

Formação de formadores de EJA no espaço universitário

Rosa Aparecida Pinheiro*

*Training of “EJA” education professionals in
universities*

* Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

RESUMO: Na atualidade, as universidades são instadas a colaborar na formação inicial e continuada de educadores em espaços diversificados, levando-nos a investigar, no campo da EJA, um saber acadêmico na formação de educadores que contemple as práticas culturais comunitárias. A pesquisa se organizou em uma instituição pública de ensino superior, em parceria com o Brasil Alfabetizado, e com premissas que advêm da educação popular como movimento de emancipação. Trabalhamos sobre um eixo prático-reflexivo com oito formadoras e pudemos inferir que a reflexão realizada no grupo, com base em suas vivências, as levou a uma modificação em suas trajetórias no repensar de suas concepções e práticas educativas. A relevância dessa pesquisa encontra-se na análise da relação institucional universitária na formação de educadores populares e na abertura à incorporação e produção de conhecimentos que atendam a ação educativa em sua totalidade, superando fragmentações de saberes e identidades coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: formação; universidade; reflexão.

ABSTRACT: *Universities have currently been urged to collaborate in initial and continuing training of educators in different places. It led us to investigate the academic knowledge in the training of educators which focuses on communitarian cultural practices in the field of "EJA". The research was carried out in a public institution of higher education, in partnership with "Brasil Alfabetizado", grounded on popular education conceived as an emancipatory movement. Our work is based on a practical-reflexive axis comprising eight trainers. We were able to infer that the reflection carried out in the group, based on their experiences, led them to change their trajectories and rethink their educational conceptions and practices. The present research is relevant because it analyzes the university institutional participation in the training of popular education professionals and its openness to the production of knowledge to meet the needs of education practice as a whole, overcoming knowledge and collective identity fragmentation.*

KEYWORDS: *training; university; reflection.*

1. INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, as instituições universitárias vêm sendo chamadas a colaborar na formação inicial e continuada de educadores em espaços diversificados, como em comunidades. Essa interação nos levou a investigar, no campo da EJA, a formulação de um saber acadêmico na formação de formadores, que contemple as práticas culturais que permeiam o saber comunitário.

Compreendendo saber como relação e não como processo acumulativo de conteúdos e conhecimentos, em nossa atividade formativa nos pautamos pelo reconhecimento formador de um sujeito que produz um saber próprio 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, p.23). Com esse pressuposto, investigamos os elementos articuladores que compõem os saberes do grupo formador em dimensões diferenciadas. Esses elementos são resultantes da análise das elaborações realizadas pelas formadoras, a partir de experiências vivenciadas.

Como equipe constituída por oito formadoras (professoras e pós-graduandas da UFRN), em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, focamos nossa investigação nas concepções das respectivas formações educativas, o que implica em decisões e escolhas conceituais próprias, e demanda interações entre sujeitos distintos. A partir da análise das reflexões dessas formadoras, evidenciamos que saberes são relevantes para que se desenvolva uma ação educativa institucional vinculada à vivência comunitária. Ao nos constituirmos formadoras, buscamos entender quais aportes teórico-metodológicos nos permitiriam relacionar saberes fundamentais no processo formativo.

2. A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

O campo epistemológico da educação de adultos atual ultrapassa os parâmetros da educação compensatória – 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 domínio educativo, a partir de uma proposição de imbricamento da instituição universitária com a educação continuada, apresenta a discussão das relações institucionais na qual a diferenciação entre o público e o popular pode ser entendida como espaços

dicotômicos ou distinções complementares.

(...) quais são as diferenças entre o popular e o público (...) eu acho que estamos entrecruzando isso, não trabalha dentro do sistema público de ensino, oficial (...) mas trabalhamos em um programa que tem como meta a continuação da escolarização, a inserção dele no sistema público (formadora BE).

Nossa atuação organizou-se em uma instituição pública de ensino superior cujo programa foi viabilizado pelo financiamento público e normatizações em nível nacional, com premissas que advêm da educação popular como movimento de emancipação. Compreendemos que 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, entendemos a formação como um processo advindo do cotidiano das práticas culturais e amadurecido na reflexão, a partir de uma reelaboração de saberes. Essa proposição têm o sentido de formação na concepção freiriana, da valorização crítica dos saberes vivenciais 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. Os educadores participantes desse curso de formação vêm de espaços educativos diferenciados e encontram, na academia, a legitimação de sua experiência educativa.

