

A QUE NECESSIDADES OS SABERES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS RESPONDEM?

Rute Vivian Angelo Baquero

Resumo

O trabalho problematiza o processo de formação desenvolvido no Curso de Pedagogia, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, examinando as relações entre saberes acadêmicos da formação e saberes da experiência, a partir de dados em entrevistas com alunos do Curso de Pedagogia de instituições de ensino superior situadas na Grande Porto Alegre/RS, buscando identificar a que necessidades os saberes desenvolvidos na academia respondem.

Palavras-chave

Educação, jovens e adultos, saberes da formação, saberes da prática.

Abstract

This paper examines the formation process developed by the Pedagogic Program related to Young and Adult education emphasizing the relationships between academic knowledge from formation and knowledge from experience, based on data from interviews with students of the Pedagogic Program of Universities located in the metropolitan area of Porto Alegre/RS, seeking to identify to which needs the knowledge developed in the academic world respond to.



Key words

Education, young and adults, formation knowledges, practical knowledges.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o Curso de Pedagogia, em nosso país, tem se direcionado para a formação de um pedagogo orientado para atuar em espaços educacionais escolarizados, na educação de crianças, abordando, de forma insuficiente, desafios colocados por segmentos excluídos socialmente e do processo de escolarização. Via de regra, reformas educativas, no âmbito do referido Curso, abordam tais desafios de forma tangencial, propondo um trabalho de natureza transversal e, embora na perspectiva das novas diretrizes curriculares, afastem-se de uma visão academicista, buscando uma relação entre teoria e prática, esta tem se constituído, em geral, de forma descontextualizada, configurando-se como “aplicação de teorias”. Diferentes grupos em situação de vulnerabilidade social – meninos e meninas de/em situação de rua, jovens em situação de risco, minorias étnicas, populações indígenas, jovens e adultos fora da faixa etária escolar, entre outros – não têm sido tratados como objetos de estudo sistemático no Curso.

Nesse cenário, impõe-se problematizar uma formação que trabalhe com a complexidade dos problemas sociais que são subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem, oportunizando um processo formativo e cultural que qualifique o educador a responder demandas de educação de segmentos tradicionalmente excluídos dos processos formativos.

Especificamente, em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a ausência de especificidade na formação dos educadores que atuam na EJA tem sido identificada como um dos principais entraves nas experiências educativas desenvolvidas com estes segmentos (Ribeiro, 2002). Como uma das justificativas



para a situação de marginalidade das políticas públicas nessa área, Torres (apud Baquero, 1996) destaca a *debilidade política* dos sujeitos que integram a EJA, composta por populações marginalizadas, de zona rural ou urbana, e por populações discriminadas.

Em estudo sobre a produção do conhecimento desenvolvido sobre EJA em dissertações e teses, no período de 1986 a 1996, no Brasil, Spósito e Haddad (1998) catalogaram 198 trabalhos. Posteriormente Oliveira (1998), analisando o material catalogado, identificou 23 estudos cuja área temática contemplava a formação e prática docente. Dos 23 estudos identificados, 5 referiram à ausência do tópico educação de jovens e adultos na formação inicial dos professores que atuam com jovens e adultos trabalhadores, tanto no ensino supletivo quanto nos cursos regulares noturnos.

Tais dados indicam a necessidade de promover mudanças, tanto nas entidades quanto nos atores educativos, com vistas a desenvolver um processo de formação qualificada de educadores de jovens e adultos, o que implica, nas palavras de Carlos Moya (1998, p. 18), em “problematizar a tensão entre os dispositivos de formação e os sujeitos em formação”.

Face a essas considerações, o presente trabalho tem por objetivo problematizar o processo de formação do educador de jovens e adultos, identificando a que necessidades os saberes desenvolvidos na academia respondem. Para alcançar o objetivo, examina-se as relações entre saberes acadêmicos da formação e saberes da experiência, a partir de dados obtidos em entrevistas abertas, realizadas com alunos do Curso de Pedagogia, de instituições de ensino superior situadas na Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Os sujeitos da pesquisa foram intencionalmente selecionados, atendendo aos seguintes critérios: a) estar realizando estudos em Educação de Jovens e Adultos e b) ter experiência no campo da Educação de Jovens e Adultos. A análise do material coletado foi realizada



tendo, como quadro de referência, os estudos de Gauthier (1998), a respeito do “reservatório de saberes”, e os de Davini (1995), sobre as *tradições na formação do educador*.

