa usar o espaço institucional para cumprir uma tarefa rigorosamente científica, não ativista” (FREIRE, 1997, p. 23).

A apreensão dos saberes construídos pela ciência, para além de um direito social, é também uma ferramenta para a compreensão dos acontecimentos sociais e seu questionamento. Mas essa apropriação não pode ocorrer em detrimento de outros saberes, estabelecidos historicamente, na política institucional universitária, devendo ser considerados também em seu espaço simbólico e físico. O espaço institucional, no caso a UFRN, está imerso em um campo pedagógico, pois as salas de aula, para além do espaço físico e estético, estão carregadas de simbologia, e ter

acesso a essa delimitação de fronteiras é uma primeira modificação na formação do alfabetizador.

[...] antes sendo no interior, os alunos da Universidade iam aos municípios, agora sendo na mesma cidade permite que os alfabetizadores entrem na Universidade, então você abre a instituição [...] você encontra eles aqui no corredor andando [...] tem pessoas que de repente começam a saber andar na Universidade [...] tem outra visão da Universidade como aquele ícone [...] como uma coisa que é distante e não é para ele. Como é que ele, uma pessoa que tem o magistério, trabalha com criança, trabalha com analfabeto, vai entrar na Universidade? [...] O fato de ele ir para o auditório da biblioteca da Universidade, é um mundo, de ele comer no restaurante da Universidade, de ele saber ir para a Reitoria [...] isso modifica a vida dele enquanto profissional e enquanto pessoa [...] “eu frequento a Universidade” [...] há um redimensionamento. (formadora JOTA)

Essa apropriação do espaço físico da UFRN propiciou, em nossas atividades de formação, uma perspectiva de incentivo para pensar na ação alfabetizadora como um campo de profissionalização. A ampliação de espaços educativos, com a imersão na Universidade, é também uma formação experiencial que, para Josso (2004), refere-se à atividade consciente de um sujeito que realiza uma aprendizagem imprevista ou involuntária em termos afetivos, somáticos, instrumentais ou pragmáticos na ocasião de um acontecimento, uma situação ou uma atividade que coloque esse aprendente em interação consigo ou com outros.

No sentido dessa formação que permeia toda a relação com o saber, em nossa atuação pensamos em um saber experiencial não como um imprevisto, mas em uma ação elaborada para repensar sobre e com as experiências vivenciadas que ocorrem nos momentos de formação. Como ação organizada, o pensar sobre o saber experiencial parte de um saber curricular da própria formação, através dos elementos considerados prioritários, específicos ao processo de aquisição de conhecimentos e nos saberes experienciais diferenciados, por serem próprios de cada sujeito em seu grupo social.

Na delimitação dos elementos intrínsecos à nossa concepção de organização curricular na formação, partimos dos saberes diagnosticados, dos quais os alfabetizadores são portadores, para conjugá-los com os preceitos da ciência,

componente básico do saber acadêmico. A formação acadêmica dos alfabetizadores pode redimensionar sua ação educativa, embora, como afirma Arendt (1996), a qualificação como pressuposto da autoridade não a garante por si só. Essa qualificação do educador deve consistir também na capacidade de conhecer o mundo e possibilitar aos demais esse conhecimento, compartilhando a responsabilidade de sua transformação.

O saber acadêmico é também parte do saber experiencial do educador. Por isso, no desenvolvimento do processo educativo do alfabetizador vimos imbricada a formação de nosso próprio grupo colaborador, no retorno de reflexões expressas nas atividades desenvolvidas e nas mudanças das práticas educativas ocorridas nas salas de alfabetização.

O que é mais gostoso na formação [...] é ver que deu certo, eu me sinto bem de estar com eles [...] eles trazem suas reflexões [...] eu posso não saber como todo mundo chegou naquele ponto, mas é interessante naquele momento a interação, o entrosamento [...] eu acho que é um ganho e com o tempo isso está relacionado com meu próprio processo de formação. (formadora CE)

Nesse depoimento da formadora, a questão da interação do trabalho educacional com os alfabetizadores é colocada em sua relação com a própria formação do grupo. O estudo é a preparação para as atividades, e a organização curricular é vista como essencial à qualificação profissional.

No acompanhamento da ação educativa dos alfabetizadores, o engajamento das formadoras repercutiu na articulação e ações pedagógicas do grupo como um todo, desde os alfabetizandos e alfabetizadores até as coordenadoras. Essa relação não se deu espontaneamente, mas como consequência de uma intencionalidade em que os sujeitos de culturas diferenciadas se dispuseram a estabelecer relações e se colocar no lugar do outro.

Houve complicadores implícitos a esse processo, como o problema de comunicação, por vezes apenas inicial, em que o alfabetizador teve dificuldade de se expressar e a formadora de se fazer entender. Coube à formadora estimular o processo de diálogo, procurando estar apto a reconhecer as circunstâncias dessa

ação e empregar sua capacidade de inovação no estabelecimento de comunicação e diálogo.

Esses canais de diálogo, como coloca Gadamer (2002), tornam possível que textos e informações do passado e produtos artísticos da humanidade alcancem nosso tempo, em um contexto no qual os sujeitos estão em interação social, “[...] um escuta o outro e, por ter lhe escutado, responde de modo distinto do que faria se o outro não houvesse perguntado ou falado” (GADAMER, 2002, p. 171).

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

[...] a gente percebia antes que a nossa própria linguagem [...] a impressão que eu tinha é que eles não estavam entendendo nada, as palavras mesmo [...] o aluno levantou e perguntou [...] o que é mesmo professora, apropriação. A palavra apropriação não fazia parte do vocabulário intelectual dessa pessoa, não é que ele não tenha um mundo intelectual, mas [...] antigamente eu achava que eles não tinham [...] eles têm um universo intelectual, mas eles não conseguiam captar o que a gente estava falando para eles, era uma distância muito grande e a gente acabava fazendo o que a escola faz com o aluno da EJA. Porque um dos grandes obstáculos dos alunos da EJA é a linguagem escolar [...] então a linguagem de formação que a gente tinha entrava em choque com a do sujeito que estava na nossa frente [...] e agora nessa capacitação eu fiquei surpreendida, me faziam questionamentos. (formadora CA)

A mudança de postura do alfabetizador, apontada por essa fala, demonstra que nossa atividade de formação teve a percepção acerca da lógica do saber acadêmico pelo alfabetizador, sujeito da formação. Mas, nossa abordagem buscava não colocar em conflito os saberes acadêmicos das formadoras e os saberes que os alfabetizadores traziam de sua formação escolar e sua ação comunitária.

A linguagem escolar que utilizamos nos cursos de formação comportou essas relações, pois se fundamentou em uma universalidade do que é válido, a partir de codificações e linguagens encontradas em campos de saberes diferenciados. Em

nossos trabalhos, buscamos essa codificação comum por também conceber que “... a linguagem sobrevive não em virtude do rígido emprego de regras, mas pela constante reformulação do uso da linguagem, em última instância, pela ação do indivíduo”. (GADAMER, 2002, p. 193).

Tratamos de um encontro de indivíduos adultos com diferentes práticas educativas e sociais, bem como de saberes disciplinares e experienciais, em que o diálogo e a aceitação do outro só serão possíveis a partir da aceitação de si mesmo ou da auto-reflexão acerca de suas possibilidades e limites. Essa dialogicidade passa pela construção de caminhos diferenciados, pois, como coloca Infante (2004), o formador é também um adulto em um determinado ciclo vital marcado por variáveis fisiológicas, sócio-afetivas e cognitivas, o mesmo valendo para o alfabetizador em processo de formação.

[...] tem vários estudos já com os alfabetizadores e os alunos, os alfabetizandos, mas o problema que eu vejo [...] a velha questão do Marx [...] quem educa os educadores [...] eu acho que a grande questão está na equipe de formação mesmo [...] que a gente estava discutindo nas entrevistas [...] ah, eu estou em formação ainda [...] eu estou me formando e tal [...] (formadora JOTA)

A preocupação apontada pela colaboradora vem ao encontro da nossa problemática, ao pensarmos sobre a formação do grupo formador em nossos programas de educação para jovens e adultos. As temáticas apresentadas nas entrevistas, discutidas nas sessões reflexivas, indicaram que as formadoras tinham consciência da incompletude contínua de sua formação.

Outro tópico que nos chamou a atenção foram as eventuais defasagens nos campos conceituais das formadoras, em função de cursos acadêmicos diferenciados e de vivências que propiciaram oportunidades de amadurecimento pessoal distintas. Os estudos em conjunto com as reflexões coletivas e pessoais permitiram que essas diferenças se transformassem em salutares, na medida em que as trocas efetivadas levassem a novas percepções.

Entre os alfabetizadores, também se apresentaram defasagens quanto ao domínio de conteúdos específicos, mas aqueles tendiam a desenvolver estratégias

de ensino a partir de suas experiências, ou da observação de práticas de colegas que consideravam eficazes, fechando-se por vezes às atividades do curso de formação. Assim como alguns alunos apresentam resistências à instituição escolar, há alfabetizadores que se opõem à discussão de inovações pedagógicas.

[...] a resistência à mudança [...] que eu considero um primeiro sinal de abertura, porque pelo menos ele está ouvindo e manifestando [...] porque tem gente que nem ouve [...] então eu acho que quando ele tem essa coisa da resistência, já é uma primeira reflexão, essa mudança vai ser boa para mim? [...] não? [...] algo se apresentou [...] a indiferença é nada chegou. (formadora JOTA)

[...] aquele que exige, que é contra, que de alguma forma ele dá trabalho [...] eu vejo como bom sinal, alguma coisa está mexendo com ele e por uma questão de sobrevivência, ele está batendo contra, mas vai chegar um momento que vai estar assimilando [...] no ano passado a gente tinha muito esse tipo de resistência, não abertamente, o *portfolio*, os documentos que não entregava, é um tipo de resistência [...] a gente vê que hoje esse movimento é diferente. (formadora BE)

A atitude de indiferença de alguns alunos/alfabetizadores a novos aprendizados nos pareceu como algo ainda mais grave do que a de resistência, pois nos sugeriria a impossibilidade de comunicação e reconhecimento no tocante às necessidades de formação na exploração das suas fragilidades pedagógicas. Essas resistências se originavam, muitas vezes, da sua própria vivência como educador, impedindo novas aprendizagens que questionassem suas convicções anteriores.

Trata-se de um saber já sedimentado quanto aos processos de alfabetização e posturas desses alfabetizadores, impregnado por um estereótipo de escola que, embora defasado, continua direcionando suas atitudes educativas. Esse modelo se encontra presente também nos alunos alfabetizando, os quais esperam em sala de aula procedimentos padronizados, conforme um modelo tradicional de que estão impregnados.

No processo de aprendizagem do adulto, segundo Infante (2004), experiências educativas podem resultar estressantes ao colocar em conflito no educando (e no educador) as representações próprias (prévias) e novas (por incorporar) sobre algum tema, estratégia ou habilidade. Esses conflitos podem fazer

com que o formando se sinta confuso e ameaçado pela necessidade de mudanças em suas estratégias e condutas.

O insucesso no processo de aprendizagem pode implicar na perda de sua percepção de auto-estima e de autoconceito, podendo provocar a resistência, ou o abandono, desse processo. Nesse ínterim, o papel do formador é importante na manutenção de um nível adequado de estresse ou ansiedade que permita ao educando se comprometer efetivamente com os objetos de aprendizagem.

[...] eu estava há dois meses dando aula e um aluno perguntou quando eu ai começar a dar aula (risos) [...] e o que é dar aula? [...] é uma cópia, um ditado [...] corrigir o caderno. (formadora DE)

Concordamos com a fala da formadora DE, no sentido de que para a mudança dessas concepções educativas, que estão arraigadas em uma memória coletiva quanto à representação da instituição escolar, necessitávamos de um tempo de amadurecimento e da ênfase no processo reflexivo. Esse procedimento ocorreria em ações distintas e complementares que levassem à produção de formas não apenas descritivas, mas de questionamentos coerentes com a intervenção desejada.

Nesse contexto, o saber acadêmico, como base formativa, deve vincular-se a uma significação que o coloque como essencial à sua ação pedagógica. Como exemplo, as fichas diagnósticas de aprendizagem que apresentamos no início das atividades eram respondidas, mas não encontravam um sentido no planejamento. A partir dessa constatação, as fichas foram reformuladas com base em critérios essenciais para que o alfabetizador pudesse respondê-las da forma mais fidedigna possível.

Na organização do planejamento curricular ocorreu a mesma situação. Desde o momento em que as formadoras e os alfabetizadores se tornaram participativos na construção desse planejamento, passaram a sugerir inovações, de acordo com seu desenvolvimento pedagógico e seu envolvimento na prática educativa.

Como já foi mencionado, no item 1.2, quando planejamos o Programa GerAção Cidadã (2004-2005), tivemos como primeira etapa os encontros em que foram abordados os eixos da formação continuada e as reuniões pedagógicas preparatórias do acompanhamento das atividades nas salas de aula. Esses

momentos, embora separados em seus fins, tinham como elos de ligação a relação de saberes, a reflexão sobre a prática educativa e a produção de material didático, conforme a vivência e as necessidades das comunidades assistidas.

No processo de formação dos alfabetizadores buscamos, enquanto equipe, elaborar estratégias que mobilizassem o alfabetizador no comprometimento e participação na construção dos conhecimentos produzidos na comunidade, de acordo com temas ligados ao seu cotidiano.

[...] quais as estratégias de provocar, de construir uma base que o alfabetizador sintá-se seguro, na distância entre o momento que ele está e o cotidiano dele, a sala de aula dele, qual a segurança que ele tem de provocar mudanças? Quem ele consulta, com quem que ele fala, quem ele ouve? (formadora AGA)

A idéia de segurança a que se refere a colaboradora AGA se assemelha às falas anteriores, no que tange à construção de um processo de aquisição de maior confiança em suas convicções por parte das formadoras, através da reflexão sobre sua prática e de um aprofundamento teórico no campo da educação. A credibilidade em nossas propostas não pode ser obtida em um movimento externo, ou individual, mas em um contexto a ser repensado.

Quanto à construção dos procedimentos educacionais, entendemos que estes não se aplicam de uma forma mecânica a conhecimentos produzidos por outros e não são apenas determinados pelos mecanismos sociais, mas, em consonância com Tardif (2002), são os sujeitos que desenvolvem uma prática de acordo com um saber-fazer construído na sua própria atividade. Assim, podemos, a partir de nossas observações e história experiencial, inferir que, para as formadoras do Programa GerAção Cidadã (2004 e 2005), as experiências formativas tiveram sua dinâmica própria nas dimensões de atuação como educadoras.

Na própria formação educativa do grupo colaborador compreendemos que, nos espaços de nossa atuação pedagógica, devíamos planejar atividades que possibilitassem a interlocução com os alfabetizadores, que não são apenas práticos, mas exercem uma atividade educacional e política em suas comunidades, contrariando, por vezes, interesses locais.

[...] no início eu pensava assim [...] eu não consegui entender o que a própria teoria dizia [...] como Paulo Freire coloca [...] quando o alfabetizador é da comunidade, é muito melhor de a gente trabalhar, eu não entendia como, se ele vem com tanta defasagem de conhecimento e tal [...] mas é a própria relação com o lugar, se a gente for aproveitando, a gente consegue trabalhar com qualidade, entendeu? [...] com o professor que ainda não tem toda a dimensão teórica que a gente gostaria que ele tivesse, mas ele tem a prática não do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, mas da relação com aquele sujeito, entendeu? (formadora CA)

Essa relação se refere a uma prática pedagógica imersa em um contexto diferenciado do espaço institucionalizado da academia, em que cada formadora e cada alfabetizador tinham referências culturais distintas. Mas, ao pensarmos sobre o respeito às diferenças e à base da diversidade cultural, não podemos perder de vista que isso ocorre em um sistema de ensino elaborado para o atendimento a uma grande população.

A formação de educadores para a EJA requer, portanto, projetos e exigências educacionais e culturais específicos que têm na elaboração curricular o espaço para essa concretização. As premissas da prática aliada à reflexão, a postura de inserção do cotidiano do aluno na reelaboração de seus conhecimentos, e a cultura como fonte para a organização curricular podem contribuir para a articulação de um saber construído historicamente e que deve ser universalizado nas particularidades de cada comunidade.

[...] trabalhar com as práticas culturais foi um dos elementos adotados por Paulo Freire já nos anos 50, que ele pegava o conceito antropológico de cultura, era um elemento político. Agora dentro da perspectiva daquela época; e como a gente traria para hoje? Eu acho que essa ação em si já é uma ação política [...] (formadora CA)

A preocupação demonstrada pela colaboradora CA indica o sentido de busca que perpassou o trabalho do grupo de formação, no tocante ao discernimento dos elementos que poderiam apontar para a organização de um currículo para a

formação de alfabetizadores da EJA, em uma perspectiva cultural que compreendesse a relação com o outro. Nesse contexto, o ato educativo se torna uma ação política, em sentido amplo, na tessitura de relações e reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas, no sentido que Arendt (1997) dá ao político, ou seja, aquilo que se estabelece como relação, e não como algo previamente definido.

O trabalho pedagógico na EJA, no Programa GerAção Cidadã (2004-2005), trouxe um aspecto diferenciado, pois precisamos desconstruir uma série de estigmas impostos socialmente aos alunos, em função das expectativas ligadas ao imediatismo, e buscar a construção de aprendizagens que reconhecessem seus saberes anteriores. Esse trabalho apresentou o diferencial de lidarmos com pessoas, que, segundo Oliveira M. (1997), formam, do ponto de vista sociocultural, grupos heterogêneos quanto às origens comunitárias, profissão, religiosidade, opção sexual e gerações, apresentando atitudes e valores consolidados.

Nesse Programa de alfabetização em que atuamos, o grupo heterogêneo dos não-alfabetizados se formou pelo processo histórico de modernização excludente implantado no país, que trouxe para a periferia urbana de Natal uma parcela considerável de migrantes jovens e adultos desterritorializados, com dificuldades de reconstruir seu espaço de inserção social.

As diferenças apresentadas quanto à idade e ao conflito de gerações apontaram a necessidade de criação de canais de diálogo que acentuassem a aceitação do adolescente pelo idoso e vice-versa, eliminando a rejeição às práticas culturais desses grupos diferenciados. A recuperação de tradições comuns no espaço educativo, com a investigação das festas e eventos locais, além de ampliar seus referenciais socioculturais, se apresentou como um elo entre grupos ao estabelecer pontos comuns de afinidade.

[...] estar no espaço da escola para repassar esse conhecimento, os saberes que eles trazem nessa prática para socializar com os demais que estão entrando no grupo [...] por exemplo, essa prática cultural que está contida nas cantorias, [...] que vem à tona [...] a partir do momento que eles vão cantando, revitalizando [...] revitalizando não, vão reincorporando essa memória [...] é um saber tão importante quanto o do espaço escolar. (formadora AGA)

A prática cultural contida em uma memória coletiva é a articulação das representações pelas quais os moradores de uma comunidade constroem sua identidade social. A importância de enfatizarmos questões presentes nas rotinas dos alfabetizadores, se reflete na nossa compreensão de como esses alfabetizadores apreendem as relações de sociedade como processos estabelecidos a partir da sua vivência em comunidade.

Ao se reconhecerem como portadores e produtores de linguagens, idéias e conhecimentos que perpassam seu cotidiano, as formadoras e os alfabetizadores poderão atuar também para a manutenção ou transformação de uma identidade cultural, em uma postura de intervenção social. Nesse sentido, faz-se necessário entendermos a constituição dos papéis sociais que vivenciamos em um processo formativo no espaço institucional e comunitário.

3.2 - Os papéis sociais na constituição e formação do educador

Ao discutirmos sobre as concepções teóricas na formação dos alfabetizadores de jovens e adultos, nos reportamos, em princípio, ao aporte teórico da formação do docente profissional para a definição dos saberes na prática educativa. Optamos por esse procedimento por entendermos que, embora não tenham as mesmas perspectivas e possibilidades dos profissionais em educação, constituídos por servidores de uma instituição, os alfabetizadores exercem um papel social em sua comunidade que lhes confere funções semelhantes àqueles em sua prática educativa.

Em nossa investigação, utilizamos geralmente os termos alfabetizadores e alfabetizando, conforme a designação do Programa Geração Cidadã, a que estamos vinculados, entendendo a alfabetização segundo os pressupostos freirianos, que enfatizam as relações entre o sujeito e seu entorno social. Mas, utilizamos também a concituação de educador para esses alfabetizadores por entender que sua atuação transcende o aspecto escolar ao interferir nas relações comunitárias estabelecidas.

[...] o conceito de educador [...] em vários autores, por exemplo, para Paulo Freire, educador é aquele que é consciente de sua ação. Ele é um professor, ele está lá professando alguma coisa [...] nós instituímos a ele, entendeu? [...] um determinado poder de ele ser professor [...] temos que ter claro em que contextos nós vamos usar esses termos. (formadora CA)

Estabelecemos que os alfabetizadores com quem trabalhamos, são educadores que exercem papéis sociais na sistematização e organização de conhecimentos e saberes formulados nas comunidades, que podem se assemelhar aos educadores do sistema de ensino regular, embora não se direcionem pelas mesmas normas e contratos.

Ao nos referirmos aos dos alfabetizadores / educadores, o fazemos em função dos papéis sociais que desempenhamos em uma área institucionalizada de saber, abordando os aspectos cognoscitivos, como normas e valores que perpassam nossa atuação como formadoras, bem como a do alfabetizador. Essa ação educacional é constituída por um conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades e atitudes que vão gerar práticas específicas em nossa intervenção educativa.

Essas especificidades são formatadas por nossa percepção da realidade social que não se realiza em uma relação imediata, pois “nossas metas não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos”. (BURKE, 2003, p. 26). Essa percepção é também influenciada pelas categorias de análise que utilizamos e pelo conjunto dos materiais estabelecidos pela ordem, tempo e espaço em que nos situamos.

Reconhecemos que, em nosso grupo de atuação, não podíamos inferir que as formadoras e os alfabetizadores detivessem um domínio uniforme de conhecimentos especializados, devido às especificidades em sua formação escolarizada e educacional e às relações comunitárias, que lhes propiciavam experiências diferenciadas.

No nosso caso, os campos de ação são especificados pela delimitação dos papéis do formador acadêmico e do alfabetizador, sendo que o alfabetizador se encontrava em uma interface entre o espaço acadêmico, como participante de um

curso de formação universitária, e a comunidade, como membro desta no papel de educador. Circunscritos ao espaço da formação dos educadores, a partir dos referenciais de um modelo institucionalizado como a universidade, estabelecemos relações diferenciadas entre as formadoras e os alfabetizadores quanto às linguagens e posturas advindas de referenciais distintos.

Como exemplo, tínhamos no grupo dos alfabetizadores alunos universitários, tanto da universidade federal como de universidades privadas, o que, em tese, os aproximaria do discurso das formadoras. Mas, seu papel de alfabetizador estava vinculado a uma ação comunitária, o que também os distanciaria e diferenciaria daqueles egressos das universidades. As próprias formadoras, no decorrer de sua formação, assumiram papéis sociais diferenciados, conforme a função exercida em cada contexto, intercambiando novos saberes experienciais.

[...] o problema é que a gente esquece de quando foi alfabetizador ou educador de jovens e adultos, ou supletivo [...] aí quando a gente vai ser formador é como se fossem papéis sociais distintos [...] lá eu era alfabetizadora há dois anos atrás, agora eu sou formadora do alfabetizador, mas e aí? (formadora JOTA)

[...] mas eu acho que você não descarta, o seu saber experiencial está aí, a questão é como fazer a relação [...] eu não sei se esquece ou não valida [...] é como se fossem experiências distintas. (formadora EFE)

Como demonstram as falas acima, era objetivo do grupo de formadoras que se possibilitasse a seus componentes experiências em situações diferenciadas na ação educativa. Esse conhecimento das funções e referências diversificadas permitiria que as formadoras tivessem mais clareza nas atitudes que cada situação suscitasse.

A ruptura, colocada como artífice de mudança, não deve significar o esquecimento das práticas anteriores, como se, ao se alterar os papéis sociais, descartássemos os conhecimentos já elaborados. O grupo de formadoras, a partir das vivências em tipos diferenciados de formação, adquiriu um caráter de profissionalização, embora os vínculos com a instituição, a UFRN, fossem temporários em alguns casos. Mesmo não havendo um vínculo formal de registro de

função, nosso referencial e nosso compromisso se pautaram pelas normatizações próprias a um profissional dessa instituição.

Eu acho o trabalho voluntário importante em outros espaços, mas esse trabalho de alfabetização tem que ter uma continuidade, e o voluntário às vezes continua e às vezes não [...] eu acho que tem que ser um trabalho profissionalizado [...] nesse sentido que não é um trabalho sindicalizado [...] mas ele tem esse perfil social, esse papel social que ele está sendo o professor ali. (formadora JOTA)

Essa fala ocorreu no sentido oposto ao enfatizado por algumas campanhas de alfabetização, difundindo a idéia de que todas as pessoas podem ser alfabetizadoras, e caracterizando-o como um trabalho voluntário que não requer formação específica. Sob essa lógica, não seria necessário um planejamento específico de ações, nem uma sistematização de conhecimentos abordados, nem um investimento em formação de educadores.

Contrariamente, entendemos que a organização de conhecimentos é fator essencial, embora não se coloque como uma padronização de saberes imposta ao grupo de educadores da comunidade, em que todos devem seguir a mesma fórmula de procedimentos. Em um processo de formação baseado na auto-reflexão e a reflexão na ação e sobre a ação, as escolhas de cada sujeito são elementos fundamentais para a concretização de um ato educativo.

As opções advêm de estruturas vigentes que são engendradas em ações particularizadas, quando atuamos em função de valores, resultando em atitudes conjuntas e institucionais. A concepção de instituição defendida por Berger e Luckmann (1985) inclui a teoria dos papéis sociais, que postula a necessidade de um tipo específico de conduta correspondente a cada papel. Essa institucionalização do comportamento no indivíduo se incorpora a sua experiência por meio dos papéis construídos em uma tipologia, inserida na vida social.

Ao buscarmos entender como funcionam as relações da Universidade com a comunidade, ou a estrutura de suas interações, atentamos para o fato de que essa lógica não reside na constituição das instituições ou em suas funções externas, mas na reflexão que fazemos sobre as mesmas. É sobre essa reflexão que atribuímos

qualidade ao conjunto de valores e práticas de uma instituição, no qual o conhecimento teórico é apenas uma parte dos saberes relevantes para a sociedade.

A legitimação de saberes é também o reconhecimento dos papéis institucionalizados e da estrutura social vigente e internalizada em determinado contexto histórico. A transmissão desse *status quo* para outras gerações e grupos sociais, que no espaço escolar se expressa na organização curricular, é um dos canais da realidade social estabelecida pelo conhecimento validado e pela sistematização do pensamento decorrente em suas estruturas diferenciadas.

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

Como formadoras, procuramos explicitar a importância da individualização do alfabetizador como condutor de suas ações educativas para o adequamento de seus saberes à realidade de sua sala de aula e da comunidade.

Eu oriento os alfabetizadores para que usem o aporte teórico, mas que eles tenham um pensamento crítico para se aquela técnica, ou aquele princípio possam ser trabalhados em sua sala de aula [...] tem muito que conhecer seu aluno [...] porque uma prática que dá certo aqui não dá na outra turma. (formadora EFE)

Como aponta a fala da formadora EFE, embora nos encontros de formação trabalhássemos um mesmo aporte teórico, tínhamos a convicção de que o que delimita a ação do educador é efetivamente sua capacidade de crítica e de intervenção em cada contexto educativo. Essa característica é um elemento central do processo formativo do desenvolvimento de um sujeito ativo, capaz de trabalhar a memória coletiva e o saber acadêmico ou escolar, interligando-os.

Sob esse enfoque, a memória dos fatos é diretamente influenciada por fatores emocionais, como explicita Lévy (1993). Para esse autor, as festas e manifestações

comunitárias têm um papel importante na memorização dos ritos e saberes da tradição pelo fato de que nelas as pessoas se envolvem diretamente e se deixam impregnar de sensações.

Essa impressão do pertencimento redimensiona os fatos de acordo com a visão de mundo construída nas relações proximais, influenciando nos valores e atitudes de cada ser humano e em suas ações sociais. Para nosso grupo colaborador, entender como a ordem institucional se constitui, significou conhecer as normas e papéis que incorporavam os valores apresentados em nosso contexto social. A legitimação dessa ordem, que não poderia se manter apenas pelos hábitos e memória individual, tem, na visão de Berger e Luckmann (1985), o conhecimento como fator de sua confirmação ou refutação.

Nessa perspectiva sociológica entendemos o conhecimento, em um determinado momento histórico, como um cabedal de manifestações produzidas pelo homem enquanto ser social que produz a si mesmo. De acordo com sua natureza e necessidades sociais, os conhecimentos refletem a influência de dogmas, mitos e criações do senso comum, ou são organizados com base nas teorias científicas; sendo ambos expressões do pensamento humano.

Nessa organização de conhecimentos, que acontece em um contexto universalizado e, por vezes, exterior ao sujeito, existe um saber construído pelo educador com base nas situações concretas encontradas em seu ambiente de trabalho, relacionado ao aluno que ele tem, às condições institucionais e às representações que gera sobre sua ação educativa, como enfatiza André (2005). É essa construção da identidade pessoal e social que distingue a forma como o educador busca seus objetivos, em conformidade com as experiências vivenciadas em seu meio cultural, sua prática social e sua formação acadêmica.

Esse aporte teórico se refere a um contexto de professores de instituições do sistema regular de ensino, mas, na ação formadora de nosso grupo percebemos que, embora nossa prática se desse no espaço educativo de um programa, e não de um curso regularmente institucionalizado, nossas diretrizes tinham como referência uma ordenação com base nos padrões escolarizados que vão referendar nossas atividades.

[...] mas aí a gente usa em uma estrutura que é o do sistema educativo, a gente tem o horário, tem os dias letivos, tem sistema de avaliação [...] então aquela discussão que o Paulo Freire fazia com a comunidade não tinha essa estrutura [...] então a gente usa essa estrutura e com os princípios da educação popular [...] a discussão dos saberes é interessante nesse sentido. (formadora JOTA)

Como aponta a colaboradora JOTA, nosso trabalho no Programa GerAção Cidadã (2004-2005) estava inserido em normatizações que o diferenciavam das formas organizacionais de outras ações de educação popular. Com a fundamentação nos princípios freirianos, nossa organização estava vinculada a uma sistematização que pressupunha diretrizes curriculares para efetivar a formação dos alfabetizadores e dos conteúdos de alfabetização.

Esses saberes da prática educativa seriam internalizados na formação docente, segundo Gauthier (1998), como um tipo particular de saber, que é obtido e utilizado na ação educativa. Para esse autor, essa aquisição seria adquirida em uma formação universitária específica e mobilizada em uma instituição de ensino, tendo como cenário a tradição do trabalho escolar e, como suporte, os modelos de outros professores.

Em nosso campo de atuação podemos inferir que os alfabetizadores se formaram em um processo de ensino sistematizado e, embora nem todos trabalhassem em escolas, se orientavam, em sua prática educativa, por regras estabelecidas em ações institucionalizadas. Nos cursos de formação eles foram imbuídos de uma normatização de comportamentos e conteúdos atitudinais que orientaram sua postura como educadores, postura cujos modelos poderiam ser redimensionados em função do cotidiano de sua comunidade.

A forma como o alfabetizador se constituiu a si próprio em relação aos outros, sofreu a influência em sua prática educativa dos referenciais das práticas culturais manifestadas em cada comunidade. O relacionamento comunitário, com base em sentimentos subjetivos de pertencimento mútuo das partes, tem uma forte relação de solidariedade, com laços resistentes de familiaridade, trabalho, vizinhança. Essas categorias não são estabelecidas exclusivamente por um modelo acadêmico e, para o alfabetizador, ao relacionar saberes diferenciados, elas implicaram num processo de ressignificação da sua formação.

Entendemos que o processo de formação, sendo mais amplo do que os conteúdos específicos por áreas de conhecimento, deveria se abrir a saberes que possibilitem ao alfabetizador assumir efetivamente uma postura de educador em sua comunidade.

[...] eu acho que eles se viam como professores sim, mas só que o papel do professor era diferente do que agora eles vêm. (formadora BE)

Acreditamos que essa diferença apontada pela colaboradora BE da percepção do alfabetizador quanto a seu papel social ocorreu pela reorganização apontada anteriormente na fala da colaboradora CA. A reflexão sobre seu processo formativo e a prática educativa em sua comunidade, pontos básicos de nossa proposta de formação, bem como as modificações de vocabulário e posturas durante os encontros de formação, aportaram o redimensionamento da visão que os alfabetizadores tinham sobre sua intervenção social.

3.3 - O processo reflexivo no movimento de formação contínua

Para o grupo das formadoras, o processo de formação contínua nas instituições do sistema educativo significou a busca de aprofundamento dos estudos e da qualificação, ocorrendo nas fases elaborativas dos cursos de capacitação. Entendemos que esse movimento de formação resultou de uma continuidade de ações programáticas que atingiram seus objetivos ao propiciarem oportunidades e espaço de reflexão.

Tem uma coisa que eu acho que a gente precisa [...] tá sendo muito bom as reuniões e eu reconheço [...] até mesmo as reuniões para a capacitação agora elas têm uma outra dimensão de discussão [...] a gente tá muito mais agarrada aos nossos pressupostos teóricos do que a qualquer outra coisa [...] é como se a gente tivesse hoje clareza

da realidade que a gente tem [...] que é que a gente tá formando, porque que a gente tá formando [...] então hoje nós adquirimos essa maturidade [...] de 1999 para cá [...] eu estou com algumas pessoas, entendeu? [...] A gente consegue ver claramente nos nossos discursos, nós estávamos nos avaliando na última reunião, como a gente mudou, como a nossa maturidade é outra ao falar com o alfabetizador, entendeu? (formadora CA)

Ao analisar essa fala, encontramos a reflexão sobre o amadurecimento do grupo de formadoras e o redimensionamento que ocorreu em sua prática educativa. A importância de observar o crescimento em sua própria ação, ou a reflexão sobre a ação, que vem da afirmação de pressupostos teóricos constituídos nessa formação, possibilitou a recontextualização de nossa prática e afirmação enquanto formadoras.

Esse repensar refletiu na proposta pedagógica do Programa Geração Cidadã que levou em consideração a incompletude da formação de todo educador – visto que a construção de seus saberes e competências permanecem em constante reorganização –, ao nos apropriarmos de novos aportes teóricos e saberes.

De fato, os saberes se organizam através de novos significados que produzem relações com objetos e conhecimentos e se articulam em pensamentos individuais e coletivos. A conexão entre os contextos específicos pode favorecer a transferibilidade de pressupostos e conceitos, consolidando um processo de formação em contínua atualização que tem nas experiências vivenciadas um sentido de implicação, conhecimento e autotransformação.

Nesse ideário, a prática do grupo de formação procurou tornar o estudo uma necessidade, um elemento propulsor associado a uma falta, que pode ser relacionado a algo que não existia anteriormente para as formadoras e para os alfabetizadores, e que, a partir do seu conhecimento, se tornou premente. Para além das aulas nos cursos, procuramos criar um ambiente de aprendizagem que possibilitasse a prática da reflexão sobre cada um dos participantes do grupo, uma vez que esse exercício era visto como essencial à formação contínua dos educadores.

Levando em conta que cada formadora e alfabetizador trazia uma formação acadêmica diferenciada da dos demais, essa situação tornava impossível uma valoração única para as experiências apresentadas. Em consequência, tínhamos, enquanto grupo formador e alfabetizador, lógicas distintas de como organizarmos os

conhecimentos, entendendo que o respeito a essas diferenças era fundamental para que pudéssemos constituir uma ação dialógica.

Uma dificuldade que encontramos se referiu à internalização pelo alfabetizador de uma ação crítico-reflexiva, que lhe possibilitasse autonomia em sua forma de pensar e de elaborar uma dinâmica autoformativa. A reflexividade crítica própria a esse processo, com ênfase no referencial do saber curricular, reforça que a formação não se constitui por acumulação de conhecimentos. Em nosso campo de investigação, a ação educativa aparentemente descontínua possibilitou a construção ou reafirmação de uma identidade do educador no grupo formador e nos alfabetizadores.

Eu acho que agora estou tendo mais consciência da importância dessa contribuição [...], por exemplo, A. L. que fez vestibular o ano passado, ela me disse que era a quinta vez que ia fazer o vestibular para Pedagogia e em três encontros consecutivos eu fiquei na turma dela e todo encontro ela me procurava pra conversar sobre isso. Eu acho que esse é o momento de contribuição, até mesmo você estar ouvindo a pessoa e abrir um repertório. [...] eu não sei ainda qual a dimensão, mas eu acho que cada vez mais a gente tem que ter a consciência [...] como formador [...] e isso faz com que a gente reflita mais sobre os saberes, porque é muita responsabilidade que extrapola a capacitação como mero momento técnico e de treinamento. (formadora CE)

Esse relato da tomada de consciência da responsabilidade que tínhamos como formadoras, se refletiu na ação comprometida do grupo com a delimitação de nossos saberes na extrapolação de uma capacitação técnica para a alfabetização de adultos. A formação se constituiu de um sentido mais amplo, pois ao *ouvir a pessoa*, não estávamos apenas ouvindo como um receptor, mas estabelecendo uma relação dialógica como um canal de interlocução necessário a essa alfabetizadora que buscava um caminho para sua qualificação profissional.

Ao mesmo tempo, redimensionamos nossa conduta como formadoras, na interconexão de saberes e lógicas diferenciadas no processo reflexivo em que nos encontrávamos. Embora, como educadoras de EJA, tivéssemos a percepção da importância do nosso trabalho, a reflexão no grupo colaborativo redimensionou a compreensão do ato de ser formadora como uma via para a autoformação contínua.

Essa responsabilização foi possível na medida em que consideramos os pressupostos freirianos como pontos de partida e chegada da reflexão. Um programa de formação não é resultado de um procedimento baseado numa suposta neutralidade, mas de um processo determinantemente político.

[...] quando eu analiso o Programa não falo apenas da experiência de 2004, eu discuto o que essa experiência apontou [...] para uma proposta de formação que sirva como base para outros projetos [...] a questão da angústia, eu acho super legal ficar angustiado [...] agora não misturar com a questão da culpa [...] a gente fica angustiado porque tenta fazer mas não dá, porque o alfabetizador não apresentou um resultado imediato. (formadora JOTA)

Sentimentos de insatisfação e angústia puderam ser analisados como positivos para a organização do programa de formação, pois apontaram para a reflexão constante sobre a nossa prática educativa e a necessidade de nos aperfeiçoarmos nos trabalhos de formação.

Nas atividades pedagógicas com os alfabetizadores, diagnosticamos dois elementos importantes: os entraves do processo de reflexão para o tipo de atendimento que fazíamos, quando percebemos as condições concretas de trabalho dos alfabetizadores, e as dificuldades do trabalho de acompanhamento. Estas últimas, devido a não termos estado todos os dias nas salas de alfabetização por trabalharmos com um Programa composto de salas de aula dispersas, fato que dificultava o acompanhamento do articulador pedagógico.

Apesar dessas dificuldades, comuns aos programas de alfabetização de adultos, encontramos avanços significativos no desempenho dos alfabetizadores atuantes no Programa GerAção Cidadã (2004-2005), na observação das posturas e respostas cognitivas da etapa inicial de quando se inscreveram para essa atividade e na desenvoltura de reflexão apresentada nas etapas finais dessa investigação.