Se o alfabetizador percebe na capacitação um momento de formação dele? (...) tem um depoimento interessante de uma alfabetizadora: “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 o Supletivo, e depois eu fiz o curso de Magistério, e agora eu sou professora”. Então ela estava querendo dizer que entendia seu funcionamento, tanto como aluna, como professora (...) ela vai indicando na fala que, consciente ou inconscientemente, reconhece que galgou um processo formativo até chegar a ser professora (formadora CA).

O processo formativo narrado teve sua maior parte realizada fora do

sistema regular de ensino e se inicia já quando essa professora é adulta. Também indica a condição de ser uma formadora que se forma enquanto educa outros adultos. A concepção de formação que a educadora tem como “cria de projetos” demonstra sua inserção em programas, nos quais busca repensar suas vivências e as práticas de sua comunidade.

Nesse sentido, nossa intervenção educacional se processa como uma ação política, incorporada ao propósito de formação que tem por base os saberes advindos das práticas culturais comunitárias. Entendemos práticas culturais como “os atos e as maneiras como os homens dão significado ao mundo que é seu” (CHARTIER, 1999, p.18), e que se articulam a partir das representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência e fazem reconhecer sua identidade social.

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. Essa apropriação deve ser considerada em seu espaço simbólico e físico, pois a instituição universitária está imersa em um campo pedagógico carregado de simbologia, e ter acesso a esse ambiente é uma primeira modificação na formação do alfabetizador.

(...) você encontra eles aqui no corredor andando (...) como é que ele, uma pessoa que tem o magistério, trabalha com analfabeto, vai entrar na Universidade (...) O fato de ele ir para o auditório da biblioteca 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 até enquanto pessoa há um redimensionamento (formadora JOTA).

A ampliação de espaços educativos, com a imersão na universidade, é também uma formação experiencial que, como explicita Josso (2004), refere-se à atividade consciente de um sujeito que realiza uma aprendizagem imprevista em termos afetivos, somáticos, instrumentais 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, relacionamos o saber vivencial como uma ação elaborada para repensar sobre e com as experiências que ocorrem nos momentos de formação e podem redimensionar a ação educativa. Essa relação não se deu espontaneamente, mas, como consequência de uma intencionalidade em que os sujeitos de culturas diferenciadas, se dispuseram a estabelecer afinidades ao se colocarem no lugar do outro. No campo acadêmico, coube ao formador estimular o processo de diálogo, procurando estar apto a reconhecer as circunstâncias dessa ação e empregar sua capacidade de inovação no estabelecimento de comunicação.

Os canais dialógicos tornam possíveis que histórias e produções artísticas interajam em um contexto no qual os sujeitos estão em interação social, pois “(...) 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, uma abertura para que a comunicação possa fluir livremente. Mas, 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 impressão que eu tinha é que eles não estavam entendendo nada, as palavras (...) o aluno levantou e perguntou: o que é mesmo professora, apropriação (...) essa palavra não fazia parte do vocabulário, não é que eles não tenham um mundo intelectual (...) antes achava que não tinham (...) eles têm, mas não conseguiam captar o que a falávamos. Era uma distância muito grande e acabávamos fazendo o que a escola faz com o aluno da EJA, porque um dos grandes obstáculos desses alunos é a linguagem escolar. Então a linguagem de formação que tínhamos entrava em choque com a do sujeito que estava na nossa frente (...) e agora nessa capacitação eu fiquei surpresa, me faziam questionamentos (formadora CA).

A mudança de postura do alfabetizador demonstra que nossa atividade de formação teve uma percepção em relação à lógica do saber acadêmico pelo alfabetizador, sujeito da formação. 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 encontradas em campos de saberes diferenciados.

Uma questão relevante em nossa investigação foi a de 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.

O saber acadêmico, como base formativa, deve vincular-se a uma significação que o coloque como essencial à sua ação pedagógica. Como exemplo, na organização do planejamento do ensino, desde o momento em que as formadoras e os alfabetizadores tornaram-se participativos na construção desse planejamento. Dessa forma, ambos sugeriram inovações, de acordo com seu desenvolvimento pedagógico e seu envolvimento na prática educativa.