2 SABERES DA FORMAÇÃO E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Resultados da análise dos depoimentos dos entrevistados revelam desencontros entre os saberes da formação trabalhados pelas instituições de ensino superior e as necessidades de formação colocadas pelos desafios da experiência no campo de Educação de Jovens e Adultos. Nas palavras de uma entrevistada:

(...) ao aceitar trabalhar com classes de Educação de Jovens e Adultos, enfrentei muitas dificuldades tendo que buscar fora da Universidade respostas às minhas perguntas.

A distância entre a *pedagogia institucionalizada* (Tardiff, 2002), materializada através do processo de formação, em programas de práticas coletivas e disciplinas, e os problemas a enfrentar no cotidiano de sua ação são apontados pelas alunas mestras entrevistadas, ao referirem que:

A formação do professor tem que possibilitar que ele consiga problematizar as questões de sua prática (...).

Em relação ao meu Curso, o problema é o seguinte: ele não aponta grandes caminhos, eu acho que a minha prática fica meio no vazio, tu te sentes meio no vazio (...).

Pra mim foi difícil, porque cada vez que eu ia lá na turma, era difícil porque era uma experiência nova, muitas vezes eu acertei, mas muitas vezes eu errei (...).

Tais depoimentos, por sua vez, evidenciam a necessidade de um projeto de formação que viabilize uma articulação entre teoria e prática docente numa



relação orgânica entre essas duas instâncias, de modo que possam ser superados obstáculos que têm impedido a profissionalização do ofício de ensinar. De um lado, o discurso acadêmico que reduz o ensino a um conjunto de formalizações idealizadas, desvinculadas do real, distantes do campo de atuação docente, de outro, a visão de senso comum sustentando a prática docente, numa circulação restrita e privada dos saberes aí produzidos (BAQUERO; FORSTER, 2002).

Os saberes que são próprios do ensino se dão num contexto complexo e real. Conforme destacávamos no artigo *(Des)enlaces entre saberes sem ofício e ofício sem saberes*²⁰: *uma discussão sobre a profissão docente* (Baquero e Forster, 2002, p. 67-68): “não se pode atribuir exclusivamente à academia ou à prática o *locus* privilegiado da definição e distribuição dos saberes docentes”. Na verdade, é preciso que a pesquisa universitária se apoie também nos saberes dos professores de profissão para constituir um repertório de conhecimentos para a formação do professor, vinculando os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária à especificidade do ofício docente.

Da mesma forma, para que se tenha um *ofício com saberes*, é fundamental que os *saberes da ação*, também denominados *saberes do trabalho, no trabalho* ou *em processo de trabalho*, possam ser validados.

A superação da desvinculação apontada poderia ser viabilizada, segundo Tardif (2002, p. 55), por meio “da parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional”.

O tensionamento entre as instâncias do *formar* e do *formar-se* é particularmente urgente no campo da Educação de Jovens e Adultos, dada a heterogeneidade de suas práticas. Um caminho para definir a especificidade do campo de

²⁰ As expressões *saberes sem ofício* e *ofício sem saberes* são utilizadas no livro “Por uma teoria da pedagogia”, de autoria de Clermont Gauthier et al, Editora Unijuí, 1998.



formação do educador nessa modalidade de educação é, justamente, considerar a multiplicidade e diversidade de suas demandas, traduzindo-as em saberes a serem trabalhados nos processos formativos.

Tardiff, Lessard e Lahaye (1991) concebem o ensino como a mobilização de vários saberes, os quais constituem uma espécie de reservatório em que o professor se abastece para responder às exigências específicas de seu ofício. Gauthier et al. (1998) referem aos seguintes saberes: os saberes disciplinares (matéria), os saberes curriculares (o programa), os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica (o uso), os saberes experienciais (a jurisprudência particular) e os saberes da ação pedagógica.

A análise dos depoimentos dos alunos-mestres, sujeitos desta pesquisa, revelou um forte questionamento em relação à contribuição, para seu processo formativo no campo da Educação de Jovens e Adultos, dos *saberes das ciências da educação*. Segundo Gauthier (1998), os *saberes das ciências da educação* são determinados conhecimentos profissionais que o professor adquire os quais, embora não estejam diretamente relacionados com sua ação pedagógica, informa-lhe a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral.

