



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAGDALÂNIA CAUBY FRANÇA

**EM BUSCA DA ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

Salvador/Bahia

2001

MAGDALÂNIA CAUBY FRANÇA

**EM BUSCA DA ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRA EM EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ornélia Marques

Salvador

2001

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

F814

França, Magdalânia Cauby

Em busca da especificidade da formação de educadores de jovens e adultos / Magdalânia Cauby França. – Salvador: M.C. França, 2001.  
99f.

Orientador: Maria Ornélia Marques

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação –  
Universidade Federal da Bahia.

1. Formação de professores. 2. Andragogia. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Educação permanente. I. Marques, Maria Ornélia. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 370.71

## DEDICATÓRIAS

*À minha família, em especial minha mãe, pela força nos momentos difíceis em que precisava conciliar trabalho e estudo.*

*A todos aqueles, que primam pelo ensino, pelo aprendizado contínuo e pela qualidade.*

*A Maruama, minha razão.*

## AGRADECIMENTOS

*Primeiramente à Deus, que me dá forças para continuar nessa luta árdua pelo ensino com qualidade.*

*À Professora Maria Ornélia Marques, pelo empenho, determinação e dedicação, que me proporcionou, durante o período de desenvolvimento do presente trabalho.*

## **ELOGIO DO APRENDIZADO**

Aprenda o mais simples!  
Para aqueles cuja hora chegou  
Nunca é tarde demais!  
Aprenda o ABC.

Não basta, mas aprenda! Não desanime!  
Comece! É preciso saber tudo!  
Você tem que assumir o comando!  
Aprenda, homem na prisão!  
Aprenda, mulher na cozinha!  
Aprenda, ancião!

Você tem que assumir o comando!  
Não se envergonhe de perguntar,  
camarada!  
Não se deixe convencer.  
Veja com seus olhos!  
O que não sabe por conta própria,  
Não sabe.

Verifique a conta.  
É você que vai pagar.  
Ponha o dedo em cada item.  
Pergunte: o que é isso?  
Você tem que assumir o comando!

**(BERTOLD BRECHT)**

## RESUMO

A presente pesquisa se propôs a refletir sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos (FEJA) considerando a necessidade emergente de estudos nesta área, tendo em vista buscar compreender a práxis da FEJA e contribuir para a melhoria de sua qualidade. Para tanto, a partir das representações dos formadores e educadores fez análise comparativa entre os referenciais teóricos e práticos de EJA e os pressupostos teóricos, metodológicos e didáticos presentes nos programas de FEJA da rede pública de ensino do município de Salvador, a partir de meados da década de 90.

Esta investigação aponta para a confirmação da hipótese da necessidade de se buscar a especificidade na FEJA, indicando em que medida os programas de formação têm propiciado e incentivado ao educador desenvolver as competências requeridas para compor o novo perfil de profissional da educação. Destaca-se, também a tendência da formação do profissional reflexivo pautada numa epistemologia da prática.

Os resultados revelam a urgência de superação da falta de políticas públicas para a EJA e a necessidade de construção de novo paradigma para a formação de professores como uma educação de adultos continuada, cujo objetivo maior, seria possibilitar o desenvolvimento do potencial do educador de EJA. Portanto, retoma-se o conceito de educação ao longo da vida, que envolve uma multiplicidade de processos de aprendizagem, tão relevante para a iminente sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: Formação de Educadores; Educação de Jovens e Adultos; Educação Permanente, Educação Continuada.

## **ABSTRACT**

The present research is intended to reflect on the Formation of Educators of Young and Adults (FEJA), considering the emergent necessity of studies in this area, in view of searching to understand the praxis of the FEJA and to contribute to the improvement of its quality. In such a way, from the representations of the formers and educators, it made comparative analysis between the theoretical and practical references of EJA and the theoretical, methodological and didactic presuppositions included in the FEJA programs of the public education system of the city of Salvador, from the middle of the decade of 90.

This investigation points to the confirmation of the hypothesis of the necessity of searching the specificity in FEJA, indicating in which extent the formation programs have propitiated and stimulated the educator to develop the required abilities to compose the new profile of the education professional. It is also distinguished the trend of formation of the reflective professional guided by a epistemology of practice.

The results show the urgency of overcoming the lack of public politics for EJA and the necessity of construction of a new paradigm for formation of teachers as a continued education of adults, whose greatest goal would be to make possible the development of the potential of the EJA educator. Therefore, it retakes the concept of education along of life, which involves a multiplicity of learning processes, so important for the imminent knowledge society.

**Keywords:** Formation of Educators; Young and Adult Education; Permanent Education, Continuing Education.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	10
1.1	JUSTIFICATIVA	12
1.2	OBJETIVOS	18
<b>2</b>	<b>A FORMAÇÃO DE EDUCADORES</b>	19
2.1.	REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES	19
2.2.	COMPETÊNCIAS PARA O NOVO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	24
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E SUAS ESPECIFICIDADES</b>	34
3.1	EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA UNESCO	36
3.2	PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS	39
3.3	O MODELO ANDRAGÓGICO	41
3.4	APLICAÇÃO DA TEORIA ANDRAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	43
3.5	ANDRAGOGIA: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS?	45
3.5.1	Definição de Conceitos	48
3.6	A AÇÃO ANDRAGÓGICA	55
3.7	O PROCESSO E A FUNCIONALIDADE DA AÇÃO ANDRAGÓGICA	57
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO PERMANENTE: A CHAVE PARA O SÉCULO XXI</b>	60
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b>	70
5.1	PROPOSTA DE TRABALHO	70
5.2	O LOCAL	71
5.3	O INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO JOSÉ ARAPIRACA – IMEJA	72

5.4	OS SUJEITOS	73
5.5	COLETA DE DADOS	74
5.6	CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA EJA	74
5.7	MATERIAL DIDÁTICO DO PEB I E PEB II	75
5.8	IMPORTÂNCIA DO COTIDIANO E DAS REPRESENTAÇÕES	75
<b>6</b>	<b>A COMPLEXIDADE DAS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>77</b>
6.1	AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES	78
6.2	A EVOLUÇÃO DO PROGRAMA DE EJA NO MUNICÍPIO	80
6.3	O PERCURSO FORMATIVO DOS EDUCADORES	82
6.4	SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DA EJA	84
6.5	NECESSIDADE DE ESPECIFICIDADE EM EJA	88
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>90</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>95</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Da mesma forma que, durante muito tempo, a educação formal básica foi considerada tarefa para um período etário no qual o homem "completaria sua educação" no sentido de atender à exigência de aquisição de conhecimentos hábitos e maneiras de viver aceitos pela sociedade, o curso de magistério e a formação universitária vêm sendo vistos como processos com duração temporária que determinam e garantem a "formação" do profissional. Entende-se, a partir daí que o estudante deva "receber" durante seu curso todas as informações necessárias para o exercício satisfatório de sua profissão na sociedade.

Considerando-se entretanto que a educação pode ser vista segundo DEWEY (1936, citado por ENRIGONE, 1988) como a reconstrução ou reorganização de experiências, que esclarece e aumenta o sentido destas e também a aptidão do homem para dirigir o curso de experiências sucessivas, ela deveria sair do campo exclusivo dos conhecimentos e situar-se na própria vida cotidiana, as concepções históricas de educação que se expressam nos currículos e vêm enfocando "a preparação do homem para integrá-lo ao meio ambiente" não tem mais sentido. Na medida em que a ciência progride e o mundo se torna uma aldeia por força da tecnologia e dos meios de comunicação, o homem se sente obrigado a dominar uma grande quantidade de conhecimentos que lhe dêem condições de participar efetivamente da vida política e cultural da nação. E dominar, aqui, não se coloca no sentido de guardar na memória, mas, no mínimo, poder lançar mão de todos os meios possíveis para encontrá-lo e usá-lo de forma adequada, no momento necessário. O processo de formação, portanto, implicaria num continuum, num

processo dinâmico onde o aprendiz é o SUJEITO e o responsável por uma auto-transformação que ocorre paralelamente à transformação da natureza e da sociedade.

Considerando estas questões de ordem pedagógica, que refletem as muitas mudanças que a sociedade vem sofrendo neste fim de século, de certa forma estão atingindo de maneira marcante a vida da escola, às portas do século XXI ela se vê frente a tarefas que anteriormente não eram de sua competência ou responsabilidade. Refletindo as mesmas necessidades o sistema educacional começa a chamar para si a luta pela sobrevivência dentro de uma dinâmica de ajustes. Sabe-se que a organização tradicional está mudando com uma velocidade espantosa.

A mudança de paradigma desafia as instituições educacionais a assumirem seu papel já que a mais moderna estratégia de desenvolvimento de recursos humanos chama-se "educação continuada". Redundante ou não, tal denominação retoma a atenção das pessoas interessadas em projetos de desenvolvimento de pessoal com vistas a postos de trabalho e desafia as instituições educacionais a se atualizarem para competir nesse campo, ao mesmo tempo em que gera novos recursos para sua própria atualização.

O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Alguns trabalhos de pesquisa contemporâneos dirigem-se exatamente a essa questão da constituição da heterogeneidade entre indivíduos e entre grupos, que vem a focalizar a atenção nas práticas culturais que dirigem o processo de construção de diferentes aspectos do ser. Todavia, a mudança das relações em sala de aula não se processa sem que o educador vislumbre esta possibilidade, o que só pode ocorrer se o professor colocar seus alunos como sujeitos do processo de aprendizagem, recuperando-se, o conhecimento, seja através da experiência de vida do aluno ou através da reflexão.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Defender a tese de busca da especificidade na formação de educadores de jovens e adultos é retomar a bandeira contra o analfabetismo – absoluto e funcional - de cerca de 40 milhões de brasileiros que continuam excluídos do sistema educacional e do exercício da sua cidadania, é denunciar a pouca oferta de vagas (3 milhões) nos cursos de supletivo diante da grande demanda, é mostrar a necessidade de expansão do ensino noturno para os jovens e adultos que estão inseridos no mundo do trabalho, é se espantar com os grandes índices de evasão, é lamentar a subescolarização oferecida a este público, enfim é evidenciar a ausência de políticas públicas que atendam às necessidades dessa significativa parcela da população.