Conceito bastante difundido na atualidade no campo educacional, a reflexão como elemento estruturador traz uma grande dispersão semântica e uma amplitude de propostas metodológicas com ênfase na sua utilização. Nóvoa (1995) aponta a origem da reflexão no campo da formação de professores em Dewey que, já no ano de 1933, estimulava o exame cuidadoso das diversas formas de conhecimento, e

defendia que os professores deveriam fazer da reflexão um instrumento de pensamento e de ação.

Em nossa proposição educativa, o papel da reflexão também foi vital no trabalho das nossas formadoras. De fato, procuramos, em nossas discussões, refletir sobre essa prática na formulação teórica que elaboramos. Para isso, o perfil do grupo colaborador em que todas as formadoras participaram de outros programas de alfabetização e de ações de formação para educadores de EJA, contribuiu substancialmente.

Eu sou uma formadora em formação [...] principalmente quando eu comecei, trabalhei três anos nas capacitações, fui visitando as salas [...] e a primeira vez que eu fui coordenadora do GerAção eu visitava, e dava aula nas salas [...] nós pensávamos as oficinas [...] e tínhamos salas de experimentação, de ir dar aula [...] vamos fazer essa oficina para ver se vai dar certo? O meu trabalho como articuladora foi um trabalho que eu ia experimentando com os alfabetizadores [...] e eu aprendi muito com esses alfabetizadores. (formadora CA)

Essa fala reflete o modo como se constituíram as formadoras na articulação entre a experiência pessoal – como tentativas, ensaios, desempenho no exercício da profissão etc. –, e a experiência do grupo em suas relações com a comunidade, como componentes dos saberes curriculares dos cursos de formação.

Em nossa investigação, o que caracterizou a reflexividade foi a relação entre a experiência de cada formadora e as vivências do grupo de formação, pois, ao considerarmos a análise que fizemos a respeito das nossas características, a reflexão sobre a ação recorreu também às nossas memórias e possibilidades de intervenção em ações futuras.

[...] então por mais que eu estivesse num ambiente restrito, eu sempre tendia a buscar um local onde eu pudesse dividir com o máximo de pessoas [...] como eu ao fazer magistério, aprendi a me educar para educar os meninos, não era nem para ser professora [...] então eu percebia que a educação de qualquer pessoa na faixa adulta [...] ela é muito importante [...] porque das crianças todos cuidavam, mas daquele adulto que está cheio de marcas, que

também tem a ver com a minha história, que se quebrou muita coisa já eu sendo mãe, foi nesse período que eu precisei mais, posso dizer assim, que ela foi mais consciente na minha vida, e isso nas salas de aula da alfabetização, que quando eu paguei a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, ela me tocou muito, porque eram pessoas que tinham passado tantas etapas da vida, que tinham vivido tantas coisas e que faltava ter acesso a um universo de informações que nunca tinham tido [...] eu pensava nisso, onde é que eu poderia ser útil na vida dessas pessoas. (formadora DE)

O depoimento da formadora DE revela como a relação de compromisso entre as colaboradoras foi constituída pelos espaços de reflexão que as experiências individuais proporcionaram à vida pessoal e às instituições formativas do seu percurso. A ação reflexiva permitiu que reconhecêssemos no outro as dificuldades que já havíamos vivenciado como educadoras, mães ou filhas, na relação com nossa profissão de formadoras.

Ao dividirmos estudos e experiências com outros educadores, não agimos de forma aleatória, mas visando transformar os encontros de capacitação em um projeto de formação que mudasse a realidade com a qual trabalhávamos. Assim, concebemos o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos composto de pessoas que tinham uma vivência própria, adquirida tanto nos projetos realizados como nos sonhos não-realizados, mas que poderiam encontrar novos caminhos para superar os obstáculos à frente do processo educativo.

Fatos marcantes nas relações da experiência formativa são naturais quando o educador se torna formador, exigindo a reflexão sobre nossa individualidade e práticas. Segundo Nóvoa (1995), há três espaços formativos que se complementam: a autoformação (reflexão sobre nossas trajetórias pessoais e profissionais), a heteroformação (o formador se forma na relação com os outros em uma aprendizagem conjunta envolvendo sentimentos e cognição) e a ecoformação (o formador se forma no convívio com as coisas – saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias e sua compreensão crítica).

Nessas dimensões formativas, Nóvoa (1995) esclarece que os saberes resultam também das experiências dos outros ao serem socialmente valorizados, e são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas em que a dialética entre interioridade e exterioridade, individual e coletivo, está sempre presentes na vivência formadora.

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

O cientificismo ou a racionalidade técnica, definida por Giroux (1999) como a eficiência positivista, que reduz a prática aos meios apropriados para atingir fins determinados, legitimou uma organização de trabalho hierarquizada em relação ao domínio do conhecimento científico e à falsa dicotomia, dominante por longo tempo, entre pensar e fazer, ou teoria e prática. Como os profissionais da área de educação tiveram sua formação com foco nessas premissas, a postura crítica passaria pela reformulação da relação entre a construção de teorias e a prática educativa, na expectativa de que a intervenção na realidade possibilitasse a geração de novos saberes.

A crítica a esse modelo racionalista passa pela idéia de que uma situação-problema, vista sob a óptica da singularidade e da incerteza, não pode ser executada apenas como uma tarefa técnica, mas resolvida por meio de uma reflexão-na-ação, a partir de um referencial que o educador traga consigo e que lhe possibilite a improvisação de novos procedimentos direcionados pela reflexão sobre a reflexão na ação, conforme Schön (1998).

Nesse encaminhamento, compreendemos que deveríamos trabalhar sobre um eixo prático-reflexivo, tendo a prática como elemento de análise e reflexão, e ênfase nos estudos sobre essa prática numa perspectiva auto-reflexiva. Nas argumentações apresentadas pelas colaboradoras pudemos inferir que a reflexão realizada no grupo por cada participante, com base nas suas próprias experiências, as levou a uma modificação na forma de se relacionar com suas trajetórias pessoais, repensando suas concepções e práticas educativas.

A idéia de formação em nossa prática é uma relação pedagógica que se processa entre adultos e, nesse contexto, a “[...] aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos,

o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (JOSSO, 2004, p. 41).

Escrevendo acerca da aprendizagem do formador, Josso (2004) enfatiza que seu saber experiencial é fundamental. Em nossa investigação, esse saber, peculiar a cada comunidade em suas práticas culturais, é abordado em sua dimensão coletiva e se relaciona ao saber acadêmico. Entendemos que essas abordagens não são contraditórias e concordamos com essa autora quando ela defende que, para que uma experiência seja formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, haja vista que essa experiência comporta atitudes, pensamentos, sentimentos, comportamentos, saber-fazer etc., que caracterizam uma subjetividade e uma identidade.

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

Como dissemos antes, a autoformação das formadoras sobreveio em um contexto coletivo que nos abriu novas perspectivas, logo que procedemos a uma análise reflexiva das nossas ações. Esse repensar só se tornou possível graças a discussões teóricas em profundidade que tiveram como baliza o olhar do outro sobre nossas práticas educativas, assim como nosso tempo reflexivo. Ambos agiram como elementos aglutinadores na organização da auto-reflexão.

O processo auto-reflexivo tem diferentes ópticas de análise, quer se refira às concepções do educador reflexivo, quer à prática reflexiva (ZEICHNER, 1998). Ambas têm como elemento em comum as críticas à tendência de centrar a reflexão do professor na própria prática, em uma perspectiva individualizada e desvinculada do contexto sociocultural. Essas críticas apontam, com razão, que a sectarização individualista não permitiria o entendimento e o confronto dos aspectos estruturais no trabalho educacional, nem as mudanças organizacionais requeridas para a transformação das relações sociais.

Na contramão desse entendimento, compreendemos que a contextualização social e cultural está implícita na relação do grupo, em que a prática reflexiva significou a não individualização das responsabilidades. Nesse sentido, a possibilidade de refletir sobre a ação no coletivo, como formadoras, nos fez perceber de modo amplo o papel exercido pela nossa prática na reestruturação e incorporação de conhecimentos. Esse processo também nos permitiu ressignificar ações e respaldar escolhas e nos fez entender como decisões aparentemente rotineiras contribuem, muitas vezes, para a sustentação ou transformação de uma proposta pedagógica.

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

O depoimento de EFE aponta que a contextualização social e cultural na formação do grupo colaborador ocorreu no entrosamento da reflexão, de modo individualizado, em sua articulação com o coletivo. Isso contraditou a concepção positivista de pesquisa, na qual os pesquisadores se colocam como sujeitos, enquanto os *pesquisados* são perscrutados como meros objetos ou informantes, em uma relação marcada por uma pressuposta neutralidade e distanciamento, a fim de eludir qualquer interferência na qualidade da investigação.

Em nossa prática, a formação das formadoras aconteceu no encontro com o outro e no embate das concepções individuais da prática educativa. As sessões reflexivas e as reuniões de organização pedagógica enfatizaram a importância das relações instituídas com os alfabetizadores; de igual modo, valorizamos os conhecimentos adquiridos nos contatos com as comunidades como referências para a constituição dos saberes que seriam trabalhados em nosso processo formativo.

Tomando essas reflexões como fontes para a elaboração da organização curricular do Programa, pusemos em xeque o enfoque de planejamento que se realiza habitualmente em detrimento de suas finalidades, como se a prática cotidiana não se apresentasse como espaço de reflexão e dialogia. Sobretudo na área educacional de que tratamos, a marca da heterogeneidade dos alunos, cuja inserção

social se revelou diferenciada, ficou patente, nos alertando para que não descuidássemos dos componentes político-sociais envolvidos na feitura dos saberes.

[...] minha prática [...] naquele momento [...] quando eu ia visitar as salas, uma coisa muito estranha para mim foi reconhecer essa realidade da educação popular, porque inclusive eu trabalhava com crianças, com os filhos da classe média alta [...] então para mim, alfabetizar aquelas crianças era muito fácil, porque era um contexto de ampliação até [...] tinha alunos que foram à Suíça e eu nunca fui; era diferente. Quando eu me deparei [...] quando eu fui a primeira vez lá em Santo Antonio que eu vi aquela lamparina, que eu vi aquele piso de barro, aquilo para mim foi um choque muito grande, foi quando eu percebi que o que a gente tava [...] que o que eu particularmente tava é, é [...] desenvolvendo na capacitação era totalmente divergente da realidade que os alfabetizadores iam encontrar lá [...] aí foi quando eu passei a ouvir mais as pessoas que trabalhavam comigo [...] foram pessoas com que eu aprendi muito. (formadora CA)

Essa fala é muito significativa por revelar um fenômeno comum à formação de todas as componentes do grupo: a *tomada de consciência* da realidade da EJA. Todas as formadoras vieram de um ambiente acadêmico em que a formação é voltada basicamente para o ensino infantil, além de apresentarem um perfil econômico-social diferenciado do público alvo da EJA. O trabalho em instituições escolares em que o ambiente é semelhante ao da nossa formação não é isento de complicações. Todavia, quando nos inserimos em um contexto comunitário, onde as diferenciações sejam marcantes, problemas muitas vezes mais graves emergem, exigindo do educador uma reflexão sobre seus valores éticos e políticos.

A fala acima referida alude também à experiência daquelas formadoras que vivenciaram os aportes teóricos da abordagem freiriana numa realidade social diferenciada. Quando isso aconteceu, constatamos as dificuldades estruturais que pontuam o trabalho na EJA. O *choque cultural* que sobreveio a essa descoberta exigiu que rerecontextualizássemos nossa prática educativa.

A imersão em uma realidade até então desconhecida, nos levou a desenvolvermos formas de interação no grupo de formadoras. As mais experientes e/ou criativas colocaram suas idéias e experiências a serviço das formadoras menos

experientes. Isso possibilitou a análise concreta de situações educativas e cujas práticas eram passíveis de problematização no coletivo.

Em apoio a tal concepção, as formadoras passaram a questionar o modelo da racionalidade técnica, na qual se entende a atividade educacional, sobretudo, como um instrumental dirigido para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Incorporamos em nossa prática o pressuposto de que o aluno é um sujeito histórico inserido em um conjunto social. Isto nos levou a desenvolver coletivamente propostas de intervenção considerando esse preuposto. Assim, estabelecemos um plano de ação de base pedagógica e epistemológica que privilegiasse o vínculo entre conteúdo científico/acadêmico e os conhecimentos do cotidiano.

Essa relação pressupõe a correspondência de pesquisas entre áreas específicas e produção de conhecimento nas salas de aula, em um determinado contexto social, e se propondo a romper com a dicotomia produção/ transmissão/ apropriação do conhecimento. Tal dicotomia, como explicita Geraldi (1998), se diferencia quanto à relação da reflexão, se a mesma decorre na ação ¹⁰ (com atividades planejadas para uma posterior avaliação) ou na reflexão em ação (quando ambas se encontram em prática no contexto incerto da sala de aula). Ao trabalharmos a reflexão em ação temos, a partir dos fenômenos encontrados em sala de aula, problematizações decorrentes da auto-reflexão nas mudanças no aspecto pessoal, em relação ao trabalho prático.

[...] essa auto-reflexão é como se fosse uma avaliação, um processo avaliativo em que você avalia o que te aconteceu, o que contribuiu [...] eu achei interessante porque a gente tem sempre uma concepção de avaliação como coisa instrumental, de causa-efeito [...] como se deu essa construção, e a partir dali, você também escolhe determinados caminhos, você não escolhe sem ter avaliado [...] refletido. (formadora JOTA)

¹⁰ Arendt (1997) defende que toda ação se dá em uma rede de relações e referenciais já existentes, sendo imprevisível em suas conseqüências e ilimitada em seus resultados. A ação humana seria o início de uma cadeia de acontecimentos ao interromper e aglutinar processos naturais, históricos e sociais.

Esse processo avaliativo integrante da auto-reflexão, apontado na fala de JOTA, é essencial a toda ação educativa na delimitação de opções teórico-metodológicas que guiem o planejamento de atividades e posicionamentos. Nossos questionamentos se ampliaram ao se distanciarem das práticas rotineiras e que não contemplassem uma práxis, ou uma ação imbricada na reflexão crítica, para a superação das dificuldades intrínsecas ao processo educativo.

A apropriação dos saberes necessários a esse processo esbarrou na idéia ainda em parte vigente de que o pesquisador acadêmico é o orientador/coordenador da pesquisa como um todo, além de transmissor das teorias elaboradas pelos seus pares, com linguagens específicas e próprias ao meio acadêmico. Sob esse ponto de vista, os alfabetizadores que formamos educacionalmente seriam tão-somente meros aplicadores de conhecimentos, merecendo mesmo o cognome de *práticos*. Contrapomo-nos a esse conceito, pois valorizamos a orientação de que os alfabetizadores efetivamente são produtores de conhecimentos e apropriadores de saberes.

[...] o outro é quem também está na ação e tem que entender sua própria prática de pesquisador [...] ele vai ter que se entender como educador e como pesquisador no cotidiano, ele pode não estar realizando uma pesquisa acadêmica propriamente dita, mas o cotidiano dá para ele uma margem para ter um olhar sobre a prática. (formadora CA)

O depoimento acima revela que a pesquisa no cotidiano do Programa apresentou uma reflexão na ação educativa, desenvolvida em cada encontro de formação ou sala de aula na comunidade, mesmo que não fugindo aos padrões científicos estabelecidos. A relação com a pesquisa foi importante porque conferiu um olhar reflexivo às nossas ações cotidianas.

Ao tomarmos o cotidiano como referência, fizemos distinção entre o conceito de cotidiano e as tarefas realizadas rotineiramente para a nossa sobrevivência. Segundo Heller (1977), cotidiano não é apenas o que ocorre no dia-a-dia (sendo como a atividade científica, as aulas e as ações que não são necessariamente realizadas todos os dias, mas fazem parte da sobrevivência do indivíduo). Para ela,

a vida cotidiana possui como característica o não-pragmatismo e a unidade imediata entre pensamento e ação.

Cultivar o pragmatismo seria o mesmo que agir de forma alienada ante os problemas éticos e o tratamento das singularidades que exigiriam distanciamento da organização da vida cotidiana nas atividades científicas, artísticas e políticas. Ao nos apropriarmos dessa conceituação, pensamos na relação da nossa prática acadêmica com os saberes que os alfabetizadores utilizavam em sua aprendizagem, nos encontros de formação e nas atividades de sala de aula em que propomos a reflexão contínua sobre a ação educativa e as ações rotineiras, não confundidas com o cotidiano.

O trabalho educativo é, para o educador, ao mesmo tempo uma atividade cotidiana que faz parte orgânica de sua constituição como indivíduo, e uma atividade não-cotidiana, pois se refere a objetivos e valores que ultrapassam sua particularidade. Nesse sentido, concordamos com Duarte (2001), o qual ressalta a dificuldade de se fazer uma distinção das atividades humanas entre cotidianas e não-cotidianas na prática social em que os sujeitos são formados.

Essa falsa dicotomia decorre da necessidade de analisarmos nossas ações conforme referências comuns, pois na prática educativa a relação entre atividades diversas e a função de produzir no formando necessidades não-rotineiras (teorização científica, reflexão filosófica) é indissociável. Por isso, em nossos encontros de formação procuramos formalizar o pensamento antecipador no alfabetizador para que o conhecimento escolar não se transforme em atividades automatizadas.

O pensamento antecipador pressupõem a capacidade de mobilização do repertório de saberes próprio de cada alfabetizador. Essa capacidade pode ser exercida na relação com o cotidiano como espaço reflexivo. Nessa relação, visamos superar as separações que poderiam surgir em nosso trabalho educativo referentes às concepções criadas e valorações diferenciadas e discriminatórias. Entendemos que tanto as formadoras como os alfabetizadores são pesquisadores, no sentido gramsciano (MAYO, 2004) de que todos os homens são intelectuais e se tornam intelectuais orgânicos à medida que estabelecem relações de compromisso com seus educandos.

O que atribui direcionamento à ação do educador é seu compromisso com a comunidade que assiste, não apenas o papel social que ocupa. A importância da pesquisa na atividade do educador, investigador por pressuposto, se torna inerente ao espaço de escolarização. As diferenciações procedem das especificidades dos territórios da ação e das perspectivas de atuação, valores e atitudes comuns.

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

Neste item, pretendemos refletir sobre os elementos presentes na organização de um curso de formação de alfabetizadores, quanto ao tempo diferenciado de sua organização e os espaços distintos para além do âmbito escolar que a caracteriza. Esses elementos, que delimitam a proposição curricular, surgiram em função da especificidade de possibilidades de sistematização de saberes na modalidade EJA ue encontramos em nossa atuação como formadoras no Programa GerAção Cidadã.

Tendo em vista que elemento é um termo vago, em nossa investigação nos reportamos a Charlot (2001) que o conceitua como variável, acontecimento, relação ou processo, e que permite dar conta de uma vasta gama de saberes. Os elementos não podem ser justapostos em uma pluralidade operatória, mas mediante o estabelecimento de relações entre os saberes.

Ao tratarmos de elementos na formulação de um saber o fazemos em referência à incorporação das variáveis presentes nas relações comunitárias e acadêmicas, que são os universos que nos municiam em nosso trabalho de formação. As variáveis de origem social, cultural e de gênero estão inseridas em um contexto institucional, história familiar e pessoal e agem conforme a visão de mundo que o sujeito tenha.

A retomada das nossas vivências educacionais nos possibilitou formar educadores a partir de sua própria prática educativa, como aponta Contreras (2005), e que resulta da composição de um saber que nasce da experiência e pode se reintroduzir nela, para ressignificá-la.

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

Quando você falou da questão da qualificação, então são momentos de [...] eu estou procurando me qualificar mais [...] tem us fatos interessantes [...] a gente começa a perceber o que precisa ser mudado [...] o que deu certo, o que não ficou bem [...] a participação das pessoas, o envolvimento com a temática [...] a gente começa ao longo desses anos, dessas experiências [...] começa a desenvolver algumas estratégias de estar se organizando. (formadora EFE)

Nesses depoimentos, a formação contínua era vista como um processo constituído na própria intervenção de cada colaboradora e conforme a importância de sua inserção no grupo, aliada à sua qualificação profissional. A questão relativa à criação de estratégias para a superação das dificuldades circunstanciais de trabalho demonstra a reflexão sobre a ação como base da proposição desse grupo.

Na formação das formadoras temas bastante presentes foram os das relações estabelecidas com o grupo colaborador como suporte para o crescimento profissional das próprias educadoras, e a vida particular, que extrapola sua área de atuação.

[...] esse meu perfil de formadora atua diretamente em mim, nas minhas relações familiares, entre amigos [...] essa minha formação que está iniciando, eu estou me dando conta [...] de que melhora mais as minhas relações cotidianas [...] mas você tem que estar trabalhando isso. (formadora EFE)

Nesse depoimento fica evidente que, no processo formativo, um conjunto de saberes estava por trás dele, mediando-o, estabelecendo relações e orientando a formadora, a começar pelas nossas atuações nos cursos de formação, prosseguindo nos encontros pedagógicos com os alfabetizadores e em outras atividades. Essas

relações contribuíram para o movimento de afirmação dos educadores não apenas na Universidade, mas em outros espaços onde atuamos. As ações educativas que organizamos refletiram as experiências vivenciadas pelo grupo nos aspectos significativos da nossa prática.

No coletivo, a ação evidenciou o compromisso e a responsabilidade que tínhamos pelas relações que havíamos estabelecido com as comunidades nos projetos sociais que construíamos. O repensar constante da nossa própria produção respondeu à expectativa de que o grupo e as pessoas que faziam parte dele valorizassem o que elas mesmas haviam feito, a fim de que seu saber já elaborado não fosse esquecido.

Nossas experiências estavam conjugadas com as experiências dos alfabetizadores e professores que faziam parte dos cursos de formação. Tínhamos observado a necessidade de trabalharmos os saberes experienciais das comunidades de pertencimento desses educadores de jovens e adultos, como fonte e ferramenta para uma proposta educacional que fizesse sentido para aquelas localidades. Como recomenda Ribeiro V. (1996), em consonância com nosso objeto de investigação,

[...] é de extrema relevância a análise de como os saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores poderiam ser abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua capacidade crítica, criatividade e autonomia, e não meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal. (RIBEIRO, 1996, p. 194).

Essa discussão, embora já sedimentada no campo da pesquisa educacional, continua um desafio no âmbito da formação de educadores, pois a modalidade EJA exige, para além dos conteúdos considerados específicos do conhecimento científico e escolar, a compreensão também da estrutura de pensamento do jovem e do adulto e das práticas sociais e culturais em que se inserem. O arcabouço do nosso sistema educacional ainda tem por base a concepção do espaço escolar como instituição que se distingue pela educação da criança, e que, por outro lado, pouco oferece aos jovens e adultos educacionalmente estigmatizados.

Lá era muito interessante, que na primeira turma que eu peguei, eu era muito crua ainda, mais do que sou agora, né? [...] então eu falava bem devagar para os alunos [...] bem devagar [...] e na primeira semana, na visita da coordenadora pedagógica, eu comecei a refletir porque eu falo tão devagar? [...] São pessoas adultas, casadas, mães de família, e aí você começa a colocar em xeque, e a presença, o acompanhamento, as discussões de quem eram os alunos, as leituras, daí, mesmo que eu já tenha passado pela Universidade, você sai [...] eu não falava infantilizado, mas eu falava deevaagaaar [...] (risos) [...] (formadora DE)

A formadora DE expressou a dificuldade de adequação no processo educativo, produto de nossa formação pedagógica para o trabalho com crianças. De início, não conseguíamos compreender o jovem/adulto em suas particularidades, mas segundo a lógica da educação infantil. Assim, a apreensão de procedimentos específicos para o trabalho educacional com jovens e adultos se mostrou como uma dificuldade, nos cursos de formação, no que concernia às experiências vivenciais com especificidades desse público. A princípio, nos guiávamos sobretudo pelas considerações teóricas, relegando o conhecimento vivencial das práticas educativas e dos espaços comunitários onde estas se inseriam.

Esse posicionamento refletia a formação acadêmica nos cursos de Pedagogia que se volta preferencialmente para a educação infantil, como se a educação básica já estivesse assegurada à população adulta. Nossa própria formação como educadora de EJA apenas pode ser reimensionada mediante experiências trocadas com as comunidades e a busca de compreensão teórica da nossa prática. Pudemos constatar que os alunos jovens e adultos têm outras referências de mundo, com modos diferenciados de acessar a memória, não apenas como função orgânica, mas como integrante de suas experiências individuais e coletivas.

Para além das diferenciações biológicas e psicológicas da aprendizagem infantil, os educadores de jovens e adultos se relacionam com alunos com papéis sociais definidos. São pessoas que votam, têm famílias, mantêm relações de produção econômica e influem nos caminhos políticos da sociedade.

Mas, há uma fragmentação entre os estudos realizados em salas de aula, nos cursos de graduação, e as circunstâncias de aprendizagem que rodeiam a vida dos

jovens adolescentes e adultos trabalhadores. É que, em geral, as propostas de mudanças educativas não são assimiladas por eles devido ao distanciamento que as separam da sua realidade de vida.

[...] quando eu entrei na Universidade já era alfabetizadora e em uma prática extremamente tradicional, e me demorei muito tempo para me convencer, introjetar as mudanças [...] e eu respondia aos meus professores teoricamente bem direitinho, mas continuava na prática tradicional [...] demorei um tempo para mudar [...] diante daquilo que eu vi teoricamente, aquele saber da experiência já não me era mais satisfatório [...] aí houve a mudança. (formadora GE).

A questão do tempo é, deveras, importante, quer com relação às mudanças de posturas das colaboradoras, quer relativamente ao tempo regulamentado pelas modelações institucionais, quer ainda no que concerne ao tempo de aprendizagem do aluno. O tempo quase sempre está associado à idéia de mudança e reflete o confronto entre uma teoria e sua prática.

A fala da formadora aponta que, em nossas discussões para elaboração do trabalho pedagógico no Programa, a forma organizacional curricular foi uma questão sempre presente, no sentido que não trabalhávamos em um sistema regular de ensino, mas em um Programa com características específicas. Mesmo em uma abordagem não normatizada pelas regras legais de um sistema padronizado, as regulações de tempo e espaço referendavam nossa prática educativa.

Na modalidade EJA o elemento *tempo* é importante em razão de se tratar de uma proposta organizacional diferenciada. A necessidade de adequação curricular, norteada por uma relação tempo/espaço que responda às necessidades do seu público específico, condiciona essa proposta educacional.

Nos estudos de Boutinet (2002), se apresentam dois tipos de tempo: o tempo circular e o tempo linear. O tempo circular se caracteriza pela repetição, pela valorização do já ocorrido, como, por exemplo, as narrativas orais, os mitos, as lendas etc., e, conseqüentemente, relegando a segundo plano as rupturas produzidas pela tecnologia. Trata-se de um tempo em espiral, no qual se produzem mudanças tênues em repetições sucessivas, ligadas aos ciclos da natureza.

O tempo linear (ou cumulativo) é marcado, por sua vez, pela irreversibilidade e pelas rupturas contínuas de acordo com cada inovação científica que demarca a sistematização dos conhecimentos. Na apresentação desses tipos de organização temporal, Boutinet (2002) enfatiza que somos confrontados, em nível psicológico e cultural, com dois momentos distintos e antagônicos de vivência do tempo: da forma alongada, como num devaneio, ou de forma curta e descontínua, como uma inovação tecnológica que dá lugar a uma outra, e é marcada pela eficácia e pelas realizações incessantes até o esgotamento.

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

Como trabalhamos com a interligação de saberes diferenciados, temos uma relação também distinta dos tempos organizacionais desses saberes. Podemos inferir que o tempo do saber experiencial, na memória social, se orienta pela noção de tempo circular, enquanto que o tempo da ciência se organizaria pela linearidade.

Esse tempo tem também uma delimitação individual, com expectativas específicas que pedem soluções temporais particulares. A possibilidade de concretização dos desejos e projetos de formação de cada sujeito ganha visibilidade no diálogo, que explicita e questiona uma formação cujo caminhar deve se processar no contexto coletivo.

[...] nosso sistema educativo, de atender as massas, com milhões [...] no sentido da universalização, nesse tempo possível coletivo de hoje, bem ou mal, todos da população tem esse direito ao acesso, a briga é para que todos tenham o acesso [...] se a gente não fizesse assim, como ia fazer? [...] porque são milhões de analfabetos, não sei quantos mil alfabetizadores no Brasil inteiro, a gente tem que atender a 200 alfabetizadores [...] aí eu acho importantíssimo esses saberes curriculares. (formadora JOTA)

Esse contexto coletivo na EJA apontado pela colaboradora JOTA apresenta, há décadas, um problema que necessita ser corrigido a fim de atender uma demanda por qualificação reprimida. A questão que se coloca é a de como atender a essa urgência na organização do sistema educacional e dentro de uma lógica não excludente.

Se pensarmos no tempo organizacional da instituição escolar, deparamos com a burocracia de um tempo planejado e ritmado conforme os ciclos regulares e repetitivos (TARDIF, LESSARD E GAUTHIER, 2004). O tempo escolar vem de uma organização social e administrativa, advinda dos preceitos da modernidade, que molda as ações educativas independentemente do ritmo de aprendizagem dos alunos. Em consequência, pode produzir na prática dos alfabetizadores uma lógica excludente dos saberes dos alunos e da comunidade de onde estes procedem.

Na rede de relações com os outros, o aprender requer um tempo previamente limitado e que deve assegurar que os patrimônios materiais e imateriais sejam repassados às sucessivas gerações; tratando-se de um tempo descontínuo, marcado por rupturas ocasionais. Mas, podemos pensá-lo segundo a óptica da relação com o saber, apresentada por Charlot (2000), o que o colocaria em conexão com o tempo na apropriação do mundo e na construção do si-mesmo.

Em nosso Programa, a sistematização de saberes, na relação com o tempo como um elemento relativo e regulador do nosso trabalho, constituiu um ponto de confluência com os alfabetizadores, cujo modelo de vivência escolarizada deixava entrever uma base teórica diferenciada ou uma precária discussão na formação em EJA.

[...] quem pensou o processo de formação fomos nós, mas isso não está isolado do que os alfabetizadores vêm falando, apontando para a gente, então a gente trabalha com a temporalidade do processo de alfabetização. (formadora CA)

Essa temporalidade, apontada pela formadora CA, teve duas linhas principais: a do tempo coletivo, dedicado às ações do Programa GerAção Cidadã (2004-2005), e a do grupo formador, isto é, do tempo individual da aprendizagem do alfabetizador nos encontros de formação. Na proposta do Programa, o tempo de alfabetização foi

de um semestre, com uma carga horária de formação dos alfabetizadores de 120 horas, capacitando-os a ensinar a jovens e adultos. Nessa proposição se inseriu a formação pedagógica com os saberes abrangentes dos conhecimentos, das técnicas e da construção de competências do sujeito aprendente, o alfabetizador.

A sistematização definiu também uma temporalidade distinta para as formadoras e os demais participantes da formação, em que cada sujeito teve um tempo próprio de aprendizagem. O planejamento de nossa proposta de formação visava adequar o tempo coletivo do Programa ao tempo individual, no respeito ao processo de aprendizagem e aos saberes comuns dos alfabetizadores.

As visões de mundo presentes nos conhecimentos dos alfabetizadores, juntamente com os saberes propostos nos encontros de formação do Programa, instituíam o tempo de aprendizagem, que é singular, mas não unicamente individual. A relação dessa singularidade com seu coletivo influenciou na maneira como esses sujeitos aprenderam, pois suas reações se manifestavam de formas diferenciadas, em conformidade com o contexto em que ele se inseria.

[...] agora nós temos um atendimento específico aos programas dos quais nós fazemos parte [...] não é isso? [...] então nós temos um processo de capacitação, entendeu? [...] direcionado a esses programas [...] a um período específico de tantos meses, principalmente aquelas que estão sempre retornando com outras turmas, então para essas pessoas há um processo de formação. Tanto que a gente observa isso hoje no conjunto de alfabetizadores que a gente tem hoje trabalhando nesse momento no Programa, a fala, a organização do vocabulário, entendeu? [...] a articulação, a interação que eles fazem no momento da discussão, o ato de ler, tudo isso eu tenho percebido que está mudando. (formadora CA)

Esse depoimento deixa claro como as noções implícitas de espaço e tempo organizacionais, bem como as regras estabelecidas, foram eixos importantes para a organização do nosso trabalho e apontaram os elementos balizadores para a concretização da formação dos alfabetizadores.

A delimitação do tempo foi um marco fundamental para a nossa organização, como se esta fosse um fator que pudesse restringir o processo educativo, mas mesmo dentro dessa delimitação, pudemos evidenciar o desenvolvimento no

conjunto dos alfabetizadores em uma prática educativa mais articulada e interativa com o saber acadêmico. Como revela a fala da formadora CA, a nova organização do vocabulário, por exemplo, não se deu em detrimento dos conhecimentos anteriores dos alfabetizadores, mas a partir deles.

Como grupo formador, sabíamos, pela nossa experiência, que se as atividades de formação fossem levadas para a comunidade, a permanência no seu *habitat* deixaria os alfabetizadores menos sujeitos às tensões normalmente ligadas ao ambiente mais formal da academia. Os alfabetizadores teriam reações diferenciadas, de acordo com seu tempo interno, em relação a quando trabalhamos com eles na Universidade. A referencialidade do tempo existia também em relação ao espaço de atuação e às situações vivenciadas, pois sofríamos interferências diretas do meio no qual estávamos inseridas.

[...] como formadora, o mais difícil é manter a coerência [...] de você olhar o alfabetizador [...] é [...] acreditando nele, né? [...] que a gente tem que acreditar no outro. Você tem que ter paciência com esse tempo, e manter essa credibilidade, se não acontece agora, o que eu posso fazer? Manter a coerência também dentro do tempo que nós temos, que nós somos desafiados, manter a coerência em tantos meses de trabalho, de formação, isso para mim é extremamente difícil. (formadora DE)

O dimensionamento do tempo com vistas à manutenção do compromisso de uma formação para a produção de conhecimentos, respeitando a formatação de tempo e espaço construída por cada comunidade, foi uma preocupação não só da formadora DE, mas da nossa equipe como um todo. Essa formatação pressupõe que a organização do espaço e a constituição dos lugares são, no interior de um mesmo grupo social, motivações e práticas em que coletivos e indivíduos necessitam simultaneamente pensar e simbolizar a identidade em suas constituintes partilhadas. (AUGÉ, 2005).

Utilizando a concepção desse autor, de que o espaço é um *lugar praticado* (AUGÉ, 2005, p. 75), pensamos como a transformação de espaços de moradias (como alpendres ou áreas de lazer) ao serem transformadas em salas de aula criou referenciais diferenciados na comunidade. A visão da instituição como espaço

escolar específico para a aprendizagem se modificou diante da ação do alfabetizador no seu lugar de origem.

A precariedade de alguns espaços denotava as graves desigualdades sociais presentes nas comunidades atendidas. Mas, a falta de prédios escolares nos loteamentos e sítios distantes nos levou a considerar como imprescindível a utilização desses espaços alternativos para a realização das atividades de alfabetização.

O Programa GerAção Cidadã (2004-2005) projetou para uma ação futura a inserção em um espaço escolar institucionalizado, ao encaminhar os alunos alfabetizados para o ingresso na modalidade EJA nas escolas públicas municipais de Natal. Esse Programa, formulado para manter sintonia com a modalidade EJA, teve, na alfabetização dos alunos que ingressaram nesse curso, o cumprimento de uma função da especificidade dessa modalidade de formação em tempo reduzido, para o processo educativo no qual os alunos já devem estar preparados para a produção textual.

Em nosso trabalho como formadoras tínhamos um tempo possível, tanto na alfabetização como na UFRN, em um tempo coletivo que não iria ser suficiente, porque quanto mais tempo tivéssemos mais conhecimentos seriam selecionados e, assim, sucessivamente. Então o problema do tempo coletivo, em que se inseriam os saberes curriculares, foi o de identificarmos o que era prioridade para o tempo estabelecido e que, naquele momento, nos possibilitava definir e estabelecer uma meta.

A temporalidade social, que incluiu o tempo educativo e a singularidade do alfabetizador, se definiu em contraponto ao tempo de aprender. Tratava-se de um tempo subjetivo, pois o tempo de ensinar, mesmo que marcado, não aconteceu no tempo planejado. Além do mais, houve uma aprendizagem fora do tempo escolar, que não conseguimos delimitar, mas que ocorreu e se refletiu em seu retorno na formação.

No grupo colaborador, essa foi uma vivência compartilhada, no sentido de que as mudanças procederam de uma necessidade advinda da nossa intervenção, na qual a formação educativa mobilizou saberes diferenciados, resultantes da prática reflexiva, de uma teoria especializada e de uma militância pedagógica, na qual “[...] o

incremento e a disseminação de experiências inovadoras podem revelar-se úteis ao consolidar práticas diferenciadas de formação contínua". (NÓVOA, 1995, p. 28).

Nesse sentido, a formação continuada pode assumir vários formatos, inclusive em um processo de espaçamentos e retornos em cursos como os do Programa GerAção Cidadã que, embora não linearmente realizados, apresentavam uma dimensão de continuidade. Na continuidade formativa, é necessário tempo para a internalização das inovações e mudanças no refazer das identidades do educador, trabalhando o sentimento de insegurança diante das situações e dos contextos de intervenção profissional.

[...] a gente começou com esse sentido maior no ano passado, que a gente vislumbrou e chamou mesmo essa organização de formação [...] a gente fazia nos outros anos, mas lógico que envolve o próprio contexto, o que o MEC propõe, o que o Brasil Alfabetizado propõe [...] você começa a se organizar e problematizar isso [...] que tinha também no Alfabetização Solidária, mas era uma outra estrutura [...] e o contexto de formação continuada, que todo mundo fala [...] que na verdade são vários enfoques para esse contexto, os que propõe a formação continuada através de cursos, os que propõe em serviço, naquilo que você faz, a reflexão da ação, então tudo isso é formação continuada? [...] é um questionamento [...] (formadora CE)

Nossa prática de formação continuada, referida pela formadora CA, nos levou a uma diferenciação organizacional no grupo formador em função de nossa sistematização desde os anos de 2004/2005. Encontramos nas fichas de inscrição dos alfabetizadores, constantes na pesquisa documental, um referencial de informações sobre frequência a cursos em instituições formadoras diferenciadas, revelando um *mosaico* de aprendizagens. Na sistematização de nossas atividades, consideramos essa realidade mediante um diagnóstico dos cursos que os alfabetizadores participaram em outras entidades que mantinham trabalhos na área de EJA.

Quando nos reportamos em nosso texto à formação continuada, o fazemos na perspectiva de trabalharmos com uma formação inicial que não esgota o desenvolvimento profissional do alfabetizador, sendo, em muitos casos, apenas o passo inicial nessa direção. Podemos fazer uma analogia com a necessidade de

“interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo de formação permanente de professores” (NÓVOA, 1995, p. 55).

Em nossa concepção, a formação continuada se realizou em cada retorno ou curso diferenciado que o alfabetizador retomou, pois, em função do resgate de conhecimentos de sua memória, houve a possibilidade de interconexão com os conhecimentos anteriores, considerando-se os pontos diferenciados de abordagem de experiência apresentada.