No que diz respeito aos *saberes das ciências da educação*, o questionamento se refere à ausência de um aprofundamento teórico direcionado para uma compreensão das especificidades das populações atendidas pela Educação de Jovens e Adultos.

Na fala dos entrevistados: “(...) *por se tratar de uma educação voltada a um público caracterizado pela ‘exclusão’, tem uma característica diferenciada e precisa de uma teoria que dê suporte à construção de conhecimentos*”. A entrevistada Elisa complementa: “(...) o curso de Pedagogia, que eu realizo, **não tem apontado nenhum indicador de forma específica** para a atuação junto à formação de jovens e adultos (...)” .



Em relação a essa questão, os entrevistados indicaram a necessidade de serem desenvolvidos, nos processos formativos, conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos que possibilitem problematizar demandas sociais e culturais das diferentes populações de jovens e adultos: “*A formação deve proporcionar ao aluno um espaço de reflexão sobre as questões filosóficas, antropológicas, sociológicas, históricas da EJA.*”

Di Pierro et al. (2001), no entanto, no artigo “Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, alertam no sentido de que o *universo sócio cultural dos educandos* não seja interpretado de modo reducionista, nos limites estreitos da sua experiência cotidiana ou de suas demandas materiais, com políticas imediatas, mas que incorpore determinados desafios éticos, políticos ou práticos de vida social contemporânea relacionados ao exercício da moderna cidadania. Nessa perspectiva, os autores sugerem

[...] a abordagem de temas relacionados às mudanças societárias nesta transição do milênio nos currículos do ensino fundamental para jovens e adultos, logo temas importantes no processo de formação do educador: meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher” (DI PIERRO ET AL., 2001, p. 75).

Os alunos-mestres destacaram também a importância do aporte psicológico das ciências da educação, ao enfatizarem a necessidade de estudar processos de pensamento característicos das populações de jovens e adultos. Conforme comenta Kelly: “*Para mim, o mais importante, foi me dar conta algum tempo depois que não se tratava de uma adaptação infantil ao adulto, entendida assim por muitos educadores.*”

A contribuição da psicologia para o entendimento da aquisição do conhecimento por parte de adultos não escolarizados está presente, na década 70, através de estudos de dimensões isoladas do ato de conhecer tais como a percepção, a atenção e a memória.



Ainda na década de 70, mas com predominância na década de 80, as investigações neste campo são desenvolvidas sob outras orientações teórico-metodológicas – a psicologia genética de Jean Piaget, as perspectivas sócio-históricas de Vigotsky, Luria, Scribner e Cole, a abordagem psicolinguística (RIBEIRO et al., 1992).

Resultados dessas investigações indicaram, entre outros:

- um baixo nível no que se refere às operações mentais nas provas piagetianas de adultos não-alfabetizados (BAETA, 1978; COSTA, 1982; DAUSTER, 1975);
- a importância de se interpretar resultados de testes com normas apropriadas para cada grupo, sob pena de não se estudar adequadamente seu funcionamento cognitivo (OLIVEIRA, 1982).

Há também pesquisas que estudam os processos cognitivos de adultos não-escolarizados, focalizando as condições do contexto desses adultos. (OLIVEIRA, 1982, BAQUERO e GONÇALVES, 1993, entre outros).

Oliveira (1982) refere a que os indivíduos de nível sócio-econômico baixo dependem uns dos outros para a organização da vida comunitária e para sua sobrevivência, indicando que as competências necessárias para a solução dos problemas da comunidade não estão localizadas em indivíduos, mas em grupos, que centralizam as estratégias para a solução de determinados problemas. É importante destacar também, segundo a autora, que esses adultos não têm, comparativamente a adultos de classe média, a mesma noção de vida estável e integrada nos componentes escola, habitação e trabalho. Em face disso, tais adultos têm uma experiência diferente de espaço e de tempo que os adultos da classe média.

Baquero e Gonçalves (1993) apontam, por sua vez, a formação de estruturas cognitivas em adultos não-alfabetizados geradas pela necessidade de fazer



frente às exigências de sua função na atividade de trabalho e aos desafios enfrentados no intercâmbio social.

Descobertas dessas pesquisas têm consequências para os processos formativos em EJA, não apenas no âmbito da formação acadêmica, mas também no âmbito das práticas educativas nesta área.