Mesmo com a progressiva redução do índice de analfabetismo absoluto no decorrer dos anos, em nível mundial, para pessoas com 15 anos ou mais, segundo HADDAD E DI PIERRO (1992), o Brasil continua detendo o maior contingente de analfabetos absolutos e pessoas jovens e adultas com baixa escolaridade do continente americano. Além disso, de acordo com a evolução do analfabetismo absoluto, observa-se que o Brasil não conseguiu cumprir a meta assumida na Conferência Mundial de Educação para Todos (JONTIEN, 1990) de reduzir, até o ano 2000, o analfabetismo a metade dos índices de 1990.

A distribuição do analfabetismo pelo Brasil, conforme dados do (MEC/INEP, 1992), ocorre de forma assimétrica, destacando-se o maior índice de 38,3% na Região Nordeste, na qual foi realizada a presente pesquisa. Entretanto, quando utilizamos o conceito de analfabetismo funcional esses índices aumentam significativamente, pois incluem as pessoas que têm determinado nível de escolaridade, mas não conseguem utilizar os conhecimentos adquiridos nas situações demandadas pelas exigências da sociedade contemporânea. Ainda segundo HADDAD E DI PIERRO (1992), esse fenômeno está sendo gerado no ensino regular pelos baixos índices de permanência e progressão no sistema de ensino e pela baixa qualidade do ensino oferecido no sistema escolar, que se encontra abaixo dos mínimos socialmente requeridos para o exercício da cidadania.

Essas estatísticas, citadas acima, indicam a necessidade de implantação de políticas públicas de EJA mais eficientes e eficazes que, sobretudo, ampliem a oferta de EJA, atualmente muito aquém da necessidade, atingindo em 1997 apenas 3% da demanda potencial. Ao mesmo tempo, faz-se preciso aumentar o financiamento que, em 1994 e 1995, registraram o ínfimo índice de 0,3% do gasto total com educação efetuado pelas três esferas do governo federal, estadual e municipal.

O analfabetismo no Brasil não é, pois, apenas um problema residual herdado do passado (suscetível de tratamento emergencial ou passível de superação mediante a simples sucessão geracional), e sim uma questão complexa do presente, que exige políticas conscientes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural. (HADDAD E DI PIERRO, 1999, p.4).

Partindo para a perspectiva da prática educativa de EJA a necessidade de maior atenção, ou seja, de especificidade, torna-se emergencial, vez que no âmbito dos cursos para EJA, evidencia-se alguns problemas como reprovação, evasão e analfabetismo de retorno, decorrentes da falsa crença que equipara a EJA a educação infantil. É como se devesse fazer o adulto regredir a uma infância que não tivera, isto é, recuperar ou compensar um período da vida que foi perdido. É acreditar que o adulto possui as mesmas motivações, os mesmos interesses, as mesmas condições de vida e desenvolvimento psicogenético que a criança. Assim, os mesmos recursos pedagógicos, currículo, tipo de formação, referenciais teóricos, entre outros são utilizados indiscriminadamente na EJA.

Essa tendência de igualar a EJA a educação para crianças se confirma quando se busca produções científicas em EJA e não se encontra em quantidade e diversidade satisfatória. LATERZA (1994), em pesquisa realizada com EJA nos sistemas de bibliotecas da USP, UNICAMP e UFMG, apontou a carência de estudos e publicações científicos nessa área, o que se confirmou em pesquisa realizada, na Biblioteca da Faculdade de Educação da UFBA em 2000, sobre a produção de dissertações e teses defendidas sobre EJA a partir da década de 70, nesta universidade federal ou por profissionais desta em outras instituições. Das 400 teses contidas nos registros, apenas sete trabalhos foram identificados na modalidade de educação de jovens e adultos, ensino noturno ou supletivo. Quando amplia-se para

modalidades correlatas: qualificação, educação e trabalho, educação popular, este quantitativo eleva-se para quinze trabalhos de mestrado e doutorado.

No que se refere a cursos específicos para a formação de educador de jovens e adultos a oferta também é escassa por todo o Brasil, entretanto, justamente na Bahia, destaca-se a Universidade Estadual da Bahia – UNEB de Juazeiro que em 1987, inovou nacionalmente inserindo no curso de Pedagogia a habilitação em EJA. Em nível de pós-graduação registra-se o curso de especialização em educação de adultos e treinamento (oferecido pela UFBA, em 1997, formando apenas uma turma) e o curso de especialização de Educação Básica de Jovens e Adultos (oferecido pela UNEB desde 1998, perfazendo um total de quatrocentos alunos matriculados).

Esta ausência de ações concretas na EJA, revela uma ideologia arcaica que considera o adulto pouco escolarizado, um cidadão incompleto e incapaz. Ao mesmo tempo que concede a esse adulto o termo da “maioridade” assumindo responsabilidades profissionais, legais e familiares, respondendo pelos seus atos, ele é considerado uma criança que precisa ser conduzida. O texto abaixo, citado por PAIVA (1983) foi extraído do documento da 1ª Campanha de Educação de Adultos no Brasil (1947), e ilustra muito bem esta afirmação:

Dependente do contato face a face para o enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula(...)

(...) inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, [...] ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas.

A concepção de educação, a priori, convencionada que educar pressupõe relação entre gerações, ou seja, o natural é educar crianças, logo a educação de adultos é um contra-senso. DURKHEIM, S.D., apud LOVISOLO, 1990, diz que a Educação é:

*A ação exercida pelas gerações adultas sobre gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu*

*conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.*

Assim, persiste a idéia tradicional de educação como transmissora de sabedoria dos que sabem para os que não sabem, de adultos para crianças, determinando desta forma relações hierárquicas de poder.

Segundo LOVISOLO (1990) a educação popular se dispôs a conciliar este paradoxo de educar adultos gerando um outro paradoxo: a conciliação entre educação e política. Embora, a educação popular tenha acertado que o saber estaria no povo, equivocou-se ao considerá-lo “menor” (criança), porém a própria história da educação popular mostra a mudança de paradigma quando passa a não aceitar – pelo menos em teoria – que fosse realizada uma educação *para o povo*, mas uma educação *com o povo*. Portanto, a junção entre educação e politização do povo viabiliza a passagem da menoridade para a maioridade.

Mediante toda controversa em saber se a EJA é ou não legítima e, tendo em vista o resultado de algumas práticas educativas precárias, evidenciam-se alguns mitos<sup>1</sup> que duvidam da capacidade de aprendizagem do adulto – *“De nada serve ao adulto aprender a ler e escrever, se ele já viveu a vida toda sem ser alfabetizado”*; *“Já é tarde para aprender a ler e escrever, bananeira velha não dá cacho”*; *“Educar adulto é a mesma coisa que educar criança”*. Embora, seja constante a presença e a força do mito nas relações pedagógicas, no cotidiano da sala de aula, são poucas as vezes que eles aparecem como tema de reflexão, dificultando desse modo a sua superação.

Portanto, a partir do exposto compreende-se a insistência de se reproduzir com os adultos a mesma ação educacional desenvolvida com as crianças de forma compensatória, mas em hipótese alguma justifica esse descaso que a EJA vem sofrendo historicamente.

Alguns autores, defensores da especificidade da EJA, DI ROCCO (1979), MUCHIELLI (1981), MALGLAIVE (1995), afirmam que não houve esforço da



pedagogia em desenvolver um arcabouço teórico e metodológico para o adulto. Esta acusação sustenta-se pela própria etimologia da palavra pedagogia que literalmente significa educar crianças. Os autores levantam a questão de que a pedagogia não se aprofundou, não se apropriou da especificidade da EJA, pelo fato do adulto não ser o seu foco de estudo e afirmam que muitas dificuldades diluem-se quando busca-se atender à especificidade da EJA, e alguns, até propõem a construção da Andragogia – “a ciência da educação de adultos”.

“Não é, porém, de se estranhar que a andragogia não tenha assumido a mesma importância da Pedagogia, como disciplina ou área de conhecimento, no contexto das ciências humanas. Por um lado, apresenta-se um motivo histórico: a educação de adultos nunca se constituiu numa prioridade nas sociedades modernas.(...) Por outro lado, (...) A aparente imprecisão terminológica impôs-se com sucesso universalmente no campo da educação.” (MADEIRA, 2000. p.27)

Esta questão é muito polêmica entre os educadores em geral que contra argumentam dizendo que a pedagogia dá conta da totalidade dos processos educacionais, por isso não se justifica falar em especificidade. Contudo, ao fazer um breve levantamento do percurso histórico da própria pedagogia, observa-se que a mesma surgiu para atender a especificidade, no século VI, privilegiando os meninos, filhos da Aristocracia militar grega e da nobreza. (MONTAIGNE, p.254 In: DEBESSE, 1978). Ainda, em busca da especificidade da pedagogia, vale ressaltar a contribuição de ROUSSEAU ao construir a primeira teoria da especificidade da infância, onde contrapôs as idéias tradicionais que consideravam a criança como um adulto em miniatura que deveria ser educada para desempenhar o papel de adulto. Para ROUSSEAU, cada fase da vida do ser humano seria completa em si, assim a infância tem maneiras próprias de agir em cada idade, qualidades características diferentes da do adulto. Ele vai além dizendo que“ (...) a razão sensitiva da criança é em si mesma tão completa quanto as faculdades do adulto, mas por perfeição diferente. É por isso que a criança realiza uma unidade, uma harmonia entre as diversas partes de si mesma (...)”. (MONTAIGNE, p.286 In: DEBESSE, 1978)

---

<sup>1</sup> Este tema é abordado no documento “Alfabetização Liberta”, produzido pela Comissão Nacional do Ano Internacional de Alfabetização (1990).