[...] o tempo de atuação desse alfabetizador vai servir para a gente construir a dimensão do nosso trabalho, não é isso? [...] o espaço de atuação, o tempo de atuação, o perfil e o contexto [...] sendo um Programa [...] a gente faz capacitação ou formação [...] faz os dois, capacitação é uma etapa da formação, e essa formação de cada ano de programa, se o alfabetizador tiver uma capacidade reflexiva, ele pode juntar o que fez aqui, em uma anterior, o que ele fez no SESI, e ter esse ‘forro’ teórico que a gente não vai chamar de formação profissional, porque ele não é profissional [...] mas de uma formação educativa. (formadora CA)

A questão do tempo e do espaço foram eixos recorrentes no tema da organização do processo formativo, na relação das etapas de capacitação e formação, como acentua o depoimento da formadora CA. A capacitação, sendo um conceito ligado a uma formação que pode ser específica para a abordagem de técnicas de trabalho, teve uma dimensão diferenciada que empregamos em nosso trabalho formativo. Como era uma denominação das orientações veiculadas pelas diretrizes pedagógicas do Programa Brasil Alfabetizado (MEC), parceiro na execução do Programa GerAção Cidadã, a utilizamos para delimitar os encontros de formação que comportaram as oficinas pedagógicas nos encontros na Universidade.

Sabíamos, em nosso grupo colaborador, que os encontros de capacitação eram o início de um processo formativo, em que a formação continuada ocorreria não apenas com a participação do alfabetizador nessas capacitações, mas também nos tempos das reuniões de acompanhamento pedagógico, nas visitas às salas de aula e nos cursos que os alfabetizadores frequentassem, afora aquele oferecido pelo nosso Programa.

[...] então a capacitação é o mote, como diz o cantador de viola, ela é o que vai lhe jogar para frente para você buscar uma formação realmente maior, ela serve para você estar refletindo a sua prática, mas só o fato de você estar aqui [...] é uma possibilidade [...] a formação de cada um depende muito de si [...] é mais ele estar incorporando esse sentido de formação. (formadora EFE)

Nossas discussões, como transparece na fala da colaborada EFE, orientavam os alfabetizadores a identificarem suas potencialidades e expectativas de qualificação. Os sentidos dados pelas formadoras à sua formação, que sobressaem na mostra de sua diferenciação, eram o fator de maior relevância nesses encontros educativos, para além dos conteúdos explanados no Projeto Pedagógico, que orientava as ações formativas do Programa. Esse sentido de formação, como coloca Gadamer (2002), em que surge o aparecimento e o respeito a diferença, que não implica e apagar a identidade, possibilitou a compreensão e constituição de um saber coletivo, mesmo com sentidos distintos.

3.4.1 - Diálogo e memória social

Na elaboração de uma proposta educativa, consideramos o elemento diálogo, em sua relação com a memória social e coletiva, como ponto essencial para o respeito e a valorização dos saberes trazidos pelos alfabetizadores. Esses elementos perpassam a proposição curricular como um todo e, para que tal processo ocorresse, levamos em consideração pressupostos como a humildade, no sentido freiriano, na qual o grupo formador se dispõe a estudar a questão cultural do pertencimento do alfabetizador.

Essa disposição se projeta em um campo delimitado pela consciência e pelas possibilidades de sentido inerentes às relações do indivíduo com a sociedade, como propõe o aporte teórico de Spink (2000). Com base nisso, nas possibilidades do espaço formativo do Programa GerAção Cidadã o diálogo entre saberes distintos foi

dinamizador em nosso trabalho, não apenas através de um discurso elaborado, mas também nas atitudes de implementação das ações.

[...] eu estava começando a me angustiar porque eu estava sentindo que eu não tinha respostas para muitas coisas, porque só a teoria [...] não estava respondendo as questões de momento [...] que aconteciam na sala se aula, quando comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica e eu fui tendo outros estudos com o grupo de alfabetizadores, eu comecei a fazer essa relação de saber das experiências e saber sistematizado oferecido pela academia, pelos livros. (formadora AGA)

A constatação da necessidade da interconexão dos saberes na instituição universitária, dentro de uma aprendizagem dialógica, nos deu a compreensão dos nossos limites na ação junto ao alfabetizador, em razão de suas especificidades acadêmicas e do movimento no tempo. Nesse sentido, elegemos saberes que possibilitassem ao alfabetizador acessar a complexidade do seu cotidiano tendo como suporte a formação que lhe proporcionamos.

Como esses saberes não podiam ser instituídos de antemão, e sim pela proposição de guias para sua elaboração, julgamos e decidimos em função também do que já conhecíamos, pelos aportes adquiridos e pelo pertencimento ao grupo social acadêmico. A interação no processo ensino-aprendizagem suscitou o diálogo entre formadoras e alfabetizadores, o qual, por vezes, se revelou assimétrico e irregular, já que constituído nas significações de experiências e valores socioculturais diferenciados.

[...] é o grande desafio, qual é a janela que você vai se comunicar para ativar a auto-criação [...] mas há uma possibilidade, essa individuação se dá no coletivo, não há essa singularidade por si só [...] mas eu compreendi que precisa haver um encontro, vai muito na questão do dialógico, se o outro não está pronto para ouvir, não adianta você falar. (formadora DE)

Esse *estar pronto para ouvir o outro*, apontado na fala de DE, seria o caráter distintivo do processo dialógico, significando bem mais do que uma simples

conversa ou troca de informações. Em nosso contexto, isso também valeria para a relação de saberes, quando não *ouvimos* conhecimentos diferenciados dos do nosso grupo social.

A abordagem dialógica tem como fundamento o processo reflexivo. Para Contreras (2002), a concepção que permeia os profissionais reflexivos seria reiterada por Stenhouse, quando este assinala que compreende a função do professor como um pesquisador de sua própria prática. Sua crítica ao modelo de objetivos no currículo, em prejuízo das singularidades da ação educativa, quer ressaltar que as idéias educativas costumam chegar às salas de aula em forma de especificações curriculares a serem adaptadas, e não recriadas levando em conta as especificidades da comunidade alvo.

Quando a gente pensa a questão de formação, é ruptura [...] dentro das áreas de conhecimento que o próprio homem produziu ao longo da história [...] e que a gente se apropria enquanto formadora, e numa concepção mais [...] digamos [...] crítica de levar para o nosso alfabetizador para que ele compreenda todo seu contexto, de estoque social que envolve a sua cultura, as suas práticas, o seu pensar, o seu agir; então eu enquanto formadora procuro levar para essa concepção dialógica do conhecimento, da reflexão, para que ele possa refletir junto comigo que saberes são relevantes para que ele desenvolva uma ação educativa, para que ele possa se perceber enquanto um sujeito do seu processo. (formadora AGA)

Pensamos que o processo de ruptura a que se refere a colaboradora AGA inclui a apropriação de novos conhecimentos, ou o repensar conhecimentos já estabelecidos, para que se possa sistematizar uma proposta de formação educacional. O conceito de experiência, nesse sentido, se associou a uma memória de referência às práticas culturais contempladas no diálogo entre as formadoras e os alfabetizadores do Programa GerAção Cidadã.

Reafirmamos a concepção do educador formador e do alfabetizador como pesquisadores que se constituíram na sua ação-reflexão-ação, em suas relações cotidianas nos diversos espaços educativos e nos papéis sociais diferenciados que delimitam essas ações. A revitalização dos saberes experienciais da tradição, nas comunidades atendidas nos programas de alfabetização, foi constatada pela predominância dos alunos oralistas, como contadores de histórias, repentistas,

declamadores. Estes não seriam menos razoáveis ou menos inteligentes, mas estabeleceriam uma forma de pensar o mundo com códigos relativos à sua aprendizagem não escolarizada, como coloca Lévy (1993) ao discutir as tecnologias da inteligência.

A linguagem oral se apresenta ainda como a forma de comunicação mais utilizada, sendo seu desenvolvimento decorrente das reiteraões sociais e simbólicas, na manutenção dos ritos e festas comunitárias, na qual os indivíduos se inserem. Mas, a sistematização do conhecimento científico e sua apropriação se firmaram essencialmente através da linguagem escrita na organização das idéias, conceitos e teorias. Acreditamos que o saber organizado para a instituição escolar deve ter como base a interconexão dessas linguagens junto a uma prática que se insira e redimensione a inserção social e cultural de pertencimento do sujeito.

Um dos nossos desafios foi estabelecer conexões entre essas lógicas diferenciadas, que se organizaram em função de regras sociais, e a sistematização de saberes distintos. Como grupo formador, essa foi uma questão que nos guiou no sentido de, ao estabelecermos as atividades de formação, considerarmos as lógicas próprias que essas linguagens apresentavam e como se expressavam na elaboração de saberes.

Essa elaboração decorreu de uma práxis intencional que realizamos, na qual os saberes das formadoras e dos alfabetizadores se sistematizaram na intermediação da teoria com as condições de sua prática.

[...] no sentido de aprender com o outro tem sempre resistências [...] ali ele traz modelos que eu junto com eles precisamos romper com algumas coisas, porque eles têm uma verdade e eu tenho a minha [...] então eu acho que quando há essa ação-reflexão dos saberes que estão ali sendo discutido, no meu ato de querer formar o outro, eu tenho que ter a flexibilidade para diagnosticar que saber é esse e poder ver como eu vou intervir e mudar. (formadora AGA)

A fala da formadora AGA expressa preocupação com a nossa responsabilidade, perante os alfabetizadores, sobre a maneira de interagirmos com os saberes diferenciados do acadêmico, nossa base formativa. A questão está colocada também em Josso (2004), quando essa autora aponta que, em uma ação

educativa formadora devemos estar atentos a quais são os processos que caracterizam a formação de um indivíduo em suas singularidades e às semelhanças com outras singularidades, ainda que irreduzíveis.

Em nossa postura de intervenção, em programas de alfabetização, elegemos como condição necessária, mas não suficiente, que o educador fundamentasse sua proposta pedagógica na reflexão sobre sua ação, constituindo sua práxis educativa. Entendemos que ao organizarmos um curso que se inserisse em um processo de formação nos conectando com os alfabetizadores, o domínio do conteúdo pedagógico seria insuficiente. Com efeito, além desse item, deveríamos nos preocupar em conhecer nossos alfabetizadores, suas expectativas, necessidades educativas e sua identidade cultural, para, a partir desses parâmetros, redimensionar nosso trabalho pedagógico.

[...] o nosso trabalho não é só alfabetização em sala, por exemplo, tem essa concepção maior, de formar biblioteca, trabalhos de arte, de fazer trabalhos na comunidade mesmo [...] trabalhar com as especificidades daquele bairro, daquela comunidade. (formadora JOTA)

[...] a proposta não compreende a alfabetização como um espaço apenas de aquisição da língua [...] e para que esse processo de alfabetização tenha sucesso a gente tem que estabelecer outras relações sociais [...] e a gente compreende o processo de educação como uma forma mais ampla [...] tem que pensar o sentido do que é comunitário. (formadora CA)

Nas falas das colaboradoras, durante as sessões reflexivas, percebemos a ênfase no significado da comunidade para a formulação da nossa proposta pedagógica, sendo um guia para as nossas discussões. Vinculado a isto, nosso trabalho nos programas de alfabetização nos levou a conceber esse processo como algo ampliado para além das atividades em sala de aula e da apreensão dos códigos da escrita, concebida como concepção de letramento.

A distinção das abordagens de alfabetização, como aquisição de habilidades para leitura, escrita e práticas de linguagem em um procedimento individual, ou do letramento que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, centralizando-se no social, está explícita em Tfouni (2006). Essa autora adverte que

nas sociedades modernas, para sua própria sobrevivência, os não-alfabetizados devem abrir mão de seu conhecimento, em geral fundamentado no senso comum e em práticas culturais herdadas.

No cuidado de manter esses saberes dos alfabetizandos, nos ativemos no Programa na concepção do letramento, na qual o trabalho de formação pedagógica adquiriu uma importância vital na preparação do alfabetizador, enquanto portador de saberes diferenciados. A definição de um projeto pedagógico e curricular que contemplasse conteúdos educativos ligados à diversidade cultural, pode propiciar aos alunos alfabetizadores autonomia para reinventar a si próprios e à sua comunidade.

A interrelação das experiências diversificadas, alicerçadas nas práticas culturais, foi muito importante em nossa formação educativa, e teve na existência do conflito e na relação entre os saberes oriundos do senso comum e dos conceitos científicos um componente essencial. Isto nos levou a elaborar um quadro de reflexão crítica dos conhecimentos e possibilitou a apropriação de novas denotações para o planejamento curricular na formação dos alfabetizadores de jovens e adultos.

Na monografia eu faço uma análise da minha formação como aluna do curso de pedagogia da UFRN, a partir do enfoque dos saberes curriculares [...] falando em currículo e em saberes [...] coloco também na dissertação que para mim foi um diferencial essa oportunidade de estar se envolvendo na extensão [...] que com certeza tem essa contribuição [...] você estar lidando com o outro nessas situações, às vezes situações inusitadas, a questão da cultura também [...] contribuiu na base da minha formação [...] pela vivência com vários tipos de experiências. (formadora CE)

Ao lidar com situações inusitadas, mobilizamos um estoque de saberes que adquirimos nos estudos teóricos e nas vivências com situações análogas, haja vista que nas situações educativas as ações e reações dos alfabetizadores nas estratégias desenvolvidas estavam sujeitas à ocorrência de incertezas. O mesmo aconteceu com as respostas formativas que demos às situações muito diferenciadas das que estudamos nos cursos acadêmicos.

Em nossa atuação como formadora, as discussões se cingiam aos referenciais das comunidades atendidas, quando tratávamos da organização dos saberes específicos da alfabetização de jovens e adultos. Partimos do princípio de que é no saber experiencial, (composto pela memória social e coletiva) que se estabelecem vínculos com o próprio alfabetizador e seus alunos.

Enquanto membros de uma comunidade, os alunos destinatários do nosso processo formativo traziam consigo vivências e valores referenciados por experiências individuais e sociais de que eram portadores. Tais experiências, quando compartilhadas, se transformaram em uma memória coletiva que, segundo Oliveira, I. (2004), possibilita aos alunos incorporarem conhecimentos sobre sua comunidade e seu espaço social, pois re-olhar o passado significa tanto a volta quanto a renovação de questões e projetos.

[...] agora dentro da família também tem pai, avô, neto e há também a exclusão, na nossa sociedade você tem muito isso, o velho não é visto como memória, e isso é uma questão que tem que se discutir na formação, qual o papel das pessoas idosas em uma sala de aula, eles são depositários de certa memória, então se hoje é o rap, como era no tempo dele, que não toca mais no rádio? Em algum lugar tem que ter, como na memória dele. (alfabetizadora JOTA)

As relações apontadas na discussão da colaboradora JOTA expressam nosso entendimento de que os saberes constituídos pela memória social não são apenas recordações, mas uma fusão de experiências revestidas de sensações que a razão cartesiana não é capaz de explicar. Ao trabalharmos na organização do nosso currículo com referenciais dos saberes da experiência, retomando uma memória social comunitária, ou coletiva, visando uma reelaboração de saberes nos espaços educativos, abordamos conhecimentos construídos através de gerações.

Tratando-se da questão da memória social, é preciso salientar que nela convivem simultaneamente a memória coletiva e a memória individual. Assim, procuramos orientar o alfabetizador levando-o a perceber sua história pessoal como diretamente ligada à vida da sua comunidade, pois, como aponta Ricoeur (1999), a memória social é um marco que estabelece um vínculo com o passado, no qual a

memória é o lugar de passagem obrigatório de toda reflexão sobre nossa relação com o tempo e o conhecimento.

Na seleção de determinados saberes, priorizamos as memórias coletivas que nos pareceram merecedoras de serem revitalizadas, por representarem uma visão de mundo e/ou uma representação política. Nesse processo, consideramos os componentes das comunidades como essenciais no sentido de que, para onde quer se encaminhasse aquele grupo social, os novos conhecimentos que trabalhávamos poderiam contribuir para a revitalização dos saberes desse grupo.

Não há aprendizado sem memória e a memória coletiva pode contribuir para a discussão de problemas sociais e comunitários, sendo a memória e a tradição elementos indissociáveis no universo cultural, na reconstrução dos principais momentos compartilhados por uma comunidade e na compreensão do seu fazer social e dos saberes vivenciados. Memória e tradição estão imbricadas em uma cultura que se constitui do inacabamento, em que os indivíduos se situam em relação à ordem estabelecida por um lugar (AUGÉ, 2005).

Os elementos dos saberes experienciais agem no sentido também de referenciar as mudanças e adequações sociais necessárias, em função dos tempos e espaços em que se inserem o desenvolvimento e a conservação de uma identidade social. A mudança é um fator intrínseco ao ser humano e à sociedade que construímos, enquanto a memória é o lastro que nos permite obtermos respostas que não sejam apenas individualistas e mecânicas.

Nos saberes organizadores da memória social (ZANINI, 2005), se referendam a maneira pela qual os indivíduos retomam situações do passado, em sua alimentação, oralidade, costumes e tradições incorporados por gerações. No Programa GerAção Cidadã (2004-2005), tivemos um grande número de migrantes entre as formadoras, os alfabetizadores e os alunos e, devido a isso, as experiências relatadas de fatos e personagens puderam estabelecer uma relação entre a atualidade e tempos e espaços diferenciados.

Essas viagens que eu fiz [...] eu sou filha de sertanejo, mas nasci no litoral e conhecer o sertão, o interior; conviver com as pessoas, as dificuldades que elas tinham, isso foi muito fascinante [...] e é até hoje. Ir aos bairros, eu vou sem nenhum problema [...] e eu fui aprendendo a fazer isso como parte do meu trabalho, porque estamos falando de

algo que a gente conhece de fato [...] que a gente vivencia. (formadora CA)

Como nessa vivência relatada pela formadora CA, as relações intraculturais estabelecidas no decorrer das nossas ações de alfabetização e formação de alfabetizadores, nos possibilitaram um aprendizado não apenas acadêmico no entendimento dos espaços sociais que nos cercam e com os quais interagimos. As vivências relatadas nos saberes experienciais advindos da memória coletiva, também estão fundamentadas em uma lógica a qual, embora não linear como a científica, obedece a regularidades de conhecimentos que, geralmente, não encontram espaço nos moldes tradicionais de organização da instituição escolar.

Essa é uma questão que permeia a estruturação do Programa GerAção Cidadã, pois nossa forma de trabalhar, ao mesmo tempo em que segue normatizações da instituição escolar, destoa de sua padronização na aceitação de posturas não referendadas na prática educacional escolarizada.

[...] a questão que se pretende mudar ali, é o próprio alfabetizador [...] as posturas, as ações, a questão do vestir [...] não é o que eu tenho em casa [...] é o que a escola me permite. Você não encontra isso no ensino formal, a roupa de alcinha, a aluna dando de mamar [...] há a não aceitação da escola formal pelos costumes. (formadora EFE)

O discurso apresentado pela formadora EFE retrata nossa preocupação com a interface entre a instituição escolar e os espaços escolares instituídos pela comunidade. O enfoque curricular é o ponto em que a formatação das ações nesses espaços se distingue e se relaciona, e no qual os alfabetizadores criam suas normas de institucionalização.

Ao instalarmos salas de aula nas comunidades que não tinham, até então, acesso à instituição escolar em seus bairros, deparamos com especificidades de sujeitos não alfabetizados que, ou não encontraram aceitação em uma escola, ou não tiveram sequer uma oportunidade de ingresso nessa instituição.

Nessa intervenção, a introdução da lógica científica na realidade cotidiana desse grupo de pessoas exerceu um papel importante para um novo ordenamento

de suas visões de mundo, presas até então à tradição. Embora a mudança nos conhecimentos da tradição demore para ser assimilada às experiências vivenciadas, diferenciando-se do conhecimento científico, de maior mobilidade, a relação entre o científico e o experiencial, dado pela memória e pela tradição, possibilitou a constituição de um saber curricular que preservou os dois saberes em sua interface.

Esse saber, essencial para uma proposta de formação de educadores para jovens e adultos, traz os elementos apontados pelas colaboradoras, quanto ao processo reflexivo em uma formação continuada, considerando-se as dimensões temporais e espaciais, bem como o imbricamento do diálogo e da memória social em uma organização curricular.

Nessa perspectiva, apresentaremos, no capítulo seguinte, a partir de nossas sessões reflexivas, apontamentos para uma proposta curricular que contemple a relação dos saberes presentes nas comunidades atendidas com o saber acadêmico da nossa instituição formadora.

4. ENTRETECENDO SABERES: currículo, práticas e diálogos cotidianos em EJA

LEVO OU DEIXO?

Diz que o jurista Rui Barbosa, ao chegar em casa, ouviu barulho vindo do quintal. Chegando lá, constatou que havia um ladrão tentando levar seus patos de criação. Aproximou-se do indivíduo e bateu nas costas do invasor:

- Ó bucéfalo, não é pelo valor intrínseco dos bípedes palmípedes e sim pelo ato sorrateiro de galgares as profanas de minha residência. Se fazes isso por necessidade, transijo; mas se é por zombares de minha alta prosopopéia de cidadão digno e honrado, dar-te-ei com minha bengala fosfórica no alto de tua sinagoga que reduzir-te-á à quinquagésima potência do que o vulgo denomina nada.

E então o ladrão disse:

- Ó moço, levo ou deixo os patos?

Autor desconhecido

Este capítulo se refere à investigação dos elementos curriculares pertinentes às proposições para a formação de educadores de EJA na relação de saberes, em um processo ampliado de reflexão sobre a nossa prática educativa, enquanto grupo do Programa GerAção Cidadã. Analisaremos as concepções do grupo das formadoras sobre essa questão em suas interlocuções com as comunidades atendidas pelo Programa, quanto aos elementos articuladores de uma proposta curricular. Ao longo do caminho, entrelaçaremos os diálogos das formadoras com as fontes teóricas que fundamentaram nossa reflexão, no entrecruzamento de lógicas diferenciadas no nosso processo reflexivo.

Em nossa prática educativa damos relevo à constituição de um sujeito político mediado por paradigmas sociais e culturais que visam um projeto de radicalização pela luta democrática, com base em propostas que considerem as práticas e as memórias dos grupos excluídos dos direitos sociais básicos (GIROUX, 2003). Nessa concepção, no questionamento do racionalismo para a manutenção da estrutura de poder, a valorização da memória social e a construção de identidades são relevantes para os grupos sociais que compõem as comunidades e devem, assim, ser

considerados em uma estruturação curricular que respeite a diversidade em suas especificidades culturais.

Essa forma de pensar a contemporaneidade implica em refletir sobre nossas ações educativas a partir de um novo paradigma ¹¹ o qual, inscrito cultural e historicamente, estabelece o modo como os indivíduos conhecem, pensam e agem, organizando seu sistema de idéias e instituindo relações que orientam discursos e teorias.

No pensamento contemporâneo, se questionam os fundamentos da modernidade e da concepção burguesa de domesticação corporal, a visão utilitarista de mundo e sua instrumentalização, como aponta Foucault (1992b). Esse ideário moderno se fortaleceu na retórica do consumo e da indústria cultural que, ao invés de *locus* da construção identitária, forneceu diretrizes pelo discurso do consumismo, fomentador da instabilidade individual e coletiva.

Na sociedade atual encontramos ainda arraigada a noção de progresso social identificada com a idéia de ordem e eficiência, fruto de preceitos positivistas ¹², como a racionalidade técnica e o cientificismo, que perpassam o cotidiano social e educacional. O processo de fragmentação e desqualificação do trabalho, que serviu de parâmetro para a produção industrial, se reproduz no interior das instituições escolares e na própria formação do educador.

Vivemos um momento de conflito na área educacional em que a divisão social do trabalho, firmada pela especialização da instrução e das profissões, levou a organização do sistema de ensino a um planejamento curricular delimitado por áreas específicas de conhecimento. Com a contestação desses parâmetros, nos quais a vigência de um único saber não responde mais às necessidades atuais, emerge no campo do debate educativo o respeito à diversidade, permitindo-se a expressão do conflito de idéias.

Nesse debate, a exclusão dos saberes experienciais, fruto da memória coletiva de grupos socialmente menos favorecidos, vem a ser questionada em propostas organizacionais do currículo que contemplem as relações sociais.

¹¹ Para Morin, paradigma refere-se a uma noção nuclear da ciência clássica: é um primado da disjunção e como sua alternativa, a redução. O paradigma da simplificação não permite pensar a unidade na diversidade, mas apenas unidades diversas não coordenadas. O que deve se comunicar são as estruturas de pensamento, e não apenas a informação.

¹² Esses preceitos estão clarificados na referência: COMTE, Auguste. *Discours sur L' Esprit Positif*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974.

Todavia, os padrões justificados com a referência moral e ética em uma estrutura social baseada na ordem dessa excludência, têm ainda forte presença nas ações educativas. A institucionalização do modelo escolar da modernidade se reflete na ordenação do tempo em períodos e horários, no espaço delimitado e embasado na unicidade de conteúdos e procedimentos universalizados, sem abertura para a diversidade e as tradições ignorando o *modus vivendi* da comunidade que é atendida.

Em uma visão determinista do progresso inexorável, predomina a crença de que o mundo moderno poderia ser descrito sem a presença da memória social, com total objetividade e ausência de tradições. Nesse contexto, se estabelece a oposição entre antigo e moderno que, para Le Goff (1994), é uma dicotomia equivocada, pois são conceitos que não se opõem. Antigo pode ser substituído por *tradicional* e moderno por *recente* ou *novo*, sendo adjetivados positiva ou negativamente, de acordo com a compreensão de quem os utiliza ¹³.

A racionalidade cartesiana pautada na fragmentação dos conhecimentos alicerça a ciência e o paradigma educacional produzidos na Modernidade, nos quais a impassível racionalização ocupa o lugar do imaginário, isolando a ciência da arte, da metáfora e dos mitos, implicando em uma adaptação das necessidades individuais e coletivas à organização social já estabelecida.

Esse ideário encontra respaldo na filosofia positivista, que estabelece a conciliação da ordem e do progresso, em um processo de evolução e não-revolução. Comte (1974) incorpora a concepção iluminista de que o progresso é primordialmente intelectual, avanço contínuo do conhecimento removendo tanto quanto possível o envolvimento nas questões sociais e políticas. As relações sociais no positivismo se baseiam no universo hierárquico em que o indivíduo se situa de acordo com sua função, não questionando a organização em classes sociais, mas vinculando-a ao processo educacional de um saber de um grupo majoritário.

Essa concepção de progresso como idéia de eficiência, base do positivismo, Giroux (1999) chama de racionalidade técnica ou cientificismo e Schön (1998) a identifica com os preceitos de formação profissional para a solução de problemas instrumentais por meios técnicos. O preceito dessa racionalidade reduziria a

¹³ Para aprofundar essa discussão sobre Modernidade, moderno e modernização, pode-se consultar a referência – PINHEIRO, Rosa A. *Educação e Modernização em Henrique Castriciano*. Natal, RN: UFRN, 2005.

atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir fins determinados, sem a reflexão de caráter moral ou político, levando os educadores à aceitação de definições externas para as metas de sua ação.

Esse modelo de parcialização da ciência e da pesquisa surge no Brasil a partir de 1920/30 (HERSCHMAN; PEREIRA,1994), fundamentado na psicologia comportamentalista e no suporte biológico e estatístico como matriz para a organização escolar. O indivíduo é a unidade de análise e classificação, exercitando no professor um *espírito objetivo* que direciona a aprendizagem para a esfera impessoal, com mecanismos niveladores e uniformizantes da prática pedagógica. O aluno é compreendido em estágios universais de desenvolvimento e mensuração acerca da apreensão dos conteúdos, de forma atemporal e descontextualizada.

Contraopondo-se a essa concepção, as Teorias Críticas (SILVA,T, 1993; APPLE, M., 1999; PEDRA, J. A., 1997), após a década de 1970, no campo do Currículo, colocam em pauta questões como: ideologia e poder, reprodução cultural e social, currículo oculto e formas de resistência. Em idéias coexistentes, as Teorias Pós-Críticas (POPKEWITZ,T., 1994; SILVA,T, 2002; CHERRYHOLMES, C., 1993), indicam opções teóricas com novas leituras dos movimentos sociais e temas que emergem na transição educacional e social na década de 1990 e vêm até os nossos dias. Nelas, a etnia, o feminino, a cotidianidade, a pluralidade de sujeitos e o multiculturalismo são objetos de análise e reflexão pedagógica.

Com isso, voltamos à visão do homem como sendo parte de uma realidade simultaneamente biológica, psíquica, social e cultural. Buscam-se possibilidades e espaços diferenciados para a mudança não só do sistema educativo, mas também do social, e que englobe o reconhecimento da singularidade dos sujeitos em uma unidade do corpo social. Reconhece-se que a racionalidade técnica tem limites significativos e que a realidade dos acontecimentos sociais não se encaixa nos esquemas estabelecidos em taxionomias que não respondem a fenômenos como a complexidade, a incerteza, a singularidade e os conflitos atitudinais e valorativos.

Ressalve-se, entretanto, que não podemos desprezar a utilização da racionalidade nas situações educativas que demandam a intervenção e aplicação de teorias e técnicas. A razão, enquanto categoria filosófica em que diferenciamos o racionalismo da racionalidade, é central para os avanços da ciência e de uma organização social democrática, mas não deve ser colocada como um sistema

unificado e universal, e sim contingenciado por saberes que produzem relações epistemológicas.

Entendemos que para o desenvolvimento de uma política cultural e da democracia econômica e social, como assinala Giroux (2003), necessitamos de práticas pedagógicas pluralistas relacionadas com a natureza mutável do conhecimento e das identidades próprias. Nessa linha de pensamento, assumimos como objetivo da formação pedagógica no Programa GerAção Cidadã, formar educadores com referenciais de compromisso, articulando a prática à reflexão no comprometimento e consciência de sua responsabilidade social.

Os elementos da proposta curricular que discutimos, a cada planejamento de encontro de formação e nas reuniões pedagógicas com os alfabetizadores, foram se constituindo em conjunto com os subsídios trazidos pelas formadoras em cada sessão reflexiva. Esses encontros, organizados quinzenalmente por áreas de ensino, como explicita o plano pedagógico do Programa GerAção Cidadã (apêndice A), foram sistematizados considerando-se os saberes necessários ao compromisso que tínhamos com as comunidades envolvidas.

[...] o Sacristan fala da formação no sistema escolar e a profissão professor e o Contreras fala da prática profissional, não necessariamente a profissão professor [...] ele fala da obrigação moral da ocupação social; etão onde encaixa o nosso trabalho? [...] dentro do compromisso de caráter moral, que nossos alfabetizadores podem ter [...] compromisso com a comunidade [...] ele parte do compromisso com a comunidade. (formadora JOTA).

O depoimento de JOTA mostra o enfoque que demos à relação com o saber das comunidades de origem dos alfabetizadores e que permeou a organização curricular das atividades de formação. Questionando o enfoque das práticas de justaposição dos saberes, em detrimento à integração dos mesmos, a sistematização em áreas estanques do conhecimento não respondia às nossas necessidades, pois restringia a possibilidade de interferência do cotidiano no conhecimento escolarizado e excluía a pluralidade do trabalho pedagógico.

Na idéia que se contrapôs ao planejamento curricular como prática educativa apenas da instituição escolar, apontamos a necessidade da superação dos limites

da fragmentação para a criação de espaços em que educandos e educadores participassem na formulação de conceitos, procedimentos e valores, com base nas reflexões sobre as ações cotidianas.

No debate sobre o domínio da lógica própria do conhecimento científico e sua interlocução com outros campos do conhecimento, autores como Fazenda (1993) e Jantsch; Blanchett (1995) defendem a interdisciplinaridade, trazendo a necessidade de diálogo entre os conhecimentos científicos e o senso comum. Essa proposta na organização curricular tem como suporte a realidade na qual ela se insere e as condições de realização da mesma quanto à equipe de elaboração e o grupo a que se destina, buscando o surgimento de uma forma de conhecimento, baseado não em uma, mas em múltiplas racionalidades.

Em nosso trabalho formativo nos aportamos à concepção de uma teoria da formação em que não teríamos um *corpus* interdisciplinar nem uma emergência transdisciplinar, mas “[...] componentes de uma ciência da formação, construída a partir de metodologias específicas” (JOSSO, 2004, p. 213). Entendemos que a ênfase dessa construção é o princípio dialético em que o saber elaborado, partindo dos fatos, do conhecimento científico, se interrelaciona com o saber local de cada comunidade na construção de um saber singular.

Esse princípio tem no educador um agente aglutinador social e político, na medida em que este seleciona e organiza os conhecimentos a serem trabalhados em sua sala de aula, em conexão com as experiências vivenciadas pelos alfabetizadores, partindo do pressuposto de que suas idéias e falas envolvem conceitos e valores.

[...] essa questão [...] é muito complexa porque envolve diversos saberes [...] tanto os saberes que o outro traz, parte da história de vida dele, da própria formação que ele tem, seja acadêmica ou não, e, no caso, do que eu enquanto formadora levaria para ele. Eu acho que o primeiro ponto é o próprio diálogo que a gente estabelece com o outro, para compreender que processos formativos [...] o que está por trás. (formadora AGA)

Como aponta a colaboradora AGA, o formador tem um papel central ao propor formas diversificadas de acesso ao conhecimento científico desse saber

social por parte da população marginalizada, permeado pelo respeito ao conhecimento das tradições populares. Entendemos que, para a EJA, a relação com os aspectos culturais é essencial. Em visto disso, o planejamento curricular deve respeitar os conhecimentos e práticas acadêmicas e ter como opção central o campo da memória cultural dos alunos e da comunidade em que esses se inserem.

A diversidade cultural exerce um papel central nessa perspectiva, na qual o currículo é o espaço de articulação de saberes no respeito às suas estruturas e lógicas diferenciadas. A possibilidade de uma prática educativa firmada por esse pressuposto decorre de uma ação articulada por pessoas produtoras de ação social em seu contexto cultural.

Entende-se cultura, segundo Kaufmann (1996), como um conjunto de interações em que os indivíduos são sistemas complexos de ações. Preocupamo-nos, em nossa formação, com os elementos componentes da prática educativa de cada indivíduo na constituição de pólos que se aglutinam para constituir a ação coletiva. Compreendendo cultura também como um "conjunto complementar de conhecimentos" (MORIN, 1995, p. 41), auto-organizador, entendemos ser o saber inerente às práticas culturais o *locus* de integração do novo e do antigo, em que se captam informações, se produzem conhecimentos e se selecionam as questões principais na articulação de uma proposta curricular.

Mas o que dá o eixo [...] essa questão de aproximar é uma problematização do saber curricular, aproximar, se comunicar [...] porque até isso foi colocado por eles, os termos que a gente usa são muito difíceis para eles [...] então isso é uma coisa básica, a questão dos códigos, os canais de comunicação com as pessoas [...] eu acho que é um saber curricular. E aí nos programas, nos projetos vai construindo determinado tipo de currículo [...] e aí no planejamento a gente pede para o alfabetizador usar esse saber curricular, que ele tem, mas não sabe que tem [...] e há muito tempo a gente tá trabalhando nessa perspectiva [...] você tem um ponto de partida que o Tomaz Tadeu da Silva fala é o a *priori* de nós [...] Paulo Freire já dizia isso. Eu acho interessante [...] quando a gente vai para a formação continuada parte desse preceito. (formadora CE).

Quando nos reportamos, como a colaboradora CE, à relação de saberes, o fazemos no sentido de que a fala aponta para os códigos de acesso a um conjunto

de concepções e ações das diferentes instâncias de produção de cultura e saberes. Assim, o currículo é entendido como parte de um saber que o educador traz, e não como um fator externo a ser dominado e articulado. Nesse sentido, o currículo deve possibilitar a articulação com o cotidiano, o imaginário e a memória coletiva, integrado ao saber escolarizado que orienta as ações pedagógicas do nosso sistema educativo.

Por saber, também aludimos à definição foucaultiana, cujo domínio é constituído por elos de diferentes objetos que possam adquirir um *status* científico, como refere Spink (2000). Sob essa óptica, o campo do saber cinge também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados nos quais os conteúdos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam. Esse campo de saberes é fruto da relação, e não da acumulação de conhecimentos, como veremos no item seguinte.

4.1 - O saber curricular e o conhecimento científico na formação dos educadores na EJA

Considerando-se que as práticas de formação se desenvolvem em contextos diferenciados, entendemos que é nas relações culturais que se estabelece, pela apropriação ou contestação, o *locus* no qual o aluno jovem e adulto ressignifica suas relações com o mundo. Essa concepção foi o enfoque que demarcou a formação dos alfabetizadores do Programa GerAção Cidadã (2004-2005), no qual a equipe de formadoras buscou elaborar seus saberes curriculares visando a formação continuada de alfabetizadores desse Programa, na intercessão dos saberes experienciais com o saber científico dos conteúdos escolarizados.

[...] formar vai ser a essência do resultado final, mas o processo da formação é que é a construção [...] é um processo extremamente rico, que você tira, que você seleciona, que você coloca, que você reflete, e de desconstrução, até chegar a esse ponto da forma [...] a cada vez, essa forma ela vai ser inspiração pra formação de outras questões, então pensar na formação como uma coisa estanque [...]

é [...] tirar essa inspiração que ela dá a próxima [...] a uma formação continuada, é tirar isso. (formadora DE)

A inspiração aqui referendada vem no sentido de refletir sobre que elementos seriam elos de ligação em um processo de formação que se pretende continuada, posto que, como o debate aponta, o essencial seriam as mudanças efetuadas para a concretização e reflexão de nossa prática. Sob esse enfoque, é na idéia de um projeto de formação continuada, expressa pela colaboradora DE, que se encontram as escolhas para a seleção e organização dos conhecimentos e saberes a serem preservados e validados, bem como idéias e valores a serem descartados.

Em cada oficina, em cada encontro que elaboramos, constituímos uma proposta cujas prioridades eram os conhecimentos que seriam mantidos, e apresentados em um próximo encontro, ou descartados, de acordo com sua inserção junto aos alfabetizadores. Ao pensarmos a *forma* dessa organização, nos pautamos também pelos princípios, modelos e esquemas de conhecimento contidos em um saber coletivo acumulado em uma memória social, que contém normas culturais que geram e regeneram processos sociais (MORIN, 1998).

Para esse autor, o conhecimento intelectual se organiza em função de paradigmas que selecionam e podem rejeitar idéias, informações e significações. Essa organização aparece em condições socioculturais distintas que condicionam e são condicionadas pelo conhecimento, o qual também é condicionante e produtor, assim como produzido pelos homens e mulheres.

Nesse sentido, o processo educativo do nosso grupo visava a formação de alfabetizadores que tivessem possibilidade de construir suas próprias relações em um currículo com enfoque globalizador, no sentido da integração, atuando em problemas de uma realidade concreta. O enfoque globalizador pressupõe a capacidade de relacionar os conhecimentos na constituição de saberes, fator essencial quando se aborda a relação entre saberes em uma proposição curricular. Essa proposição interfere em uma realidade que se constrói de forma complexa, como assinala Zabala (2002), pois a intervenção que lhe sobrevém atua sobre estruturas formadas por variáveis múltiplas interrelacionadas.

A noção de globalização, envolvida com a problemática dos saberes, é fundamentada também em Hernandez e Ventura (1998) na superação do sentido de

acumulação de conhecimentos em torno de um tema, criando novos objetos de saber a partir de referenciais incorporados a cada um deles, na convergência de seus conhecimentos. Isso supõe a possibilidade de os alfabetizadores fazerem inferências e relações em conformidade com uma organização curricular produzida no processo de formação, na perspectiva de uma aprendizagem relacional e significativa.