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. Na própria formação educativa compreendemos que devíamos planejar atividades que possibilitassem a interlocução com os alfabetizadores, que não são apenas práticos, mas exercem uma atividade educacional em suas comunidades, contrariando, por vezes, interesses locais.

(...) no início eu não consegui entender o que a própria teoria dizia. Como Paulo Freire coloca, quando o alfabetizador é da comunidade, é muito melhor de trabalharmos, eu não entendia como (...) se ele vem com tanta defasagem de conhecimento, mas é a própria relação com o lugar, se formos aproveitando, conseguiremos trabalhar com uma qualidade (formadora CA).

Essa relação refere-se 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. A formação de educadores requer, portanto, projetos e exigências educacionais e culturais específicos para sua concretização. As premissas da prática aliada à reflexão e a postura de inserção do cotidiano do aluno na reelaboração de seus conhecimentos, podem contribuir para a articulação de um saber científico, 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 de 1950, com o conceito antropológico de cultura. Era um elemento político, agora, dentro da perspectiva daquela época, e como traríamos para hoje? (formadora DE).

A preocupação demonstrada pela formadora indica o sentido de busca que perpassou o trabalho do grupo de formação, no qual o ato educativo torna-se uma ação política, em sentido amplo, na tessitura de relações (ARENDETT, 1997) e reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas.

3. OS PAPÉIS SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Ao discutirmos sobre as concepções teóricas na formação de educadores de EJA, nos reportamos ao aporte da constituição do docente, enquanto 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 análogas àquelas em sua prática educativa.

Os alfabetizadores são educadores que exercem papéis sociais na sistematização 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. Essa ação educacional é constituída por um conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades e atitudes que vão gerar práticas específicas em nossa intervenção educativa.

No nosso caso, os campos de ação são especificados pela delimitação dos papéis do formador acadêmico e do alfabetizador, sendo que este se en-

contra 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. Esse papel social está 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 esquecemos quando fomos alfabetizadores ou educadores de EJA, ou supletivo (...) quando vamos ser formadores é como se fossem papéis sociais distintos (...) lá eu era alfabetizadora há dois anos, 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).

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. 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 nessa 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.

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 (BERGER; LUCKMANN, 1985). 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 às quais se envolvem. Quando nos encontros de formação trabalhávamos o mesmo aporte teórico, o que delimitava a ação do educador era, efetivamente, sua capacidade de crítica e intervenção em cada contexto educativo.

Essa característica é um elemento central do processo formativo no

desenvolvimento de um sujeito ativo, capaz de trabalhar a memória coletiva e o saber acadêmico ou escolar, interligando-os. Na organização desses conhecimentos, existe um saber construído pelo educador com base nas situações concretas encontradas em seu ambiente de trabalho, relacionado 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 refere-se 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.

(...) usamos uma estrutura que é do sistema educativo, temos horário, dias letivos, sistema de avaliação (...) a discussão que Paulo Freire fazia com a comunidade não tinha essa estrutura (...) usamos essa estrutura e com os princípios da educação popular (...) a discussão dos saberes é interessante nesse sentido (formadora JOTA).

Com a fundamentação nos princípios freirianos, nossa sistematização pressupunha diretrizes do Programa para efetivar a formação dos alfabetizadores e dos conteúdos de alfabetização. Os saberes da prática educativa seriam internalizados como em um processo de formação docente que, segundo Gauthier (1998), é um tipo particular de saber, obtido e utilizado na ação educativa. Para o autor, essa aquisição se daria 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 análogo e, embora nem todos trabalhassem em escolas, orientavam-se, em sua prática educativa, por regras estabelecidas em ações institucionalizadas. A forma como o educador se constitui em relação aos outros sofre a influência, em sua prática educativa, dos referenciais das práticas culturais manifestadas em cada comunidade. O

relacionamento comunitário de pertencimento mútuo tem uma relação de solidariedade, com laços resistentes de familiaridade, trabalho, vizinhança. Essas categorias não são estabelecidas exclusivamente por um modelo acadêmico e, para o alfabetizador, relacionar saberes diferenciados implica em um processo de ressignificação da sua formação.

4. 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. Entendemos que esse movimento resultou de uma continuidade de ações programáticas que atingiram seus objetivos ao propiciarem oportunidades e espaço de reflexão.