ARIÉS, no seu clássico compêndio “História da vida privada”, brilhantemente descreve a educação das crianças e destaca a necessidade de buscar uma pedagogia adequada ao desenvolvimento dos infantes. Esta polarização inicial, entre pedagogia e andragogia indicou a necessidade de delimitação dos termos no sentido de construir uma teoria da educação que abarque realmente a totalidade dos processos educacionais, considerando as características biológicas, psicológicas e sócio-políticas dos educandos, sejam eles crianças ou adultos.

Portanto, reconhecer a diferença entre crianças e adultos no que concerne à aprendizagem é fundamental para uma educação de inclusão. Não significa uma mera questão de terminologia, mas sobretudo um compromisso com a formação humana e com o resgate da função antropológica da educação de evolução da humanidade.

## 1.2 OBJETIVOS

Buscar compreender a práxis da FEJA e contribuir para a melhoria de sua qualidade através da análise dos pressupostos teóricos, metodológicos e didáticos presentes nos programas de FEJA do Município de Salvador, capital do estado da Bahia. Para tanto, esta pesquisa perseguiu os seguintes objetivos específicos:

- ◆ Pesquisar na literatura fundamentos que embasem a necessidade de uma educação específica para os adultos;
- ◆ Analisar os pressupostos teóricos, metodológicos e didáticos presentes nos programas de FEJA e contrapô-los com os pressupostos da EJA;
- ◆ Aprender as concepções de aluno jovem e adulto adotada pelos cursos de FEJA e suas implicações nas relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem;
- ◆ Caracterizar os sujeitos envolvidos na FEJA, ou seja, o educador e o formador, quem pensa e executa a formação;
- ◆ Analisar em que medida a FEJA tem propiciado e incentivado ao educador desenvolver as habilidades e competências requeridas para compor o novo perfil de profissional da educação de jovens e adultos.

## 2 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

### 2.1 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A temática da formação de educadores vem se apresentando como um grande desafio para a educação brasileira, sobretudo em tempos de globalização, em que sobressaem os questionamentos acerca da qualidade e contextualização do ensino oferecido nas escolas.

A partir da grande expansão da rede de ensino em curto espaço de tempo e a conseqüente necessidade de professores, a qualidade do ensino público foi decaindo em proporções alarmantes. Se na década de 60 a preocupação das políticas educacionais era com o acesso da maioria quase absoluta da população à escola, atualmente a grande questão é como salvar esta grande maioria da produção do fracasso escolar, que se apresenta nas formas de evasão, repetência, analfabetismo funcional e subescolarização.

Em virtude do panorama geral de globalização e reestruturação produtiva em que pesem as novas tecnologias, redes mundiais de informação, flexibilização do trabalho, produtividade e competitividade, busca-se um novo perfil de trabalhador com competências e habilidades para desenvolver funções múltiplas. No espaço de trabalho automatizado, sobram poucas vagas para o trabalhador não qualificado, uma vez que os setores mais avançados da produção exigem trabalhadores mais versáteis tecnicamente e socialmente, com maior velocidade de raciocínio, capacidades de abstração, exatidão, comunicação e trabalho cooperativo.

Alguns autores (PAIVA, 1994); (SINGER,1993); (FRIGOTO,1994) reconhecem as falhas – retenção, evasão, analfabetismo funcional etc. – do sistema escolar brasileiro e apontam a exigência de projeto alternativo que aproxime a educação das demandas dos processos de globalização, considerando o compromisso com a cidadania plena. A emergência desse novo perfil de trabalhador autônomo, detentor de competências comunicativas-sociais, técnicas e pessoais, conduz a uma formação que supera o dilema de educação para o trabalho ou para a cidadania, ambos já não se opõem, na medida em que a primeira passou a ser vista como pré-condição para a realização de qualquer formação.

Diante do exposto, emerge a necessidade de se buscar alternativas que aproximem a educação do mundo do trabalho visando, simultaneamente, a amenização do processo de exclusão intensificado por estas “inovações” e a preservação da identidade da educação como *locus* de sistematização do conhecimento.

Para tanto, a educação deverá assumir uma nova feição visando a elevação do nível escolar da sua população a fim de lidar com as exigências, não apenas do mundo do trabalho, mas da sua própria vida social. Logo, deverá haver reformas educacionais desde o ensino básico até o ensino superior, fazendo as devidas modificações nos cursos em níveis estruturais, principalmente no que concerne à superação da dicotomia na relação teoria e prática.

Muitos estudiosos da área como (FREIRE, 1986; 1992; 1996); (FUSARI, 1990;1992) (GATTI, 1992); (SCHÖN, 2000) emitem críticas sobre o distanciamento existente entre a formação acadêmica e a realidade escolar. Para eles faz-se necessário assumir uma nova postura, uma postura dialética que pressupõe uma teoria que se constrói a partir da prática e uma prática que se orienta a partir da teoria.

Esta mesma tendência foi expressa por PIMENTA (1995) quando abordou sistematicamente os diferentes sentidos atribuídos à relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores em nível médio. Nesta análise, o estágio sempre foi considerado como um elemento indispensável na formação, embora

tenha assumido diferentes conotações conforme as perspectivas legais, teóricas e sociais de cada momento histórico, desde a década de 30 até a de 80.

Segundo o levantamento dessa autora, o conceito de prática no Ensino Normal estava quase que exclusivamente vinculado à mera aquisição de experiência com a finalidade de preparar as “professoras” para a educação das crianças nas escolas primárias, o enfoque no magistério era visto, muito mais como uma extensão das atividades domésticas do que como profissionalização, propriamente dita.

Na década de 50/60, com a adoção da política expansionista educacional e após a implantação da Lei Orgânica do Ensino Normal (8530/46) e, sobretudo, com a grande contribuição teórica dos “Pioneiros da Escola Nova”, a temática da teoria e prática foi submetida a análises críticas que indicaram a ineficácia dos estágios curriculares, o “desperdício” de professores formados, a não especificidade do Ensino Normal, a proliferação das Escolas Normais particulares de qualidade duvidosa entre outros equívocos da formação.

Diante destas constatações explícitas de distanciamento entre os cursos e a realidade escolar, o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas), na época, dirigida pelos intelectuais da “Educação Nova”, em 1955 sugere que:

... o curso de preparação deva ser equilibrado entre teoria e prática; que a prática antecipe muitas das dificuldades do jovem professor, que as aulas de prática sejam complementadas com debates antes e depois, a fim de ajudar os alunos a estabelecerem o senso de cooperação e interesse em desenvolverem a capacidade em vez de ansiedade. (PIMENTA, 1985, p. 40)

E além disso, indicaram a necessidade de elaboração de uma política de formação de professores que articulasse os diferentes níveis de ensino – o primário, o médio e o superior.

A partir do final da década de 60, sob a égide da Ditadura Militar e com a implantação da Lei 5692/71, realizou-se modificações estruturais e conceituais no Ensino Normal que passa a compor o quadro das habilitações profissionalizantes do 2º grau. Por isso, as indicações anteriormente feitas pelos intelectuais da “Escola

Nova” não foram consideradas, principalmente no que dizia respeito à nova política de formação de professores.

PIMENTA fez uma observação contundente em relação à referida Lei:

A Lei 5692/71 possibilitou um profundo estrago na formação dos professores primários – acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de nenhuma melhoria real. As pesquisas realizadas após alguns anos de implantação não apontam nenhum avanço na formação de professores. ( PIMENTA, 1985, p.57)

A partir da década de 80, juntamente com o movimento de reivindicação pela Democracia no País, emergem propostas oriundas de diversas organizações com a pretensão de revitalizar e reformular a formação de professores em todos os seus níveis. Para tanto, adotaram como pressuposto a idéia de que a escola é uma instituição, cuja especificidade é a (re) construção e socialização do saber historicamente produzido, objetivando dotar os alunos de instrumentos que possibilitem a transformação social democrática. Assim, a prática educativa é entendida como “prática social” de transformação da realidade.

A partir desta perspectiva, a relação entre teoria e prática na formação assume um caráter de indissociação, na qual o professor utiliza a “prática social” como ponto de partida e desfecho do processo pedagógico, através de constante reflexão sobre a prática *sempre* alimentada pela teoria. Dentro deste contexto, ressalta-se a importância da formação de professores para proporcionar as mudanças requeridas do sistema educacional. Por isso, CUNHA (1994:171), destaca a necessidade de repensar os cursos de educação de professores da perspectiva do professor enquanto indivíduo e coletivo docente.

A constatação de que a educação de professores tem sido mais efetiva pelas influências da prática cotidiana pode influir no repensar dos cursos de formação de professores... A história e as práticas educacionais do aluno, assim como o seu exercício educacional futuro, têm sido pouco priorizados nas ações universitárias e nas demais instituições que se envolvem com educação de professores

Continuando, a autora ressalta que a formação de professor deve desvendar o contexto das suas relações sociais e ter projeção de modelos mentais do dever-ser um “BOM PROFESSOR”.

As tendências atuais em formação de professores, estão adotando como pressuposto a idéia de que a formação não é um momento único e nem limitado à formação inicial, é um processo contínuo e progressivo que se desenvolve no decorrer da trajetória pessoal e profissional do indivíduo. Desta forma, o envolvimento do professor e seu compromisso com o percurso da sua formação constituem condição fundamental para extrapolar os limites da sua formação inicial e ampliar sua visão crítica e atuação junto ao seu contexto. Haja vista que, não basta tomar o profissional competente sem mudar o seu contexto, a sua instituição de trabalho. Por este motivo, faz-se imprescindível conduzir os professores a refletir sobre as ideologias, os propósitos, conseqüências e limitações de recursos presentes na prática docente, prática esta transformadora, ou seja, práxis que é critério de verdade.

Para tanto, o cotidiano do professor terá que ser permeado de instrumentos e situações que possibilitem a reflexão sistemática das ações, bem como a sua socialização com a comunidade escolar. O processo de auto-reflexão é a conexão necessária nas relações entre os campos interno e externo da realidade escolar, apenas através desta prática pode emergir o sujeito autônomo, transformador das circunstâncias e de si mesmo.