O princípio da globalização se baseia na idéia de que a aprendizagem ocorre nas relações dos diferentes saberes pelo desenvolvimento das ciências cognitivas, na reorganização de informações fragmentadas, ao compreender seu significado (SANTOMÉ, 1998), em que a soma e a associação de percepções simples podem levar a conceitos amplos e universais.

Nos estudos teóricos realizados pelas formadoras, pensamos em como esse enfoque pode ser utilizado na relação com os saberes para o ensino da EJA com os alfabetizadores, na formulação de uma proposição organizativa dos currículos em cursos de formação.

[...] como estou definindo meu referencial teórico [...] cada vez mais estou sentindo a necessidade de definir mais e estudar mais, agora eu acho que tem um ponto de partida comum que são as questões em torno da formação [...] você pode citar, pode referendar, mas isso não ser um fundamento para você [...] e aí quando a gente fala em formação, em construção do conhecimento no currículo [...] estou tentando casar mais essas discussões [...] eu acho que consigo visualizar melhor na minha prática as discussões do grupo. A gente fica trocando as referências e quando fui reler a Pedagogia do Oprimido, a gente acaba redimensionando. (formadora CE)

Nessa fala da colaboradora CE, o debate sobre a elaboração do currículo e a busca de um referencial teórico que o respaldasse deram oportunidade à formulação de sugestões para uma proposta curricular em cursos de formação. Essa temática central se concretizou na consideração das variáveis manifestas nas concepções de mundo das formadoras e dos alfabetizadores, as quais se constituíram na intersecção de um saber acadêmico com os conhecimentos das atividades comunitárias.

Como formadoras, elaboramos o projeto pedagógico de acordo com nossas escolhas teóricas, as quais nem sempre foram consensuais no curso das discussões travadas no interior do grupo de formação. Mas apesar da diversidade de posições e procedimentos, o debate se manteve circunscrito à forma de organização acadêmica que marcou nossa formação como educadoras.

No próprio grupo há leituras diferentes, compreensões diferentes [...] na seleção [...] nessa hora a gente acaba privilegiando determinados tipos de saberes [...] por exemplo, nesse esquema que eu estou me remetendo [...] aí a gente foi para a questão da hipótese, do conflito, eu acho que é um saber curricular [...] esse saber da ciência da educação [...] não estão desvinculados daquele saber que vai parar lá na sala de aula do alfabetizador [...] mas ele se apresenta de uma maneira diferente. (formadora CE)

Esse depoimento revela uma questão básica ao nosso trabalho, qual seja, como na seleção de um saber curricular, em função de um tempo delimitado, podemos articular e responder simultaneamente aos interesses diferenciados de cada formadora e do grupo de alfabetizadores. Essa questão é central na organização curricular, na qual se debate que saber será legitimado e qual será excluído em uma sociedade.

A lógica da sistematização escolar vai delimitar a relação de saberes que embasará a formação dos educadores, pois, como enfatiza Morin (1998), tudo o que o homem deixa como marca na escrita, imagem, música, é referencial para a produção de conhecimentos. Para esse autor, a estrutura de pensamento é fixada na escola, no saber acadêmico, enrijecendo-se em função da disjunção que permeia os espaços do cotidiano e se estabelece em um *imprinting cultural*, uma marca matricial que confere estrutura e conformidade ao pensamento.

Como grupo formador, estávamos imersas na instituição universitária. O que nos orientou foi a *marca* da lógica do saber formulado na academia, com base na estrutura do saber científico. Nossa preocupação se prendia à óptica própria que cada alfabetizador trazia, pois embora este tenha passado pela escola, sua formação acadêmica apresentava-se diferenciada e era fortemente influenciada pelo senso comum arraigado ao saber do seu cotidiano.

[...] ao selecionar conteúdo para a capacitação a gente mesmo se deixa levar pelo acadêmico porque é inerente [...] a gente não conseguir visualizar [...] aí eu acho que são as lógicas diferenciadas, que o professor trabalha com a lógica do saber científico e o nosso alfabetizador não [...] embora ele selecione, ele faça programa, ele faça planejamento [...] não é a lógica escolar, regular, é uma outra. (formadora JOTA)

[...] até porque a lógica escolar pressupõe que há uma continuidade, uma série seguinte naquele currículo, enquanto que aqui não. Existe um programa que ele tem; uma percepção de executar em certo tempo, e aí ele se dilui [...] mesmo que aquele alfabetizando vá para o ensino regular [...] o Programa tem um fim. (formadora GE)

Essas falas demonstram que, embora não tivéssemos nosso trabalho localizado em um sistema regular de ensino, nossas opções eram pautadas pela mesma sistematização de planejamento e organização. Mas, como nosso *locus* é diferenciado em sua inserção na comunidade, a dimensão da organização curricular ocorreu em um sentido de pertencimento distinto. A relação com o tempo de trabalho também não aconteceu em uma forma de continuidade, como no sistema escolar, pois tem um tempo de finitude que varia conforme a vigência do convênio que normatiza o Programa.

A delimitação organizacional apresentada pelos programas de alfabetização de adultos demarca as ações e os referenciais instituídos pela realidade apresentada em nosso cotidiano. Na estrutura social, que é formada por tipificações e padrões recorrentes nas interações estabelecidas, o currículo, como proposição educacional, visa a reinterpretação do legado cultural gerando novos interesses, pois sua elaboração referenda o que deve ser priorizado ou excluído enquanto produção do conhecimento.

A participação coletiva dos educadores na elaboração de um currículo se fazia necessária em função de cada contexto social, estabelecendo uma rede que se multiplicava, de acordo com a apropriação do conhecimento, de forma distinta, conforme as experiências vivenciadas. A idéia do conhecimento em rede se coloca como metáfora de significados da prática pedagógica concernente à sua construção,

a partir da diversidade dos fios, ou significações, que podem ser entrelaçados em sua composição.

Pensamos que essa organização em rede poderia ser a base de nossa estrutura curricular, pois, na rede de saberes, cada saber seria um ponto, com sua força individual, não se estruturando de maneira hierárquica e não se estabelecendo um nível mais fundamental que outro (MORIN, 1996). Na interligação dos elementos que nos auxiliaram na proposição de um currículo que poderia contemplar lógicas diferenciadas e não antagônicas, o conhecimento científico nem sempre pôde prescindir do senso comum e, ao se interligar a esse, o redimensionou de acordo com a compreensão política e social dos sujeitos inseridos na prática educativa.

[...] e hoje, a gente tem organizado e selecionado a base curricular de formação através do sujeito que a gente tem [...] traçou o perfil do sujeito [...] e a gente tem feito isso, entendeu? A gente atende a dois momentos [...] a um objetivo de formação, que é a exigência do Programa, entendeu? [...] e ao perfil dos sujeitos enquanto pessoas que vão ser formadas [...] e a gente seleciona a partir disso. (formadora CA)

Essa fala apresenta a prática educativa do sujeito como elemento para a organização de um currículo, bem como seu entrelaçamento com os eixos curriculares norteadores de sua elaboração, considerando os seguintes referenciais: as exigências do parceiro Programa Brasil Alfabetizado, que acontece em nível nacional, as bases teóricas expressas em nossa proposta pedagógica, o perfil dos alunos atendidos por esse Programa, posições político-filosóficas que assumimos enquanto formadoras e as experiências do alfabetizador e dos alfabetizandos.

O fato de esse ser um curso de formação para adultos que formarão outros adultos, implicou em que nos pautássemos pelas dimensões distintas apresentadas pelos alfabetizadores em seus aspectos psicológicos, sociais e culturais. Deparamos com necessidades específicas para a organização do currículo, como: atendimento às diretrizes do MEC, integração com as escolas municipais de EJA de Natal e a qualificação dos educadores. Assim, buscamos construir um planejamento curricular como uma rede polifônica de idéias, em uma apropriação coletiva, respeitando as

especificidades pedagógicas, socioeconômicas e culturais das comunidades atendidas.

Tendo em vista essa amplitude, nosso enfoque de trabalho na ação pedagógica foi procurar focar a formação de alfabetizadores em uma prática em cujo espaço educativo os sujeitos se apropriassem de saberes normatizados pelos conhecimentos das áreas de ensino escolar em áreas específicas (linguagem, matemática, arte). Ao organizarmos os princípios de validação do saber experiencial, constituído na memória social das comunidades atendidas, tivemos também como meta a preparação metodológica do alfabetizador, pois essa validação perpassa o saber acadêmico.

A organização dos cursos de formação em uma arquitetura de processo formativo continuado, no Programa GerAção Cidadã, se fundamentou nos saberes acadêmicos necessários, nessas áreas específicas do ensino, para que o alfabetizador tivesse o domínio das estratégias apropriadas a seus objetivos pedagógicos.

Na constituição desses objetivos, o respeito às diferenças foi um aporte central para a organização dos saberes próprios de cada grupo atendido, sendo um aspecto marcante na constituição das turmas de alfabetização. A composição heterogênea dessas turmas nos levou a refletir sobre temas que pudessem unir as percepções que compunham as ações individuais e coletivas nas salas de aula.

Ao pensarmos os elementos do currículo consideramos as diferenças culturais acerca de religião, sexualidade e costumes, ligando-as aos saberes experienciais na busca de atividades da tradição ou da inovação na comunidade. Quanto às características biopsicossociais das distintas gerações, sua capacidade cognitiva seria afetada pela memória e pelo tempo de aprendizagem diferenciados e demarcados por reflexos e habilidades de concentração. Essas variáveis, porém, não são determinantes, pois a capacidade cognitiva está perpassada também pelos fatores culturais (VYGOTSKY, 1988).

Encontramos alfabetizadores e alunos da EJA com idade já avançada que desenvolviam atividades culturais e que preservavam uma memória coletiva e uma expressão oral ausentes nos jovens. Sabemos que existem outros fatores de interferência na constituição dos valores e na aprendizagem das diferentes gerações. Embora as classificações por faixas etárias possam ser úteis para

formular perfis, não podemos tomá-las como definições excludentes no processo educacional.

[...] há dois eixos na heterogeneidade, a questão da cultura e da cognição, nos aspectos da alfabetização [...] como esse cognitivo se insere no cultural, ele é um elemento de constituição. (formadora JOTA)

No aspecto cognitivo e cultural, na constituição da EJA, que tem como preceito a discussão sobre o trabalho e as relações com a comunidade, as aprendizagens necessárias são referendadas pelas re-ligações da vida individual com o contexto cultural e social dos alunos. A organização curricular não foge aos padrões do processo educativo escolar como um todo, no qual o currículo é “[...]um conjunto de aprendizagens, que consideradas socialmente são necessárias num tempo e contexto” (ROLDÃO, 1999, p. 24), e deve funcionar em uma perspectiva de reconstrução, e não de prescrição.

Esse processo, que ocorre em situações concretas de tempo e espaço, se concebido como práxis, se constitui de fatores que compõem sua configuração no respeito a interações em um contexto, escolarizado ou não, que irá impregnar a prática educativa. É na percepção que temos das relações sociais que buscamos as referências para a elaboração de programas de formação e sistematização dos conhecimentos construídos, pois “[...] o momento de buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 53).

Pautamos-nos nesse pressuposto para, em nossos encontros de capacitação e oficinas com os alfabetizadores, permitir e incentivar esses participantes do curso de formação a se colocarem em suas experiências pedagógicas. Essas contribuições serviram de parâmetros para as formadoras construírem suas proposições de eixos formativos a serem debatidos nas sessões reflexivas.

[...] se você perguntar para cada uma de nós, o que é o eixo de nossa proposta, vão sair coisas diferentes, mas não contraditórias [...] e a gente está construindo, já avançou bastante [...] porque antes não tinha nem o grupo de formação, as pessoas estão se

qualificando [...] acho que essa proposta não tem que ser amarrada, tem que ter o esqueleto, os eixos principais. (formadora JOTA)

Essa fala aponta a necessidade de uma organização dos pontos principais para a educação de jovens e adultos, não restrita ao espaço institucional escolar, mas em uma prioridade de conhecimentos referendados pelas práticas sociais, na construção de novas perspectivas e desconstrução de ideologias. O sistema de idéias no qual o currículo é representado como uma grade curricular a ser implementada não se coaduna com a atual concepção de currículo como vetor de socialização e de interrelação de práticas e saberes.

Entendemos que, nessa óptica, os saberes experienciais no campo da formação do educador poderá contribuir também para a prática escolarizada ao ampliar a dimensão do currículo em âmbitos formativos. As ações educativas, delimitadas por essa prática institucionalizada, se manifestaram na elaboração do planejamento, na organização dos objetivos e conteúdos e no acompanhamento pedagógico e avaliativo do processo ensino-aprendizagem, conforme as normas do Programa GerAção Cidadã, em uma concepção organizativa a ser adequada a cada situação particular.

[...] tem duas coisas nas falas [...] que se voltam [...] Freire diz exatamente isso, eu decorei de tanto ler; diz já em 1958, no Segundo Congresso de Educação de Jovens e Adultos [...] já vinha colocando que a organização dos saberes [...] eles não vão utilizar saberes, mas está implícito [...] qual é, como vai ser a base da organização curricular brasileira, entendeu? Aí quando Freire vai colocar [...] o saber que vai estar organizado, que vai permear essa organização tem por base as práticas culturais e o que ele vai chamar de práticas culturais? O homem e sua identidade [...] enquanto sujeito. Então não dá para ter sempre um currículo [...] tem uma base filosófica e essas comunidades vão construir seus currículos. (formadora CA)

O estabelecimento desses eixos curriculares, como aponta a fala de CA, vem justamente nesse sentido de não termos uma proposta curricular que servisse para todas as situações de atendimento à educação na comunidade, mas de elementos de referência sobre os quais se concretizasse uma proposta adequada a cada

vivência de formação dos alfabetizadores. Essa adequação curricular teve como fundamento um princípio de flexibilidade no qual as ações educativas deviam ser adequadas à situação da aprendizagem.

Ao realizarmos a alfabetização em espaços comunitários respeitando suas especificidades, estabelecemos uma carga horária total a ser cumprida em um horário de funcionamento específico e nos padrões de organização de uma sala de aula convencional. O saber estruturado e organizado em padrões escolarizados possui conceitualmente sua linguagem própria, em seus conteúdos específicos e necessidades educativas de reflexão sobre a ação, pois “para que o saber esteja no princípio da ação o sujeito deve ter tempo de raciocinar, de relacionar” (PERRENOUD, 2001, p. 182).

O tempo de reflexão foi essencial ao visualizarmos o saber expresso no currículo, em definições sobre o que seria validado, e na formulação de valorações sociais e pessoais. Esses saberes se manifestavam em uma seleção que não implicou apenas informação, mas, sutilmente ou de maneira expressa, a formulação de normas e maneiras de se posicionar nas relações sociais. Nessa seleção, o conhecimento científico pode ser validado para além das limitações das áreas de ensino, na medida em que contribuam para repensar valores consolidados e normas de comportamento enraizadas que não considerem os problemas e os avanços sociais.

[...] foi muito importante para mim a entrada na Universidade [...] eu pego Paulo Freire, porque ele diz assim: quando a gente se apropria de determinados saberes, esses saberes são importantes porque vão nos emancipar enquanto ser humano, enquanto pessoa, seja na parte política, na consciência enquanto pessoa ativa, que é capaz de transformar. Então eu quis mudar [...] a partir do momento que eu vim para a Universidade passei a ler; e esses saberes que eu me apropriei foram me ajudando a entender que eu tinha que romper com muitos valores que foram determinados para mim [...] e eu fui mudando. (formadora AGA)

Essa fala da formadora demonstra que a educação escolarizada pode trazer uma dimensão para além da percepção de currículo como mera forma de programa escolar que não comporta a ordenação e a amplitude de significados nem a

concretização de ações culturais e sociais. O espaço educativo e o currículo são, por excelência, locais de embates de ideologias e de convicções sociais, políticas e pessoais.

Quando trabalhamos em comunidades periféricas da cidade de Natal essa dimensão se amplia, pois a sala de aula é também um dos poucos espaços para essas comunidades, senão o único, em que há a possibilidade de socialização de idéias e a troca de informações e conhecimentos para entender os acontecimentos que ocorrem na sociedade.

Nessa contextualização, os estudos sociológicos do currículo feitos por Silva, T. (1993), Popkewitz (1994) e Apple (1999) o apontam como instrumento de regulação social, em que a inclusão e/ou exclusão de disciplinas e tópicos de conteúdos refletem a disputa de poder dos setores sociais. Essa abordagem referenda que a principal característica da ideologia não é a falsidade ou veracidade das idéias veiculadas, mas a percepção dos fatos sociais vinculados aos interesses de grupos, em fragmentos de natureza diversa, nos diferentes conhecimentos manifestados em rituais, arranjos espaciais e práticas curriculares.

[...] eles se colocam cheios de limitações, mas eles não percebem que quando alguém vai vender no carrinho de picolé, eles fazem estripulias, né? [...] criam versos para vender o picolé, eles enfeitam, que aquilo ali é lançar um olhar sobre e transformar, né? Então, como eles se isolaram, e acho que é uma questão de relações de poder, de que na sociedade o que é belo foi instituído, então eles não se vêem mais como produtores [...] eles não partem ali do conhecimento que eles têm, que vêm da própria vida, eles não percebem que estão fazendo isso, mas eles fazem isso diariamente. (fala da formadora DE)

A fala acima indica que os alfabetizadores e alunos do Programa, criadores de versos, artesãos e organizadores do seu cotidiano, não se reconheciam como produtores culturais. Nesse sentido, a questão da formação implicou também o repensar das relações de poder nas quais nos inserimos, e que instituem quem produz cultura nos espaços educativos. Os integrantes do Programa GerAção Cidadã (2004-2005), tanto as formadoras e os alfabetizadores, quanto os

alfabetizando, eram potencialmente produtores culturais com manifestações diferenciadas, de acordo com a formação de cada um.

Um outro elemento que apontamos é a tomada de consciência pelo alfabetizador de seu potencial de produção e transformação do cotidiano pela valorização dos diferenciais de seus saberes próprios. Portanto, mesmo que pensássemos um planejamento curricular com base na intenção de um padrão uniformizado, não o atingiríamos diretamente, pois a sua concretização se daria em um contexto cultural eivado de significações impregnadas nos materiais trabalhados, sendo que “a cultura e o cultural [...] não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite.” (APPLE, 1999, p. 48).

Apresenta-se então o currículo como um espaço de aprendizagem e de produção de uma política cultural, a partir da contestação, recriação e transgressão sobre as relações e manifestações socioculturais. Ao elaborarmos nossas referências curriculares esse foi também um elemento que configurou nosso posicionamento político de inserção no cotidiano a partir da ação alfabetizadora.

[...] a gente tem dimensões da formação, e essas dimensões vão dar o caminho da constituição desses saberes. Uma dimensão da competência profissional é a dimensão política, entendeu? [...] a organização dos conteúdos está dentro dessa dimensão política. (formadora CA)

A formadora CA expressa a concepção de que, quando abordamos a formação, o fizemos como um processo único que se constituiu de várias dimensões, sedimentadas em saberes diferenciados. A dimensão da competência profissional se formulou no âmbito da formação técnica vinculada à formação política, que delimitará as escolhas na proposta educacional que sustentou nossa ação.

Vista assim, na perspectiva do conhecimento sistematizado cientificamente, as áreas de conhecimento, ou a disciplina, como categoria instituinte de um saber é também instituída pela designação da linguagem e prática cotidiana, como defende Foucault (1992a). Entendendo-se, ainda, áreas de ensino como categorias organizativas que tendem à autonomia pela delimitação de suas fronteiras na

linguagem, técnicas que elaboram e teorias que lhes dão suporte, buscamos refletir sobre as possibilidades de redimensionamentos dessa forma de organização.

O preceito de que os alfabetizadores poderiam reorganizar individualmente as informações fragmentadas das áreas de ensino para compreender seus sentidos, não era suficiente para uma organização curricular que visava a intervenção nas situações sociais vivenciadas. A organização curricular se expressou em uma ação de planejamento das atividades como decorrência e suporte da interação do grupo de formadoras com os alfabetizadores componentes do Programa.

O planejamento se constituiu assim como espaço de concretização de nossos debates acerca das elaborações curriculares e da integração dos saberes. Embora tivéssemos alfabetizadores que já exerciam a atividade de educador em escolinhas do bairro ou em aulas esporádicas, a sistematização de um planejamento apresentou dificuldades, por necessitar de procedimentos pedagógicos específicos. Muitos alfabetizadores não conseguiam dimensionar a formulação de um planejamento como resultante do seu pensar e de suas conjecturas, no qual expressassem suas posições sociais e políticas.

Quando eu pergunto “o que é planejar?” [...] me dizem “ah professora, a partir do momento que eu me levanto e penso como chegar ao CRUTAC, já estou planejando”. (formadora AGA)

O alfabetizador expressa em seu depoimento a concepção sobre planejamento como se fosse um ato corriqueiro, sem uma preparação sistematizada que perpassasse qualquer forma de organização curricular. Em nossas atividades, nas oficinas de formação, debatíamos com os alfabetizadores que ao selecionarmos um conteúdo disciplinar e planejarmos seu desenvolvimento em sala de aula, nossa fundamentação e nossa concepção educacional estavam imbricadas nessas ações.

Essa convicção nos levou a revertermos o ideário mecanicista, ao concebermos o planejar no processo educativo partindo da elaboração de atividades reflexivas que, não desprezando o caráter técnico, tivessem embasamento no encontro da abordagem sociocultural com o conhecimento científico para a resolução dos eventuais problemas. Nesse sentido, uma característica importante do

pensamento científico, segundo Moura, M. (2003), diz respeito à metacognição, ou seja, à capacidade de tomar consciência das operações mentais, de pensar sobre o pensamento e, assim, poder compreendê-lo melhor.

[...] sim, mas com base nessa formação, esse é o problema, você alfabetiza com base em uma formação científica, você não pode negar toda a história do que foi produzido [...] nos saberes curriculares [...] a base filosófica é freiriana, mas só a base filosófica não responde a como [...] tem outras [...] tem a questão do saber científico sim, que esse alfabetizador tem que dominar, porque já existe uma grande discussão dos processos de alfabetização, dos procedimentos metodológicos e como você interconecta. (formadora JOTA)

Como aponta a colaboradora JOTA, a integração dos saberes inerentes às práticas culturais das comunidades com o saber científico, tendo como referência os pressupostos freirianos na organização curricular e nos procedimentos metodológicos, tornou-se um caminho para o estabelecimento da dialogia. Na modalidade EJA, essa dialogia é básica, pois, na visão do educando, este aprenderia na escola um conjunto de conceitos que aparentemente não têm uma utilidade prática imediata, sem atinar que essa aprendizagem pode ajudá-lo a organizar o sistema de conceitos que compõe sua estrutura cognitiva.

Nessa composição, pressupomos que o educador da EJA não deveria realizar apenas tarefas que colaborariam para desenvolver procedimentos cognitivos de acordo com a lógica da organização do conhecimento da ciência moderna. Essa concepção vigente ainda no aporte defendido por Saviani (1998), em que o específico da educação escolar seria a transmissão do conhecimento científico sistematizado metodicamente para o raciocínio próprio do pensamento teórico, não contempla a integração dos saberes que possibilitaria ao educando repensar suas vivências.

Não devemos ignorar ou desconsiderar a importância do conhecimento científico, mas nos preocupa a prática educativa no trato de questões imediatas para a apropriação de conteúdos, como ferramentas para a ascensão social, a despeito de respeitar a experiência e as especificidades do alfabetizando e da comunidade. Na óptica que prioriza a valorização de critérios escolares para o aprimoramento da

prática pedagógica, com predominância de conteúdos técnicos na organização curricular, a função política da escola seria apenas de socializar o conhecimento científico sistematizado de modo a possibilitar a aquisição de instrumentos contra as desigualdades sociais.

Em oposição a esse argumento, consideramos que, ao planejarmos as atividades de formação do alfabetizador, deveríamos extrapolar o sentido academicista a fim de integrar à nossa prática o pensamento dos grupos marginalizados.

[...] como se lida com isso, com a heterogeneidade [...] como a gente lida com as diferentes concepções de vidas e de saberes dos alfabetizadores nas capacitações? De que forma a gente acha que o alfabetizador tem que compreender as situações de sala de aula e de que maneira [...] fazer inter-relações mesmo, fazer as reflexões entre a gente e depois [...] para que a gente consiga fazer um trabalho com desenvoltura. (formadora DE)

O depoimento acima aponta o saber curricular como o espaço de interconexão de saberes heterogêneos, produto de vivências próprias das pessoas envolvidas em um processo educativo, que devem ser reconhecidos em sua diversidade. Nesse processo, as interrelações perpassam a prática da formação concernente ao planejamento curricular e a uma organização que valorizem as expressões socioculturais.

Entendemos que o planejamento curricular concebido enquanto projeto fundamentado no enfoque da reflexão é um princípio organizativo em que o alfabetizador pode visualizar os conhecimentos como panoramas. Em nosso debate nos remetemos também a Ianni (1986) que define a reflexão como a atividade do pensamento que se aplica a um objeto, em que seu produto é universal, contrapondo-se ao abandono da visão integrativa da realidade social.

Esse pressuposto serviu de referência para nossa orientação da prática pedagógica, considerando-se suas condições estruturais de realização e o potencial de desenvolvimento do alfabetizador.

[...] é a capacidade de o aluno internalizar esses vários focos e estabelecer essa relação. Só que isso não é interno a partir do aluno simplesmente, isso é também uma coisa trabalhada no processo educativo em projetos, com conhecimentos específicos [...] e um processo que o aluno consiga, como é que se diz [...] estabelecer as relações em cada área. A questão é como que isso ocorre. (formadora JOTA)

Essa fala aponta que o processo ensino-aprendizagem não acontece com o sujeito isoladamente, mas se vincula a um contexto a ser explorado no qual os conhecimentos são internalizados e reconstruídos ou reelaborados, em um meio cultural. Por internalização se entende a reconstrução interna das formas culturais de ação e de pensamento, assim como as significações e os usos dos conceitos que foram compartilhados (VYGOTSKY, 1988).

Com a identificação de aproximações entre Freire e Vygotsky, na década de 1990, como constatam Oliveira, M. (1997) e Moura, T. (1999), quanto à aprendizagem com base na interação do educando com o meio social e com outros educandos e educadores, pudemos estabelecer que a recriação da cultura pelos membros de pertencimento de uma comunidade é uma base social em constante transformação.

A partir da abordagem histórico-cultural, que considera o processo de desenvolvimento partindo do social para o individual, em sua interação, estudamos os fenômenos como processos em movimento, como salienta Vygotsky (1988), nos quais os indivíduos se desenvolvem a partir de transformações qualitativas complexas, tendo a razão como uma atividade mediadora e não excludente.

Ao rejeitar a idéia da codificação da linguagem escrita como forma de transcrição da linguagem oral, colocando-a como um outro sistema de representação da realidade, a abordagem vygotskyana evidencia que o processo de alfabetização leva ao domínio progressivo de uma outra lógica de percepção e sistematização do pensamento. Segundo Oliveira, M. (1997), os indivíduos mais escolarizados tendem a se comportar de modo categorial, pois os sujeitos que frequentam a instituição escolar trabalham com idéias e conceitos de forma descontextualizada, não se referindo apenas a um domínio concreto.

Esse modo categorial se refere a um pensamento baseado na abstração, no qual falta relação com um contexto prático e referência direta com os objetos. Na educação escolarizada esse pensamento categorial se organiza em um processo de

interação em que a interferência externa só pode provocar uma transformação quando o novo modo de pensamento já está presente no sujeito. Essa sedimentação de um novo aprendizado poderá ocorrer apenas quando já existir um ponto de conexão em nosso conjunto de aprendizagens e conhecimentos acessados pela memória.

Quanto à percepção e à memória, Vygotsky (1988) as aborda como funções mentais cujo grau de complexidade acompanha as etapas da vida humana, mediadas simbólica e culturalmente. Esse autor coloca o desenvolvimento psicológico do indivíduo como parte do desenrolar histórico geral da coletividade, pois o avanço cognitivo não seria o resultado da gradual acumulação de mudanças isoladas, mas a reelaboração de conhecimentos prévios.

Apoiamo-nos também em estudos que apresentam as diversas categorias de memórias humanas como funcionalmente diferenciadas, como ensina Lévy (1993), explicitando que, a diferentes tecnologias intelectuais, correspondem distintas formas de pensamento. A memória de curto prazo, ou memória de trabalho, mobiliza a atenção tendo a repetição como estratégia para retenção da informação imediata. A memória declarativa, ou de longo prazo, se armazena em uma única rede associativa cujos elementos se diferenciam quanto ao seu conteúdo informacional e número de associações que os conectam. Segundo esse autor, a intensidade de associações seria proporcional à implicação emocional dos sujeitos envolvidos com a informação ou o acontecimento.

[...] e a memória é uma questão necessária [...] quem é alfabetizado usa a memória porque a memória é um recurso cognitivo do ser humano [...] a gente aprende nos cursos de Pedagogia a ligar a memorização com o mecânico [...] e há diferentes processos de memorização, nem sempre mecânicos. (formadora JOTA)

Como essa fala revela, a memória tem papel primordial na educação de adultos, enquanto função mental. Em nossa abordagem, porém, como explicitado, trabalhamos também o conceito de memória como um processo coletivo, no registro histórico como referência à vivência do aluno. Em nossas atividades do Programa GerAção Cidadã (2004-2005) utilizamos a retomada da memória coletiva de cada

comunidade como um elemento para nossa organização dos encontros de formação, nas experiências vivenciadas e saberes acumulados.

As pessoas não alfabetizadas que vivem em um mundo letrado, não são mais ou menos inteligentes ou racionais do que as letradas, mas se influenciam e se guiam por outra forma de pensamento, mais adequado às suas necessidades cotidianas e de aprendizagens não escolares. Moura (1999) relata que os alunos entrevistados em sua pesquisa reclamavam de terem uma *fraca memória*, idéia sugerida pelos surtos de esquecimentos da memória imediata de que eram acometidas sobre aquilo que havia sido ensinado em sala de aula. No entanto, eram capazes de relatar episódios detalhados de suas histórias de vida ocorridos na infância.

Na relação de saberes em nossa discussão curricular esse aspecto é relevante por apontar as interferências dos processos biológicos na memória como parte da organização desses saberes. Em nosso debate, nos ativemos ao uso dessa memória de longo prazo no repensar as práticas culturais presentes nas comunidades.

[...] a gente parte de um referencial de uma pesquisa acadêmica que está sendo cada vez validado mais na sua coerência, na convergência das práticas culturais dos indivíduos. A gente valoriza isso no senso comum [...] que seja com o boi-de-reis, seja com outro determinado tipo de prática; só que aí a gente tem uma outra linguagem que também está validando esse saber. (formadora CE)

A fala da formadora CE suscitou a discussão no grupo sobre esse que foi um dos maiores desafios, ou seja, entrosar diferentes linguagens no saber curricular, ao promover o encontro das vivências, dos valores, das subjetividades. Na concepção da racionalidade técnica, a implicação emocional que encontramos nas práticas culturais, como as apresentadas na fala anterior, não seria considerada e explicitada. Mas, entendemos que as linguagens e valores diferenciados se apresentam como elementos básicos para a racionalidade construtiva (MORIN, 2000), implícita na concepção de que a racionalidade existe em qualquer cultura, com suas teorias, mitos e magia.

A racionalidade construtiva pressupõe o caráter lógico da organização teórica, com a compatibilidade de idéias e concordância entre as asserções e os dados empíricos que se aplicam, mas que não se tornam racionalizadores em um modelo mecanicista e determinista. Devemos ter em mente, no entanto, que os parâmetros de ação ligados às exigências de uma racionalidade vão variar de acordo com o contexto em que se inserem e o enfoque empregado no uso da razão.

Os elementos presentes nas histórias dos alfabetizadores podem oferecer um nexo comum às idéias inclusoras que eles trazem *a priori* para exercer uma aprendizagem significativa. Essas idéias prévias, segundo Santomé (1998), podem ser também teorias, conceitos ou conhecimentos experienciais relacionados com os conteúdos das atividades escolares. Percebemos, pelos depoimentos dos alfabetizadores, que eles trazem uma memória de experiências negativas geradas pela baixa receptividade dos seus saberes, pois as experiências nem sempre são positivas no processo ensino-aprendizagem.

[...] é complexo porque a gente vai trazer princípios de vida para essas pessoas, princípios de cooperação, de respeito mútuo, identificar lacunas nesse processo, que a escola não faz [...] a modalidade EJA também criou um fosso dentro da escola, com espaços físicos diferenciados em que se colocam os analfabetos ou pessoas idosas [...] e o estigma dessa heterogeneidade é uma escola dentro da escola, há uma segregação muito grande. (formadora CA)

A segregação que aponta a colaboradora, é produto também da marginalização social que enfrentam os jovens e adultos não-escolarizados. Por isso, é importante que na reelaboração curricular na EJA o processo educativo tenha por base a atividade intelectual do sujeito a qual, embora pessoal, não ocorre individualmente, mas no conjunto das interações que se estabelecem nos grupos sociais. Essa prática se refletia no alfabetizador, na valorização de sua experiência pessoal e na sua aprendizagem, estimulando idéias que surgiam a partir do cotidiano, das observações e da imaginação, pois “somente pelo mundo é que podemos pensar o mundo” (CASTORIADIS, 1982, p. 57), ao conceber a autonomia na relação com o outro.

As relações de autonomia se colocam como uma questão política na concepção coletiva em que se apresenta a alteridade como um princípio de relação social fundamental ao processo de integração. Esse é um princípio fundamental para a organização dos conhecimentos em um projeto específico para a EJA, pois as características dessa modalidade, associadas às reformulações constantes no mundo do trabalho, exigem que o aluno tenha capacidade de entendimento e reelaboração, no cotidiano, dos saberes inerentes à sua aprendizagem escolar.

Para se efetivar a autonomia como base do conhecimento, se faz necessário um reforço de automotivação com o desenvolvimento da capacidade de respostas ante situações inusitadas. A autonomia tem como pressuposto a criatividade, a autoestima e a relação com os saberes já estabelecidos em mudanças paradigmáticas nas tradições, para a reelaboração de identidades próprias a partir de memórias coletivas.

A noção de autonomia no campo educacional referenda uma atividade do educador com base em uma relação social que, de forma dialética, se projeta na ação individual e, por uma ação reflexiva, o torna capaz de fazer escolhas em função das experiências compartilhadas.

[...] ela é a professora boazinha, que vai na casa dos alunos, resultado não tem evasão [...] e se você for comparar a prática ela não tinha a concepção de letramento e sim uma prática mais tradicional. Carinhosa, ia de mesa em mesa sempre e fazia festa e ela mexe tanto com esse emocional que ela não tem evasão [...] mas tem alunos que continuam estanques e estão com ela há dois, três anos [...] ela preenche o afetivo, mas não constrói a autonomia. A afetividade é necessária, mas não pode ser o ponto principal [...] tem aluno que vem por terapia e não tem vontade de aprender [...] e se aprender ele sai [...] e ela não quer. (formadora GE)

No campo da educação de jovens e adultos essa relação da autonomia, com o respeito às interações de afetividade, deve ser analisada com bastante cuidado, para não cairmos na situação em que, por criar uma relação de dependência ao alfabetizador, o aluno continua em sua sala de aula não se desligando do Programa.e avançando no sistema de ensino Como aponta a fala da formadora GE, nesse processo, pode-se criar uma relação de afetividade que não leva o aluno a

buscar o aprender, mas sim a ter um processo de socialização que seja prioritário ao objetivo da aprendizagem.

Em nossa proposta de formação educativa a autonomia constituída enquanto emancipação nos predispôs a um processo de descobertas contínuas e de exercício deliberativo para decisões pessoais, com base em análises diferenciadas. Na formação dos educadores comunitários, essa responsabilidade se apresentou na interconexão dos alfabetizadores com suas comunidades para o conhecimento das necessidades de seus alunos, mantendo um distanciamento crítico na mediação de conflitos e planejamento de ações.

Mas, como constata Ribeiro, V. (1996), no campo da EJA a temática do currículo vinha sendo sistematicamente desconsiderada, por ser caracterizada como um estudo vinculado apenas à estruturação linear dos conteúdos, em face da predominância tecnicista advinda da década de 1970 e em contraste com a fundamentação ideológica implícita nessa modalidade. Mas as mudanças nos aportes teóricos sobre o currículo tem se refletido também na área de EJA, apontando novos caminhos.

De qualquer maneira a gente elege, tem um norte para começar [...] e essa questão remete a pesquisas mais atuais. Quando se fala em trabalhar com os saberes dos professores [...] há quantos anos que tem essa lógica [...] sempre tem alguém delegando para um outro algum tipo de saber, algum tipo de conhecimento, mas agora que o saber da experiência está cada vez sendo mais valorizado, como perspectiva [...] então você vai ouvir o outro [...] extrair do outro, para juntar com esse saber curricular, o saber das pesquisas acadêmicas. (formadora CE)

Nessa argumentação, a formadora aponta a valorização do saber experiencial como de importância crescente na área da EJA, em que a interlocução dos sujeitos e a relação de saberes são vitais. Mas, na elaboração de uma proposição com base no pressuposto da seleção dos conhecimentos, a partir dos saberes dos educadores, deparamos com dificuldades inerentes, como, por exemplo, quando Lovisoló (1996) esclarece que em nossa tradição o natural é educar crianças, embora os preceitos da andragogia referendam a possibilidade de um processo educativo não apenas instrucional, mas formativo da população adulta.

Esse autor propõe para o currículo da EJA três pressupostos básicos, que podem ser utilizados conjuntamente se não houver uma situação de conflito: o da norma (reflexão sobre condutas permitidas, criticadas ou valorizadas historicamente; consideradas coletivas por excelência); o da utilidade (conhecimento relacional, histórico ou situacional, em função dos objetivos sociais estabelecidos para cada situação pelos avanços científicos e de informação) e o do gosto (formação da personalidade no respeito à individualidade e ao meio cultural em que gostos semelhantes tendem a se unir como referência de grupo).

A proposição que Lovisolo (1996) resgata no debate curricular considera os princípios apontados anteriormente por Arendt (1996) sobre a observação dos cuidados que devemos ter com a massificação da cultura, pois não podemos nos ater à utilidade de todos os objetos como um filisteu¹⁴. Vivemos em um mundo em que as normas e regras devem prevalecer para edificar, mas ao perderem sua validade podem se tornar perigosas ao serem simplesmente aplicadas como produtos.

Nesse sentido, o gosto teria um papel fundamental, ao influir não apenas sobre que aspecto terá o mundo, mas às possibilidades de seu pertencimento junto aos grupos sociais. As linguagens sociais da norma, da utilidade e do gosto são estabelecidas em função dos valores de cada grupo comunitário, em sua forma de entender e se relacionar com os pressupostos sociais. Trabalhamos com visões diferenciadas de ordenação e valores em cada grupo comunitário, e devemos ter essa percepção ao tratarmos de sistematizar nossas propostas educativas de intervenção de acordo com a necessidade dos que atendemos.