Estão sendo muito boas as reuniões e eu reconheço (...) até mesmo as reuniões para a capacitação agora elas têm outra dimensão de discussão (...) estamos mais agarradas aos nossos pressupostos teóricos do que a qualquer outra coisa (...) como estamos formando, hoje nós adquirimos essa maturidade (...) Estávamos nos avaliando na última reunião, como mudamos, como a nossa maturidade é outra ao falar com o alfabetizador (formadora CA).

A reflexão sobre o amadurecimento do grupo de formadoras e o redimensionamento que ocorreu em sua prática educativa, demonstra a importância de observar o crescimento na própria ação, ou a reflexão sobre a ação. Os saberes se organizam por meio 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.

Em nossa proposição educativa, o papel da reflexão 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 de Programas 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 EFE).

Essa reflexão apresenta 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 cursos de formação. Em nossa investigação, o que caracterizou essa reflexividade foi a relação entre a experiência de cada formadora e as vivências do grupo de formação, pois a reflexão sobre a ação recorreu também às nossas memórias e possibilidades de intervenção em ações futuras. A ação reflexiva permitiu que reconhecêssemos no outro as dificuldades que já havíamos vivenciado como educadoras e, ao compartilharmos experiências, não agimos de forma aleatória. Pelo contrário, visamos transformar os encontros de capacitação em um projeto de formação que mudasse a realidade com a qual trabalhávamos.

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), nas dimensões formativas, os saberes resultam também das experiências socialmente valorizadas e elaboradas segundo modalidades socioculturais concretas, em que a dialética entre interioridade e exterioridade, individual e coletivo, está presente.

Trabalhamos sobre um eixo prático-reflexivo, tendo a prática como elemento de análise e reflexão, e a ênfase nos estudos sobre essa prática em uma perspectiva autorreflexiva. Nas argumentações apresentadas pelas formadoras, 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.

(...) minha prática, quando eu ia visitar as salas, uma coisa muito estranha para mim foi reconhecer essa realidade da educação popular (...) 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 estávamos (...) que o que eu particularmente estava desenvolvendo na capacitação era totalmente divergente da realidade que os alfabetizadores iam encontrar (...) foi quando eu passei a ouvir mais as pessoas que trabalhavam comigo, foram pessoas com que eu aprendi muito (formadora CA).

Esse depoimento é significativo 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 que apresenta um perfil econômico-social diferenciado do público alvo da EJA. Todavia, quando nos inserimos em um contexto comunitário, temos diferenciações marcantes e problemas graves que emergem, exigindo do educador, uma reflexão sobre seus valores éticos e políticos. A imersão em uma realidade diferenciada nos levou a desenvolver formas de interação no grupo de formadoras. As mais experientes e/ou criativas colocaram suas ideias a serviço das formadoras menos experientes, possibilitando a análise de situações educativas e práticas passíveis de problematização no coletivo.

Eu não me sentia muito segura e essa segurança é um processo de construção, 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, momento inicial, levanta em tema, conversa com as pessoas, aos poucos eu fui tentando, procurando segurança (alfabetizadora CE).

A formação contínua é vista como um processo constituído na própria intervenção de cada formadora 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, os temas presentes na investigação foram os das relações estabelecidas com o grupo 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 as minhas relações cotidianas (...) mas você tem que estar trabalhando isso (formadora EFE).

O processo formativo esteve mediado por um conjunto de saberes, nas relações estabelecidas em 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. O repensar constante da nossa produção respondeu à expectativa de valorização das produções, em que o saber já elaborado não seria esquecido.

Como nossas experiências estavam conjugadas com as experiências dos alfabetizadores, observamos 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 (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, o trabalho pedagógico com jovens e adultos exige, para além dos conteúdos considerados específicos do conhecimento científico e escolar, a compreensão também da estrutura de pensamento desse público e das práticas sociais e culturais em que se inserem.

Em nossa concepção, a formação continuada realizou-se 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.

(...) sendo um Programa, fazemos capacitação ou formação? (...) fazemos os dois, capacitação é uma etapa da formação, e essa formação de cada ano de programa, se o alfabetizador tiver uma capacidade reflexiva, pode juntar o que fez aqui em uma anterior, e ter esse “forro” teórico que não vamos chamar de formação profissional, porque ele não é profissional (...) mas de uma formação educativa (formadora CA).