## 1.2 COMPETÊNCIAS PARA O NOVO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter possibilidade de articulá-las e organizá-las. (MORIN, 2000 p. 35)

Considerando a formação de professores como a área mais sensível das mudanças no setor educativo e retomando a dicotomia histórica entre os saberes divididos, compartimentados produzidos na academia e a realidade multidisciplinar, o modelo de formação para que de fato alcancem a superação, devem integrar em seus cursos alguns elementos, como por exemplo, as competências desse novo profissional.

A noção de competência vem sendo estudada juntamente com os saberes da prática, tanto no mundo do trabalho e da formação profissional, quanto mais recentemente na educação, esta última está sendo influenciada pela integração das competências aos currículos escolares.

O discurso empresarial, na década de 80, se apropriou do modelo de competência para justificar os novos paradigmas de produção que indicam uma distinção entre qualificação formal e tácita. Diante das rápidas mudanças das tecnologias e pela dificuldade crescente de formar e anteciper o perfil educacional coerente com as novas demandas do mercado de trabalho, os estudos nessa área indicam a tendência de investimento numa formação que assegure a inserção do profissional em diferentes postos de trabalhos. Para tal, a formação deverá desenvolver qualificações-chaves que possibilitem a integração de conhecimentos gerais e específicos, necessários para que o trabalhador administre e supere situações de conflito demonstrando capacidade de aprender continuamente. Assim, para delimitar esse conceito amplo de qualificações-chaves, remeteu-se a blocos de competências: sociais, pessoais, metodológicas e comportamentais. (PAIVA,1994; HIRATA)

Segundo HIRATA, o modelo de competência estaria associado à crise da noção de postos de trabalho e a um modelo de classificação e de relações profissionais demandados pelo sistema pós-taylorista de organização do trabalho e gestão da produção, onde a colaboração, o engajamento e a mobilidade passam a ser qualidades dominantes. Deste modo, destaca-se o caráter subjetivo das competências que ressaltam as aptidões pessoais necessárias a determinados empregos.

Os sociólogos do trabalho identificaram três argumentos a favor da utilização da noção de competência:

- 1) a importância dos saberes e competências revelando melhoria da qualidade do trabalho;
- 2) reconhecimento da complexidade das rotinas e ações profissionais;
- 3) mudança metodológica: as competências como construção social dos próprios atores que desempenham papéis fundamentais e, portanto, detém a chave da explicação.

A Psicologia, também, se apropriou do conceito de competência fundamentada nos princípios cognitivos de aprender a aprender e transferibilidade, visando a modernização dos processos de aprendizagem, centrado no indivíduo.

A individualização, característica subjetiva da competência, apresenta sua gênese vinculada aos processos de tomada de consciência a partir da objetivação da sua prática em conformidade com o tríduo *saber/saber-fazer/saber ser*. Para os psicólogos sociais, essa diferenciação, a partir da tomada de consciência das suas competências e incompetências, definem a ação do ator social em diferentes âmbitos sociais.

Portanto, não somente pela força do seu uso que a noção de competência se perpetua, mas pela emergência de construção de uma epistemologia da prática. Onde, a partir desta perspectiva, a educação profissional vem suscitando questões quanto à: mudança de foco da especialização para uma formação da personalidade. Fatores determinantes para a formação da personalidade. Garantia da transferência das competências tácitas (pessoais e sociais) para o desempenho das funções laborais.

Embora seja evidente a construção de competências na formação profissionalizante, vez que faz referência a um *saber-fazer* articulado com uma prática concreta, essas questões presentes na esfera do trabalho e da educação profissional, implicam na escola, que se encontra no dilema de ensinar conhecimentos ou desenvolver competências. Para tal, a escola deverá responder a tais perguntas: quais são as situações e práticas referenciais na educação básica? Como elaborar programas e objetivos em termos de competências? Em que medida ambos podem articular-se com as disciplinas e conhecimentos?

Em qualquer atividade humana, os seus resultados são avaliados a partir do domínio dos seus procedimentos. Mas, como adquirir tal domínio? Não basta saber fazer ação através de determinada habilidade, faz-se necessário a combinação dessas habilidades com atitudes (saber ser), com os conhecimentos (saber) e com os saberes acumulados da experiência prática (saber agir). Assim, a noção de competência implica numa capacidade de mobilizar variados recursos cognitivos, motores e atitudinais para enfrentar qualquer tipo de situação.

Segundo PERRENOUD (2001), para se descrever uma competência é necessário considerar três elementos complementares:

- 1) Os tipos de situações em que ocorre certo domínio;
- 2) Os recursos mobilizadores, conhecimentos teóricos ou metodológicos; as atitudes, os esquemas de pensamento que orientam a percepção a antecipação e a avaliação;
- 3) A natureza dos esquemas de pensamento, ou seja, sua lógica interna para enfrentar determinada situação.

Considerando que a competência é formada ao longo da vida do cidadão, requer um processo de educação permanente que valorize habilidades e conhecimentos que buscam desenvolver o "aprender a aprender", "aprender a fazer", "aprender a ser" e "aprender a ser com os outros". Portanto, dar condições ao cidadão de melhor superar os seus conflitos cotidianos. Na qual, o desenvolvimento de uma verdadeira formação por competências significa mudar o foco no ensino para realmente ajudar o aluno na sua aprendizagem, para tal, requer

transformação na relação dos professores com o saber, com os alunos, na maneira de “dar aulas”, na percepção e construção da sua identidade e de suas competências profissionais.

Diante do exposto, que competências devem compor o currículo do profissional da educação?

- a) Primeiramente deve-se reconhecer a não existência de neutralidade na identificação das competências, haja visto que toda ação pedagógica está impregnada de intencionalidade (FREIRE, 1986), portanto está a serviço ou a favor de alguma ideologia.
- b) Segundo, como toda competência está relacionada a uma ação situacional, faz-se imprescindível vincular cada competência a um conjunto preciso de problemas e de tarefas.
- c) Por último, faz-se necessário listar os recursos (saberes, técnicas, saberes-fazer, atitudes, habilidades específicas) mobilizados pela competência em questão.

PHILIPPE PERRENOUD, em seu livro *10 novas competências para ensinar*, forneceu uma grande contribuição para a determinação de competências para o professor. No seu inventário de competências, discorreu sobre as dez famílias de competências que serão resumidas a seguir:

- 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- 2) administrar a progressão das aprendizagens.
- 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- 5) trabalhar em equipe.
- 6) participar da administração da escola.
- 7) informar e envolver os pais (a comunidade).
- 8) utilizar novas tecnologias.
- 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- 10) administrar sua própria formação contínua.

A competência, organizar e dirigir situações de aprendizagem, poderia cair na obviedade, sabido que é o motivo da existência da profissão docente. Contudo, surge como nova para superar a concepção de que basta ensinar para que o aluno aprenda. Concepção esta que justificou as conhecidas aulas expositivas, nas quais os professores detentores do saber – depositavam nos alunos todo o seu conhecimento enciclopédico.

A segunda competência, administrar a progressão das aprendizagens, está relacionada à idéia que normalmente quando ouvimos falar de progresso, remetemos a concepção de aprovação ao final de cada unidade ou de cada série. Por que somente ao final de cada ano a escola identifica que o aluno não conseguiu aprender?

O movimento rumo a uma pedagogia diferenciada que respeite e crie condições de desenvolver o ritmo de cada aluno está crescendo e para tanto envolve as seguintes competências específicas:

- 1) conceber e administrar situações – problemas ajustados ao nível e às possibilidades dos alunos;
- 2) adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino;
- 3) estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;
- 4) observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa;
- 5) fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

A terceira competência, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, nos remete para os seguintes questionamentos:

Por que a escola acredita que possa planejar uma única situação padrão que mobilize a aprendizagem de todos os alunos?

Por que insistir nas cartilhas e livros didáticos como único recurso de aprendizagem?

Agir desta maneira é acreditar que todos são iguais! Todos os alunos podem estar numa mesma série, mas certamente com níveis de conhecimentos diferenciados.

Será que a educação personalizada é possível, na nossa realidade de salas superlotadas?

Sim! A promoção de um ensino diferenciado é possível a partir da criação de dispositivos didáticos estruturados para atender simultaneamente diferentes níveis de aprendizagem.

Essa competência pressupõe a utilização de todos os recursos disponíveis e da criatividade do professor para dispor situações propícias para a aprendizagem. Para tanto, engloba as seguintes competências:

- 1) Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma;
- 2) Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto;
- 3) Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades;
- 4) Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

A quarta competência, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, se manifesta no sonho de todo professor de encontrar alunos que gostem de estudar, que manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender. Mas, na maioria das vezes a realidade o presenteia com alunos quase ou nada motivados para saber.

Motivar o aluno, isto é, desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender, compõe o cerne da profissão docente e vai além dos artifícios como

reprovação, notas baixas, perda da estima do professor etc., criados pela escola. A referida competência engloba essas outras:

- 1) suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de auto – avaliação;
- 2) instituir e fazer funcionar um conselho de alunos;
- 3) oferecer atividades opcionais de formação;
- 4) favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

A quinta competência, trabalhar em equipe, parte do pressuposto que desenvolver trabalho em grupo é uma realidade necessária para a preservação da humanidade, sozinhos sabemos e podemos muito menos do que juntos, contudo, para se trabalhar em equipe é necessário:

- 1) elaborar um projeto em equipe, representações comuns;
- 2) dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões;
- 3) formar e renovar uma equipe pedagógica;
- 4) confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;
- 5) administrar crises ou conflitos interpessoais.

A sexta competência, participar da administração da escola, considera que a gestão democrática não deve ser o desejo de um ou de outro professor, mas um ideal a ser perseguido e alcançado por todos os envolvidos na educação. Para que se alcance êxito, o projeto pedagógico deverá estar em sintonia com a administração escolar. Em tempos atuais de descentralização a unidade escolar assume uma significativa autonomia, não apenas para gerir a merenda escolar, mas sobretudo para criar espaços e experiências de formação, e para o desenvolvimento da gestão democrática é preciso:

- 1) elaborar, negociar um projeto da instituição;
- 2) administrar os recursos da escola;

- 3) coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros;
- 4) organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

A sétima competência, visa informar e envolver a comunidade nas determinações escolares, retoma a discussão da escola enquanto instrumento de reprodução ou transformação da sociedade. A medida que incentivamos o diálogo entre a comunidade (família, igreja, empresa, ONG) estamos estabelecendo uma relação de parceria em prol da aprendizagem do aluno.