[...] as necessidades são criadas, elas não brotam naturalmente, esse necessário é muito em função do contexto. Há o necessário enquanto indivíduo [...] que dependendo do contexto passa a não ser suficiente e não é só a questão econômica, por exemplo, o maracatu é uma das coisas mais lindas que tem, enfeitadíssimo, cheio de não sei o que [...] feito por pessoas pobres, pobres não é? Engraçado, isso não seria aparentemente supérfluo? Porque a gente sempre pensa a pobreza como uma coisa feia [...] e você vai na casa de uma pessoa pobre e o que mais tem é enfeite, é tudo colorido, tem uma santinha pendurada, é um enfeite de superlotação [...] na sua casa é tudo combinado, o bege e o marrom e lá não [...] são cores misturadas, e isso para eles é

¹⁴ - Filisteu – burguês de espírito vulgar e estreito.

necessário essa coisa da cor, e não é dinheiro, é o que compõe aquele modo ali. (formadora JOTA)

A discussão expressa na fala da formadora nos levou a refletir sobre qual seria a necessidade de cada grupo específico nas relações de formação, considerando que tal necessidade decorreria também do *habitus*¹⁵ de cada educador. As formas como nos ligamos às organizações espaciais e as composições de nossos costumes nos levaram a refletir sobre o que deveria ou não ser repassado, ao organizarmos o currículo dos cursos de formação.

É nesse contexto que pensamos os pressupostos que contemplariam o quadro de desenvolvimento intelectual buscados no processo de alfabetização, com características que se adaptassem ao encadeamento de múltiplas vivências. A possibilidade de pensar sobre o próprio conhecimento – a metacognição –, como resultado fundamental do processo escolar depara, na EJA, com desafios de difícil transposição no plano individual, e reforçados pelas desigualdades sociais.

No processo de formação, as diferenças quanto ao funcionamento intelectual e o cotidiano na vida do alfabetizador tornaram-se evidenciados na falta de conexão imediata deste processo com situações existenciais. Em geral, no ensino sistematizado cientificamente há uma dificuldade de associação de idéias e conceitos ao domínio do concreto, como afirma Oliveira, M. (1997), descontextualizando o conhecimento científico acumulado e organizado de forma categorial.

[...] no sentido de casar [...] eu tenho um exemplo para isso, porque vai desembocar na discussão da teoria e da prática [...] até mesmo da linguagem a ser alcançada [...] eu fiz um esquema dos referenciais e se eu vou para o quadro e coloco o que Ferreiro diz [...] mas isso eu fico pensando, será que eles vêm assim; os alfabetizadores, será que eles vêm [...] isso é mais científico [...] como se fosse algo distante deles, mas não é. É uma outra maneira. É um outro tipo de linguagem, eu me lembro até do texto do Tomas Tadeu da Silva, que ele diz o que são as teorias, ele faz esse questionamento. Então se eu pego um esquema, um mapa textual [...] Ferreiro diz, Paulo Freire tais

¹⁵ Conjunto de esquemas apreendidos e atualizados ao longo das trajetórias pessoais que demarca os limites da consciência que pode ser mobilizada pelos grupos sociais. (Spink, 2000).

e tais e Vygotsky tais e tais [...] nesse momento se requer um outro repertório, porque eu li isso, estou estudando [...] não é a questão de você dominar o conhecimento científico, mas talvez não haja um casamento na maneira da exposição, eu não sei [...] (formadora CE)

A colaboradora CE aponta a questão fundamental para nossa prática educativa no que concerne a como conectarmos nosso repertório teórico com as teorizações consolidadas do processo de alfabetização apresentadas pelos alfabetizadores. A dificuldade de associação ou da apropriação das formulações teóricas pode ser superada pela experiência de vida e de estratégias de adequação que esses educadores, mesmo partindo de condições adversas, apresentem, em aprendizagens significativas, para a compreensão dos aportes teóricos.

Ao pensarmos em uma aprendizagem significativa na EJA, devemos analisar como cada elemento pode se relacionar ao conhecimento ou informação que o alfabetizador já detém. Por aprendizagem significativa entendemos como, Ferreyra (1998), a relação conceitual entre os aspectos culturais vivenciados pelo aluno (costumes, hábitos e aspectos econômicos e sociais) e a elaboração mental relacionada com esse cultural.

Essa aprendizagem vai ser incorporada e se integrar ao cabedal de saberes constituído previamente de conceitos ou conhecimentos experienciais. Se não houvesse essa possibilidade, poderia ocorrer também uma aprendizagem, mas com conotação memorística de curta duração e condenada ao esquecimento caso não fosse transposta a outras situações para a resolução de problemas.

Ao se repensar a prática presente na EJA, se faz então necessário provocar situações de ensino-aprendizagem que ressaltem os aportes culturais, pois a tradição na organização do currículo em grades curriculares conferiu mecanismos de controle rígidos à sua transmissão e assimilação, em detrimento de uma intertextualidade que permitisse confronto e dialogia de posições, o que criaria no ambiente pedagógico um espaço de circularidade entre saberes.

[...] quais são os saberes do formador [...] o formador também tem que ter uma compreensão, uma compreensão muito ampla da organização; e de como metodologicamente ele vai organizar o trabalho pedagógico para que o outro aprenda além da escrita [...]

como a gente precisa dar esse eixo político na formação para esses professores, que está presente em toda a ação [...] e a formação política, ela está na cultura também. (formadora CA)

O depoimento de CA nos levou a repensar sobre a necessidade de visualizarmos todo o processo educativo, a fim de podermos compreender a dimensão da nossa responsabilidade política na organização metodológica do nosso trabalho. Para tanto, refletimos, juntamente com os educadores, numa proposta de organização curricular que, além de contemplar as práticas culturais dos alunos e suas comunidades, permitisse a opção de utilização do espaço educativo na construção de novas relações sociais e na estruturação e sistematização do conhecimento escolar que retomasse os saberes experienciais.

A idéia central desse item se referiu à relação do conhecimento científico com o saber curricular, em seu enfoque e princípios norteadores da constituição de critérios e elementos para a organização da formação de alfabetizadores de adultos. Para chegarmos a essa elaboração, partimos de nossa vivência e das relações estabelecidas nas atividades no campo da educação de jovens e adultos, considerando o trabalho pedagógico em sua amplitude.

A discussão do saber acadêmico foi um ponto relevante no entrecruzamento dos saberes, que se constituíram no debate do currículo dos cursos de formação do Programa GerAção Cidadã (2004-2005), ancorada em uma visão política de respeito às práticas culturais dos adultos alfabetizadores em formação.

4.2 - Práticas culturais e conhecimento científico no saber curricular

Como em nossa discussão a respeito do currículo na formação para alfabetizadores de EJA nos reportamos à relação da ciência com as práticas culturais, iremos abordar neste capítulo a conceituação dessas práticas em sua interação com o conhecimento científico. Em nossa investigação, entendemos práticas culturais como as partes que compõem o todo de uma representação na religião, na música, nas manifestações tradicionais e artísticas, nas festas, bem

como os momentos em que essas práticas se vinculem, como compromisso ou conflito em um contexto social (CHARTIER, 2003).

As práticas culturais seriam também *sobreviventes* na memória dos que as vivenciaram e as repassam em atividades amiúde cotidianas. Essa acumulação e essa reinvenção demandam determinadas perspectivas, com certa hierarquização que proporcionaria uma ordem de prioridades às instituições educativas no tratamento da tradição e da memória.

Os estudos culturais ¹⁶ apontam, criticamente, que, na segunda metade do século XX, o popular era análogo à desordem social e política. Assim, o conceito válido de cultura seria o de algo a ser cultivado contra a barbárie e a anarquia advindas da classe trabalhadora emergente e sua cultura de massa. Essas dimensões culturais eram vistas como dicotômicas, sem possibilidade de interação entre si.

Nos estudos atuais a circularidade entre culturas ou o “relacionamento circular feito de influências recíprocas entre as culturas dominantes e dominadas” (COSTA, 2002, 18) aborda as influências recíprocas entre as culturas, apresentando uma análise oposta ao conceito de autonomia cultural. A noção de circularidade estabeleceu uma mobilidade fundada na interrelação e intertextualidade de culturas, instituindo aproximações e conexões com adaptações e deslocamentos, possibilitando unir temáticas diferenciadas que pudessem dialogar em fluxos de rupturas e descontinuidades de relações.

Essa ruptura fez surgir uma hierarquia de saberes em conhecimentos reconhecidos como centrais, verdadeiros e fundamentais (como os da ciência) e os compreendidos como periféricos ou superficiais, do senso comum (criados e usados no cotidiano) como aborda Macedo (2004). As práticas culturais estariam inseridas nesse segundo grupo, ligadas a contextos específicos e particularidades locais.

[...] a gente pode associar as práticas culturais com a política, que é uma questão comum aquele grupo, embora tenham relações diferenciadas [...] a prática cultural não homogênea, ela vai trabalhar com essa heterogeneidade como elemento comum, como elo comum. (formadora JOTA)

¹⁶ - Estudos culturais – conjunto de análises resultantes de uma movimetação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura (COSTA, 2002, p. 137)

Entendemos, como demonstra a fala acima, que o respeito à heterogeneidade em nossa ação formadora ocorreu quando abordamos o enfoque das práticas culturais no currículo, nos saberes experienciais, e tratamos de uma concepção que contemplasse a lógica do saber científico e a lógica do saber popular. Temos por princípio que toda ação cultural é uma forma sistematizada e deliberada de intervenção que, ao incidir sobre a estrutura social, pode transformá-la em uma práxis inovadora (FREIRE, 1997).

Nessa concepção, como pessoas ligadas a um grupo formador universitário e, conseqüentemente, na condição de agentes culturais, não poderíamos exercer uma ação antidialógica de invasão cultural mediante a imposição de uma visão de mundo, mesmo que involuntariamente. O respeito à autonomia do outro nas percepções e ações culturais é respaldada na suposição de que “ninguém deixa seu mundo adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas [...] histórias [...] cultura” (FREIRE, 1992, p. 32).

Como profissionais da UFRN e formadoras externas, tivemos a possibilidade de redimensionar o processo educativo pelas releituras das tradições remanescentes na memória social e nos relatos dos saberes experienciais.

[...] é um problema, porque na nossa lógica a forma de expressão é uma outra maneira, e quando a gente vai falar com os alfabetizadores, prepara dentro dessa lógica que [...] olha você sente e converse com ele [...] a alfabetizadora só fica olhando para você [...] porque a gente pensa em uma estrutura, só que lá a estrutura é outra. (formadora JOTA)

A colaboradora JOTA expressou em seu depoimento nossa dificuldade de interligar os saberes, por se constituírem de lógicas diferenciadas. No processo formativo consideramos centrais as estruturas advindas das práticas acadêmicas. Para superarmos nossas dificuldades de interlocução, encaramos os saberes experienciais, presentes nas ações comunitárias, como dinamizadores das

mudanças dentro da instituição universitária, ao oferecerem aportes teóricos que contemplavam ações edificativas como pressupostos de uma intervenção social.

Não nos aportarmos ao saber como um puro objeto institucional, mas, como resultado de certa atividade dotada de normas específicas, como em Charlot (2001). Este autor enfatiza a relação com o saber, como presente nas instituições, e os efeitos implicados nas ações educativas, colocando, assim, a aprendizagem como produto das relações da conexão entre o educando e a produção de conhecimento.

Em nosso curso de formação pensamos como essa relação poderia se inserir como estímulo a novas relações de saber, se nos apropriássemos das práticas culturais vivenciadas nas comunidades e entedessemos as tradições desses grupos em suas convenções, limites, linguagens e sistema valorativo. Nesse sentido, crompeendemos que as ações de formação educacional não poderiam prescindir da sensibilização e compreensão do contexto histórico e do entendimento e valorização das manifestações culturais das comunidades em que estávamos imersas.

Ao nos apropriarmos de algum aporte teórico, procurávamos direcionar nossas ações no sentido de valorizarmos as vivências estabelecidas no contato com as comunidades e as relações diferenciadas em seus saberes e memórias.

[...] hoje eu me sinto mais segura, primeiro porque eu tinha um preconceito enorme contra Paulo Freire. Porque a gente não lia Paulo Freire na Universidade. Aqui passava o curso todinho e não lia Paulo Freire [...] aí fui trabalhar com as classes mais abastadas [...] isso me [...] aí não lia Paulo Freire mesmo e não consegui entender o caminho da educação popular, então hoje [...] depois desses trabalhos na extensão, eu me sinto mais segura para discutir sobre educação de jovens e adultos, entendeu? [...] eu vejo a minha evolução teórica sempre como uma busca [...] mas eu me sinto mais segura em falar do meu trabalho do que há três anos atrás. (formadora CA)

A fala da formadora CA aponta que a prática na atuação com jovens e adultos veio redimensionar o aporte teórico em nossa formação acadêmica, pois ao depararmos com um contexto diferenciado ao modelo social da formação universitária, sentimos a necessidade de um referencial que contemplasse o compromisso político e a disponibilidade para nos relacionarmos com novos saberes.

O depoimento demonstra também a importância do saber científico e de como o grupo de formação de alfabetizadores de jovens e adultos pôde exercer uma interferência nas comunidades, embora indiretamente, ao relacionar os saberes curriculares às práticas culturais. Como enfatiza Chartier (1999), essas práticas podem se articular pelas representações na construção pelos indivíduos dos sentidos de sua existência e pelos atos e maneiras que dão significado ao seu mundo.

Entendemos que, mesmo com as diferenças referentes a trabalho, empregabilidade, escolarização, religião, sexualidade e valores, as comunidades representadas por nossos alfabetizadores e alfabetizados apresentaram traços comuns em relação às inserções sociais, econômicas e de apropriação e produção de saberes, o que nos possibilitou inferir o compartilhamento de vivências semelhantes em suas práticas culturais.

Essas práticas culturais, também vistas como práticas individuais e coletivas que emergiam como produções sociais dos indivíduos na própria cultura ¹⁷, possibilitaram o reconhecimento de uma identidade cultural a partir de significados próprios à inserção social.

[...] o folgado vai ter dois papéis, ele tanto vai ser uma prática cultural explícita, como ele também vai trazer [...] ééé [...] as práticas culturais, ele vai narrar, né? Vai narrar como se faz uma casa, uma rede [...] ele vai narrar na sua cantoria [...] nos folgados como funciona, então ele tem um duplo papel [...] na ampliação da consciência é [...] ele se observa melhor, tem uma consciência do que acontece ao seu redor, ao seu entorno [...] vai aumentar a percepção e a sensibilidade. (formadora DE)

Como a fala acima reporta, as diferentes formas de organização e apropriação de saberes, com narrativas próprias de cada contexto social e da prática cultural produzida, remetem a significações próprias de mundo e elaboração de saberes. A significação de uma prática cultural pode se dar tanto no tempo presente,

¹⁷ Cultura para Chartier – como o que designa obras e gestos numa dada sociedade, justificando uma apreensão estética e intelectual. O que exprime a maneira através da qual uma comunidade vive e pensa sua relação com os outros e com ela mesma. (2003, p. 8 -9)

mediante a ação deliberada de alguém, como resultante de uma narrativa da memória coletiva.

Ao tratarmos dessas significações no currículo, tivemos a preocupação de considerar o imbricamento dos saberes da experiência e da ciência, retomando uma ligação pré-existente à construção do moderno saber científico.

A curiosidade científica tem suas raízes na cultura popular, advinda, segundo Certeau (1995) da interpretação e *correção* dos extratos colhidos da literatura popular para serem transformados em objeto científico. Popular era entendido, no século XIX, como sinônimo de ingênuo e de espontâneo, e teve na tradição oral sua fonte inicial que a levou à literatura escrita. Os historiadores da cultura popular, por conseguinte, constituíram seu objeto a partir de categorias vazadas em uma concepção de cultura ligada ao saber erudito.

Naquele século ocorreu uma grande controvérsia sobre a validação das fontes diferenciadas do conhecimento, que variavam de grupos com cultura própria para outros diferenciados ou de classes sociais distintas, pois “o que era sabedoria para uma pessoa parecia superstição para outra. Só a informação gerada pelas ciências modernas permite a possibilidade de concordância geral” (GAY, 1995, p. 449).

O processo de escolarização se constituiu, assim, como releitura de manifestações consideradas populares, em sua desqualificação, por uma disciplinarização de suas significações. Mas, se entendemos que a cultura contém um saber coletivo acumulado em uma memória social, como enfatiza Morin (1998), podemos afirmar que as práticas culturais, assim como são produzidas e condicionadas, são também produtoras e condicionantes em relações de autonomia social e individual.

Os conceitos científicos, constituídos na experiência social, ao se emanciparem e transformarem, não puderam passar também sem as noções do senso comum, mesmo impondo-lhe uma sistematização racionalizante em suas relações. Na complexidade da modalidade EJA, em sua valorização da heterogeneidade cultural, essa noção da diversidade de experiências na composição de um conhecimento pressupõe a produção de ações diferenciadas e consensuais nessa relação de saberes.

Nesse contexto, no Programa GerAção Cidadã (2004-2005), uma das maiores dificuldades para a organização curricular foi o atendimento às diferenças, nos níveis de aprendizagem e nas experiências vivenciadas, encontradas na composição das salas de aula. Para respondermos a essa questão, buscamos estabelecer canais de comunicação entre os saberes de que os alfabetizados eram portadores, e equalizar as linguagens diferenciadas que pudessem se complementar, tendo como perspectiva a diversidade de interpretações sobre uma mesma temática.

[...] como esses temas podem se tornar uma coisa comum às gerações diferenciadas que estão na sala [...] discutir também a homogeneidade, por exemplo, a turma de mães da APAE; que é uma turma que todo mundo é dona de casa e tem o filho lá, todas na mesma condição social [...] agora, isso ajuda a discussão em si? Não sei entendeu? Ou as diferenças nos enriquecem? Outro caso são os trabalhadores de empresas, ou a das prostitutas [...] ou dos velhinhos, traços de homogeneidade como idade, objetivos [...] mas aquela sala também está permeada de heterogeneidade tanto quanto outras, né? (formadora JOTA)

Em nosso debate, entendemos que essa diversidade observada não implicou na diferença como contradição, mas como possibilidade de complementação na ação educativa. Ao tratarmos da questão da diversidade nas salas de aula procuramos criar também espaços de aglutinação em torno dos interesses comuns dos alunos, quando a localização espacial o permitia. Mas, mesmo nesses casos, como no relato acima, continuamos incorporando a diversidade com dimensões que pedagogicamente poderiam sugerir a formulação de atividades comuns.

Nessa articulação, o respeito à diversidade e à diferença, inclusive nas delimitações de determinados conhecimentos, foi essencial como contraponto aos saberes instituídos pela lógica de estruturação e linguagens sociais baseadas na excludência. Na organização dos conhecimentos, a diferenciação do saber científico e de seu ensino obedeceu, em sua origem, a critérios educativos que não implicavam em separação e isolamento de outros conhecimentos.

As instituições cuja ação própria e principal se constituem expressamente em função dos saberes, como as universidades e as escolas, trabalham esses saberes

em sentido *lato*, englobando, assim, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades considerados necessários pela sociedade em um espaço de formação institucionalizado (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2004). Os saberes sociais seriam reelaborados como saberes escolares com a finalidade de viabilizar um ensino sistematizado destes, conforme a lógica organizacional, e orientados por objetivos explicitados em normas de procedimento.

[...] essa idéia do saber científico, eu fico às vezes estranhando ela no seguinte sentido [...] parece que existe um saber da ciência, e que a gente precisa saber do saber da ciência. Eu me pergunto [...] se tudo que nós chamamos de ciência foi uma produção a partir da necessidade da vida, mas que parece tornar-se um saber a parte, que deve apenas ser aprendido e reproduzido. Agora, dentro dessa discussão eu fico pensando assim [...] entre a experiência que a gente tem aqui e os alfabetizadores, se são alfabetizadores que não tem essa formação, mas tem a responsabilidade de alfabetizar. (formadora DE)

A formadora DE se reporta à particularização do saber da ciência a ser instrumentalizado na ação educativa, mas ressalta como sendo nossa a responsabilidade de integrá-lo em conjunto com o alfabetizador. A referência a essa responsabilidade reflete nossa preocupação com a importância da formação dentro de um paradigma da ciência que não o coloque como um saber estranho ou superior a outros saberes elaborados pelo alfabetizador. O educador seria o ponto de confluência da relação dos saberes diferenciados e da demarcação de sentidos que os referencia, a partir das disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais.

A educação intercultural, com ênfase na revisão das normas escolares e do currículo, se tornou uma possibilidade para o estabelecimento de relações que pudessem resistir aos conflitos culturais baseados em sistemas de valores diferenciados. As relações de igualdade, – igualdade considerada como antônimo de desigualdade social e não de diferença –, vieram revelar que o não-reconhecimento do outro não é apenas uma escolha individual, mas um comportamento cultural interiorizado que pode ser modificado por ações educativas.

Essa premissa norteou nossas projeções, enquanto grupo de formação, nas objetivações que desejávamos. A concepção das práticas culturais como articuladora dos conhecimentos científicos possibilitou relacionar os saberes diferenciados dos grupos envolvidos em nossa ação educativa.

[...] eu não sei se a escola é um espaço de disseminação desses saberes da vida; primeiro não só disseminação, mas também produção [...] porque parece assim, que há um saber que vem da vida e a escola pega esse saber e só dissemina, reproduz [...] e eu penso [...] a escola é também um espaço de produção desses saberes [...] e eu acho que a escola não trabalha com todos os saberes da vida [...] eu acho que é uma discussão de saberes. (formadora JOTA)

O depoimento aponta uma questão importante, que é a escola ou os espaços constituídos como escolares, enquanto território da produção de práticas culturais segundo a relação dos saberes, por ser essa característica própria de sua natureza como espaço educativo. Nessa produção, a partir da interrelação de saberes, como temos a impossibilidade de trabalhar com todos os saberes e conhecimentos que perpassam nossas vidas, é importante que a organização de um currículo garanta que cada sujeito se sentirá representado.

O fazer-se educador de adultos implica na disposição para as aproximações e os trânsitos permanentes entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e os saberes vivenciais, que podem ser legitimados no encontro com o espaço da instituição escolar, ou em espaços educativos não institucionais.

Esses espaços educativos diferenciados, de encontro de capacitação na Universidade, de reuniões pedagógicas nos bairros e de oficinas nas salas de aula nas comunidades, compuseram o Programa GerAção Cidadã (2004 -2005), em que as manifestações das práticas culturais, que tratamos no currículo como componentes de um saber experiencial, foram uma temática central.

4.3 - Saberes experienciais e currículo na formação dos educadores de EJA

Em nossa concepção de formação de educadores, atuando junto aos alfabetizadores para a educação de jovens e adultos, entendemos o saber experiencial do educador como de grande abrangência, compreendido o saber da experiência como o produto da integração de um sujeito que elabora e constrói a sua ação educativa (THERRIEN, 2004). Nessa compreensão, nos dispomos nesse ítem a aprofundar a concepção que utilizamos de saber experiencial na relação com o currículo.

Ao discutirmos os elementos curriculares em uma formação que possibilite a re-ligação de saberes, notamos que o costume, como uma experiência individual apoiada no hábito, pode se transformar em um saber experiencial como uma memória coletiva. Essa transformação é possibilitada pelo entrecruzamento das ações individuais, que se tornam recorrentes, e a partir de sua regularidade em um espaço comunitário ou educativo se tornam um ato coletivo.

O saber coletivo classificado como senso comum dominou, como forma de conhecimento geral, durante muitos séculos. Todavia, nas novas formas de organização, e com a sistematização dos conhecimentos em busca da hegemonia, cedeu espaço ao conhecimento científico. Os historiadores da ciência não chegaram a um acordo de como esse saber se organizou em sua relação com o saber experiencial.

No aporte teórico pesquisado denotamos conceituações diferenciadas em relação ao que se entende por experiencial, podendo se referir a um conhecimento individualizado, com base nas sensações, ou social, baseado na memória coletiva. Ao analisarmos o contexto em que se inseriu nossa prática educativa, entendemos, como adverte Santos (2005), que toda forma de conhecimento vem estabelecer demarcações simbólicas em ações e comunicações ordenadas e limitadas pela razoabilidade. Essas formas de conhecimento são parciais e locais, contextualizadas pelos limites do conjunto das relações sociais.

O conhecimento caracterizado como senso comum seria diferenciado do conhecimento das comunidades e da ciência. Por ser uma representação aberta e incompleta, a comunidade, como um dos princípios de regulação social, seria

difícilmente representável, mas seus elementos comuns teriam como característica a resistência à especialização e à diferenciação técnico-científica através das quais a racionalidade cognitivo-instrumental demarcou a ciência moderna.

O modelo ocidental de racionalidade científica se torna autoritário na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautem pelos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas, desprezando as evidências de nossa experiência imediata, base do conhecimento vulgar, por ser considerada ilusória (SANTOS, 2005). Nessa idéia, o conhecimento rigoroso da natureza seria possível apenas pela observação e experimentação, em uma atividade experimental diferente do processo reflexivo do saber experiencial.

Inversamente, o saber da experiência pode manifestar-se de formas diferenciadas, na noção individual de suas vivências que vão formar um saber experiencial ligado a comunidades de expressão, no trabalho, nas atividades políticas e na convivência do cotidiano. Mas, no interior da organização do conhecimento científico a referência se dá, em geral, na ligação com as experiências individuais com base na empiria.

Nesse campo de embates conceituais, as referências iniciais, no debate científico sobre o conhecimento a partir da experiência, iniciam-se com Hume (2006), o qual defende que não há como estabelecer relações causais e como construir questões de fatos por meio de raciocínios *a priori*, se “[...] tampouco a nossa razão, sem o socorro da experiência, é capaz de inferir o que quer que seja em questões de fato e de existência real.” (HUME, 2006).

Para Hume (2006), não é a razão, é a imaginação apoiada no hábito, como um mecanismo inato e sensível a estímulos constantes e não redutível à razão, que, a partir da observação contínua, produz a expectativa da relação causa-efeito. As repetições de uma experiência possibilitariam a percepção de regularidades que poderíamos tomar como um fenômeno a ser apropriado.

Como coloca Marques (2006), Hume trata da experiência no campo do experimental e não do experiencial, utilizando o método experimental para demonstrar e fundamentar a origem do conhecimento. Mas, sua crítica ao princípio da indução, estabelecida para as inferências científicas, argumenta que nossa experiência sobre fatos passados não pode racionalmente justificar as previsões sobre acontecimentos futuros. Desta forma, ele questiona a concepção do nosso

conhecimento factual acerca do mundo e abala as pretensões à universalidade reivindicada pelas leis científicas.

A dúvida acerca da existência de um conhecimento seguro e a tentativa de fundamentar esse conhecimento leva Hume ao ceticismo ¹⁸, e à crença como princípio que, envolto e condicionado pelo costume, nos leva a perceber em um acontecimento presente semelhanças com fatos passados. Assim, o conhecimento das questões de fato, úteis em nossa vida cotidiana, não se confunde com o conhecimento racional, não se devendo aplicar-lhe, portanto, o critério de verdade racionalmente obtida, mas um critério pragmático em função de sua utilidade.

Em nosso trabalho, ao discutirmos sobre como se processa a construção do saber experiencial na permanência dos costumes, pudemos distinguir que nem todos os hábitos e valores comunitários podiam ser encarados como positivos, no que concernia às individualidades dos alfabetizadores, e que havia fatores de mudança que estavam reagindo constantemente e influenciando nas questões do cotidiano que debatíamos.

No campo educativo as diferenciações apresentadas da experiência no campo do experimental e do saber experiencial, apresentam-se na reflexão como eixo diferenciado. Uma demonstração experimental em uma sala de aula pode transformar-se em um saber experiencial se houver um repensar, um processo reflexivo, sobre o procedimento apresentado em relação a contextos diferenciados.

Quando pensamos na ação educativa com ênfase na reformulação de questões visando a resolução de problemas com base na experiência, essa discussão não se apresenta como inovadora. Sob uma óptica diferenciada a que apresentamos, Gasparin (1994) salienta a originalidade da obra de Comênio ao expressar, no campo pedagógico, a nova maneira de os homens fazerem coisas em um tempo e um modo de produção que tinha como ponto fundamental a divisão do trabalho e a cooperação. Colocava-se a importância da prática na ação educativa, considerando se que

¹⁸ Ceticismo – Atitude ou doutrina segundo a qual o homem não pode chegar a qualquer conhecimento indubitável, quer nos domínios da verdade de ordem geral, quer no de algum determinado domínio do conhecimento.

[...] só assim, o aprendiz e o educando chegarão a saber como são verdadeiramente as coisas em si mesmas. A experiência lhes abre a inteligência para compreendê-las, conhecê-las, dominá-las. O exemplo típico é o do artesão que aprende na prática, pela experiência do fazer, de produzir objetos” (GASPARIN, 1994, p. 37).

A experiência é considerada, nesse sentido, como o fazer instrumental, concreto, e não da abstração, ou do atuar, a partir da ação reflexiva sobre a prática. O método comeniano, ainda influente nos nossos dias em proposições educativas, se constituiu como ensino em uma maneira de construir a realidade social pelo trabalho e buscar a verdade pela ciência. Na condução da forma mais eficaz de transmitir conhecimento na escola, esta compreendida como instituição de reprodução de uma lógica social, se organizou a proposta escolar em ordenações de tempo e distribuição espacial que seriam universais a todas as instituições escolares.

[...] é uma óptica comeniana, de um conteúdo específico, em uma ordem, para qualquer comunidade. No nosso caso, nós temos 200 alfabetizadores que vão ter que obedecer a uma função e execução enquanto alfabetizadores em espaços diferenciados [...] porque parecidos, mas a zona norte é diferente da zona oeste, tem pontos semelhantes, mas [...] aí você tem uma ordem que você tem que propor e, por outro lado, você esbarra em outras questões que são anteriores a chegada desse processo de formação que é a própria compreensão do conteúdo da alfabetização, que o alfabetizador vai ter que aprender. (formadora CA)

Em nossos debates esse depoimento aponta a diferenciação de nosso pensamento quanto as proposições comenianas. Em nossa valorização do saber, da vivência de cada comunidade e na concordância em seguir os pressupostos do Programa GerAção Cidadã, partimos do paradigma da complexidade (MORIN, 1999), ao imbricarmos o universal e o local ou o geral e o particular, para podermos abarcar as especificidades de cada comunidade e trabalharmos os conhecimentos universais produzidos pela humanidade.

Como o saber sofre variações em função da época, pontos de vista e campos disciplinares, voltamos a Gauthier (1998) no que o diferenciaria de uma crença,

ideologia ou *habitus*. Seria sua natureza ligada à exigências da racionalidade ou a uma justificação racional, englobando argumentos, discursos, idéias, juízos e pensamentos que obedecem a essa lógica racional.

[...] o hábito, quando permanece pode fazer parte da cultura, por exemplo, a alfabetizadora relatou que tinha o costume de deixar as sandálias na porta de casa e não deixa mais porque são roubadas [...] então como os acontecimentos interferem nesse hábito e o que se mantém e o que é modificado, pode virar um conteúdo [...] perceber de que maneira ele pode mudar o mundo dele. (formadora DE)

Esse depoimento reporta a nossa discussão à questão de como novos conhecimentos poderiam interferir e redimensionar costumes arraigados que se manifestavam em ações educativas cotidianas, não condizentes com nossos objetivos. A permanência de determinados costumes, valores e conhecimentos na capacidade de reconhecer algo pela relação com o já ocorrido, constitui nossa memória coletiva para reter o que validamos como importante para nossa ação educativa.

O saber experiencial que trabalhamos no curso de formação foi produto do que vivenciamos no contexto comum de uma memória coletiva, diferentemente de uma experiência individual não-refletida que pode se transformar em hábito ou costume. Esse saber não é uma ação imediata ou experimental, e sim vivência, que atinge o *status* de experiencial a partir de um trabalho reflexivo sobre o observado, percebido e sentido (JOSSO, 2004). Ao designar a experiência como algo que vai além de uma vivência particular, essa reflexão sobre o que foi vivenciado se soma a outras memórias particulares constituindo uma memória social a qual, por sua vez, enriquece o presente.

Ao valorizar o saber experiencial não podemos ter a ilusão de traduzi-lo plenamente nas fórmulas da objetividade do conhecimento. Sabê-lo reconhecido não deve significar que está dominado, pois o saber advindo da experiência se mantém em relação com os acontecimentos cotidianos, com significação própria à medida que “el pensamiento mismo nace de los acontecimientos de la experiencia

viva y debe mantenerse vinculado a ellos como los únicos indicadores para poder orientarse” (ARENDR, 1997, p. 28).

Nesse sentido, observamos em nossos trabalhos de formação que o saber experiencial de um mesmo alfabetizador tendia a se apresentar com aspectos diferenciados nos espaços da sala de aula e de sua atuação comunitária. Daí que para os elementos de um planejamento curricular terem no saber experiencial a referência para organizar e avaliar situações e atividades, devíamos saber em que contexto o mesmo estava inserido.

[...] essa questão dos saberes experienciais como eixo [...] como a linguagem usa isso, como a matemática usa isso; por exemplo, esse trabalho com o Boi de Reis, na escola ele tem uma outra perspectiva do que ele tem na comunidade, outra significação. (formadora JOTA)

Esse exemplo aponta como o Boi-de-Reis tem uma lógica organizacional própria ao da comunidade, em que o mestre é designado a partir de uma hierarquia familiar, enquanto na escola não é possível a manutenção dessa referência. A significação dessa prática cultural vai se dar em função do espaço em que se organiza, e, na formação, discutimos, em conjunto com os alfabetizadores, como recontextualizar no espaço escolar as manifestações que fazem parte da vida comunitária como eixos organizativos do processo de ensino e aprendizagem.

Como nossa postura acadêmica, no geral, era voltada para o ensino de novas teorias e conhecimentos voltadas à intervenção social, nossa predisposição inicial foi a de supor que os alfabetizadores tinham dificuldades de relacionar os saberes em sua ação educativa. Mas, em nossas discussões, atentamos que essas delimitações eram nossas enquanto formadoras, por estarmos ainda distantes de outras articulações de idéias.

Estabelecemos que na ação educativa, como uma ação contínua, o alfabetizador tem seu saber advindo da experiência por canais de comunicação diferenciados, a partir de sua atuação particular em sala de aula. A memória que o conduz como educador dificilmente vem a público para ser discutida em um coletivo, como aconteceu em nossos encontros de formação.

[...] eu acho que mesmo que ela tenha passado por essas várias etapas [...] e mesmo que ela não tenha [...] não saiba definir, ou não tenha argumentos, ou não tenha como se expressar, conceituar para retomar nessas formações, elas estão impregnadas na ação dela [...] nos saberes da experiência [...] que é um saber essencial e que não é muito discutido, nem valorizado. Então mesmo que ela não tenha essa capacitação em espiral, ela tem esses saberes sim, que a constitui [...] constitui sua ação, seja ela docente ou não. (formadora BE)

A alusão da formadora BE ao saber experiencial impregnado à ação educativa do alfabetizador, embora não seja expresso em conceituações acadêmicas, vai direcionar a apropriação de conhecimentos em seu processo formativo. Esse saber da experiência se refere ao saber produzido pelo alfabetizador em sua vivência cotidiana em sala de aula e nos diferenciados encontros de formação de que participou.

Esses são saberes ressignificados pelo conhecimento de seu contexto de atuação e nas percepções que os validaram. A experiência nunca fala por si, como enfatiza Freire (1992), mas pela linguagem que lhe proporciona e determina o seu significado, pois a noção de experiência deve ser situada em um processo de aprendizagem, dentro de uma pedagogia na qual engajar a experiência é ir criticamente para além dela.

Na organização do currículo, delimitamos suas definições a respeito da abordagem da questão da experiência na aproximação com a análise sociológica, que implicou em reordenar essas definições entendendo a experiência como a potencialidade de um ato reflexivo. Nessa concepção, na articulação com o saber experiencial, a instituição escolar, em sua relação com as práticas sociais, tem a função de reorganizar o saber tecnológico em suas relações sociais subjacentes a modelos culturais distintos.

O espaço escolar, mesmo que em um limiar simbólico, como nas salas de alfabetização, é necessário como lugar específico em que o educando pode encontrar saberes para sua reinvenção social. Esse espaço deve considerar também as especificidades culturais de cada sujeito, que como sistema de interpretação, deixa marcas na vida cotidiana de cada comunidade (CHARLOT, 2005). Podemos detectar traços marcantes, como a linguagem, concomitantemente com outros

fragmentos, como práticas religiosas, preferências ou possibilidades alimentares, músicas, danças e ritos.

Essas heranças culturais inseridas no espaço escolar possibilitam um redimensionamento das práticas educativas e sociais. Em nossa concepção de formação de educadores, na organização dos saberes nos respaldamos na politicidade do ato pedagógico pela reflexão sobre as nossas vivências, que, por sua vez, interfere na escolha do saber que será mobilizado para uma ação específica.

[...] as experiências são importantíssimas para tentar mediar esse processo e talvez [...] coisas que você não gostou quando vivenciou aquela experiência, você tenta amenizar, contornar em algumas situações e essa experiência anterior lhe dá condições de você fazer, às vezes, um pré-julgamento do que é mais valioso de trabalhar naquele momento, ou não. Isso não vai garantir que a sua ação vai [...] que você vai atingir o objetivo que você se propôs, mas talvez você pela sua experiência anterior naquela função que você já exerceu, ela contribua pra que você repense, e pense novamente aquilo que você propõem para aquele alfabetizador [...] a gente parte disso. (formadora GE)

A formadora GE aponta, com respaldo em sua vivência, que a experiência anterior nos deu possibilidades de fazermos um pré-julgamento ou uma seleção do que podíamos propor no bojo de uma elaboração curricular, a partir do que ficou como positivo ou do que foi considerado irrelevante.

O repensar essa experiência foi o ato reflexivo que possibilitou ao grupo formador propor caminhos diferenciados para alcançar os objetivos traçados, ou modificá-los conforme o desenvolvimento dos trabalhos. Esse repensar também se passou em um contexto em que foram apresentadas as vivências e memórias dos que estavam em uma relação diferenciada na formação, como as formadoras e os alfabetizadores.

A relação entre as práticas culturais e a pedagogia aplicada à sala de aula tem uma sistematização remota, com uma classificação elaborada pela lógica escolar, que torna dicotômica essa relação pela análise de Apple (1999). Esse autor aponta que, pelo consenso veiculado, as práticas culturais dos grupos populares seriam organizadas em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular estaria situada no

terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente seria o espaço de legitimação e transmissão da linguagem, códigos e valores de um grupo social específico.

E o legal assim, tipo [...] dá para compreender quando o alfabetizador [...] saber até que ponto aquilo faltou na formação, que ele não conseguiu compreender, né? [...] e coisas que estão arraigadas, porque tem questões que a gente fecha, não isso não vai dar certo, mas é porque a gente não arrisca, ou então a gente não compreendeu como foi [...] não deu [...] tem que ser outra forma de conversar com ele porque ele ainda não conseguiu compreender, por isso que a prática dele não sai, porque nos momentos que ele compreendia, parecia o sinal verde que acendia [...] é o pensar certo, né? (formadora DE)

Esse depoimento apresenta uma dificuldade diagnosticada pelo grupo: será que nossa proposta curricular poderia abranger as necessidades de aprendizagem do alfabetizador ao incorporar seus saberes comunitários? Para o potencial do alfabetizador ser explorado, entendíamos que a cultura popular seria vinculada aos saberes experienciais, na medida em que essas linguagens pudessem ser incorporadas ao nosso enfoque acadêmico e à pedagogia crítica, respeitando suas diferenças.