Face às características das vivências espaço-temporais desses adultos, é importante que se repense as práticas educativas no que se refere à utilização do tempo e do espaço escolar, de modo a organizar as atividades de forma menos fragmentada, seriada e dividida em disciplinas estanques (BAQUERO e GONÇALVES, 2000). No que diz respeito ao projeto de formação do educador é necessário o diálogo interdisciplinar entre os diferentes campos do conhecimento que constituem as ciências da educação.

É fundamental também que o educador, ao possibilitar ao adulto em fase de escolarização experiências visando à formação de processos cognitivos e à elaboração de conceitos, leve em conta as experiências e desafios enfrentados por esse adulto no mundo do trabalho e na interação social cotidiana. A aprendizagem de conceitos será assim o resultado da problematização de práticas culturais, e não de situações formais distantes da experiência dos educandos. Práticas educativas orientadas nesse sentido são diametralmente opostas às comumente presentes nas escolas, e na academia, onde os problemas propostos são gerados pela sintaxe, e não, pelo significado (BAQUERO e GONÇALVES, 2000).

A análise dos depoimentos dos entrevistados revelou também a necessidade da academia trabalhar os *saberes disciplinares* de forma relacionada aos *saberes populares*. Segundo Gauthier (1998), “(...) os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos.”



Na visão das entrevistadas estes saberes disciplinares precisam estar interligados aos saberes populares. Isso está presente nas falas de Renata e Flávia:

(...) saberes e prática entrelaçados à realidade e à vida do sujeito, levando em conta seu meio, sua cultura, seus conhecimentos, sua história de vida (...).

Eu tenho que olhar esse jovem a partir da cultura, da sociedade que ele está inserido... eu tenho que sair do meu lugar, atrás da mesa, e olhar até lá, sentir essa realidade.

Os dados revelam, ainda, a importância do desenvolvimento de pesquisas a respeito do conhecimento popular sobre temas acadêmicos e a necessidade de que os saberes populares sejam traduzidos em saberes escolares e problematizados na sua relação com os saberes acadêmicos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento.

Em relação aos saberes escolares, observa-se a preocupação das entrevistadas em trabalhar conhecimentos ligados ao cotidiano dos alunos, apontando, dessa forma, a importância de oportunizar ao aluno vivências significativas que não desqualifiquem os conhecimentos por ele adquiridos ao longo de sua vida:

É um momento de contribuir com um conhecimento, um conhecimento ligado com a realidade, com a vida, com o trabalho, já não é mais aquela formação como era no ensino fundamental e nas séries iniciais.

Uma outra dimensão recorrentemente mencionada pelos entrevistados foi a dimensão do trabalho. Destacaram a importância e a necessidade dos alunos do Curso de Pedagogia problematizarem esta questão, com vistas a clarificar políticas e projetos de inserção social de populações jovens e adultas das classes menos favorecidas. Por último, os entrevistados referem à necessidade de se problematizar a dimensão política da prática educativa de Educação de Jovens e Adultos. Isso é demonstrado claramente na fala de Elisa:



(...) os sujeitos são narrados como pessoas que não aproveitaram o tempo ‘certo’ e agora depois de “barbados” retornam por necessidade profissional... transparecendo um certo “sentimento de caridade” assistencialista.

Kelly complementa dizendo: “O EJA não está incluído na falada ‘Educação ao longo de toda a vida’ parecendo ter prazo certo para acabar, e este prazo não vai além da alfabetização.”

Essa visão acrítica do campo, que enfatiza uma perspectiva assistencialista da Educação de Jovens e Adultos é um fator que, segundo Ribeiro (1992; 2002), prejudica a constituição do próprio campo, limitando as condições de oferta às especificidades do público dessa modalidade educativa (p. 188 -189).

Na compreensão de Ribeiro (1992; 2002), a assimilação da educação dos grupos populares, numa política assistencialista de educação de jovens e adultos, é o arcabouço ideológico que sustenta as representações que infantilizam os educandos jovens e adultos. Essa perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos limita a possibilidade de oportunizar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades dos diferentes grupos dessa modalidade educativa.

A ausência de especificidade na formação do educador de jovens e adultos tem se refletido nas práticas pedagógicas em EJA, onde, em geral, se observa a transposição do modelo de escola consagrado ao ensino de crianças. Identificou-se, desse modo, uma forte influência da *tradição normalizadora-disciplinadora* nos processos formativos no campo da Educação de Jovens e Adultos (Davini, 1995), que se orientam no sentido de produzir conformações do comportamento do jovem e do adulto tendo por base critérios do âmbito da educação infantil. Secundariamente, está presente a *tradição acadêmica*, centrada no domínio dos saberes de diferentes campos do conhecimento, trabalhados de forma desvinculada dos saberes populares dos grupos que integram o heterogêneo campo da Educação de Jovens e Adultos.