Em tempo de redes mundiais de informação e novas tecnologias a escola deixa de ser o único “*locus*”, necessita estabelecer articulação com os outros “*locus*” que constituem a sociedade do conhecimento. Sendo assim, são necessárias as seguintes competências específicas:

- 1) dirigir reuniões de informação e de debate;
- 2) fazer entrevistas;
- 3) envolver a comunidade na construção dos saberes.

A oitava competência está relacionada com a utilização das novas tecnologias. As novas tecnologias da informação e da comunicação estão modificando não somente as formas de comunicação, mas também o setor de trabalho e as estruturas de pensamentos das pessoas. Portanto, o processo de ensino – aprendizagem não pode desconsiderar as influências dessas inovações, por mero desconhecimento técnico. Assim, o professor deve desenvolver as seguintes competências específicas:

- 1) utilizar editores de textos;
- 2) explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino;
- 3) comunicar-se à distância por meio da telemática;
- 4) utilizar as ferramentas multimídia no ensino.



A penúltima competência, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, pressupõe que o grande desafio da educação é com a formação do cidadão, pautada em valores éticos, em meio a uma sociedade que convive com contradições como: concentração de riquezas com um grande contingente de pessoas que vive na miséria, discriminações de gênero, ética e sociais.

Nesta empreitada, não basta para a escola inserir os conteúdos éticos no seu currículo, é preciso que todos assumam uma atitude pró-ativa para o exercício da cidadania plena. Esse investimento visa um retorno imediato, para o presente e, certamente, saldos para o futuro. O professor coerente com os valores éticos deve:

- 1) prevenir a violência na escola e fora dela;
- 2) lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais;
- 3) participar da criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e a apreciação da conduta;
- 4) analisar a relação pedagógica a autoridade e a comunicação em aula;
- 5) desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

A última competência, administrar sua própria formação contínua, é de suma importância para a profissão docente, pois não basta adquirir determinada competência, faz-se imprescindível desenvolvê-la. E isso se dá, por meio do gerenciamento da própria formação que o professor condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras.

Através do domínio desta competência o professor adquire consciência do sentido de seu trabalho em face aos desafios e mudanças atuais. Assim, a formação contínua transpõe a formação inicial ao desenvolver novos paradigmas coerentes com a prática pedagógica. Portanto, saber administrar sua própria formação contínua é:

- 1) saber explicitar as próprias práticas;

- 2) estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua;
- 3) negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- 4) envolver-se em tarefas em escala de ordem de ensino ou de sistema educativo;
- 5) acolher a formação dos colegas e participar dela.

A necessidade de se elencar detalhadamente as competências para o educador, visa orientar a formação desse profissional quanto a seleção de conteúdos, metodologia, organização curricular e avaliação. Vale ressaltar que as competências não são construções estritamente individuais da responsabilidade de cada professor, mas, sobretudo, são construções sociais que devem estar contempladas na formação inicial e continuada desses profissionais. No Brasil, a adoção da lógica por competências está presente nos critérios de seleção de pessoal e na avaliação por desempenho, em algumas empresas, e no modelo de competências elaborado pelo SENAI. A sua influência no meio educacional está sendo disseminada mais rapidamente a partir das deliberações de instituições como o MEC em documentos oficiais como os Referenciais Nacionais para a Formação de Professores, nas Diretrizes do Ensino Médio e na educação profissional. Esses são grandes indicadores de que se faz urgente, no Brasil, buscar os sentidos e cientificidade da noção de competência, para que não repitamos erros do passado ao importar modelos. Pois, quando não sabemos para onde queremos ir corremos o risco de não chegar a lugar nenhum.

### 3 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E SUAS ESPECIFICIDADES

Na América Latina, em geral, inclusive no Brasil, quando se fala em educação de adultos faz-se referência imediata à alfabetização, em que sobressaem os programas e campanhas a fim de reduzir as altíssimas estatísticas de analfabetismo. Entretanto, novos referenciais de educação de adultos estão surgindo para dar conta das transformações atuais.

Sem dúvida, que a alfabetização, ainda, deva ser prioridade enquanto o Brasil apresentar significativos índices de analfabetismo, haja visto que sem ela todas as outras possibilidades de exercício da cidadania são obstruídas. Contudo, o adulto de hoje, para conseguir transitar livremente pelo mundo globalizado, altamente mutável, precisa dominar outros códigos e habilidades, além de saber ler, escrever e contar.

*A revisão histórica das diversas concepções que têm predominado na educação de adultos aponta a dificuldade, para não dizer impossibilidade, de se adotar uma definição que se abarque a todas. O problema é ainda maior quando se considera a variedade de processos educativos envolvidos na educação de adultos: alfabetização, educação básica, desenvolvimento de comunidade, capacitação para o trabalho, conscientização, educação para organização etc. e a heterogeneidade dos grupos destinatários. (WERTHEIN, 1985, P. 24)*

Entretanto, podemos fazer uma reflexão sobre a evolução da educação de adultos a partir de duas perspectivas:

- 1) educação para suprir a carência escolar daqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade dita “normal”;

- 2) educação para o aperfeiçoamento dos adultos que já detêm algumas competências básicas necessárias para o convívio numa sociedade letrada.

Considerando, ainda, a realidade de 880 milhões de analfabetos em todo o mundo (CONFITEA V, 1997), a primeira perspectiva de educação de adultos se apresenta com grande força, pois se estima a grande massa de carentes de educação básica. Embora ainda permaneçam altos os índices de analfabetismo a educação de adultos surgiu com a preocupação de compensar uma situação de carência. Dentro desta perspectiva, podemos incluir as seguintes concepções:

- 1) Educação de Base ou fundamental;
- 2) Educação Comunitária;
- 3) Educação Suplementar;
- 4) Educação Funcional;
- 5) Educação Supletiva.

A segunda perspectiva visa atender aquelas pessoas que já usufruíram do processo de educação básica, que pelo menos conseguem utilizar as habilidades elementares de comunicação. Essa perspectiva tem como fundamento ampliar as potencialidades de aprendizagem do sujeito, seja no plano profissional quanto no sócio-cultural. Dentro desta linha, temos as seguintes concepções:

- 1) Educação Complementar;
- 2) Educação Contínua;
- 3) Educação Permanente.

### 3.1 EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA UNESCO

Considerando a grande influência internacional da UNESCO na definição de conceitos e diretrizes para a educação, vamos analisar a evolução das concepções de Educação de Adultos nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos.

#### 1) I Conferência Internacional (1949)

A primeira Conferência Internacional realizou-se na Dinamarca em 1949, num contexto fortemente marcado pelas incertezas e temores pós Segunda Guerra Mundial. A preocupação latente era com as conseqüências do progresso desmedido que não sabia como impedir a crescente substituição do ser humano pelas máquinas e a influência “maléfica” dos meios de comunicação de massa na população.

Como contou com a participação maciça de representantes dos países europeus, essa conferência assumiu característica própria dos países desenvolvidos. Assim, a educação de adultos não se referia a aquisição de conhecimentos básicos ou informações, mas de saber utilizá-los de forma harmoniosa respeitando as necessidades de cada comunidade. Portanto, como afirma WERTHEIN (1985). *“Os desafios da educação de adultos eram percebidos como a deterioração da textura material, espiritual e moral da vida civilizada”*

#### 2) II Conferência Internacional (1960)

A segunda conferência realizou-se no Canadá e contou com a participação de 51 países que à luz do tema “ educação de adultos em um mundo em mudanças”, apresentou diversos estudos inovadores que além de incluir as necessidades educacionais dos países subdesenvolvidos, apontavam caminhos direcionados para um sistema mais amplo de educação que abarcasse todas as idades. O documento resultante dessa conferência indicou a Educação Permanente como a nova tendência da educação de adultos.

### 3) III Conferência Internacional (1972)

A terceira Conferência realizou-se em Tóquio e contou com a participação de 85 países e teve como tema “ a educação de adultos num contexto de aprendizagem contínua”.

O diferencial desta Conferência em relação às anteriores deveu-se à sistematização das informações sobre Educação de Adultos em 88 países por meio da aplicação prévia de questionários e pela publicação de dois estudos que delinearam as ações práticas da educação de adultos no contexto internacional e sua relação com a educação permanente.

Portanto, essa conferência possibilitou uma maior definição da educação de adultos na perspectiva da educação contínua e suas influências na formação e transformação do ser humano.

A relevância dessa conferência evidencia-se no relatório da UNESCO 1972, organizado por RENÉ MAHEU que ressaltou:

Quando se compara o debate que acaba de ocorrer com conferências prévias de natureza similar, o avanço das idéias que sendo agora apresentadas e aceitas óbvias, raramente apareceram antes e estavam longe de ser compreendidas de bom grado e muito menos de ser aceitos por todos.

### 4) IV Conferência Internacional (1985)

Realizada em Paris, destacou-se pelo tema “pluralidade de conceitos”. Visou discutir os diversos campos de educação de adultos – alfabetização, pós-alfabetização, educação rural, educação comunitária, educação familiar, educação da mulher, educação da saúde e nutrição educação vocacional e teórica. Enfim, esta conferência caracterizou-se pela dispersão, não resultando em acréscimo significativo para o avanço da educação de Adultos.

### 5) V Conferência Internacional (1997) – CONFITEA V

Realizada em Hamburgo, na Alemanha, a CONFITEA V contou com a participação expressiva de 130 países, alcançando um recorde de 1500 inscritos. O destaque desta conferência deveu-se a atuação substantiva das organizações não governamentais que mesmo não tendo direito a voto, influenciaram na elaboração dos documentos regionais. Houve,

também, mobilização prévia em todos os continentes para a elaboração de propostas a serem apresentadas na CONFITEA V.