Podendo representar importantes terrenos de luta cultural ao oferecer relevantes elementos teóricos que possibilitassem repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural, em nossas discussões no grupo colaborador, o papel da escola se mostrou um dos temas de mais difícil abordagem e, ao mesmo tempo, um dos mais importantes.

Os debates nas sessões reflexivas nos levaram a perceber que se as práticas culturais não fossem incorporadas à ação do alfabetizador nas salas de aula impossibilitariam a articulação metodológica da educação popular na perspectiva de formação do intelectual orgânico (GRAMSCI, 1982). No campo pedagógico, a prática educativa nas salas de aula permitiu perceber como o trabalho do alfabetizador, em um contexto institucional e espaços educacionais alternativos, determina que tipo de conhecimento vale mais, em que direção os alfabetizados devem voltar seus

desejos e como poderíamos formular representações pessoais, dos outros e do nosso ambiente físico e social.

Nos cursos de formação, nos anos de 2004 e 2005, orientamos os alfabetizadores no trabalho com temas (apontados no plano pedagógico do Programa GerAção Cidadã) que tratassem do contexto social vivenciado. Essa abordagem teve ampla aceitação por parte dos educadores, embora as visitas às salas de aula identificassem que ainda havia uma forte presença de práticas pedagógicas consideradas tradicionais, por exemplo, nas atividades com datas comemorativas e propostas afins, revelando uma dicotomia entre teoria e prática.

[...] eu cheguei lá no dia da árvore e estavam pintando [...] é ruim em si trabalhar com datas [...] não sei [...] a questão é que ele não está problematizando [...] a compreensão da cultura, do que tem na comunidade dele de expressão. (formadora AGA)

A colaboradora AGA revela preocupação com o fato de que muitos temas para nossa prática não terem sido problematizados, embora pudessem oferecer situações estimulantes para as discussões de importantes questões sociais. Concordamos, também, que não nos cabia questionar a escolha dos temas a serem tratados como atividades escolares, mas sim a forma como tais temas seriam debatidos. A questão que se colocava para o grupo formador era a de se evitar que as atividades passadas aos alunos incorporassem as práticas da escola tradicional que permanece no imaginário social.

Os temas abordados, selecionados pelos alfabetizadores, embora nem sempre fossem reflexos do cotidiano comunitário, poderiam ser problematizadores na medida em que fossem inseridos nas questões sociais que perpassavam esse espaço comum. O amadurecimento para adequar as discussões e temas que surgissem desse modelo escolarizado ou da participação do alfabetizador, dizia respeito às práticas em que os participantes do ato educativo poderiam juntos se engajarem na política cultural que permeava esses espaços e, nesse sentido, proporem uma pedagogia que expressasse um posicionamento político.

Esse posicionamento do político nos cursos de formação requeria atenção. Era importante evitar que esse fosse entendido como uma questão partidária, o que

o desviaria das relações engendradas no cotidiano. Ressaltamos nessa relação a importância da história do coletivo, do entre os homens, bem como a trajetória pessoal do educador enquanto ser reflexivo que pode, ao analisar sua vivência, propor uma vida melhor para o outro.

[...] o que tem que resgatar [...] você não foi alfabetizadora? Porque é importante hoje esse formador ter sido alfabetizador [...] por já ter essa visualização, ter essa experiência [...] a importância de manter essa experiência viva. (formadora JOTA)

Notamos na fala acima que a reflexão oriunda de nossa experiência possibilitou uma melhor compreensão de situações novas com as quais deparamos, sendo o entrelaçamento dessas experiências o embrião dos momentos coletivos em que surgiram novas referências para o grupo. Discutimos como a retomada das experiências individuais assumiu importância no processo de formação, pois quando assumimos papéis sociais diferenciados, deixando de ser alfabetizadoras para ser formadoras, por exemplo, podemos desconsiderar vivências anteriores como parâmetros para nossas ações.

Nossa intenção era elaborar proposições que modificassem a atitude excludente dos alfabetizadores, os quais pensavam as práticas culturais dos alfabetizados como um conjunto de conhecimentos e percepções, desvinculados da pauta da escolarização. Mesmo quando se dava o contrário, corríamos o risco de essas práticas serem institucionalizadas, esvaziando o seu significado.

[...] a primeira coisa a desmistificar para o alfabetizador é que não vai se encontrar uma turma homogênea, desconstruir essa turma padronizada criada pela escolarização. Que cada um tem um ritmo de aprendizagem, cada um tem expectativas e motivações diferenciadas, trabalhar exatamente essa questão de como ele pode identificar as diversas [...] vamos dizer, as diversidades. (formadora EFE)

A diversidade flagrante nas práticas culturais de cada comunidade exhibe variedades que, em parte se devem às relações de sexo, classe, raça, etnia, idade e região, mas que são também resultado dos seus modos diferenciados de vida. Como formadoras, cuidamos para não cairmos na armadilha da sobrevalorização de todas as práticas culturais dos grupos comunitários, mas observarmos e criticarmos os aspectos que nos parecessem negativos, encarando-os em suas limitações na busca de tentar superá-los na elaboração de um saber curricular.

Devemos observar que as formas de expressão cultural compreendem um conjunto contraditório e heterogêneo de elementos impregnados de práticas políticas, eivadas de ideologias (GIROUX, 2003). A questão é como podemos reconhecer nessas práticas culturais experiências que possam se tornar conteúdos curriculares.

Nosso trabalho no grupo de formação exigiu que permanecêssemos atentas à validação de conhecimentos e posturas advindas da instituição acadêmica, sem desconsiderar os valores morais e estéticos encontráveis em espaços sociais diferenciados. Esse contexto educativo não se constrói *a priori*, mas de estruturas preexistentes da representação dos papéis sociais de cada sujeito e das relações institucionais e comunitárias.

Nessas relações, sendo o ensino concebido como forma de interação simbólica, como afirma Gauthier (1998), - em um processo no qual os indivíduos agem em função do que os acontecimentos significam para eles, partindo da interação e se modificando na dinâmica do contexto de ação -, entendemos que para a compreensão dessa significação é necessário conhecer o contexto no qual ele se insere (comunidade, sala de aula, etc.).

Os saberes que dão suporte aos educadores dependem das condições sociais e históricas nas quais estes exercem suas atividades, e nas condições em que se estruturam seu trabalho. Como membro de uma comunidade, esses educadores dispõem de saberes compartilhados com seus pares e saberes que advém de suas experiências pessoais. Os saberes chamados de “culturais e pessoais” (GAUTHIER, 1998, p. 343) exercem um papel na prática educativa, pois embora adquiridos fora do âmbito escolar, podem ser mobilizados para os fins específicos do processo ensino-aprendizagem.

[...] a gente discutiu [...] que na discussão sobre saberes experienciais a gente estava levando mais de saberes dos alfabetizadores e tal [...] mas e os nossos saberes, enquanto formadoras [...] porque quando a gente fala experiência a gente liga à questão da comunidade, saberes que o alfabetizador trás do seu meio comunitário, mas esses saberes aqui [...] se não seriam outros saberes experienciais, que é a experiência da nossa profissão, ou da nossa prática? (formadora JOTA)

A colaboradora aponta em sua fala que certos tipos de saberes diferenciados a que os indivíduos têm acesso nas instituições escolares, sancionados e legitimados, têm conseqüências no seu desenvolvimento pessoal e em suas relações sociais. Para Nóvoa (1995), ao partirmos do pressuposto de que o conhecimento profissional ensinado nas instituições prepara o educador para os problemas reais da sala de aula, devemos ter a compreensão de que esse conhecimento só pode se orientar de forma limitada nos espaços singulares das práticas pedagógicas.

Para esse autor, na relação entre a aprendizagem e o mundo da prática, o conhecimento científico sugere regras de atuação para ambientes modelares em pontos comuns e convergentes da vida escolar, mas com estratégias e técnicas não-adequadas para contextos diferenciados. Em nosso trabalho de formação aprendemos na relação com os alfabetizadores a adequar nossas premissas e atitudes nos trabalhos desenvolvidos junto às comunidades, trazendo para os procedimentos referenciais que partiram dos estudos teóricos os saberes experienciais de cada grupo envolvido.

[...] existe a discussão teórica, mas a prática da pesquisa dentro dos espaços educativos não mudou, então assim, você tem a discussão teórica por trás, mas a prática e essa ação do pesquisador [...] o próprio conhecimento, esse movimento de pesquisa, ele não chega na prática do professor, mas por outro lado, como é que a gente cria esse movimento, como ele pode ser pensado agora. (formadora CA)

Essa preocupação permeia todas as ações formativas que desenvolvemos, ao instituímos ao alfabetizador a produção de materiais e práticas referendadas

pelas manifestações de sua comunidade. Pressupomos que o alfabetizador deveria se perceber como um pesquisador que tinha como fonte de sua investigação um olhar sobre sua comunidade e os saberes que trazia dessa convivência em sua memória expressa nas ações cotidianas.

Pensamos que para que os alfabetizadores percebessem na pesquisa os saberes imersos em sua comunidade, o caminho seria uma reflexão sobre a perspectiva freiriana, em que a própria experiência dos educandos se torna a fonte primária de busca dos temas significativos que vão constituir a base dos currículos dos programas de educação de adultos. Nessa perspectiva, Freire (1987) adverte que o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 58).

A proposição freiriana revela uma perspectiva curricular que, antecipando-se à influência posterior dos Estudos Culturais, propõe uma ligação entre a cultura erudita, ou acadêmica, e a cultura popular. Essa ampliação permite que se veja a possibilidade de conexão com as práticas culturais da comunidade como um conhecimento experiencial que legitimamente deve fazer parte do currículo.

Entendemos que nas relações entre saber científico e saber experiencial, ao tratarmos do conceito de experiência, há uma distinção entre experiências escolares e experiência cotidiana e coletiva. Para que as experiências vivenciadas nos espaços educativos criem desafios e levem à participação na elaboração do conhecimento, não necessitamos promover a igualdade epistemológica dos discursos, mas compreender como os mecanismos intrínsecos a cada grupo social se instituem no planejamento curricular como fórum privilegiado de legitimação dos diferentes saberes.

Na área da Educação os saberes estão em constante reorganização. Gauthier (1998), por exemplo, retoma nas abordagens educativas uma dicotomia do experiencial e experimental. O movimento experiencial está presente nos pressupostos científicos de Neill, Freinet e Rogers, na abordagem psicológica da Pedagogia Nova, e na proposta freiriana, que enfatiza a reflexão das vivências. Esta última se centra no repensar dos sentidos que permeiam as experiências. No experimental, esse caráter científico está em um ato de observação e concretização,

na perspectiva da construção de uma pedagogia com bases empíricas, decorrentes da racionalidade científica de uma ciência objetiva.

Na articulação de um saber com ênfase na reflexão e dialogia, consideramos necessário, em conjunto com a base filosófica, o aporte teórico da relação com as experiências próprias de cada educador. Essa prática teve lugar nas vivências retomadas nas oficinas e encontros pedagógicos, em um movimento que vai ampliando saberes, para a compreensão sobre quais são os saberes específicos da nossa função enquanto formadoras.

Pensamos como Freire (1982) que, como educador imerso em sua práxis, enfatiza a necessidade de os educadores progressistas não negarem nem subestimarem o saber experiencial, que ele denomina de *saberes de experiência feitos*, que o educando traz para o espaço de formação. Concordamos que há procedimentos diferenciados para trabalhar esses saberes, mas “subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista” (FREIRE, 1992, p. 85).

[...] o alfabetizador vai ter que saber fazer isso, a nossa formação vai por aí, não é ensinar o alfabetizador, mas que o alfabetizador saia daqui também sabendo construir, porque ele tem essa experiência [...] conhece a comunidade, aí ele vai normatizar, trabalhar com normas, aquela coisa do Lovisolo, normas, gosto [...] que eles acharam engraçado e tal [...] se para a gente é complicado, para eles então [...]. (formadora JOTA)

Observa-se nessa fala a importância do planejamento curricular para que a vivência dos alfabetizadores, na relação com os conhecimentos presentes na sua comunidade, se organizassem como uma lógica escolar fundamentada em uma prática pedagógica diferenciada. Ela ressalta também que no planejamento as dimensões constitutivas do projeto de formação deviam se filiar às linguagens da norma, da utilidade e do gosto (como já explanado no item 3.2), adequando-as às especificidades de sua comunidade.

Essa adequação seria facilitada ao considerarmos na organização de um currículo as necessidades próprias às instâncias de um projeto em seu âmbito

individual e organizacional, como aponta Boutinet (2002). No aspecto da formação individual deveríamos atentar para a inserção, a mobilidade e o aperfeiçoamento dos alfabetizadores, conforme o diagnóstico de cada situação que possibilitasse o desenvolvimento de capacidades específicas.

Nesse contexto, os saberes experienciais na organização curricular assumiram um papel fundamental em que as formadoras e o alfabetizadores puderam desenvolver alternativas às práticas educativas apoiadas nas experiências individuais e coletivas, incorporando às atividades escolares os aspectos culturais e sociais das comunidades nas várias dimensões formativas.

4.4 - Relação entre saberes: tecituras no saber curricular em formação

A multiplicidade de definições disponíveis para a categoria saberes e as áreas distintas para sua organização, nos levou a pensar na dialogicidade desses saberes, em sua constituição e sistematização na organização curricular de uma ação formadora. Como a delimitação de saberes se passa de modo diferenciado, em função das implicações políticas e sociais, mudam-se as categorias que vão refletir as divergências e suas distinções, de acordo com o tempo histórico ou a concepção do teórico que a define.

A compreensão do conhecimento, enquanto externo ao sujeito, no discernimento e elaboração de critérios para a apropriação de um objeto pelo pensamento, possibilita a constituição de saberes que contemplam suas várias facetas e sua sistematização. Esses saberes contrapõem-se às definições produzidas na Modernidade que fazem a distinção entre o conhecimento teórico e o prático, ou dos teóricos e dos empíricos, ou da ciência (*scientia* – teoria) e da arte (*ars* – prática) (BURKE, 2003).

O saber ocorre em uma história coletiva, a partir da experiência de cada sujeito, na mente de cada ser humano e nas atividades a que todos estão submetidos em sua valorização e apropriação no coletivo. O saber só teria sentido em referência às relações que supõe e produz com o mundo, com cada sujeito em

relação aos outros na confrontação de conhecimentos e informações disponíveis (CHARLOT, 2000).

Esses pressupostos têm consequências nas ações educativas do processo formativo, pois se o saber é relação, o processo educativo não se dá por acumulação de conteúdos, mas na afirmação desse saber “com o mundo como objeto de uma educação intelectual em uma questão também identitária” (CHARLOT, 2000, p. 64). O conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma situação, uma ocasião, estão ligados com o seu aprender e a constituição do seu saber, da sua sabedoria.

A distinção das relações com o saber advém das interações sociais estabelecidas a partir de nossa origem social, das relações de trabalho, e das formas culturais e escolares. Para Charlot (2000), as relações de saber, consideradas como relações sociais, sob o ponto de vista do aprender, pressupõem que internalizar um conhecimento não é apenas interiorizar, mas convertê-lo em sua própria substância.

Quando nos referimos aos saberes experienciais, entendemos estes como sendo parte inerente ao ser em formação, em que toda experiência vivenciada vai ser incorporada a um cabedal de conhecimentos e saberes. As aprendizagens resultantes dessa relação podem ser ampliadas a espaços diferenciados, podendo ser retomadas em outros eventos não-institucionalizados.

Na consideração acerca dos saberes incorporados a uma memória coletiva nas práticas culturais das comunidades, devemos nos precaver do equívoco de transformar as manifestações, os hábitos, a emoção, a intuição, enfim, todas as representações cotidianas em um saber, como aponta Tardif (2002). Para esse autor, os saberes dos educadores se compõem de várias fontes e de diferentes momentos históricos e, portanto, não podem ser colocados em nível de igualdade, e seriam hierarquizados em função de sua utilidade no ensino, privilegiando certos saberes em detrimento de outros considerados periféricos.

Nesse discernimento, em nossa proposta de formação, na organização dos saberes curriculares, nos centramos na percepção sobre quais manifestações seriam prioritárias para a identidade do grupo comunitário, e quais poderiam ser considerados transitórios e particulares, não incorporando as vivências coletivas em suas práticas culturais.

Ao fazer essa distinção, os estudos de Freire (2005 a) se referem à necessidade do estabelecimento de *intimidade* entre os saberes considerados fundamentais e as experiências sociais que, em nossa prática educativa, se manifestam de formas diferenciadas no educando e em cada formadora. Com essa premissa, em nossa prática enfatizávamos a preocupação quando relacionávamos nossos saberes com o desenvolvimento de nossa ação educativa.

[...] é que no momento a gente não tem essa consciência, mas o que da minha prática [...] da minha prática como alfabetizadora dessa época eu estou conseguindo trazer para hoje [...] e hoje quando a gente está aqui selecionando, qual vai ser a temática [...] a gente trás porque a gente lembra do que é mais dificultoso [...] agora essa questão de qualificação, de trabalhar com formação, eu acho que a gente trás vários tipos de saberes, como é o enfoque que a gente está estudando [...] para mim também é muito novo esse conceito. (formadora GE)

A fala da formadora GE indica que as escolhas das temáticas foram marcadas também pela análise das dificuldades como fonte geradora de proposições na articulação dos saberes, em suas várias tipologias. Ao trazeremos para o presente nossas experiências, nos aportarmos na análise freiriana – ação e reflexão – práxis, em uma analogia com o diálogo dos saberes e a sucessão constante do saber no sentido da superação, que ao se instalar aponta o que virá substituí-lo.

O poder do diálogo, da interação com o outro, na constituição de um saber é também referência para Flecha (2003), que assume posição de antagonismo a um diagnóstico consensual em torno da interpretação correta de uma única verdade. Sua essência está no respeito às posturas políticas que cada participante assume e no sentido da busca da superação em uma situação de conflito.

As situações de conflito se estabeleciam também na organização curricular pela dificuldade de entrosamento das áreas específicas dos saberes, que deveriam se estabelecer de forma interligada. O alfabetizador, para fazer essa interligação deveria dominar, além da compreensão pedagógica e política, conhecimentos próprios delimitados aos campos disciplinares.

[...] quando eu vou selecionar os saberes curriculares, a minha base é freiriana [...] textos que trabalham a questão do diálogo, do homem, mas nas áreas, não basta ser freiriana, ele tem que entender de linguagem e saberes específicos da matemática A questão freiriana ela perpassa [...] quando dos saberes disciplinares [...] que aí vem como o saber da experiência, que no nosso caso, pode ser mais social, mas como é que nos curriculares eles vão estar imbricando? Aí eu acho que faz diferença você ser freiriano ou não, ou seja, como eu pego esse saber específico da linguagem, da matemática, da arte [...] me aproprio disso, junto com esse experiencial, ou não [...] aí depende da sua posição político-filosófica Você pode nem querer saber do experiencial, ir lá para capacitar só com esse saber científico [...] mas a gente acha importante trazer esse saber experiencial [...] é uma posição político-filosófica. (formadora JOTA)

Essa base freiriana foi associada a um saber experiencial em um sentido social que se relacionou aos saberes específicos de cada área de aprendizagem, expressando na organização curricular uma demarcação política e filosófica sobre o ato de educar. Nessa perspectiva, a constituição de um saber requer, para além do pensamento reflexivo em um diálogo consigo mesmo, a confrontação com os demais saberes instituídos nas relações sociais compartilhadas através de conexões significativas.

O imbricamento entre saberes e poderes específicos, inseridos nas formas iniciais de aprendizagem coletiva, está explícito em Silva, T. (1994), que mostra como o processo de pedagogização do conhecimento produziu a transformação denominada por Foucault (1992 a) de *disciplinamento interno dos saberes* e que estabeleceu uma luta econômico-política em torno dos saberes dispersos e heterogêneos, reorganizando-os nas instituições educacionais.

Como pressuposto, se utilizaram os procedimentos de eliminar saberes considerados inúteis, irreduzíveis ou custosos na ótica de um padrão elitista, normatizar saberes para adaptá-los uns aos outros, classificar em hierarquias e taxionomias, ordenando desde os mais particulares e materiais (saberes subordinados) aos mais gerais e formais (formas amplas e norteadoras).

Essa centralização permitiria o controle e asseguraria a seleção, a direção de conjunto e a organização a serem impostas na disciplinarização de sujeitos e saberes. Mas esse ideário não alcançou totalmente os objetivos propostos, porque também se produziram resistências e surgiram contrapoderes (SILVA, T. 1994). Ao

lado dos *saberes oficiais* continuou se produzindo saberes descentrados, polimorfos, gerais e que não deixam de lado as lutas e os conflitos sociais, permitindo a recuperação da memória em conjunto às categorias universais estabelecidas.

[...] e eu senti falta de destrinchar mais essa questão também [...] que ele ao usar sucata ou ao brincar de Boi de Reis daquela forma [...] esse congelamento das coisas como eram antes deixou de existir [...] tem muito disso, não tem mais o tecido que fazia tal alegoria então elas não fazem mais parte, ou então desde o dia que as crianças deixaram de brincar de roda não tem mais brincadeira de criança, mas existem as brincadeiras de crianças ainda. As pessoas deixaram de ver, parece que ou é congelado trazer pipa ou bolinha de gude ou não tem mais [...] só a brincadeira do pai que valia porque congelou [...] tem coisa que essa reflexão deveria ampliar mais nesse sentido, porque mudou e as práticas culturais não deixaram de existir. (formadora DE)

O depoimento aponta como esses saberes existentes em espaços não-escolares continuam se reafirmando em função de sua adequação e reorganização. Essas transformações nas práticas culturais tradicionais não implicam em seu desaparecimento, mas em um redimensionamento para sua continuidade.

A preservação de uma tradição não ocorre de uma forma rígida, perdendo-se seu sentido quando se pára de dialogar com o presente. Essa discussão nos remeteu a como o moderno deve estar imbricado ao tradicional, em sua reinvenção, pois o *congelamento* das práticas culturais levaria ao seu desaparecimento na memória do coletivo de cada comunidade.

A relação com a tradição deve ser mantida, mas mediante uma linguagem atualizada que a coloque como um saber dinamizador de novos saberes e práticas. O distanciamento da tradição, como o passado sem retorno, pode acontecer em razão de seu sistema conceitual não estar mais seguro, devido ao surgimento da dicotomia entre contemplação e produção, na esteira da ciência moderna, expressa pela filosofia cartesiana no seu desprezo aos costumes e tradições, como aponta Arendt (1996).

No processo de reelaboração de saberes nossas experiências não se transplantam, mas se reinventam nas tradições, pelas práticas culturais, e nas interações diferenciadas de ordem pessoal. Nossa vivência de formadoras

pressupôs essa reinvenção ao reelaborarmos nossas práticas e nos adequarmos ao grupo de alfabetizadores em suas memórias e expectativas.

Ser alfabetizadora e depois formadora é muito interessante porque quando a gente [...] o raciocínio do aluno [...] é diferente [...] e a gente lembrar de ser aluno quando a gente é professor é realmente se colocar no lugar do outro e se sentir [...] você trazer isso é muito legal, porque o seu raciocínio começa a mudar [...] você faz um processo [...] eita, quando eu estava lá, o que a gente conversa nos grupos de que linguagem, que forma, a gente debate muito não é? De que maneira eu vou colocar a minha fala para que o outro entenda, tenha a mesma compreensão deste conceito. (formadora DE)

Esse relato de uma experiência pessoal da formadora DE demonstra como em nossa proposição de trabalho a vivência em papéis sociais distintos, como alfabetizadoras e posteriormente como formadoras, nos levou a perceber claramente as lógicas de pensamento diferenciadas. A reorganização dos conceitos ocorreu de maneira diferenciada na apropriação dos pressupostos teóricos que balizavam nossa prática, com base nas percepções oferecidas por vivências educacionais específicas.

Nossa experiência não era alheia a esses pressupostos, mas integradora das orientações teóricas advindas da reflexão e, nessa abordagem, Perrenoud (2001) apresenta a oposição entre teoria e prática como sendo uma falsa construção, pois estas não teriam a mesma natureza. Esse autor explana que “entende-se por prática os lugares, os corpos, os grupos, as ferramentas, os dispositivos, os procedimentos, os textos, os documentos, os instrumentos e as hierarquias que permitem a uma atividade qualquer se desenvolver em um percurso de ação”. (PERRENOUD, 2001, p.181).

Para esse autor, a elaboração de uma competência em uma prática educativa está condicionada à obtenção de um saber próximo do ensino, em saberes profissionais específicos. Na ação do alfabetizador observamos que seus saberes, não delimitados pela profissão docente, estão relacionados ao seu *habitus* com os elementos da tradição pedagógica que estão profundamente introjetados nele.

Embora estejamos elaborando sobre uma formação de educadores fora de um sistema escolar, podemos fazer uma analogia com os saberes inerentes à

competência profissional de nosso grupo de formação e dos alfabetizadores em formação. Na noção de competência concebemos o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o educador se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Nesse sentido, para compreendermos as relações entre esses saberes nos aportamos a Gauthier (1998), embora discordemos em alguns aspectos de suas concepções. A divisão de saberes aqui apresentada se coloca como uma apresentação para nosso estudo, mas deve ser abordada de forma relacional entre os seguintes saberes categorizados por esse autor:

- Saber disciplinar – elaborado a partir da lógica da ciência, se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas acadêmicas. O professor não produz o saber disciplinar, mas para ensinar, extrai o saber produzido por pesquisadores, sendo que a produção por este professor de um saber se dá por analogias e metáforas das quais se serve para *transmitir* a matéria, (GAUTHIER, 1998). Discordamos dessa noção de transmissão da matéria pelo professor e, na formação de alfabetizadores, trabalhamos com a concepção de produção e ressignificação de saberes.
- Saber da ciência da educação – todo professor adquire, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, o informam a respeito das várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. Nesse sentido, a formação de alfabetizadores vai de encontro a esse saber, que permeia a socialização em seu grupo de pertencimento e a maneira de o educador se posicionar em sua prática educativa.
- Saber da tradição pedagógica - representação da escola já determinada antes de um curso de formação, como um saber que transparece numa espécie de intervalo da consciência, povoada de recordações desde a infância e parte do cotidiano das escolhas atuais. Podemos considerar como um *imprinting cultural* que, como representação da profissão, serve de molde a guiar o comportamento dos professores, e, em nosso contexto, dos alfabetizadores. Esse saber poderá ser

adaptado ou modificado pelo saber experiencial, e validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

- Saber da ação pedagógica – saber produzido pelo professor em sua relação com outros saberes no saber experiencial do mesmo, a partir do momento em que se torna público e é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula, a fim de estabelecer regras de ação que serão aprendidas e compreendidas por outros professores. Em nosso Programa GerAção Cidadã, essas regras da ação educativa são estabelecidas a partir das relações entre o grupo de alfabetizadores e entre esse grupo e as formadoras.

- Saber curricular – para Gauthier (1998) a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num *corpus* que será ensinado nos programas escolares. Segundo esse autor, no Brasil os programas são feitos pelos órgãos oficiais e transformados pelas editoras em manuais e cadernos a serem utilizados pelos professores. Esses devem *conhecer o programa* (grifo nosso) como um saber de seu reservatório de conhecimentos, como um guia para planejar e avaliar. O autor pergunta qual a natureza do saber curricular dos professores em seu contexto real de ensino e que transformação do programa é efetuada pelo professor. Entendemos que essa concepção contraria nossa abordagem sobre o saber curricular apresentada, como um espaço de relação de saberes, e que vem dando a tônica nas discussões atuais em escolas e cursos de formação.

- Saber experiencial – Gauthier (1998) defende que a experiência e o hábito estão intimamente relacionados e que aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, a ser registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência se torna *a regra* (grifo nosso) e, ao ser repetida, assume por vezes a forma de uma atividade de rotina. Para esse autor, embora o professor viva muitas experiências, das quais tira proveito, essas permanecem confinadas ao segredo da sala de aula e seus julgamentos e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidas nem testadas publicamente. Nesse sentido, um professor pode ter experiências e dar explicações errôneas para justificar a sua maneira de agir. O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

Nesse ponto também discordamos de Gauthier (1998) em sua delimitação do saber experiencial pelo conhecimento científico, pois em nossa concepção o saber experiencial se vincula à reflexão sobre as aprendizagens e também sobre suas vivências pessoais, concebido enquanto memória do grupo participante da ação educativa. Em nossa investigação, destacamos a interligação no saber curricular desse saber experiencial, enquanto ligado a uma memória social, imbricado a um saber científico fundamentado na racionalidade não excludente.

Pensando a relação entre esses saberes nos pautamos nos princípios da validade de argumentações e da pluralidade de dimensões da interação humana. Em nossa investigação abordamos como essa relação e esses princípios foram balizadores de nossas ações de formadoras e de nossas reflexões quanto aos elementos de uma proposição organizativa para uma práxis de formação continuada.

Nosso trabalho se pautou pelos aportes freirianos que dão norte à aprendizagem dialógica, e que estão presentes também na obra de Imberón (2000) que preconiza a racionalidade como dialógica na intersubjetividade e no contraste de razões e pareceres, e não em um princípio de excludência como o da racionalidade técnica.

Por essa proximidade de análise entre as abordagens, optamos por termos também como referência para a nossa prática acadêmica os pressupostos demarcados por Imberón (2000). Este afirma que nossa época, vista, por alguns, como em crise, é em si uma época de transformação em que o conhecimento acadêmico, como conjunto comprometido com uma perspectiva político-filosófica pode referendar uma aprendizagem dialógica com base nos seguintes preceitos:

- Diálogo igualitário – diferentes contribuições são consideradas em função da validade dos argumentos, e não a partir da imposição de um saber culturalmente hegemônico.
- Inteligência cultural – conceito mais amplo de inteligência, que não a reduz à dimensão cognoscitiva, mas respeita a pluralidade de dimensões da interação humana.
- Transformação - como premissa freiriana, em que os sujeitos são seres de transformação e não de adaptação, trazendo a possibilidade e conveniência das transformações igualitárias que resultem do diálogo.

- Dimensão instrumental – a dimensão dialógica abrange todos os aspectos da aprendizagem, incluindo o aspecto instrumental, que se vê intensificado e aprofundado pela crítica à colonização tecnológica da aprendizagem.
- Criação de sentido – considerando identidades e individualidades, que todos possuímos, é preciso potencializar uma aprendizagem que possibilite a interação entre as pessoas, criando, assim, sentido para cada um de nós.
- Solidariedade – como expressão da democratização dos diferentes contextos sociais, é a base que se pode fundamentar uma aprendizagem igualitária e dialógica.
- Igualdade de diferenças – contrária à adaptação, a cultura da diferença deve considerar a igualdade de condições básicas de existência para que as diferenças possam ser respeitadas, reforçando a não-excludência.

Esses preceitos da abordagem dialógica foram trabalhados em nosso grupo na compreensão de que, enquanto formadoras, não podíamos impor nossos conhecimentos e maneiras de lidar com o saber, mas também não poderíamos assumir todo o saber apresentado pelo alfabetizador como único e verdadeiro. Nossa compreensão de diálogo tem por base a concepção freiriana de que

[...] o diálogo em que vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua 'incompetência' para explicar os fatos (FREIRE, 2005, p. 81)

Encaramos esse pressuposto com o cuidado o qual, como formadoras, deveríamos atentar para o que seria a mitificação das práticas e saberes populares em nossa ação formativa, requerendo uma análise crítica em nossa interferência nas comunidades. Embora entendêssemos a necessidade de consideração dos saberes em função de codificações diferenciadas, não a compreendíamos como uma restrição obrigatória e sim como uma reformulação constante pelo diálogo das singularidades.

Em nossa investigação, por formarmos alfabetizadores advindos do espaço comunitário, consideramos, para a elaboração de saberes curriculares, o

imbricamento entre os saberes da prática educativa (advindos das experiências comunitárias dos alfabetizadores) e dos saberes acadêmicos (resultantes dos cursos acadêmicos de sua formação). Entendemos que os saberes experienciais e os saberes acadêmicos poderiam ser organizados para a formulação de um saber globalizador que atendesse as demandas experienciais no planejamento curricular.

O processo de aprendizagem na organização curricular das ações de alfabetização na EJA deveria ser mediado pelos saberes experienciais oriundos das práticas tradicionais que se incorporam em uma memória social nas comunidades envolvidas. O papel do formador educacional é o de articular esses conhecimentos da memória coletiva, sociocultural, com os saberes construídos pela ciência a fim de se tornar um conhecimento para a docência.

[...] tem outras elaborações, mas não essa sistematização [...] talvez fosse interessante pegar essa base que ele traz [...] ficando claro, assim, que esse não é o nosso contexto [...] quando a gente fala saberes da experiência, aqui é uma coisa, no nosso é outro. (formadora CE)

Esse contexto abordado pela formadora CE se refere ao espaço educativo das comunidades, em que a sistematização dos saberes tem sua dinâmica própria. Ao propormos uma organização com base na sistematização curricular, acadêmica, colocamos a necessidade de reordenamento dessa base que o alfabetizador traz, respeitando-a em sua complexidade. A forma de nos relacionarmos com as aprendizagens foi demarcada pelos referenciais organizativos definidos pela academia, a qual pressupõe uma sistematização analítica diferenciada dos rituais da comunidade.

A discussão dessas relações diferenciadas que vimos realizando são enriquecidas por Zabala (2002), quando demonstra que a aprendizagem não é apenas um acúmulo de conhecimentos, mas depende da capacidade de quem aprende por suas experiências prévias como epicentro na articulação de conhecimentos. A sabedoria adquirida em nossa vida, resultante da experiência, nos permite resolver problemas e explicitar situações, podendo ser denominada de conhecimento cotidiano.

As tipologias do conhecimento são apresentadas por esse autor como se constituindo através de diferenças básicas, em que o conhecimento cotidiano, e não rotineiro como já explicitado, pode ser considerado pessoal, elaborado de forma circunstancial, sem separação de âmbitos do saber e sem reflexão sobre o próprio conhecimento. Em contraposição, como visto anteriormente, se considera o conhecimento científico como componente de um saber que pode ser universalizado, constituído em um processo histórico com enfoque linear e parcializado, em que a reflexão o define.

A contextualização do campo de conhecimentos, com modelos mais ou menos empíricos, que podemos denominar de saber científico ou acadêmico, foi constituído por saberes de diferentes disciplinas e campos científicos a partir de um conjunto organizado por fatos, sistemas conceituais e métodos e técnicas específicos a cada área de ensino, organizando-se como referencial para a elaboração dos cursos de formação.

Mas, essa sistematização de saberes não se coloca como definitiva nas situações pessoais, pois coexistimos nas sociedades atuais com transitoriedades e relações entre saberes em campos sócio culturais diferenciados. Não tratamos, portanto, da substituição de um saber pelo outro, mas do enriquecimento de situações pela produção de um saber escolar resultante do imbricamento desses saberes.

No espaço institucional que atuamos esse repensar da interligação dos saberes é importante por entendermos, como Nóvoa (1995, p. 103), que o conhecimento acadêmico, teórico, científico, técnico, “poderá ser considerado instrumento dos processos de reflexão se integrado significativamente em esquemas de pensamentos genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive” e, a partir dessa reflexão, organiza sua própria experiência.

Observamos que nas atividades das práticas culturais prevaletes em nosso âmbito social utilizamos também conhecimentos produzidos pela ciência, embora por vezes não o saibamos. Como vimos, a fragmentação desses conhecimentos ocorreu na instituição escolar em sua forma de organização para o ensino, mas é um preceito estabelecido que pode ser modificado quando arriscamos tentativas de mudança na ação pedagógica.

[...] aí, em outra turma que fui ser alfabetizadora, eu levei Marilena Chauí para discutir com os alunos, entendeu? [...] o conceito de morte, de verdade, sonho, e foi uma discussão riquíssima, e eles discutiram as profissões, um seminário sobre as profissões [...] e desenrolar com os alunos que não sabiam ler, como eles iriam apresentar o seminário, aí joguei assim, como intuitivamente, acreditando que os que sabiam [...] e de que forma eles iriam apresentar, e eles selecionaram material, colaram fotos [...] e foi extremamente rico, as discussões eram intensas, maduras. (formadora DE)

A colocação da formadora DE vem no sentido de desmistificar a idéia de que o conhecimento filosófico, acadêmico, não é passível de compreensão pelos moradores das comunidades. O que encontramos foi uma forma diferenciada de compreensão, uma reinvenção do conhecimento acadêmico. O problema é que as formas de avaliação que utilizamos não consideram essa possibilidade de interpretação com lógicas diferenciadas que se distanciam dos padrões instituídos na academia.

Na ação educativa, ao utilizarmos conhecimentos e nos apropriarmos de determinados saberes, também assimilamos e reproduzimos jargões lingüísticos que funcionam como um capital que delimita nossos espaços sociais. Na relação do saber acadêmico, representado na Universidade pelos formadores, com o saber experiencial da memória coletiva pelos alfabetizadores, podemos inferir que o conhecimento produzido será resultado de um encontro e troca de saberes entre os envolvidos.

Essa relação entre os saberes se coloca em um sentido de superação do saber da experiência e que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, sendo que “[...] a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 2005a, p. 31). Esse é o pressuposto para que, ao se criticizar, essa curiosidade se torne epistemológica, e se apresentou em nossa proposta de formação como fonte central na articulação dos saberes.

[...] tem que pensar de que forma instigar, encorajá-los a fazer, porque se a gente não estimula a estabelecer essas conexões, se a

gente ignora esses saberes [...] instigar o saber é como convidá-los a pensar junto [...] eu estava pensando nisso. Quando querem explicar um endereço, a primeira coisa que se pergunta é: você conhece onde fica tal lugar? A primeira pergunta quando a gente vai dar uma informação nova [...] a gente sempre faz com que a pessoa venha pensando junto com a gente para você poder ter o convencimento, para poder [...] convencer o outro. Então evocar esses saberes que eles trazem é convidá-los a estar construindo novos saberes [...] porque cada um vai estabelecer a sua conexão e construindo um novo conceito. (formadora DE).

O depoimento acima aponta, em nosso entender, um preceito básico de nossa formação, o de instigar o pensamento, em que o estímulo na produção de um saber vem no sentido da superação, em que a ruptura com conceitos já estabelecidos possibilitou uma abertura para novas elaborações. Mas devemos distinguir a informação, que é de ordem social e se refere ao exterior do sujeito, e a constituição de um saber que é de ordem pessoal, internalizado e integrado ao sujeito.

A dimensão dos saberes experienciais no currículo foi fundamental para nossa ação formadora, ao estabelecermos conexões que continham elementos constitutivos do diálogo entre os saberes científicos e esses saberes experienciais. Pressupondo a evocação dos saberes do outro como a ponte entre nosso objetivo de ação educativa e os conhecimentos prévios de cada alfabetizador, temos na construção de um saber curricular um espaço privilegiado.

Entendendo-se saber curricular em uma dimensão ampliada, que se estrutura para além da instituição escolar em cursos de formação diferenciados, analisamos que a relação dialógica desses saberes é um elemento central para sua organização. Na perspectiva de trabalharmos com esses saberes, a partir de seus códigos e lógicas diferenciadas, nos guiamos pela premissa da possibilidade de alencarmos elementos para propostas curriculares a serem adequadas à especificidade das comunidades. O conhecimento das particularidades de cada grupo social se daria no estudo de suas práticas culturais e memórias sociais, em sua relação com os preceitos gerais do conhecimento científico produzido pela humanidade.