Sabíamos, em nosso grupo formador, 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 na universidade.

Esse movimento de complementação fundamentava o sentido dado pelas formadoras à sua formação, como fator relevante nos encontros educativos. Esse sentido de formação, como coloca Gadamer (2002), em que surge o aparecimento da diferença, – embora sem apagar a identidade – possibilitou a compreensão e constituição de um saber coletivo, mesmo com sentidos distintos. 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.

Como a apropriação de conhecimentos inclui o processo de ruptura no repensar conhecimentos já estabelecidos, temos a concepção do formador e do alfabetizador como pesquisadores que se constituem na sua ação-reflexão-ação, em suas relações cotidianas nos diversos espaços educativos e nos papéis sociais diferenciados que delimitam essas ações. Em nossa investigação, o desafio foi estabelecer conexões entre lógicas diferenciadas, que se organizaram em função de regras sociais e sistematização de saberes distintos. Essa elaboração decorreu de uma *práxis*, na qual os saberes das formadoras e dos alfabetizadores se sistematizaram na intermediação da teoria com as condições de sua prática.

Enquanto instituição formadora, temos a 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 a 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 irredutíveis. Em nossa postura de intervenção, elegemos como condição necessária, mas não suficiente, que o formador fundamente sua proposta pedagógica na reflexão sobre sua ação, pois o domínio do conteúdo pedagógico seria insuficiente.

Na dissertação eu faço uma análise da minha formação como aluna do curso de pedagogia da UFRN, a partir do enfoque da relação de saberes (...) para mim foi um diferencial essa oportunidade (...) você estar lidando com o outro, às vezes em situações inusitadas, a questão da cultura também contribuiu na base da minha formação (...) pela vivência com vários tipos de experiências (formadora CE).

Como acadêmicos, 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 nas estratégias desenvolvidas estavam sujeitas à ocorrência de incertezas, presentes em situações diferenciadas das que estudamos nos cursos acadêmicos. Em nossa atuação como formadora, as discussões cingiam-se também aos referenciais das comunidades atendidas, quando tratávamos da organização dos saberes específicos da alfabetização de jovens e adultos.

Enquanto membros de uma comunidade, os alfabetizadores destinatários do nosso processo formativo traziam consigo vivências e valores referenciados por experiências individuais e sociais de que eram portadores. Tais experiências, quando partilhadas, transformaram-se em uma memória coletiva que possibilitou incorporar conhecimentos sobre a comunidade, pois re-olhar o passado significa tanto a volta, quanto a renovação de questões e projetos.

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. 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 que os saberes vivenciais 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.

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 conhecemos de fato, que vivenciamos (formadora CA).

As relações intraculturais estabelecidas no decorrer da formação de alfabetizadores possibilitaram um aprendizado não apenas acadêmico no entendimento dos espaços sociais que nos cercam e com os quais interagimos. As vivências relatadas advindas da memória coletiva também estão fundamentadas em uma lógica à qual, embora não linear como a da ciência moderna, obedece a regularidades graças a uma lógica da circularidade de conhecimentos que, geralmente, não encontra espaço nos moldes tradicionais de organização da instituição escolar.

Optamos como referência para a relação dos saberes em um processo formativo, os pressupostos demarcados por Imbérnon (2000), que afirma que nossa época é, em si, de transformação. O conhecimento acadêmico, como conjunto comprometido com uma perspectiva político-filosófica, pode referendar uma aprendizagem com base nos princípios do diálogo igualitário, da inteligência cultural, da transformação de premissa freiriana, da dimensão tecnológica, na solidariedade e no respeito às diferenças.

A relevância dessa pesquisa encontra-se na análise da relação institucional da universidade na formação de formadores de educadores populares. Nessa ótica, na constituição de políticas públicas, a formação deve visar um processo sistemático de educação continuada. Ativemos-nos 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. 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ARENDT, H. **¿Que és la política?** Barcelona: Ediciones Paidós, 1997.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Disfel; Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1999.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, H. **Verdade e método II**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, C. (Org.). **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Porto Alegre: UNIJUI, 1998.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

RIBEIRO, V. M. **Ensino fundamental de jovens e adultos**: idéias em torno do currículo. Seminário Internacional de EJA. São Paulo: MEC, 1996.

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

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

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