Considerando as profundas transformações nas dimensões culturais, econômicas e políticas ocorridas nos anos entre as conferências de Paris e de Hamburgo, o conceito da educação de adultos surge como um componente essencial de todo sistema educativo e do desenvolvimento centrado no ser humano, possibilitando as mulheres e aos homens adaptarem-se eficazmente a um mundo em constante mutação.

A CONFITEA V destacou a importância de temas como: cultura da paz, desenvolvimento sustentável, equidade e diversidade cultural, educação para cidadania e para a democracia, educação planetária, educação das minorias, dos jovens (em situação de risco), da terceira idade e educação para o trabalho. Para tal, a CONFITEA V definiu suas diretrizes de estudos voltadas para 10 temas:

- educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI;
- a melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos;
- garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica;
- a educação de adultos como meio de se promover o fortalecimento das mulheres;
- a educação de adultos e as transformações do mundo do trabalho;
- a educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;
- a educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias da informação;
- a educação para todos os adultos os direitos e aspirações dos diferentes grupos;
- os aspectos econômicos da educação de adultos;
- a promoção da cooperação e da solidariedade internacionais.

Enfim, em meio a tal diversidade de temas a CONFITEA V definiu um amplo conceito de educação de adultos:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem sem conhecimento e aperfeiçoam suas competências técnicas e

profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional disponível em uma sociedade educativa e multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (art. 3º da Declaração de Hamburgo, CONFITEA V, 1997)

### 3.2 PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS

Considerando as limitações da pedagogia para atender à complexidade educativa requerida pelos adultos faz-se necessário discorrer sobre a gênese da andragogia – arte e ciência de auxiliar os adultos no aprendizado. Embora um pouco controversa pelos estudiosos, a maioria atribui a origem da utilização do termo androgogia a MALCOLM KNOWLES.

Segundo KNOWLES (1978), o conhecimento da existência desse termo e seu conceito ocorreu por intermédio de uma educadora de adulto iugoslava, SUSAN SAVECEVIC, em 1977. Já em 1968, o termo andragogia foi introduzido na literatura americana com o lançamento do livro *“Adult Leadership”*.

Entretanto, já em 1926, EDUARD LINDERMAN (USA), publica a Obra *“The Meaning of Adult Education”*, possibilitando visibilidade e grande contribuição para os estudos na área de educação de adultos. Neste trabalho, LINDERMAN ressaltou alguns aspectos importantes como: valorização da experiência do aprendiz; o aprendizado deverá ocorrer através de situações e não disciplina, professor e estudante aprendem juntos. No final da década de 20, vários estudiosos deram continuidade às pesquisas de LINDERMAN, entre os quais Edward Thorndike (*The Adult Learning – 1928 – USA*) e Lawrence Jacks (*Journal Of Adult Education/1927 – Inglaterra*).

Durante as décadas de 60 e 70, a andragogia foi disseminada por pesquisadores na França (Pierre Goguelin, Pierre Further e Bertrand Shwartz), na Inglaterra (J. A. Simpson), na Venezuela (Felix Adam) e no Canadá (com a criação



do curso de Bacharel em Andragogia na Universidade de Concórdia, Montreal, em 1973), na Inglaterra (Luhgn).

No Brasil, apesar de escassa as publicações que abordam a andragogia, ressaltam-se as obras de Paulo Freire e outros (Conscientização e Andragogia – 1979, Educação como Prática de Liberdade (1979); Gaetana Di Rocco (Educação de Adultos – Uma Contribuição para seu Estudo no Brasil – 1979); Álvaro Vieira Pinto apresentando um estudo crítico em “Sete lições sobre Educação de Adultos” (1989). Fela Moscovici (Desenvolvimento Interpessoal – 1985). Além de produções de instituições como o SENAI e o SESI. Também, devemos considerar a contribuição de alguns artigos, sobre a importância da andragogia para a educação de adultos, publicados em revistas e na Internet (rede mundial de informação).

### 3.3 O MODELO ANDRAGÓGICO

O modelo andragógico estruturado por MALCOLM KNOWLES (1968), surgiu em contraposição aos princípios pedagógicos, para dar conta das necessidades educativas dos adultos considerando suas peculiaridades. Certamente, para a construção desse modelo andragógico havia um contexto propício evidenciado tanto na falência dos métodos pedagógicos transpostos para a educação de adultos, quanto nas pesquisas de psicologia e da sociologia no desenvolvimento do ser humano na fase adulta.

Os pressupostos intrínsecos ao modelo andragógico consideram o adulto como sujeito da educação, vez que o mesmo se diferencia da criança por já ter alcançado certo nível de amadurecimento físico e psíquico e por ser responsável, por si próprio nos diferentes papéis que assume em sua vida. A criança aprende para o futuro. Já o adulto aprende para a aplicação imediata no decorrer de suas atividades e na resolução de problemas. Cada experiência vivenciada torna-se fonte para novos aprendizados. KNOWLES, no seu modelo andragógico, apresentou os seguintes pressupostos:

- 1) **Necessidade de saber:** os adultos precisam saber porque devem aprender determinado conhecimento e como colocá-lo em prática na sua vida cotidiana
- 2) **Autoconceito de aprendiz:** o adulto tendo consciência da utilidade de sua aprendizagem é capaz de procurar os meios para suprir as suas necessidades de conhecimento de forma independente como melhor lhe aprouver. Logo o adulto demonstra ter capacidade de auto gestão de sua aprendizagem.
- 3) **Experiência de vida:** os adultos são portadores de vasta experiência de vida acumuladas durante os seus anos em que ocuparam diferentes papéis sociais (pais, trabalhadores, filhos, amigos etc.). Portanto, essas experiências têm fundamental relevância, para a orientação de suas aprendizagens.
- 4) **Disponibilidade para aprender:** o adulto esta disposto a iniciar um processo de aprendizagem quando sente que está pronto para aprender

aquilo que deseja ou quando deseja melhorar aspecto da vida pessoal e profissional.

- 5) ***Orientação para a aprendizagem:*** o adulto busca o conhecimento para resolver problemas cotidianos, isto é, sua aprendizagem é pragmática. Portanto, a organização da proposta curricular, segundo o modelo andragógico, desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos e sugere aprendizagem orientadas para a resolução de problemas considerando temáticas coerentes com a bagagem de experiência do aprendiz.
- 6) ***Motivação para aprender:*** o adulto é sensível à motivação externa (melhor emprego, aumento de salário, certificação etc.), porém valoriza muito mais as motivações internas (melhoria da qualidade de vida, reconhecimento, autoconfiança, auto-estima, exploração das suas potencialidades pessoais etc.).

### 3.4 APLICAÇÃO DA TEORIA ANDRAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Tendo como referência os seis pressupostos básicos acima, veremos suas aplicações educacionais. Certamente que a aplicabilidade da teoria andragógica exige um educador bem preparado, que desempenhe o duplo papel de gestor de processos que facilitem a aprendizagem e de referência de competência na área. Para tal, o educador deverá assumir o papel de facilitador da aprendizagem devendo tanto despertar o interesse do adulto para o conhecimento estudado, quanto dispor para ele as informações necessárias sobre o assunto estudado. Para KNOWLES, a prática andragógica pode ser decomposta em sete elementos:

- 1) **O clima:** este elemento constitui-se num pré requisito para efetivar a aprendizagem, e envolve tanto o ambiente físico (condição e organização da sala de aula) quanto o ambiente psicológico (relações interpessoais vivenciadas), ambos devem promover clima de colaboração, humanidade, confiança e respeito mútuo.
- 2) **O planejamento:** o planejamento do programa deve ser compartilhado com os educandos para que possam se comprometer.
- 3) **Diagnóstico de necessidade:** deve ser feito em conjunto com os alunos confrontando as suas expectativas em relação ao programa com as necessidades da “organização” visando encontrar um consenso negociado mutuamente entre o professor e o aluno.
- 4) **Os objetivos:** devem ser formulados mutuamente entre aluno e professor com base nas necessidades previamente identificadas.
- 5) **O currículo:** deve respeitar a seqüência em termo de prontidão e ser desenvolvido em unidades de problemas.
- 6) **As atividades:** devem ser organizadas para ajudar os alunos a realizarem o seu plano individual de formação, para tal sugere-se técnica de experiência (vivência/indagação).
- 7) **A avaliação:** deve abarcar todos os alunos, rever as necessidades identificadas e mensurar a qualidade geral do programa.

KNOWLES, sugere incluir no programa a “noção de contrato”, para que os envolvidos assumam um compromisso com a aprendizagem. Em síntese, devem constar desse contrato as seguintes etapas para o aluno:

- 1) Aprenda a transpor uma necessidade em objetivo. O objetivo deve descrever o comportamento terminal em competência mais simples ou complexas;
- 2) Identifique, com ajuda do professor, os recursos e estratégias a usar;
- 3) Especifique qual evidência deverá ocorrer para que o objetivo seja atingido;
- 4) Especifique como essa evidência pode ser avaliada.

### 3.5 ANDRAGOGIA: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS?

Será que podemos considerar a Andragogia como uma ciência?

Para explorar essa hipótese, foi utilizada a favor da Andragogia como ciência, o inédito e profundo documento do Governo do Estado de Guanajuato, no México, 1999, que apresenta um ensaio com o esquema conceitual e analítico da Andragogia como ciência da educação dos adultos. Acredita-se que esta abordagem contribua para o alargamento das idéias sobre este tema.

O referido ensaio evidencia que, se criar uma ciência é uma tarefa árdua, mais complexo ainda é estruturá-la quando já existe uma, como é o caso da PEDAGOGIA, definida como a “ciência da educação”. Assim, esse documento inicia o seu discurso com um trabalho de resgate da gênese da pedagogia, mostrando as suas limitações e apontando a necessidade de se estruturar uma educação de adultos, com conceitos definidos a partir das outras ciências como a: antropologia, sociologia, biologia, psicologia etc.