3 À GUISA DE CONCLUSÃO

A construção de uma pedagogia para a formação de educadores de jovens e adultos, de modo a orientar teorias de formação e fazeres didáticos (Souza, 1992) constitui-se, no meu entender, num dos principais desafios colocados ao desenvolvimento de projetos de educação de jovens e adultos.

Mediadores de uma prática social historicamente situada, os educadores exercem um papel fundamental na implementação das experiências sistematizadas e populares desse campo da educação. Essa prática tem sido desenvolvida às vezes com a colaboração de voluntários, outras, por militantes, em alguns projetos por professores leigos ou com experiência em outro nível e modalidade de ensino e, em projetos de algumas prefeituras, por professores da rede, especialmente selecionados para atuar nesta modalidade de educação.

No artigo “Formação do educador de adultos de classes populares: problematizações a partir de pesquisas sobre os processos cognitivos em adultos não alfabetizados” (Baquero e Gonçalves, 2000, p. 88), destacávamos que:

No cerne das problematizações a respeito de processos formativos de educadores de jovens e adultos de classes populares está a questão do significado que os saberes assumem nessas propostas, particularmente os saberes práticos, ou da ação, e sua relação com os saberes teóricos.

Nesse sentido, problematizar a *epistemologia da prática*, identificando que saberes o educador lança mão nas práticas em educação de jovens e adultos é fundamental para construir a especificidade do próprio campo da Educação de Jovens e Adultos, condição essencial para o seu desenvolvimento. Essa problematização poderá contribuir para qualificar não só os processos de formação do educador, mas também os processos formativos nas práticas educativas de jovens e adultos.



REFERÊNCIAS

- BAETA, A. M. B. **Operações mentais em adultos de baixa escolaridade**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.
- BAQUERO, R. V. A.; FORSTER, M. M. dos S. Pontos de (des) encontro entre saberes da formação e da experiência: uma discussão sobre a profissão docente. **Revista de Divulgação Científica e Cultural**, v. 4, n. 1 e 2. 2002.
- BAQUERO, R. V. A., GONÇALVES, M. A. S. Cognition and conscientization in illiterate adults. **40th International Council on Education for Teaching**. Anais Rio de Janeiro, 1993.
- BAQUERO, R. V. A., GONÇALVES, M. A. S. Formação do educador de adultos de classes populares: problematizações a partir de pesquisas sobre processos cognitivos em adultos não-alfabetizados. **Estudos Leopoldenses**, v. 4, n. 6, jan./jun., 2000.
- COSTA, O. M. J. **Estudo sobre o nível intelectual do aluno do MOBREAL da cidade de Campinas – SP**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1982.
- DAUSTER, T. **Análise do nível operatório do adulto analfabeto**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1975.
- DAVINI, M. C. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DI PIERRO *et al.* Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, n. 55, p. 58 – 75, nov. 2001.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- MOYA, C. **Una pedagogia menos inútil**. VI Encuentro de la Red Universitaria de Investigadores en formación de profesores para el cono sur. Punta de Tralca, Chile, noviembre de 1998.
- OLIVEIRA, M. C. **Educação de jovens e adultos no Brasil: aspectos específicos da formação do professor**. Relatório final de pesquisa. São Paulo, 1998.



OLIVEIRA, M. K. de. **Cognitive processes in everyday life situations: an ethnographic study.** 1982. Tese de doutorado. Stanford University.

RIBEIRO, V. M. A. et al. **Metodologia da alfabetização: pesquisa em Educação de Jovens e Adultos.** Campinas: Papirus, 1992.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição de educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, n. 76, mar. 2002.

SOUZA, J. F. Perspectivas da educação popular na década de 90. **Em aberto**, n. 56, p. 31-42, out./dez. 1992.

SPOSITO, M.; HADDAD, S. **Juventude e educação: uma análise da produção de conhecimento.** Brasília: MEC/Inep/Comped, 1998.

TARDIFF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux saviors. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et Sociétés**, v. 23, n. 1, p. 65-69, 1991.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