5. SÍNTESE E DESDOBRAMENTOS DO DEBATE

[...] quero partir levando nos meus braços a paisagem que bebo no momento. Quero que os céus me levem; meu intento é ganhar novas rotas [...]

(Zila Mamede)

A investigação aqui apresentada se refere à relação de saberes implícita no currículo da formação pedagógica dos alfabetizadores do Programa GerAção Cidadã (2004-2005). Esse Programa foi realizado na cidade de Natal/RN, para a alfabetização de jovens e adultos, sendo uma parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Prefeitura Municipal do Natal e do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal.

A relevância dessa pesquisa se encontra na análise dos elementos curriculares para a formação de educadores em uma modalidade que visa atender à educação de jovens e adultos trabalhadores ou em busca de trabalho. A problemática do não atendimento aos anseios educacionais a essa população é antiga e permanece na atualidade, pois os problemas estruturais se mantêm considerando-se que, como aponta Germano (1998), as medidas adotadas acerca dos programas sociais não se fazem acompanhar de políticas macro-econômicas para a qualificação social.

Nessa óptica, na constituição de políticas públicas, a educação de jovens e adultos deve visar o ingresso ou reingresso e permanência de seus alunos na instituição escolar, em um processo sistemático de educação continuada. Os programas de alfabetização não podem ter um fim em si mesmos, mas serem o início ou retomada da apropriação de direitos sociais na garantia da escolarização no nível apropriado.

Essa foi a ênfase de nossa atuação no Programa GerAção Cidadã, no combate ao estigma, internalizado na sociedade durante décadas de preconceito, que formatou o ideário do analfabetismo como causa e não efeito da situação econômica e cultural do país. Contradizendo essa concepção, ao abordarmos a

problemática da alfabetização de adultos como questão social, priorizamos o campo de formação dos alfabetizadores, na relação de um saber curricular que contemple os saberes inerentes aos grupos envolvidos.

A constituição do objeto de pesquisa se originou nas nossas experiências educativas, que nos levaram a discutir a questão da formação de alfabetizadores como uma necessidade de fundamentação que se contrapõe a uma prática espontaneísta e desarticulada. Nessa formação, a composição do currículo tem como enfoque a relação de saberes que se apresenta em cada prática educativa.

Em nossa investigação, ao nos guiarmos pela pesquisa colaborativa, com aporte em Kemmis (1987) que defende o caráter emancipatório dessa abordagem, tivemos a oportunidade de exercitar a auto-reflexão e, desde então, de repensar nossas ações e discernir os elementos de uma proposta curricular que contemplasse as especificidades dos alfabetizadores. O grupo colaborador, constituído por oito formadoras, foi articulado considerando-se as vivências dessas educadoras nos trabalhos em outros programas de alfabetização e nas escolas públicas em EJA do RN.

Nesse grupo, tivemos como fundamento a reflexão como ato individual e coletivo em que nós, formadoras e também pesquisadoras, pudemos redimensionar as relações do grupo em um mesmo patamar de participação e ação crítica no âmbito coletivo. A troca de experiências no grupo colaborador ocorreu de forma não hierarquizada, mas através de um saber acumulado que foi reelaborado pelo grupo com intercâmbio de referências e capacidade de criação e inovação.

No grupo colaborador, as vivências diferenciadas em formações educativas particulares, tendo como ponto em comum os trabalhos na área da EJA, possibilitou a construção de referenciais que se expressaram nas falas selecionadas das sessões reflexivas desse grupo. Na interconexão e agrupamento dos elementos obtidos, compusemos nossa análise na perspectiva do respeito aos pensamentos próprios de cada formadora e no sentido comum encontrado nas recorrências dos depoimentos.

A reflexão sobre os papéis diferenciados que as participantes do grupo colaborador exerceram no Programa GerAção Cidadã, nas funções de alfabetizadoras, coordenadoras pedagógicas e formadoras, refletiu sobre a evolução

do grupo em um processo de qualificação contínua. Estabeleceu-se daí uma relação dialética em que, enquanto formadoras, nos formamos na nossa prática.

Em nossos encontros de formação e na reflexão da pesquisa priorizamos o saber construído com base em situações concretas, encontradas no ambiente do trabalho em representações e convenções institucionais, bem como na convivência com as comunidades atendidas em suas práticas culturais. Visamos desenvolver a capacidade crítica do alfabetizador em sua elaboração de estratégias próprias de ação, tornando-se um sujeito autônomo.

Nesse sentido, a valorização dos saberes experienciais se torna essencial em uma proposta em que os educadores são produtores de cultura, pois segundo Imbernón (2000), as pessoas que se sentem limitadas em sua formação acadêmica tendem a desenvolver uma autopercepção negativa que as mantém em uma situação de infravalorização e de impossibilidade de agir como sujeitos pensantes e atuantes, nos diversos âmbitos da dinâmica social. Discordamos apenas dessa posição acerca da impossibilidade de ação das pessoas sem formação acadêmica, pois as pessoas não-alfabetizadas com as quais trabalhamos constituíram famílias, trabalhavam e se organizavam em seu cotidiano, interferindo nas ações sociais.

Colocamos a ação alfabetizadora como a abertura ou ampliação de perspectivas sociais pela validação de seus saberes. Nos debates no grupo colaborador, concluímos que o ritmo e a sistematização do curso de formação se diferenciaram em nossa inserção no próprio Programa, considerando-se a prática anterior à constituição de grupo de formadoras em 2004.

O fato de termos um grupo permanente no direcionamento das discussões pedagógicas e ações de formação, nos possibilitou concretizar ações reflexivas que qualificaram nossas atividades educativas. Embora compreendamos que se trata de um processo heterogêneo, entendemos que, ao trabalharmos determinados conhecimentos selecionados, deflagramos um movimento de questionamento e análise dos saberes já internalizados.

No trabalho de formação, nosso papel é o de contribuir e mediar as relações de aprendizagem, ou seja, dar forma a um movimento de internalização de saberes, compreendendo as práticas que os educandos têm, por vezes até de forma assistemática, e como se manifestam em sua visão de mundo.

A incompletude inerente a todo processo na formação de educadores se apresentou nas falas analisadas, em aportes diferenciados e nas referências que se deram na formação do próprio grupo colaborador das formadoras, em que o processo de formação teve desdobramentos também na vida pessoal de cada educadora.

Como decorrência do trabalho de formação pedagógica, instigou-se no grupo de alfabetizadores o propósito da educação continuada, em situações específicas, em que há os que iniciam um curso de graduação, e os que fazem outros cursos de formação em instituições que organizam programas de alfabetização. Nesse contexto, pensamos a formação para além dos estudos teóricos, ocorrendo no exercício dos cursos oferecidos e encontros, no pensar com o outro. Foi um processo amplo em que a dinâmica estabelecida possibilitou a relação do ato de ser formadora, a partir da nossa própria qualificação em cursos da Universidade, com nosso crescimento como educadora comunitária.

Ao analisarmos as proposições de formação, identificamos que as práticas culturais encontradas no referencial das comunidades atendidas deveriam ser bases organizativas de nossa ação pedagógica. Com o aporte teórico freiriano que nos fundamentou, delimitamos que nossa prática se firmaria, em princípio, nessa proposição, a fim de tornar os alfabetizadores do Programa, como a nós mesmas, sujeitos expressivos.

Em nossa prática formativa, enfatizamos o saber que os alfabetizadores traziam subjetivamente sobre seu fazer. Estimulamos suas falas, para que, como formadoras, pudéssemos perceber como os alfabetizadores significavam determinados conceitos trabalhados em sala de aula, nos atendo a uma problemática comum na relação de nossos saberes.

Como a pesquisa nos mostrou que saber é um termo polissêmico, rico em conotações políticas, sócio-históricas e teóricas, utilizamos em nossa investigação esse conceito limitando seu significado à internalização de conhecimentos técnicos, experiências e práticas, os quais seriam ampliados para situações e contextos diferenciados.

Saber vem ser a relação e não o processo acumulativo de conteúdos e conhecimentos. Nessa relação, nos ativemos a identificar as lógicas diferenciadas que permeiam a Universidade e o saber acadêmico, em conexão aos saberes

existentes na comunidade, em suas manifestações e práticas culturais. No processo formativo de interligação dos saberes experienciais – saber do educador e da memória coletiva – e do saber científico e disciplinar do ambiente acadêmico, nos aportamos aos elementos recorrentes na discussão que podem ser constituintes de um saber curricular.

Quanto a esses elementos do saber curricular, os analisamos respaldadas no aporte freiriano que interliga ação e a reflexão e em uma relação de saberes que se daria na ruptura e superação de conhecimentos, em práticas culturais que se adequam e se reorganizam em espaços sociais diferenciados. Nosso pensar sobre a organização desse saber mediou o trabalho de formação, estabelecendo relações e orientando a produção de conhecimentos e novos saberes.

Para isso, nos fundamentamos na articulação de saberes produzidos na prática social, em que o saber acadêmico se apresentou como contraponto à abordagem tradicional do paradigma científico, no qual predomina o modelo racionalista.

Ao questionarmos o racionalismo em nossa prática educativa, na construção de identidades sobre os princípios da diversidade e do respeito às diferenças, não excluímos a racionalidade em situações de aprendizagem, pois essa é necessária à organização social na aplicação de teorias e técnicas e no estabelecimento de comportamentos sociais. Assim, nos pautamos pela referência de racionalidades diferenciadas presentes nas práticas culturais que perpassaram nosso trabalho de formação.

No decorrer das discussões, construímos e analisamos os elementos referenciais que se destacaram como temas em nossa problemática abordada na discussão quanto ao saber curricular. Nesse saber articulador do conhecimento acadêmico com os saberes experienciais, se colocaram como centrais: o movimento de formação continuada, os espaços e tempos formativos, a memória social, a reflexão e o diálogo na relação de saberes.

No componente apontado na categorização do tempo linear, como o acadêmico, e do tempo recursivo, como o comunitário, a divisão não se colocou como determinante, mas orientadora para a reorganização e produção de conhecimentos. As aprendizagens se deram em um tempo possível, em que o

tempo humano de elaboração para a reflexão sobre nossas ações necessita de amadurecimento na constituição de um saber.

Nosso tempo de formação foi condicionado pelos padrões institucionalizados, com uma delimitação prevista para determinada ação. As rupturas e reelaborações se deram na relação do tempo coletivo, direcionado pelos referenciais gerais do Programa GerAção Cidadã, e do tempo individual, ou o tempo próprio de aprendizagem de cada sujeito.

Lidar com essa temporalidade, que é objetiva e subjetiva ao mesmo tempo, implicou na escolha de conteúdos que necessitávamos relacionar com a nossa prática. Consideramos para essa seleção a participação dos alfabetizadores, suas possíveis sugestões e nossa própria experiência como formadoras na relação dos saberes envolvidos.

Na relação dos saberes constituídos em lógicas diferenciadas, como o acadêmico e o das experiências comunitárias, no que diz respeito a organização temporal, buscamos adequar pontos de referências que contemplassem a sistematização recursiva comunitária com a estruturada na academia. Esses pontos de interação surgiram das práticas cotidianas, como eixos de interconexão com sua explicação científica.

O princípio da temporalidade, ao nortear uma elaboração curricular que abrangesse lógicas de organização temporal diferenciadas como os da comunidade e da Universidade, foi trabalhado em um movimento em espiral (ROSNAY, 1995) no qual a linearidade sequencial em níveis de abrangência diferenciados retorna aos pontos de relação, mas não na circularidade e sim em rupturas, superação e reorganização em um crescente de aprendizagens. Por exemplo, os trabalhos nas áreas de arte e os projetos pedagógicos com temas de interesse da comunidade ofereciam suporte para uma aprendizagem em tempos diferenciados que se adequavam a uma programação pedagógica elaborada no desenvolvimento do Programa GerAção Cidadã.

Ao organizarmos a formação em um tempo determinado, estávamos inseridas em uma política educacional que delimitava esse Programa a um tempo, uma ordem, um espaço. Entendemos que toda a discussão deve ter esses elementos, mas, além dos eixos da discussão da formação, foi no exercício de pensar essa

formação e problematizar a realidade da EJA e das comunidades que nossa proposta se concretizou.

A priorização de conhecimentos possíveis se dá em um lugar específico em que existam composições singulares, como coloca Augé (2005), como situações que encontramos no Programa GerAção Cidadã (2004-2005) na organização das salas de aula. Ao pensarmos a questão da reapropriação dos espaços, em como os alpendres de moradias se transformaram em espaços escolares, visualizamos uma postura do alfabetizador em seu papel social de educador comunitário.

Essa transformação de lugares particularizados em espaços comunitários institucionalizados aponta a aproximação dos sujeitos na mudança do seu *locus* para satisfazer uma necessidade da comunidade. A reordenação do território repercutiu também no pensamento de todos os envolvidos, reorganizando-se as formulações técnicas e uma herança cultural formada de saberes, hábitos e valores culturais em relação ao espaço comunitário.

A ordenação espacial decorreu também de lógicas diferenciadas de sistematização do pensamento, concretizando-se de forma distinta na Universidade e nas comunidades. Ao realizarmos atividades diferenciadas de formação para alfabetizadores de bairros periféricos no ambiente da academia redimensionamos a noção de distanciamento dessa instituição e da população.

Os encontros pedagógicos em espaços diferenciados dos da comunidade trouxeram os alfabetizadores para o espaço acadêmico, em uma arquitetura própria de uma instituição de ensino. Nas comunidades, esse espaço escolar não está separado dos espaços privados, em meio aos espaços particulares das moradias. Essa espacialidade traz uma dinâmica diferenciada na prática educativa, em que o educando se sente melhor acolhido no ambiente próximo do seu cotidiano.

Em nossa prática educativa, não nos restringimos aos espaços escolares, realizando exposições em centros comunitários e aulas-passeio a pontos diferenciados da cidade, pois entendemos que os territórios curriculares se instituíram no respeito às delimitações das áreas de trabalho e relações de grupo, em que se fomentou o diálogo como compreensão do outro.

Esse diálogo foi ponto principal na formação das formadoras, como propulsor do processo reflexivo desse grupo, e não ocorreu de maneira simétrica e harmoniosamente, mas se constituiu de significações, experiências e valores

sócio culturais diferenciados. Apresentam-se, assim, o diálogo e a reflexão como temas que permeiam todo o movimento de articulação dos saberes.

A possibilidade de revitalização ou modificação do relacionamento de saberes apontou a necessidade do diálogo como tomada de consciência no imbricamento de nossa formação e da busca do alfabetizador por uma ação educativa emancipatória. Quanto ao papel que cada um de nós representou nesse processo, nos espaços educativos criados em nosso Programa, seja nas comunidades ou nas atividades da Universidade, tivemos também como aporte central nesse processo o diálogo que construímos na concepção de uma formação continuada.

Esse diálogo se concretizou no respeito aos saberes experienciados nas comunidades, expressos nas formas variadas de discursos inerentes aos grupos constituídos em sua apropriação específica. O respeito se refere também a pensarmos como relacionamos essas expressões com o acadêmico de nossa formação, sem menosprezarmos a capacidade de compreensão dos educadores comunitários.

Ao nos referenciar aos saberes culturais e saberes experienciais nos reportamos às memórias coexistentes, enquanto função biopsicossocial do indivíduo e como memória coletiva no espaço social de manutenção das tradições. No saber experiencial as referências às práticas culturais influenciam mudanças sociais, adequando ou transformando concepções diferenciadas. Essas concepções, enquanto experiência individual, quando não refletida, pode se tornar tanto um hábito ou um costume, quanto, a partir da reflexão, uma memória coletiva como um saber experiencial compartilhado pela comunidade.

No compartilhar dos saberes, o conceito científico, se distinguindo o experimental do experiencial, ao ser elaborado como decorrência de uma experiência social e, quando interligado ao saber experiencial, pode redimensionar a prática educativa na qual a aprendizagem é produto das relações entre o educando e esse saber.

Nesse contexto, nossa questão central não é apresentar aqui uma proposta curricular que sirva para todas as situações, mas pontos ou elementos que podem se adequar à elaboração de uma proposta específica para cada vivência dos alfabetizadores e necessidades da comunidade. Não há formulação de padrões, mas de princípios e, mesmo que houvesse um padrão, seria modificado em cada

comunidade por seu *habitus*. Por esse fator, cada planejamento curricular deve ser um campo próprio de pesquisa para sua própria constituição.

Currículo é aqui entendido como artefato para a manufatura de saberes e confecção de um tecido social em que, ao optarmos por uma seleção e organização curricular, podemos reordenar a base de conhecimentos que o alfabetizador tem, redimensionando seus saberes individuais e o contexto coletivo e social em que se insere.

Ao apontarmos a sistematização de conhecimentos, na constituição de saberes mais amplos, consideramos as relações de poder estabelecidas na análise foucaultiana de disciplinamento dos saberes, que critica sua reorganização pelo controle e hierarquia a serem impostos. Mas, entendemos ser necessária uma organização que, assegurada através de negociação e consenso dos grupos envolvidos, possa representar as fontes distintas, respeitando as diferenças intrínsecas em função de sua utilidade social e vivências culturais.

A relação dos saberes presente nos encontros de formação teve como base uma lógica instituída a partir de determinados contextos e dos conhecimentos elencados como essenciais para estabelecer uma convergência desses com nossa proposta de ação. O grupo de elementos proposto não constituiu, por si mesmo, uma teoria da formação, mas de uma reflexão, no intuito de estabelecer componentes que propiciassem a construção de um saber curricular.

Nesse saber curricular estava imbricado o saber experiencial incorporado a uma memória coletiva e social, a qual, em sua formulação, teve nessa memória coletiva o eixo que perpassou o diálogo e a reflexão, sendo contextualizada em um tempo e um espaço comunitário. Essa memória se concretiza como espaço de respeito à tradição, em que podem ocorrer mudanças relacionadas a uma ação específica ou a um contexto diferenciado em posturas impregnadas no imaginário social.

Trazer a tradição para a organização curricular implica em pensar o presente em relação aos acontecimentos remotos, em que a tradição não pode ser entendida como passado definitivo, pois nos chega através de palavras, símbolos, ciências, ritos, que mesmo sendo modificados conservam sua matriz no decorrer da história por seus saberes. Toda ação cultural é uma forma de sistematização deliberada de intervenção, como afirma Freire (1997), em que a experiência anterior traz a

possibilidade de realizarmos uma seleção de conhecimentos que leve à mobilização de saberes, em um percurso de formação.

Ao finalizarmos nossa investigação, comparando metas propostas e o que realizamos, nos apóiamos em Morin (1996) quanto à nossa consciência do inacabamento em uma pesquisa científica que deve ser retomada continuamente a partir de novas referências e mudanças em nossa práxis educativa.

Concluimos que essa investigação foi instigante para o grupo colaborador, com a possibilidade de reflexão sobre o trabalho de formação de educadores para EJA e trazendo pontos centrais a serem considerados em um planejamento curricular, como prática educativa para além do espaço escolarizado. A articulação de saberes pressupõe o processo criativo dos alfabetizadores na formulação de conceitos e procedimentos, em que o currículo é integrador de um saber que o educador traz, e não como fator externo a ser dominado.

O trabalho com alfabetizadores e nossa vivência com as comunidades nos possibilitou redimensionar nossa formação acadêmica na compreensão da necessidade de, através da formulação do saber curricular, criar um canal de articulação com as práticas culturais comunitárias em seus saberes experienciais. O saber curricular, nesse contexto, não é um saber delimitado, mas se estabelece na relação entre outros saberes.

O sentido dessa investigação se encontra no oferecimento de subsídios que podem ser referências para cursos de formação continuada e para o sistema formal de ensino, na modalidade EJA, ao apontarmos a importância da relação de saberes em seus pontos de convergência. Nas reflexões realizadas no grupo colaborador concluimos que o processo formativo continuado se consolidou na discussão sobre o currículo e na reflexão sobre os conhecimentos e aprendizagens em cada situação vivenciada.

Não temos, portanto, a constituição de uma proposta que se aponte como modelo aplicativo para os cursos de formação em geral, mas priorizamos a análise de elementos os quais podem se articular em proposições específicas para os grupos de formadores. Essa articulação deve se dar em um processo de interação, pois todos os cursos de formação e capacitações de educadores são constituídos sobre um saber curricular, nas relações de saberes próprios a cada grupo componente dessas formações.

Como educadoras/pesquisadoras, nosso compromisso é buscar caminhos, com base em nossa formação teórica, que extrapolem a visão consensual de mundo. Como responsáveis por uma análise que ofereça novas leituras na reflexão sobre a ação educativa, priorizamos a criação de espaços e posturas que transcendam a indiferença e o descomprometimento.

Nessa dimensão, o saber curricular se constitui também no aporte da complexidade, na concepção moriniana, em um pensamento que comporte as relações mútuas entre saberes que podem ser complementares e conflitivos. Pela problematização dos princípios inerentes à organização dos saberes, buscamos uma unidade na relação dos saberes experienciais e científicos, não em sua anulação, mas nas possibilidades de sua complementação na concepção de um saber ao mesmo tempo escolarizado e comunitário.

Em nossa reflexão, o saber acadêmico das formadoras possibilitou um olhar diferenciado sobre os saberes da experiência dos quais os educandos são portadores. A formação acadêmica constituiu em cada formadora uma amplitude na compreensão das relações comunitárias, em que o aporte teórico possibilitou uma visão crítica na organização do saber curricular. Nessa relação, o saber científico, na compreensão da ciência com base na complexidade e no respeito às práticas culturais, se torna primordial na produção de práticas pedagógicas diferenciadas.

A proposição trabalhada pelo grupo, na relação de saberes, trouxe também uma alteração significativa na participação das formadoras e demais educadores participantes do Programa GerAção Cidadã (2004-2005) na lógica funcional da academia. A Universidade, como instituição privilegiada de produção do conhecimento, ao receber pessoas de várias comunidades pode modificar seus parâmetros de ação, no privilegiamento da interrelação de visões de mundo diferenciadas e, na inserção reflexiva, buscar aportes que possam transitar pelos campos de saberes diferenciados, mas não excludentes.

Essas vivências contribuem com ações pedagógicas necessárias a uma constituição social e política de uma Universidade aberta a novas posturas e à incorporação e produção de conhecimentos que atendam a ação educativa em sua totalidade, superando fragmentações de saberes e identidades coletivas.

Ao finalizar essa investigação, novas questões se impõem, abrindo perspectivas de estudo e ações educativas. Consideramos este trabalho uma etapa

em nossa trajetória de pesquisadora, que certamente contribuirá para nossa formação continuada de educadora. Esperamos que o estudo desta investigação forneça subsídios para outros formadores, em especial, na discussão curricular para a área de educação de pessoas jovens e adultas.

6 . REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALVES, Nilda. Diversidade e Currículo: questão ou solução? In: ALVES, N.; VILLARDI (Orgs.) **Múltiplas Leituras da LDB**. Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza D. **Etnografia da Prática Escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ARENDT, Hannah. **La Condición Humana**. Barcelona: Ediciones. Paidós S. A 1993.

ARENDT, Hannah. **Entre el pasado y el futuro**: ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1996.

ARENDT, Hannah. **¿Que és la Política?** Barcelona: Ediciones Paidós, 1997.

AUGÉ, Marc. **Não Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BURKE, Peter. **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BURNHAM, Teresinha. Complexidade, Multireferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 58, abr. /jun. 1993.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Maria Cecília (Org.). **Construindo o Saber**: metodologia científica, fundamentos e técnicas. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, R. **História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Disfel; Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1999.

CHARTIER, R. **Formas e Sentidos**: cultura escrita entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CHARTIER, R. **Leitura e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

CHERRYHOLMES, Cleo. Um Projeto Social para o Currículo: Perspectivas Pós - Estruturais. In: SILVA, Tomaz T. da (Org) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1993.

COMTE, Auguste. **Discours sur L' Esprit Positif**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia docente**: implicações para a formação do professor. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 2005.

CORTELAZZO, Iolanda de C. **Colaboração, Trabalho em equipe e as Tecnologias de Comunicação**. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da USP, SP, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuição dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice. (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, memória e currículo, v. 2).

COUTINHO, Ana Carolina F. Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos. In: PRÊMIO INSTITUTO UNIBANCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unimarco, 2006.

CURY, Carlos R. Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB n. 11/2000. Brasília: MEC, 2000.

DESGAGNÉ, Serge. Reflexões sobre o Conceito de Pesquisa Colaborativa. Tradução: Adir Ferreira. **Les Journées CIRADE**. Québec, 1998.

DIOTIMA. **El Perfume de la Maestra**. Barcelona: Icaria, 2002.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. (Orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1998.

FARIAS, Carlos A. **Alfabetos da Alma: histórias da tradição na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Ana Cristina. **Metacognição e Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática**: uma experiência de trabalho colaborativo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, SP. 2003.

FERREYRA, Erasmo N. **A linguagem oral na educação de adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FIORI, Ernani M. Prefácio da obra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras**: El aprendizaje de las personas adultas através del diálogo. Barcelona: Paidós Ibérica S. A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA em EDUCAÇÃO, 27., 2004. Caxambu. **Anais ...** Caxambu: ANPED, 2004.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1992 b.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GALIANI, Claudemir; MACAHADO, Maria C. As Propostas Educacionais de John Dewey para uma Sociedade Democrática. **Revista Educação em Questão**.v. 21, n. 7. set. / dez. 2004.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GAUTHIER, Clermont (Org.). **Por uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Porto Alegre: UNIJUI, 1998.

GAY, Peter. **O Cultivo do Ódio**: uma experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. (Orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1998.

GERMANO, José W. A Transformação da Questão Social e a Educação. In: SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 50, 1998. **Anais ...** Natal: SBPC. 1998.

GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henry. **Atos Impuros**: A prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERSCHMANN, M; PEREIRA, C. **A Invenção do Brasil Moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HUME, David. **Um diálogo**. Tradução de Jamir Conte. Disponível em: <www.cfh.ufsc.br/conte/hume-dia1a.html>. Acesso em 13 fev. 2006.

IANNI, Otavio. **Construção de Categorias**. São Paulo: [s. n.], 1986. Transcrição de aula do curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-SP, 1986.

INFANTE, Consuelo Undurraga. **¿Como aprenden los adultos?** Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JABONERO, Mariano; LÓPEZ, Inmaculada; NIEVES, Remedios. **Formación de Adultos**. Madrid: Editorial Síntesis, S.A., 1999.

JANTSCH, Ari P; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista** Compreensiva. Tradução: Rosália de Fátima e Silva. L'entretien Compréhensif. Paris: Nathan, 1996.

KEMMIS, Stephen. **Critical Reflection** – Staf development for school improvenient. Tradução: Ivana Ibiapina. Philadelphia: Imago Publishing, 1987.

KEMMIS, Stephen. **A Pesquisa-ação emancipatória**. Tradução: Ivana Ibiapina. Natal: Programa Pós-Graduação em Educação – UFRN, [2003].

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O Ensino e a Formação do Professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução: Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. 3. ed. São Paulo: Unicamp, 1994.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

LOVISOLO, Hugo. Linguagens Sociais e Currículo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1996. **Anais...** São Paulo: MEC, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês B.; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Série cultura, memória e currículo, v. 1).

MAGALHÃES, M. Cecília. **A Linguagem na Formação de professores como Profissionais Reflexivos e Críticos**. [S.P.: s.n.], 2002.

MAGALHÃES, M. Cecília C. **Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações de sala de aula**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados: PUC [2001].

MAGALHÃES, M. Cecília C. **A colaboração no Processo de Reflexão Dialógica**. Transcrição de palestra por: Ivana Ibiapina, UFRN. Junho, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para a entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, Sadao (Orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos** : possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, J. B. Multirreferencialidade e Educação. In: BARBOSA, J. **Referenciais em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998.

MARQUES, José. **Prefácio à tradução de uma Investigação sobre os princípios da moral de David Hume**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~jmarques>>. Acesso em: 16 fev. 2006.

MILLS, C. Wright. Do Artesanato Intelectual. In: **A Imaginação Sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOREIRA, Antônio F. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**: Campinas, SP: n. 79, 2002.

MOREIRA, Antônio F. (Org.) **Conhecimento educacional e formação do professor**. Questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MORÉS, Andréia; OLIVEIRA, Valeska F. **Os saberes Docentes e as significações no processo de formação**. [2005?]. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, RS, [2005?].

MORIN, Edgar. **Os Meus Demônios**. Tradução: Fernando Martinho. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995.

MORIN, Edgar. **O Método 3: O conhecimento do conhecimento**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.

MORIN, Edgar. **O Método 4: As idéias**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

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

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários a Educação do Futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Patrícia M. **Desenvolvimento do Pensamento: um estudo sobre formação de conceitos com jovens e adultos**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/1805t.htm>>. Acesso - set. 2003.

MOURA, Tania M. de M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

NACARATO, Adair; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. O Cotidiano do Trabalho Docente. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1998.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004. (Série cultura, memória e currículo; v.4).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial dos docentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: RÉ S – Editora Ltda. 2004.

PICONEZ, Stela C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PINHEIRO, Rosa A. **Pesquisa Colaborativa e Entrevista Compreensiva na construção de uma metodologia participativa**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005a.

PINHEIRO, Rosa.A. **Educação e modernização em Henrique Castriciano**. Natal, RN: UFRN, 2005b.

PINTO, Alvaro V. **07 Lições sobre Educação de Adultos**. Sao Paulo: Cortez, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. da (Org.) **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RIBEIRO, Márcia M Gurgel. Diferentes espaços / tempos da organização curricular. In: ALMEIDA, M. Doninha (Org). **Currículo como artefato social**. Natal, RN: UFRN, 2000. (Coleção Pedagógica n. 2)

RIBEIRO, Vera Masagão. Ensino Fundamental de Jovens e Adultos: idéias em torno do currículo. In: Seminário Internacional de EJA. **Anais ...** São Paulo: MEC, 1996.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: **Revista Educação & Sociedade**. Formação de profissionais: políticas e tendências. Campinas, SP, n. 68, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e Atitudes**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 2002.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão Curricular**: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

ROSNAY, Joël. **O Macroscópio** - para uma visão global. Portugal: Estratégias Coletivas, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Boaventura S. Sociólogo critica “colonialismo global”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 nov. 2004. Folha Ilustrada.

SANTOS, Boaventura S. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

SCHNITMAN, Dora (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.

SCHUTER, Antón. **Investigación Participativa**: Una Opcion Metodologica para la Educación de Adultos. <<http://rds2000.crefal.edu.mx/~cvelez/rp03/intro>>. Acesso em: 03 nov. 2005.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a Arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. Sao Paulo: Ed. 34, 1998.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **As Hstorias das Idéias de Paulo Freire e a atual Crise de Paradigmas**. 4. ed. Joao Pessoa: UFPb, 2003.

SILVA, Rosália de F. **A entrevista compreensiva**. Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação / DEPED, 2002.

SILVA, Tomaz T. da. **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz T. da. (Org.) **O sujeito da Educação**. Estudos Foucaultianos. Petrópolis, SP: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz T da **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CELAE/ Autêntica, 1998.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: RÉ S – Editora Ltda. 2004.

TAVEIRA, Eleonora B. **A pesquisa do / no cotidiano e suas múltiplas possibilidades de apresentação**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1998.

TFOUNI. Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

THERRIEN, Jacques. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: RÉ S – Editora Ltda. 2004.

VALE, Ana Maria. **Diálogo e Conflito**: a presença de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANINI, Maria Catarina C. Construindo memórias, tecendo trajetórias. **Revista Vivência**, n. 28, 2005.

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

APÊNDICES

APÊNDICE – A

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PROGRAMA GERAÇÃO CIDADÃ / PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

*PLANO PEDAGÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APRESENTADO AO
MEC/SECAD CONSOANTE A RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 23 DE 08.06.2005*

1 – DIAGNÓSTICO

A capital potiguar, NATAL, é uma cidade que foi fundada há 406 anos, situada no litoral nordestino, sendo reconhecida uma das mais belas cidades brasileiras. Sua vocação turística atrai visitantes durante todo o ano, brasileiros e estrangeiros, principalmente nos meses janeiro, julho e dezembro. Abaixo será traçado um breve perfil da “Cidade do Sol”.

1.1. POPULACIONAL

NATAL possuía em 2000, segundo o IBGE, 712.321 habitantes, aproximadamente, com uma taxa de 100% de urbanização, apresentando uma densidade demográfica de 111,6 habitantes/km². O crescimento populacional do município está na ordem de 1,81 entre 1991 e 2000.

Mais da metade da população natalense é constituída por pardos e negros, seguida por brancos e uma minoria (0,30%) de amarelos e indígenas. Em 2000, NATAL possuía 62.418 habitantes oriundos da região metropolitana bem como de outros municípios do RN e de outros estados. Quase a metade da população, 49,02% situa-se na faixa etária de 23 a 64 anos, sendo que 28,26% são crianças e adolescentes até 14 anos, 17,28% de jovens de 15 a 22 anos e 6,31% de idosos, pessoas acima de 65 anos.

A população residente em NATAL se distribui nas zonas da cidade da seguinte maneira: 16,3% na Zona Leste, 21,88% na Zona Sul, 27,46% na Zona Oeste e 34,36% na Zona Norte. A maior taxa de crescimento populacional está nos bairros de baixa renda, na taxa de 3,7% de fecundidade. Guarapes e Salinas são os bairros onde moram as mulheres com maior taxa de fecundidade, com pouco mais de 05 (cinco) filhos.

1.2. SOCIAL

NATAL é uma capital que sofre, como tantas outras, o impacto do processo migratório, especialmente dos habitantes do interior do RN e de municípios próximos localizados principalmente na Paraíba e no Ceará.

A capital potiguar apresenta hoje uma baixa taxa de natalidade, decrescente taxa de mortalidade, crescente idade mediana (25 anos), forte demanda por ensino médio e emprego jovem, grande número de idosos e aumento na expectativa de vida. Há um grande desequilíbrio entre a oferta e a demanda por serviços básicos como educação, saúde, saneamento, emprego, sobretudo pelos efeitos diretos e indiretos do processo migratório, o que revela ser NATAL uma cidade de contrastes e diversidade, requisitando um verdadeiro pacto social para assegurar seu desenvolvimento democrático e auto-sustentável.

1.3. ECONÔMICO

Apesar de constituir-se num pólo turístico dos mais visitados, NATAL ostenta, como o Nordeste e o Brasil, índices elevados de desigualdade social. 42,52 % da população é considerada pobre, enquanto os 10% mais ricos detêm 47,73 % da renda gerada no município.

As principais fontes de riqueza do município de NATAL encontram-se no comércio e no turismo, principalmente o cultural, com uma rede hoteleira e de restaurantes satisfatória e geradora de empregos.

Os habitantes das zonas oeste e norte são os que possuem menor renda e maior índice de analfabetismo, o que atesta a relação escolaridade X condições financeiras. 58% da população jovem residem em bairros de renda média e baixa.

Petrópolis é o bairro que detém maior faixa de renda, 14 vezes maior que o mais pobre da Cidade do NATAL, Guarapes. Os maiores índices de desemprego encontram-se nos bairros das regiões Norte (11,39%) e Oeste (11,05%). Identifica-se um crescimento acelerado no setor de serviços e construção civil, mas há uma necessidade de melhor qualificação do trabalhador bem como na modernização do comércio e política do primeiro emprego para a população jovem.

1.4. CULTURAL

NATAL, no aspecto das manifestações culturais, apresenta uma grande diversidade em seus valores e grupos populares. Tradições como Boi de Reis, Pastoris, Congos, Araruna e assemelhados, necessitam de incentivo para a preservação da memória cultural e revitalização da identidade potiguar.

Os espetáculos culturais públicos servem de espaço à participação das camadas sociais que vivem em bairros de baixa renda, entre os quais citamos os que ocorrem na Praça Cívica da UFRN e no Palácio da Cultura, bem como as apresentações da Orquestra Sinfônica do RN.

Existem 13 (treze) salas de exibição cinematográfica (em dois shoppings), 03 (três) teatros, 06 (seis) museus de pequeno porte e o Memorial Câmara Cascudo, com restritos espaços para exposições. Na zona norte, que carece de espaços para manifestações culturais, existe a segunda maior biblioteca de bairro, a Prof. Américo Oliveira e no centro da cidade a Biblioteca Pública Câmara Cascudo. Existem outras bibliotecas vinculadas a instituições ou órgãos públicos, com destaque para a Biblioteca Central Zila Mamede, da UFRN.

Destacam-se nesse aspecto o Festival de Cinema e Vídeo de Natal, a Mostra Anual de Teatro do Nordeste, os inúmeros corais, artistas locais de renome nacional (música, pintura, artes visuais, dentre outros) além da existência de significativo número de sebos e algumas casas de espetáculos. Projetos como SEIS E MEIA, PIXINGUINHA, DOMINGO NA PRAÇA e o FESTIVAL DE VIOLA, bem como programações abertas ou a preço simbólico da Escola de Música e Departamento de Arte da UFRN, representam iniciativas dinamizadoras da vida cultural natalense.

1.5. EDUCACIONAL

Na cidade do Natal, encontramos, quanto à situação educacional de seus habitantes grandes desigualdades, como a referência, por exemplo, às taxas de analfabetismo, que no bairro CAPIM MACIO, de renda econômica alta, atinge a taxa de 0,9% (entre 11 e 14 anos), 0,6% (15 a 17 anos) e 1,5% (15 anos e acima), enquanto que no bairro SALINAS, de baixa renda, ostenta, nas mesmas faixas etárias acima, as taxas de 27%, 14% e 37%, sendo que os índices de analfabetismo adulto se acentuam nos bairros de renda média (10%) e baixa (18%).

A rede municipal de ensino conta com 76 escolas que atendem 47.048 alunos funcionando nos três turnos e participam dos programas de Merenda Escolar e distribuição do Livro Didático do MEC. Conta-se com 92,82% das crianças entre 07 e 14 anos freqüentando a escola e a evasão escolar se apresenta com 1,37% na rede particular, e 14,04% na rede pública municipal.

1.6. QUADRO DO ANALFABETISMO EM NATAL EM 2000 - IBGE

Em Natal, no ano de 2000, a taxa de analfabetismo da população a partir dos 15 anos era de 12,16% segundo o IBGE e 11,9% segundo o INEP e a de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais era de 7,21. Identifica-se, no entanto, que a população acima de 65 anos sem instrução ou menos de 01 ano de estudo atinge a taxa de 31,22%. Para melhor visualização temos o quadro abaixo:

POPULAÇÃO DE NATAL	POPULAÇÃO C/ 15 ANOS OU MAIS NÃO ALFABETIZADA	PERCENTUAL
712.317	89.752	12,6%

2. JUSTIFICATIVA

Em detrimento das altas taxas de analfabetismo adulto, a Cidade do NATAL representa um dos mais relevantes marcos históricos no combate ao analfabetismo. Dentre os programas e campanhas realizados no estado do Rio Grande do Norte, com vistas à redução desses altos índices, destacam-se como pioneiras, no início da década de 60, a experiência de Angicos (RN), sob a coordenação de Paulo Freire; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, no governo municipal de Djalma Maranhão, em Natal, e o “Projeto Saci”/ SECD-RN na década de 70. Outras ações esporádicas no estado do Rio Grande do Norte e no município do Natal foram deflagradas pela Igreja Católica, governos estaduais e municipais e agências internacionais.

Atualmente, de modo isolado, identificam-se ações de educação continuada, e de combate ao analfabetismo entre jovens e adultos, desenvolvidas por representantes da sociedade civil e dos governos federal, estadual e municipal que, embora tenham resultado em diminuição dos altos índices apresentados, enfrentam dificuldades inerentes à natureza do trabalho (evasão e desinteresse por parte dos alunos, bem como dificuldades metodológicas e estruturais dos programas).