Logo de início é feita uma crítica sobre a interpretação da educação em formar hábitos, costumes, habilidades e aquisição de conhecimentos durante os primeiros anos de vida do homem. Ou seja, um processo pelo qual a sociedade forma os seus membros a sua imagem e em função de seus interesses, ou seja, a educação como instrumento que se vale a sociedade adulta, servindo para transmitir os bens culturais e modelar a conduta das novas gerações “a sua imagem e semelhança”; só a criança, o adolescente e a juventude eram beneficiários de sua ação objetivando a sua preparação plena para enfrentar a complexidade da vida adulta. Evidentemente, que esta concepção seja considerada limitada e restrita, pois desta forma o processo educativo propriamente dito finalizava ao concluir este período –durante os primeiros anos de vida do homem.

A pedagogia como ciência, reafirmou seus conceitos em função dessa limitada concepção educativa. Etimologicamente, significa “educação da criança”. Assim, vem fracassando todos os intentos para dar um nome a esta ciência, supondo-se que não abrange em toda sua extensão o processo completo da

educação como uma atividade restrita a uma etapa da vida e não como um processo permanente através de todas as idades e fases da vida humana. Por este motivo, o documento afirma que é impossível estender a ação da pedagogia além dos limites de sua origem, vez que nasce como uma ciência que estuda os procedimentos mais adequados para formar um ser humano em um dado momento de sua existência. Tudo que deriva de seu conteúdo, seus princípios, métodos etc., se formula em função de conduzir um ser em evolução: a criança.

Portanto, é impossível, senão utópico, querer reformar uma definição pretendendo estender a ação da pedagogia além da realidade que ela interpreta e estuda como ciência. Em contrapartida, é apresentada outra concepção de educação, que não se considera como “mediação” entre gerações, ou como transmissão de bens de qualquer natureza, ou imposição de valores de qualquer ordem, ou de simples preparação da criança para a vida. A educação é o resumo disso e algo mais. “Todo homem, por sua condição humana, tem como caráter inerente a sua natureza, a educação” *como processo integral dinâmico, que não termina nunca*. Ainda é difícil mostrar um final da educação do indivíduo. O homem jamais se detém em sua aspiração de melhorar seu interesse aumenta a cada dia. Esta é a essência de seu progresso, o desejo de acumular conhecimentos e experiências, isto é, o que caracteriza a condição humana do homem: a inerente busca de conhecimento que conduzam a seu melhoramento integral.

Essa concepção ampliada de educação mostra-se coerente com as demandas contemporâneas. A educação é vista como um processo global que abrange a vida do ser humano em sua extensão. O homem começa a educar-se no ventre materno e termina sua educação com a morte, depois que falece, pode seguir influenciando na formação de seus semelhantes. Este processo exige uma formulação científica da educação, a estruturação de sistemas renovados e adaptação de técnicas adequadas em função de um rendimento eficaz e a realização do homem para satisfazer suas múltiplas e variadas aspirações.

Observa-se que dentro deste conceito de educação permanente do ser humano a pedagogia limita seu campo ao estudo de ação de educar o indivíduo nos primeiros anos de sua vida e em conseqüência, é impossível estender sua

operatividade a uma etapa em que alcance sua maturidade. A criança e por extensão o adolescente, é uma realidade concreta e dinâmica diferente do adulto. Esta realidade faz diferença com o tempo e o espaço. Ambos são biológicas, psicológicas e socialmente distintas em estrutura e comportamento. Assim, ressalta-se a necessidade de estudar a realidade do adulto em suas diferentes fases e características, para estabelecer princípios válidos na ação de orientar a formação do adulto.

Continuando a sua argumentação, o documento concorda com MALCOM KNOWLES quando afirma que “ toda educação tem sido igualada com a pedagogia: a arte e a ciência de ensinar as crianças”, ou quando agrega ainda na literatura educativa se fala sobre “ a pedagogia da educação de adultos”. Esta última frase que supõe uma contradição semântica, desafortunadamente evidencia que “o ensinamento do adulto consiste em ensiná-lo como se fosse criança”.

A própria realidade educativa mostra que o adulto, como educando, apresenta características peculiares e diferentes das crianças no exercício da mesma atividade, então precisa-se não somente de uma metodologia e sim de todo um sistema educativo que, fundamentado em princípios filosóficos, psicológicos, sociológicos, responda ao caráter andragógico do processo de ensino-aprendizagem e formação de adultos.

Enfim, para concluir essa justificativa, a pedagogia e a andragogia são exclusivistas quanto a suas técnicas de trabalho e sua aplicação, porém ambas se completam para alcançar seus objetivos, que é a educação do homem. Se a educação do homem se iniciar na sua fase adulta, a pedagogia perderia sua eficácia, seu corpo de doutrina, cairia em desuso. Assim como existe uma pedagogia a serviço da primeira, segunda e terceira infância e ainda na adolescência, com igual valor deve existir uma andragogia destinada para o adulto jovem, adulto médio, adulto velho. Porém jamais existirá uma andragogia para crianças, como tão pouco uma pedagogia para adultos, porque tanto uma como outra dirige sua ação para realidades heterogêneas.



Tudo o que foi dito antes, justifica o tratamento científico dos problemas da educação de adultos como realidade diferenciada que exige interpretação e orientação próprias.

### 3.5.1 Definição de Conceitos

Para acertar o campo de ação e o objeto de estudo da andragogia é conveniente definir conceitos, estabelecer suas relações com as ciências que as apoiam, condicionado os fatos e funções andragógicas.

Etimologicamente a palavra adulto, significa crescer. O crescimento da espécie humana, a diferença das demais, se manifesta de maneira permanente desde o ponto de vista psicossocial e biológico, que termina em um dado momento a alcançar o máximo desenvolvimento de sua fisiologia e morfologia orgânica.

Se poderia definir como a plenitude vital, que os seres vivos alcançam em um dado momento de suas vidas, variando segundo as espécies biológicas. Em muitas este estado aparece cedo, em outras mais tarde. O período de crescimento, desenvolvimento se prolonga consideravelmente na espécie humana, diferente das demais, se desenvolve em etapas sucessivas, de forma relativa, para alcançar progressivamente a maturidade.

O homem se faz adulto não por sua justaposição de um aspecto de sua personalidade sobre os outros, senão por um processo de integração de seus diferentes estados tanto biológicos, psicológicos, mentais, assim como profissionais, sociais e jurídicos.

#### *O Que é um Ser Humano Adulto?*

A adulez é a fase da plenitude vital. Ao aplicar ao ser humano deve entender-se como capacidade de procriar, de participar de um trabalho produtivo, de assumir responsabilidades inerentes a sua vida social, para atuar com independência, tomar suas próprias decisões com inteira liberdade. Precisamente, a

mudança da dependência, a que fatalmente esta submetida a criança, o adolescente a vida autônoma, econômica e social, integral na sociedade, distingue a vida do adulto do período anterior de sua existência, o documento vai além, dizendo que esta definição genérica não explica o processo que conduz a idade adulta. Pensar que o adulto alcança o mais alto grau de perfeição tão pouco precisa o conceito de maturidade, porque o ser humano jamais chega a ser perfeito. Cremos mais ajustado, considerar que o adulto é aquele que alcançou o maior crescimento e desenvolvimento.

Para KNOWLES, *“ser adulto significa comandar sua própria vida”*. A diferença fundamental entre a criança e o adulto é o conceito de si mesmo. A personalidade daquele é um apêndice deste e toda a conduta da criança gira ao redor da vida do adulto; só ele é capaz de tomar decisões, governar-se e alcançar a meta.

Segundo os autores desse documento, uma definição mais completa que as anteriores é a que apresenta o professor Fernando Nogales, baseado na concepção que Antônio Ballesteros e Usano descreve em sua obra *“Organização e Administração Escolar”*, ao considerar os fatores que determinam a maturidade. Esta definição acrescenta-se a idéia que sustentamos do caráter prestativo que tem lugar na maturidade humana, e diz:

...um adulto é aquele indivíduo(homem ou mulher) que desde o ponto de vista físico há logrado uma estrutura corporal definitiva, biologicamente já concluiu seu crescimento, psiquicamente já adquiriu uma consciência, já conseguiu o desenvolvimento de sua inteligência, e no campo sexual já alcançou a capacidade genética; socialmente obtém direitos e deveres como cidadão; economicamente se incorpora as atividades produtivas e criadoras.

O documento salienta o equívoco em querer definir a adultez humana da mesma forma como se define as demais espécies zoológicas e botânicas, tomando como ponto de partida a idade cronológica. Isto é um erro. A maturidade no ser humano é um processo cumulativo e variado. Nas espécies botânicas e zoológicas é fácil distinguir e acertar este momento. Em troca, no ser humano se chega a plenitude vital em etapas sucessivas e em diferentes idades. Observa-se a seguir as várias dimensões da adultez:

- 1) **adulter biológica** – poderíamos falar de uma maturidade biológica caracterizada pelo total desenvolvimento anatômico e fisiológico dos órgãos e de sua capacidade de funcionamento. O mais significativo, tanto nos seres humanos como nas demais espécies, é sua capacidade de reprodução que, nos primeiros se faz entre os 11 a 15 anos de idade com a aparição de manifestações fisiológicas, no homem e na mulher, de sua capacidade genética.
  
- 2) **adulter psicológica** - A maturidade psicológica se manifesta posteriormente. Se caracteriza pelo desenvolvimento da atividade psíquica em seu máximo grau. As funções intelectuais, emocionais, adquirem maior intensidade, amplitude e funcionalidade. O importante é que o ser humano tome consciência de si mesmo, de sua condição humana e do mundo que lhe rodeia, para enfrentar logicamente os problemas da vida diária. O homem faz-se autoconsciente; percebe a existência de seu “eu” e a consciência moral. Assim mesmo seu “inconsciente”, onde se refugia as experiências vividas em seus primeiros anos (inibições, afetos, repressão, etc.) se dinamiza e influi em sua conduta.

A psicologia evolutiva, por muito tempo, defendeu a tese que os processos de desenvolvimento alcançavam o seu ápice ao final da adolescência. Embora percebessem mudanças psicológicas significativas nos adultos e velhos, não as consideravam relevantes para a determinação de uma nova fase de desenvolvimento humano. Assim, a partir desta perspectiva, crianças e adolescentes crescem e se desenvolvem, enquanto os adultos vivem a estabilidade temendo a velhice degenerativa.