Embora a taxa de analfabetismo no Estado tenha reduzido no período de 1995-1999, exibia, em 2000, um percentual de 25,4% de analfabetos na população de 15 anos e mais, sendo a faixa etária mais comprometida aquela que se encontra entre os 30 e 44 anos (23%), entre 45 e 59 anos (36,9%) e para os de 60 anos e mais (54,9%).

As taxas de analfabetismo na capital potiguar (12,6% ou 11,9%) se concentram mais na faixa etária acima de 30 anos, nas regiões norte e oeste, entre pardos e negros e pessoas de baixa renda.

Na busca de reversão desse quadro, a Prefeitura Municipal de NATAL estabeleceu, desde 2001, uma parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte para o desenvolvimento de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No segundo semestre de 2001 foi realizado o projeto-piloto com 50(cinquenta) turmas cujos alfabetizadores eram alunos das diversas licenciaturas.

Experiências foram desenvolvidas principalmente com princípios e práticas da Pedagogia Freinet, oficinas pedagógicas de variadas tipologias textuais e articulação com projetos culturais. A meta visava 1250 alunos, tendo-se obtido uma matrícula real de 975 alunos, registrando-se 72% de permanência.

Em 2002, o projeto, então denominado Redução do Analfabetismo, teve 180 (cento e oitenta) turmas, com 80% de alfabetizadores oriundos das licenciaturas da UFRN e 20% de alfabetizadores oriundos das comunidades, especialmente as de difícil acesso e com problemas de segurança. A meta era atingir 4500 alunos e obtivemos 4322 de matrícula real. A permanência foi de 87,2%, a melhor obtida, graças principalmente à articulação com programas culturais e atividades artísticas e outras voltadas para a qualificação social.

Em 2003, o projeto se articulou com o PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO do MEC e passou a denominar-se PROGRAMA GERAÇÃO CIDADÃ, com aproximadamente 200 turmas, por semestre, espalhadas em mais de 40 localidades da capital potiguar. Nessa nova realidade tivemos cerca de 70% dos alfabetizadores oriundos das comunidades e apenas 30% de alunos oriundos das diversas instituições de ensino superior: UFRN, UNP, FACEX, U.V.A e Instituto Superior de Formação de Professores Presidente Kennedy. A meta proposta foi de 10.000 alunos, tendo se alcançado uma matrícula de 8954 alunos. Obteve-se 75,7% de permanência, em meio a uma conturbada implantação do Programa em nível federal.

Em 2004, o Programa funcionou apenas no segundo semestre com um total de 187 turmas distribuídas em aproximadamente 50 localidades das quatro regiões da cidade. A meta estipulada foi de 5000 alunos, tendo alcançado uma matrícula de 4170 alunos, aproximadamente. Alcançou-se um índice de 75,4% de permanência, em meio à proliferação de turmas coordenadas por outras instituições em toda a cidade, também vinculadas ao Programa Brasil Alfabetizado.

No ano de 2005, o Programa iniciou no segundo semestre, com a formação de 186 turmas, chegando ao término com o total de 159 turmas. Em consonância com os dados contidos no diagnóstico, as turmas se concentraram mais na Zona Norte (cerca de 50% das turmas) e Zona Oeste (cerca de 27%), atendendo prioritariamente aos bairros e loteamentos de baixa renda.

Ao longo desses anos, 2001 a 2005, foram matriculados cerca de 22.396 alunos, com uma média de permanência de 77,5%. Identificamos, com preocupação, que há uma demanda significativa de alunos que já frequentaram escolas até por 04 anos. São pessoas que apresentam

histórico de fracasso escolar, insegurança ou outras razões que as fazem buscar programas de alfabetização e não as escolas do sistema regular.

Tal fato concorre para a não identificação do alcance real dos programas e a dificuldade em descobrir se esses alunos de fato retornam ou não ao sistema regular de ensino. Considera-se que apesar da ação dos governos estadual e, sobretudo municipal, bem como das ONGs, Associações, Fundações e Igrejas, o fator migratório supracitado continua exigindo demandas por alfabetização além daquelas próprias dos natalenses que não tiveram acesso à escolarização ou que abandonaram por múltiplas razões as salas de aula.

A Prefeitura da Cidade do NATAL propõe-se a dar continuidade ao seu programa de alfabetização de jovens e adultos, em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo como meta atingir 3.750 alunos no ano de 2006/2007, conforme declaração de compromisso já enviada.

3 - OFERTA DE VAGAS EM EJA

No ano de 2006 a Secretaria Municipal de Educação registrou o seguinte quadro de oferta nos primeiros níveis de EJA , no primeiro semestre:

<i>ANO</i>	<i>OFERTA DO 1º NÍVEL</i>	<i>OFERTA DO 2º NÍVEL</i>	<i>TOTAL DA OFERTA</i>
2006	1.109	1.671	2.780

4 - DADOS REFERENTES À MATRÍCULA DE EJA NOS PRIMEIROS NÍVEIS :

<i>ANO</i>	<i>MATRÍCULA 1º NÍVEL</i>	<i>MATRÍCULA 2º NÍVEL</i>	<i>TOTAL DA MATRÍCULA</i>
2006	1.109	1.671	2.780

5 - ESTRATÉGIAS PARA AMPLIAÇÃO DE OFERTA DE VAGAS E IMATRÍCULAS

Quanto à ampliação para aumento de vagas e incremento de matrículas para o ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação mantém aberta a inscrição para novos alunos o ano inteiro. No início de 2005 a Secretaria Municipal de Educação implantou o Programa TECENDO O SABER, para alunos do 1º e 2º níveis da EJA, modalidade de educação à distância, em funcionamento no 1º semestre com 28 turmas, num total de 628 (seiscentos e vinte e oito) alunos.

Outro programa em funcionamento neste ano de 2006 é o PRÓ-JOVEM, que atua no segundo segmento do ensino fundamental e apresenta no primeiro semestre um total de 2.189 (dois mil, cento e oitenta e nove) matrículas.

6 - ARTICULAÇÃO COM SUB-PROJETOS

O Programa Geração Cidadã englobará neste ano de 2006 os seguintes sub-projetos que serão integrados à sua ação alfabetizadora :

- Projeto Roda Livro
- Arte e práticas culturais na sala de aula

7 - FUNDAMENTAÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO

Diante das transformações atuais na economia do Rio Grande do Norte e da cidade do Natal caracterizadas principalmente pela produção agrícola para exportação, processos de irrigação, dinamização dos setores de prestação de serviços com destaque para o turismo internacional, instalação de setores fabris, visando a ampliação do parque industrial, colocam-se novas exigências tanto no que se refere às condições de infra-estrutura quanto ao novo perfil do profissional e sua formação enquanto cidadão autônomo capaz de participar e articular novas relações sociais.

Nessa conjuntura, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve se converter numa urgência nacional e local sob pena do país não responder ao ritmo de desenvolvimento social, cultural e tecnológico do mundo globalizado. O Brasil não pode acompanhar a agenda das nações desenvolvidas sem responder ao que deveria ter sido cumprido desde o século XIX no campo das oportunidades de Educação Fundamental para os seus cidadãos, implicando em uma redução drástica nos índices de analfabetismo do último século. Não é sem razão que iniciativas no campo da EJA despontam nos cenários nacional objetivando atacar a referida problemática na busca de resultados mais concretos para o enfrentamento destas questões, em especial das situações relativas ao impacto das novas tecnologias na sociedade, no trabalho e na educação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), contemplou a preocupação de educadores, instituições da sociedade civil e parte da sociedade política com a posição a ser ocupada pela EJA no contexto da educação nacional. Neste sentido, a legislação brasileira harmoniza-se com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), com a Declaração de Hamburgo (1997) e com o Fórum Mundial de Educação (Plano Decenal, p.69-71).

Para o enfrentamento e superação de um problema de tão grave e de repercussão social faz-se necessário o estabelecimento de parcerias que objetivem potencializar esforços numa ação ampla e integrada que contribuirá para o desenvolvimento sustentável, o resgate das condições de cidadania e a melhoria dos índices de qualidade de vida da população atendida. Dever-se-á contar com a mobilização e participação das comunidades locais, que são importantes para o sucesso desta ação, através do trabalho de educadores dos próprios locais, devidamente capacitados para o desenvolvimento dessas ações.

Tendo como referência a avaliação positiva na atuação da parceria da Prefeitura do Natal, do Programa Brasil Alfabetizado e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vimos propor essa nova ação de alfabetização de jovens e adultos. Entendemos que se a educação não representa o único e mais poderoso móvel das transformações sociais desejadas, é um processo capaz de oportunizar o acesso ao saber, à dignidade e à cidadania, condição primordial para a construção de qualquer sociedade democrática.

O plano pedagógico que orienta as ações do Programa consiste na fundamentação teórico-metodológica do processo de formação de alfabetizadores, bem como norteia o desenvolvimento das ações de orientação e acompanhamento do ensino e aprendizagem das turmas de alfabetização.

A presente proposta de formação está balizada a partir de alguns princípios que referendam o trabalho político-pedagógico na educação de pessoas jovens e adultas:

- Educação, como processo constituidor de humanização, é um direito ao qual todos devem ter acesso;
- Jovens e Adultos em processo de alfabetização como sujeitos de aprendizagem trazendo consigo experiências, valores e conhecimentos que devem constituir a base de sua escolarização;
- A organização do trabalho pedagógico para jovens e adultos deve levar em consideração o princípio "aprender a aprender" como condição de garantia para uma educação permanente;
- Objetivos, conteúdos, métodos e recursos do trabalho pedagógico com jovens e adultos devem levar em consideração o contexto social de suas vidas e o mundo do trabalho, suas expectativas e interesses, sua criatividade e possibilidade de intervenção;
- O trabalho pedagógico com jovens e adultos pressupõe um campo de interlocução entre professor e aluno visando o desenvolvimento de relações de respeito, aprendizagem e fraternidade;
- A auto-avaliação deve ser sempre estimulada como forma de auto-conhecimento e construção da autonomia intelectual e sócio-afetiva do sujeito.

Esses princípios alicerçam-se nas idéias de Paulo Freire e Célestin Freinet, educadores e pensadores comprometidos com a educação popular, e as concepções de letramento, em especial, aquelas expostas nos estudos de Magda Soares e Ângela Kleiman, que referendam a alfabetização de jovens e adultos.

Paulo Freire representa um marco histórico na alfabetização de jovens e adultos pela sua filosofia original e revolucionária. Seus princípios filosóficos e propostas de educação dialógica, centrada na atividade do sujeito não se aplicam apenas a jovens e adultos, mas a todos os sujeitos de processos educativos. Seu pensamento enraíza-se na experiência concreta do homem sofrido e oprimido.

Sua abordagem é baseada no exercício prático, partindo do universo existencial do aluno. As palavras geradoras, os círculos de debate, a pesquisa dos problemas existenciais dos alunos representam contribuições originais de uma filosofia educacional comprometida com o processo libertador do homem quanto à condição sócio-econômica cultural em que se situa e superador de uma concepção bancária da educação que nega o homem produtivo, ativo e crítico.

A concepção humanista baseia-se na compreensão do direito de todo homem a uma vida digna e uma educação humanizadora, problematizadora e capaz de superar o velho tradicionalismo alienador e inibidor da formação do homem produtor de cultura e capaz de expressar suas necessidades e reivindicações. Sintetizando as razões do sucesso e repercussão de seu trabalho temos :

- sua proposta de filosofia educacional é fruto da experiência concreta
- sua pedagogia parte da confiança no saber popular
- sua prática é permanentemente avaliada num processo dialético favorecedor da reconstrução permanente da experiência
- sua postura, pois, é a da aceitação da crítica e da renovação constante, demonstrando a capacidade de incorporar as lições dos erros
- sua atitude é essencialmente biófila, isto é, de amor à vida e a todos os atores sociais envolvidos num compromisso total com a melhoria da sociedade

Célestin Freinet apresenta pontos de convergência com o pensamento de Paulo Freire, os quais podemos destacar nessa convergência :

- Freinet parte da visão do aluno como sujeito de aprendizagem
- Sua prática escolar parte da realidade concreta do aluno e do sentido que o conhecimento tem para ele
- Sua visão sócio-política do processo educacional o remete à necessidade da participação ativa e crítica do aluno na sua sociedade e não uma mera inserção que o acomodaria à ordem vigente
- Ambos os autores – Freire e Freinet- identificam a aprendizagem como processo de descoberta, de tateamento, num mundo de interações múltiplas

Os princípios destacados, ao articular os pensamentos e práticas pedagógicas, permitem-nos configurar, para o campo de alfabetização de jovens e adultos, discussões e reflexões a respeito da apropriação e produção de linguagem implicadas na perspectiva de letramento.

Desse modo, as premissas e práticas do letramento também convergem com os sentidos que Freire e Freinet atribuem as potencialidades do aprender, do ser, do respeito, da consciência das nossas condições históricas, do vir a ser como sujeitos de cultura, sujeitos em constante processo de construir-se, de humanizar-se.

Também destacamos, nessas interfaces, as contribuições dos estudos desenvolvidos por Magda Soares, Ângela Kleiman, Leda Tfouni e Vera Masagão Ribeiro para a construção de concepções de letramento, compreendidas como produção e estratégia de usos sociais da leitura e da escrita.

A óptica de alfabetização, na perspectiva do letramento aqui apresentada, objetiva a construção de competências relacionadas ao uso social da leitura e escrita enquanto práticas organizadas a partir das relações com a produção da cultura letrada. Nesse sentido, nossa proposta de formação de alfabetizadores está direcionada para o desenvolvimento de um processo formativo no qual o alfabetizador possa compreender o trabalho na alfabetização de Jovens e adultos fundamentado na aquisição das representações de linguagem na dimensão histórico – cultural.

Nessa perspectiva, a complexidade de apreensão da linguagem envolve a constituição de saberes em áreas distintas do conhecimento. Esse processo inclui a alfabetização matemática como linguagem que articula uma multiplicidade de saberes por parte dos alfabetizandos, saberes esses

que refletem conhecimentos matemáticos adquiridos ao longo dos anos, através de experiências escolares e nas relações sócio-culturais.

Essas formas de apropriação envolvem os modos próprios de indagar sobre o mundo, organizá-lo, compreendê-lo e nele atuar, produzindo conhecimentos que revelam a interação entre o homem e os contextos naturais, sociais e culturais.

Partindo do exposto, para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma significativa, na qual os educandos possam estabelecer relações entre os conteúdos e procedimentos informais e/ou formais, sugere-se que os mesmos sejam abordados por meio de situações problemas, cabendo, ao professor, atuar enquanto mediador desse processo, buscando contemplar as necessidades e os interesses dos alfabetizandos.

Como em todo processo de ensino-aprendizagem, o aproveitamento da experiência e do saber do educando passa a ser a referência essencial para o trabalho educativo. Só assim, o educador poderá superar a dicotomia ainda existente, entre a teoria e a prática, proporcionando um trabalho que tenha como eixo central às situações problema próprias do contexto do aluno.

Refletir sobre esses aspectos requer a formulação de uma prática que considere a aprendizagem enquanto um processo histórico, advindo da atividade humana. Assim, será possível constatar sua função social, problematizá-la e discutir os princípios teóricos e metodológicos inerentes a modalidade EJA.

8 - PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

8.1 - FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

A proposta formativa para alfabetizadores se configura em dois momentos distintos - a capacitação inicial e o processo de formação continuada. A organização das temáticas se articula com a fundamentação teórico-metodológica que compõe os referenciais de estudos e discussões orientadoras do plano pedagógico, contemplando os seguintes eixos:

- Apropriação e produção de conhecimentos acerca do processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas;
- Especificidades do ser-fazer alfabetizador: saberes e práticas – letramento, matemática, arte e práticas culturais;
- Articulação dos subsídios teórico-metodológicos com as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula;
- Planejamento e desenvolvimento de situações de aprendizagem e processos de avaliação condizentes com a apropriação de conhecimentos dos alunos.

Nessa perspectiva, a ênfase das discussões para a formação inicial consiste em abordar os fundamentos da EJA, concepções de linguagem e alfabetização à luz do letramento, educação matemática, organização do trabalho pedagógico e processo avaliativo.

As reflexões iniciais partem do conceito de adultos como sujeitos de aprendizagem, enfatizando a constituição da identidade sociocultural desses sujeitos relacionada à mediação educativa que orienta a ação alfabetizadora a ser desenvolvida.

No tocante ao processo de constituição identitária, a formação do alfabetizador visa promover a construção de um repertório de conhecimentos que permitam a compreensão e o reconhecimento do seu fazer pedagógico. O entendimento das particularidades desse fazer, bem como da relevância político-educativa da prática alfabetizadora também norteia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário promover um processo formativo que considere a configuração do perfil sociocultural dos alfabetizadores e de suas vivências educativas, atuais e anteriores.

Tendo em vista conciliar essas características aos referenciais do plano pedagógico, a metodologia propõe discussões, leituras, estudos e elaboração de reflexões a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos, partindo de exposições dialogadas as quais enfatizam a participação, a interação dos alfabetizadores na apropriação, produção e ressignificação de conhecimentos sobre a ação alfabetizadora.

Os procedimentos que embasam essa participação organizam o envolvimento dos alfabetizadores nas etapas formativas tendo como direcionamento constante a atuação dialógica dos participantes, focalizando na formação continuada, o sentido de uma mediação significativa e a construção das relações desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, contemplando:

- Elaboração de trabalhos com exposições individuais e coletivas;
- Discussões para organização e planejamento de situações de aprendizagem que viabilizem o tratamento e intervenção didática;
- Construção de relatos de experiências e participação em oficinas pedagógicas;
- Produção de registros sobre a prática e o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos.

Na abordagem teórica do letramento, que adotamos, o conjunto das ações da alfabetização de jovens e adultos envolve um acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem do alunado constituindo a avaliação e redimensionamento permanente dos procedimentos metodológicos de ensino.

Essas ações estão direcionadas para o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora, na qual o conteúdo sistemático da alfabetização envolva o tratamento didático das atividades trabalhadas no cotidiano das salas de aula e a compreensão da mediação acerca dos avanços cognitivos relacionados à apropriação e uso social da leitura e escrita a serem alcançados pelos alunos.

Dessa forma, o tratamento didático está direcionado a construção de procedimentos e atitudes que possibilitem o alfabetizando construir conceitos acerca do funcionamento da língua, reconhecendo-se usuário e produtor de discursos diversificados de acordo com a situação de linguagem vivenciada.

A construção desse tratamento didático, se dará no encontro de planejamento realizado semanalmente pela equipe técnico- pedagógica, no qual as discussões acerca dos procedimentos de ensino serão realizadas pelos grupos de alfabetizadores que formalizarão os projetos de trabalho para as turmas de acordo com as necessidades identificadas nas comunidades nas quais o programa irá atuar.

O acompanhamento do processo de aprendizagem será desenvolvido sob dois enfoques: O desenvolvimento dos registros elaborados pelos alfabetizadores constando da fichas de diagnóstico inicial, parcial e final da aprendizagem e a construção de um caderno de registros e formação no qual deverá constar o cotidiano das salas de aulas.

A elaboração e sistematização dos registros entrelaçam-se à prática alfabetizadora de maneira a enfatizar os elementos e os aspectos da aprendizagem de cada aluno tendo em vista suas apropriações, dificuldades, avanços, ou seja, o desenvolvimento mediante os conhecimentos, habilidades e atitudes que permeiam o processo de alfabetização vivenciado.

8.2 TEMÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

1 - Fundamentos filosófico-metodológicos: Freire e Freinet

Objetivos :

- Discutir os fundamentos e práticas freirianas e freinetianas aplicáveis às salas de alfabetização de jovens e adultos
- Analisar vivências e relatos de experiências com princípios e práticas freirianas já realizados no Programa Geração Cidadã

Conteúdos :

- Princípios da filosofia educacional de Paulo Freire
- Propostas metodológicas oriundas da filosofia freiriana
- Princípios da filosofia educacional de C. Freinet
- Práticas freinetianas aplicáveis às salas de alfabetização de jovens e adultos

2 – Alfabetização e Letramento

Objetivos:

- Compreender o processo de alfabetização de jovens e adultos à luz do conceito de letramento.
- Sistematizar a compreensão do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula de jovens e adultos.
- Refletir sobre as representações da linguagem em suas dimensões verbal e não-verbal.

Conteúdos:

- Conceito de texto: texto como unidade de sentido; texto como mediador do processo de aquisição da linguagem, diversidade textual;

- Produção textual: O alfabetizando como produtor de linguagem; reescrita textual coletiva e individual; a mediação do alfabetizador nas atividades de reescrita textual.

3 - Conhecimentos Matemáticos e alfabetização de jovens e adultos

Objetivos:

- Contextualizar a importância da matemática na EJA;
- Compreender o processo histórico da matemática como atividade humana; constatando a função social da matemática;
- Problematizar os princípios metodológicos do ensino da matemática na EJA a partir de atividades que contemplem a socialização do saber

Conteúdos:

- O papel da matemática na EJA;
- O saber matemático na EJA;
- Orientação para a seleção de conteúdos significativos e metodologias destinadas ao ensino de matemática EJA.

4 – Organização e Saberes do Trabalho Pedagógico

Objetivos :

- Refletir sobre a relevância da organização do trabalho pedagógico na sala de aula de jovens e adultos;
- Abordar a relação de saberes referentes ao trabalho pedagógico na alfabetização de jovens e adultos;
- Compreender as possibilidades de planejamento para sistematização de situações de aprendizagem significativas.

Conteúdos :

- Concepções de planejamento - dimensões sócio-culturais e pedagógicas que envolvem o planejamento. Planejamento semanal e situações de aprendizagem significativas.
- O papel do alfabetizador - mediação e sistematização do trabalho pedagógico.
- Saberes constituintes do trabalho pedagógico.
- Projetos Pedagógicos - elaboração de projetos de trabalho para alfabetização de jovens e adultos.

5. Arte e Práticas Culturais

Objetivos:

- Desenvolver junto a alfabetizadores e alunos trabalhos envolvendo as quatro linguagens da arte: visual/plástica e fotografia, musical e cênica;
- Dialogar com as práticas culturais dos alunos das turmas de alfabetização do Programa.
- Realizar oficinas e eventos culturais e artísticos com alfabetizadores e alunos.

Conteúdos:

- Concepções e conceitos sobre arte: o que é arte? Quem faz arte?
- A arte como linguagem na educação da pessoa jovem e adulta, considerando as características, expressões e sentidos do aluno da EJA;
- Planejamento e desenvolvimento de situações de aprendizagem das diversas linguagens da arte.

6. Avaliação do processo de ensino – aprendizagem

Objetivos :

- Analisar e orientar o ensino-aprendizagem, através da observação e compreensão das atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores e alfabetizados;
- Promover condições favoráveis para a resolução de problemas e o pensar criticamente do alfabetizando, de acordo com as premissas elaboradas como orientadoras de ação do programa de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado;
- Refletir para manutenção e /ou alteração das práticas educativas e culturais em uma abordagem abrangente, buscando o cumprimento de prioridades e reorganizações necessárias para as atividades educativas.

Conteúdos :

- Estudo histórico da construção do processo de avaliação e seus sistemas de organização.
- A avaliação e suas implicações na evasão escolar, no que se reflete a constituição da clientela da EJA.

- Abordagens de avaliação: propostas vigentes na discussão dos processos de aprendizagem e as etapas que se complementam na construção dos procedimentos da avaliação de aprendizagem, no que se referem à:
- Avaliação inicial ou diagnóstica – avalia aspectos relevantes para os conhecimentos e novos materiais de aprendizagem. Utilizada no início de uma nova fase, oferece subsídios para o planejamento das atividades do processo de alfabetização.
- Avaliação formativa – Realizada durante todo o processo da aprendizagem, avalia os progressos e dificuldades que perpassam a aprendizagem através dos registros e interpretação de observações.
- Avaliação somatória – ao final de cada etapa de aprendizagem, deve se avaliar como os objetivos desta fase foram alcançados a partir dos conteúdos selecionados. O registro de observações e comportamento dos alunos, bem como os materiais elaborados oferecerão subsídios para a avaliação.
- Instrumentos de avaliação: cadernos de registros, diários de classe e fichas diagnósticas.

8.3 - CRONOGRAMA DE TEMAS PARA OS ENCONTROS FORMATIVOS

FORMAÇÃO INICIAL

Temáticas	Carga horária
Fundamentos da EJA: Freire e Freinet - princípios e práticas	05 h/aula
Organização e Saberes do Trabalho Pedagógico	05 h/aula
Linguagem e Alfabetização	05 h/aula
Educação Matemática	05 h/aula
A Arte na alfabetização de jovens e adultos	05 h/aula
Avaliação e registros na EJA: ensinar, aprender e formar-se	05 h/aula

FORMAÇÃO CONTINUADA

TEMA	CARGA HORÁRIA
Temas Geradores na alfabetização de jovens e adultos	18 h/aula
Situações de aprendizagem de Linguagem	12 h/aula
Situações de aprendizagem de Matemática	12 h/aula
Práticas Freinetianas na alfabetização de jovens e adultos	12 h/aula
Situações de aprendizagem de Arte	12 h/aula
Avaliação e Registros	12 h/aula
Oficinas e Vivências Pedagógicas	12 h/aula

9 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAL DO PROGRAMA

O desenvolvimento deste Programa conta com a seguinte estrutura organizacional :

- Coordenação Geral do Programa (01 professora da UFRN) responsável pela execução das ações planejadas;
- Coordenação Administrativa (01 professora da UFRN), responsável pela organização e acompanhamento das atividades administrativas;
- Equipe de Formação Pedagógica (02 responsáveis, sendo uma aluna da pós-graduação em Educação e uma assessora) responsável pela organização, execução e avaliação da formação inicial e continuada, bem como das ações de avaliação local e produção de material didático;
- Equipe de Pesquisa Documental e Arquivo (01 aluna de pós-graduação e 01 de graduação), responsável pelo acervo fotográfico e bibliográfico, além de outros materiais de memória do projeto;
- Articuladores institucionais (12 alunos em final de graduação, dos cursos de Licenciatura da UFRN, especialmente Pedagogia) responsáveis pela supervisão do funcionamento das turmas,

orientação *in loco* e levantamento das dificuldades e necessidades pedagógicas e estruturais, bem como pelas reuniões de planejamento e avaliação;

- Assessoria administrativa (01 assessora e 02 alunos de graduação), com a responsabilidade de apoiar a coordenação geral no desenvolvimento do Programa bem como na organização cadastral e outras atividades relacionadas à informática;

- Equipe de Projetos Especiais (01 arte-terapeuta, 04 alunos de graduação e 02 assessoras), responsável pelo desenvolvimento dos projetos culturais acima mencionados.

10 - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

O processo avaliativo do Programa baseia-se sob duas diretrizes:

Avaliação da aprendizagem – durante a execução das aulas serão aplicados instrumentos referentes à avaliação diagnóstica como fichas de aprendizagem inicial nas áreas de linguagem e matemática, quanto aos aspectos cognitivos e atitudinais dos alfabetizandos. Serão elaboradas, também, fichas de acompanhamento da formação dos alunos e uma ficha comparativa com os mesmos elementos para a avaliação final, em que serão comparados os dados obtidos nas etapas anteriores para análise do avanço de aprendizagem dos alfabetizandos.

No tocante a formação dos alfabetizadores e articuladoras, o caderno de registros de formação individualizado possibilitará ao alfabetizador acompanhar, pela complexidade das atividades apresentadas, a concretização de aprendizagens pelos alunos. Esse acompanhamento deverá subsidiar o alfabetizador para o preenchimento de documentos de acompanhamento na avaliação, bem como que se detecte necessidades de adequações nos planejamentos elaborados pelos alfabetizadores.

Avaliação do desenvolvimento do Programa - A estrutura organizacional do Programa tem por base a articulação da equipe pedagógica da UFRN com os alfabetizadores, no que tange ao acompanhamento de presença e participação dos mesmos na capacitação inicial e continuada. As reuniões quinzenais de planejamento com os articuladores pedagógicos possibilitam identificar as deficiências e interesses diversificados dos alfabetizadores, bem como as dificuldades operacionais para o desenvolvimento das aulas. Concomitantemente, as visitas contínuas de supervisão às salas de aula pela equipe de articuladores possibilitará o acompanhamento presencial do desenvolvimento de aprendizagem dos alunos e os números de frequência e assiduidade dos mesmos, que nos possibilitará identificar a possível evasão de alunos e tentar reverter esse grave problema presente em todos os programas de alfabetização.

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

- Profª Doutoranda Rosa Aparecida Pinheiro - UFRN
- Profª Ms. Sandra Mª Borba Pereira - UFRN
- Profª Ms. Patrícia Carla de Macedo Chagas - UFRN
- Profª Ms. Francisca Terezinha de Oliveira Alves - UFRN
- Profª Ms. Jalmira Linhares Damasceno - UFRN/UFPB
- Profª Mestranda Ana Karla Varela Siqueira - UFRN
- Profª Especialista em Arte-Terapia Telma Romão - UFRN

Natal, junho de 2005.

APÊNDICE - B

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA JUNTO AOS ALFABETIZADORES - 2005

1. O que o fez procurar o Programa Geração Cidadã?

INTERESSE PARA TRABALHAR COM JOVENS E ADULTOS	07
EXPERIÊNCIA ANTERIOR COM EJA	16
VONTADE DE ATUAR NO PROGRAMA	18
VONTADE DE SER ÚTIL – DE AJUDAR	15
NECESSIDADE DAS PESSOAS DA COMUNIDADE EM ESTUDAR	18
COMPLEMENTAR A RENDA	10
FALTA DE EMPREGO	09
GOSTAR DE TRABALHAR COM JOVENS E ADULTOS	09
TER EXPERIÊNCIA COMO ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS	13
CURIOSIDADE DE SABER COMO É TRABALHAR COM JOVENS E ADULTOS	06
EXERCER A PROFISSÃO – PROFESSOR	09
AJUDAR A REDUZIR O ANALFABETISMO	10
FOI CONVIDADO	05
TROCAR CONHECIMENTOS	04
TOTAL	149

2. O que é para você ensinar?

LER E ESCREVER	06
ADQUIRIR CONHECIMENTOS – É APRENDER	11
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	38
MEDIAR A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO	12
ATO DE AMOR	24
AJUDAR A REDUZIR O ANALFABETISMO	01
TROCAR CONHECIMENTOS – EXPERIÊNCIA	27
PROCESSO DIALÉTICO	02
AUXILIAR NA MUDANÇA DE VIDA DOS ALUNOS	03
DESENVOLVER A INTELIGÊNCIA DO ALUNO	01
FORMAR CIDADÃOS CRÍTICOS	05
É UMA ARTE	02
É CONSTRUÇÃO	04
É DOM DE DEUS – VOCAÇÃO	10
UM DESAFIO	03
TOTAL	149

3. O que é para você aprender?

É SE TORNAR CIDADÃO	04
É ADQUIRIR EXPERIÊNCIA	05
É COMPREENDER O MUNDO	05
É TROCAR EXPERIÊNCIA – CONHECIMENTOS	17
ATIVIDADE PARA ÁVIDA TODA	16
É MELHORAR DE VIDA	08
ENFRENTAR DESAFIOS	05
ADQUIRIR CONHECIMENTOS	36
É ARMAZENAR INFORMAÇÕES	21
É EVOLUIR	05
FUNDAMENTOS ESSENCIAL DA VIDA	02
APRENDER A TRANSMITIR	07
É TUDO	04
APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO	04
AMPLIAR OS CONHECIMENTOS	01
PROCESSO CONTÍNUO	01
NÃO RESPONDEU	01
TOTAL	149

APÊNDICE - C

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- Concepção do princípio de colaboração para lidar com realidades diferenciadas
- Dificuldades apresentadas no desenvolvimento da pesquisa quanto ao relacionamento no grupo colaborativo.
- Importância da auto-reflexão em um processo de formação coletiva e na internalização particular de um saber.
- Relevância do ingresso na Universidade e o contato com a pesquisa científica para a formação como educadora.
- Como foi a experiência inicial como formadora nos Programas de Alfabetização e a relação dessas experiências educativas no papel de formadora.
- A contribuição da formação acadêmica para a atuação como formadora na relação com os alfabetizadores e as comunidades.
- Como é trabalhar como educadora e o que é mais gostoso em ser profissional nessa área.
- Qual o sentimento na passagem de alfabetizadora para coordenadora e formadora (insegurança ou outra sensação que repercutiu no trabalho).
- O que é ser formadora em formação. Quais as especificidades relevantes no trabalho educacional.
- Relação entre a formação continuada e a profissionalização. Como se dá a dimensão política na relação com a competência profissional.
- Dificuldades no trabalho como formadora nas relações de aprendizagem e resistências às mudanças no alfabetizador.
- O processo de formação como continuidade e / ou rupturas na elaboração de um conjunto de saberes que possa mediar a aprendizagem.
- Se há coerência nas ações do grupo de formação com a prática nas salas de aula do Programa, vinculando o processo de alfabetização e a escolarização dos alfabetizados.
- Como se constrói um repertório para entender os elementos essenciais a uma elaboração curricular de formação e se relacionam os saberes a partir da experiência. O trabalho com a memória coletiva da qual nossos alunos são depositários.
- A discussão das práticas culturais, no sentido de aprender com o outro foi importante para nosso trabalho pedagógico.

APÊNDICE – D

ENCONTROS DA EQUIPE COLABORADORA - SESSÕES REFLEXIVAS

- 01 - 12/08/2004 - Objetivo da Reunião: Reflexão do trabalho realizado.
- 02 - 26/08/2004 - O porque da formação continuada, o papel do grupo de formação e as relações com coordenadores e articuladores.
- 03 - 09/09/2004 - . Avaliação das capacitações anteriores. Idéia inicial para formação do grupo da pesquisa colaborativa.
- 04 - 21/09/2004 - Produções realizadas. Situacionalização de dificuldades pedagógicas e contextuais nas turmas: participação do grupo, interesse na temática, dificuldades conceituais.
- 05 - 14/10/2004 - Saberes evidenciados em nossas experiências e apropriações em construção
- 06 - 04/11/2004 - O papel das coordenadoras/formadoras: como profissionais no âmbito do Programa em sua nova estrutura.
- 07 - 18/11/2004 - Organização do cronograma das reuniões de formação, discussão da proposta pedagógica no grupo de formação.
- 08 - 09/12//2004 - Reflexão do papel do grupo de formação nas atividades desenvolvidas.
- 09 - 03/03/2005 - Contexto das atividades nas capacitações destacando os eixos temáticos, objetivos a serem alcançados, procedimentos metodológicos e referências bibliográficas discutidas.
- 10 - 17/03/2005 - Aspectos complicadores pontuados pelas formadoras: Tema amplo e tempo reduzido para a organização do trabalho.
- 11 - 24/03/2005 - Cursos de formação em espaços diferenciados. Programa como espaço escolar. Currículo como espaço de produção cultural..
- 12 - 07/04/2005 - Manifestações e práticas culturais em sua relação com a EJA
- 13 - 28/04/2005 – A organização curricular e as práticas culturais no curso de formação.
- 14 - 05/05/2005 - discussão sobre conceito de formação, relação sobre conhecimento científico e a prática dos alfabetizadores, avaliação dos articuladores sobre a equipe de formação.
- 15 - 12/05/2005 - Relação de saberes em nossa formação e a organização curricular.
- 16 - 19/05/2005 - Validação dos saberes das comunidades.
- 17 - 02/06/2005 - Saberes no processo auto-reflexivo das formadoras.
- 18 - 09/06/2005 - Papel do alfabetizador em suas comunidades.
- 19 - 16/06/2005 - Concepção de formação no grupo nas interações educativas – memória da experiência e autonomia.
- 20 - 23/06/2005 - Saberes comunitários na perspectiva freireana.
- 21 - 07/07/2005 - Organização de proposta curricular – eleição e relação de saberes
- 22 - 14/07/2005 - Que saberes os alfabetizadores trazem na formação.

23 - 21/07/2005 - Educadores reflexivos na alfabetização de adultos.

24 - 28/07/2005 - Elementos para uma organização curricular.

25 - 11/08/2005 - Saberes experienciais necessários à organização curricular.

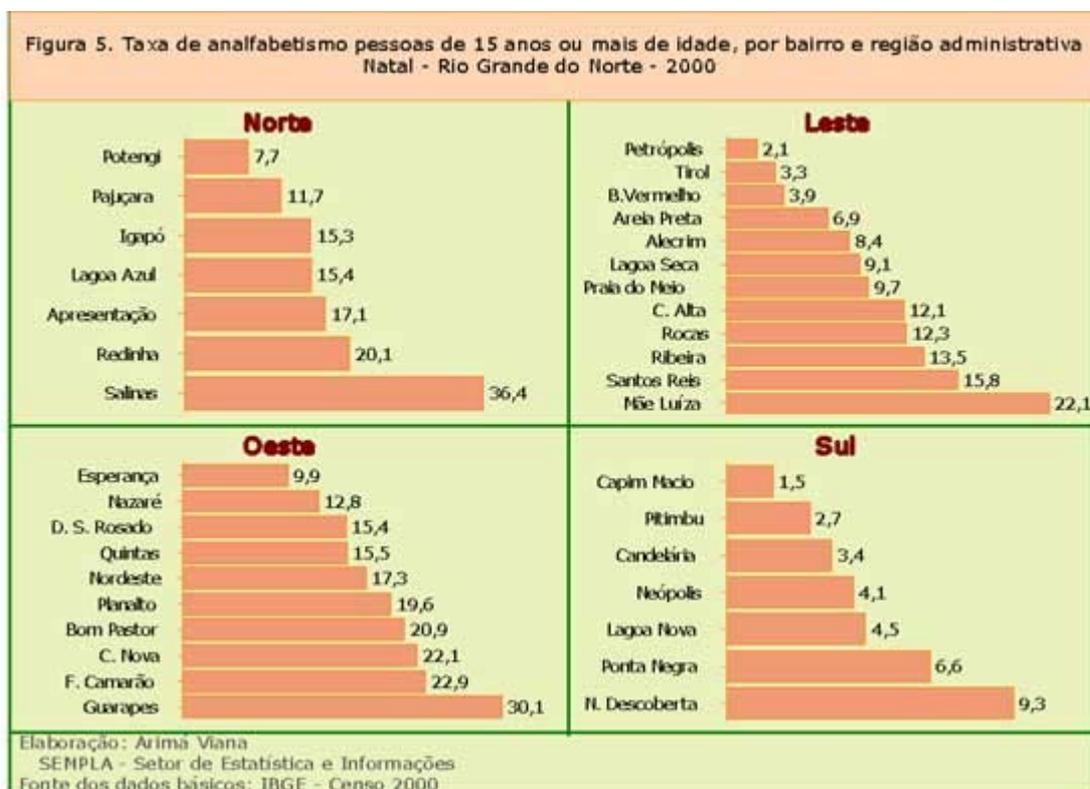
26 - 25/08/2005 - Reunião articuladores/coordenadores e formadores – diagnóstico parcial, portfólio, relatórios.

27 - 01/09/2005 – Proposições de continuidade nas ações formativas.

28 - 15/09/2005 – Avaliação do encaminhamento do trabalho de formação.

ANEXO

Segundo o quadro abaixo, podemos visualizar a distribuição do índice de analfabetismo nos bairros do município do Natal:



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)