Contrariando a tendência da psicologia evolutiva tradicional, alguns estudiosos cogitaram a hipótese do desenvolvimento psicológico como um processo contínuo, que dura toda a vida, logo vai além da adolescência. Dentre esses estudiosos, destaca-se o professor Erick Erickson, que deu grande contribuição ao fazer proposições sobre o processo de desenvolvimento da personalidade humana

por ciclos da vida. ERICKSON (1968), descreve as oito etapas do ciclo vital desde os primeiros anos de vida até os últimos, como podemos observar a seguir:

- 1) Oral-sensorial (confiança x desconfiança): do nascimento até 1 ano de idade
- 1) Muscular-anal (autonomia x vergonha e dúvida): de 1 a 6 anos
- 2) Locomoção genital (iniciativa x culpa): de 6 a 10 anos
- 3) Latência (trabalho x inferioridade): de 10 a 14 anos
- 4) Adolescência (identidade x confusão de papéis): de 14 a 20 anos
- 5) Jovem adulto (intimidade x isolamento): de 20 a 40 anos
- 6) Adulto (geratividade x estagnação): de 40 a 65 anos
- 7) Maturidade (integridade x desespero): a partir de 65 anos

A afirmação da identidade é ponto fundamental na vida do ser humano, principalmente durante a adolescência, período em que a pessoa passa a tomar consciência das suas características pessoais, das suas preferências e aversões, faz planos, pessoais e profissionais, para o futuro, desenvolve um aguçado sentido de realidade. Ao mesmo tempo que busca o reconhecimento das outras pessoas, teme a rejeição e a decepção. Esse pode ser um período marcado por confusão de identidade, evidenciado no comportamento inconsistente e imprevisível.

Quando o adolescente começa a conquistar a intimidade consigo mesmo e com outra pessoa, assumindo compromissos com os outros, passa para outra etapa e torna-se um jovem adulto. Esse sentimento de intimidade é conquistado pelo estabelecimento de relações amorosas marcadas por atitudes de entrega, partilha, de comprometimento, enfim age pelo bem da relação e da outra pessoa.

Após essa etapa predominada pelo sentimento de intimidade, o adulto vai se inserindo no mundo do trabalho, adquirindo experiências e descobrindo suas potencialidades. Essa etapa é marcada pela geratividade ou produtividade, período em que a pessoa amplia seu próprio eu, ao gerar diversas possibilidades por meio de sua ação nos campos profissional e familiar. Nesse período o adulto assume responsabilidades como genitor, cuidando da educação das crianças, prestando serviços à sociedade e investindo na vida profissional.

Por fim, depois de ter dedicado-se as pessoas, criado seus filhos, atingido um nível profissional satisfatório e contribuído com o bem-estar social, colhe-se os frutos das etapas anteriores, com as limitações e possibilidades peculiares ao estilo de vida de cada um. Nesta última etapa do ciclo da vida, a pessoa já está curtindo a maturidade, pois compreende sabiamente o percurso da vida, passando a aceitar com serenidade e integridade o seu próprio percurso vital. Conviver com a idéia da morte inevitável é o grande desafio dessa etapa.

No decorrer da vida, o ser humano se depara com momentos críticos que deixam traços duradouros. Com o tempo esses traços transformam-se em atitudes fundamentais, refletidas na maneira de ser e de agir. A vida se traduz num esforço contínuo e progressivo do ser humano, para alcançar a maturidade da melhor forma possível. Cada etapa prepara a seguinte e de algum modo já a contém.

Portanto, a educação do ser humano deveria ocorrer de forma contínua promovendo interdependência entre todas as etapas da vida, visando a busca da plenitude humana. Entretanto, nem sempre a trajetória de vida de cada indivíduo segue esse curso perfeito, sobretudo na população brasileira, onde a grande maioria está se esforçando pela sobrevivência.

3) **Adulter Sociológica** – a maturidade social se manifesta em três setores: no trabalho, na participação social (política e cívica) e na responsabilidade jurídica.

Quase todas as normas legais estabelecem a idade de 16 anos como ponto de partida para que o ser humano se incorpore à força de trabalho, condicionando a jornada de trabalho a um horário de seis horas diária, prévia autorização paterna.

Neste período, as aptidões intelectuais e físicas terão amadurecido suficientemente para que as pessoas sobrevivam com independência e capacidade. Sua intervenção nos problemas de trabalho, políticos, manifesta seu amadurecimento psicológico e seu amadurecimento sociológico propriamente dito.

A maturidade social implica também ideologia política. A posse de certos critérios sobre a ordem econômica e social canaliza seu comportamento

cívico, ajustando sua conduta aos procedimentos normais existente sem que isto signifique aceitação ou resignação frente aos mesmos. O jovem alcançou a maturidade social está em condição de promover a renovação. A inconformabilidade é característica humana, que movimenta o progresso. Quando o ser humano atua de acordo com uma concepção da realidade para organizar sua conduta e resolver os variados problemas de sua vida em comunidade, podemos dizer que há alcançado seu amadurecimento social.

Por último, o documento faz referência à maturidade jurídica, que já não é posse do homem como indivíduo, senão da sociedade, que a determina e outorga. Desta maneira a Constituição, na maioria dos países, concede ao homem direitos e deveres, e assinala responsabilidade entre os 20 e 21 anos de idade.

Enfim, a abordagem desses aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos indicam a existência de um processo ascendente do homem, cada vez mais pronunciado e explicado, que enriquece sua vida intelectual e a traduz em feitos que lhe permite o reconhecimento social, por criar algo ao progresso de sua espécie. Assim, existe razões que justifique a educação sistemática dos adultos adaptados a uma realidade, que evolui com rapidez e requer cada dia o apoio de seus membros para sua evolução continua, afim de construir um mundo mais digno do que ele tem. Sempre haverá razões para educar os adultos: seja para aproveitá-los na produção de bens como escravo, servo ou operário; seja para a guerra, a destruição, a conquista. Esta educação tem sido importante em função de ideais, interesses de grupos dominantes.

Desta forma, o referido documento justifica, mais uma vez, a ação educativa do homem na busca incessante do saber e também para conduzir humanamente a encontrar os caminhos do progresso sem destruir-se. Está-se em uma época em que falar de exploração do homem pelo homem é meditar sobre a existência humana. A educação de adultos tem de lutar contra essa tendência, para eliminar a brecha acentuada entre uma humanidade que desfruta plenamente a civilização e outra que permanece marginalizada e que vive em condições subumanas, sem

desfrutar do progresso que a ciência gerou com o passar do tempo, e que deveria estar sempre a serviço de toda humanidade.

A razão que justifica a educação de adultos poderia responder as condições do homem como indivíduo, como ser social e como ser econômico. Do ponto de vista individual, a pessoa sente e tem necessidade diversificada de aquisição e atualização de conhecimentos para perpetuar o progresso. Do ponto de vista social, não se faz o progresso individualmente, mas com a ajuda de seus semelhantes que configura a vida social. Para tal, faz-se necessário: reformular um sistema de ensino que satisfaça os níveis de aspiração da população; ensinar o homem a utilizar convenientemente o tempo livre e promover a integração cultural da população. Do ponto de vista econômico, a economia da educação sustenta que esta não é somente um investimento, e sim um consumo de que necessita e se beneficia o homem em seu desenvolvimento. O adulto deseja educar-se cada dia mais.

Por fim, o documento destaca o papel das políticas públicas de desenvolvimento voltadas para a formação da sua população. A ação concentrada destas três dimensões é fundamental e decisiva em toda política de desenvolvimento, a fim de informar e formar os recursos para que o adulto se conscientize e compreenda o desenvolvimento, se identificando com ele e participando de sua realização.

### 3.6 A AÇÃO ANDRAGÓGICA

Após justificar a importância da educação de adultos e definir os conceitos, finalmente, o referido documento, parte para ressaltar a especificidade do adulto e sua relação com a prática educativa.

O adulto é um ser biológico desenvolvido fisicamente, psicologicamente, profissionalmente e socialmente, capaz de atuar com autonomia em seu grupo social, e que em último grau decide seu próprio destino. Sua natureza difere da criança e do adolescente, no biológico, psicológico, profissional e social.

Em relação ao aspecto bio-psicológico, o adulto, como sujeito da educação atua em um ambiente físico e social determinado, somando-se a ação de fatores ecológicos diversos; tem necessidade de moradia, alimentação e vestimenta; se proteger da ação da natureza, luta contra ela, a modifica e a utiliza. Seu organismo alcançou seu desenvolvimento, mental, anatômico e fisiológico, com uma morfologia determinada, com força física, com ímpeto psicossomáticos transmissível e que em seu conjunto, conforme sua individualidade.

Considerando o aspecto histórico-antropológico, o adulto já definiu um processo contínuo no tempo. Como tal está enraizado na própria história da humanidade que pode ser a história de sua educação como indivíduo e como espécie, através dela o homem retém de geração a geração, e em particular a educação do adulto, por uma parte tem um sentido histórico e por outra um sentido humano.

A este respeito, Vieira Pinto explica o caráter histórico-antropológico da educação, da seguinte maneira:

A educação como acontecimento humano é histórica, não somente por cada homem ser educado em um determinado momento de tempo histórico, mas a sua própria história (historicidade intrínseca) no seu processo de educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência em sua própria história pessoal (historicidade intrínseca).



Do ponto de vista social, o homem atua na sociedade que constitui seu ambiente natural. Indivíduo e sociedade são unidade indivisível. O homem não pode desenvolver-se vivendo isolado dos demais. O comportamento do homem ocorre na interação com o meio no qual vive, determinando sua conduta social. A vida em comunidade implica um processo educativo.

Da perspectiva da capacidade produtiva do homem, o processo educativo compreende a profissionalização. Toda educação contém fins culturais; porém entendido em seu mais amplo sentido, se dinamiza a ação andragógica e condiciona a capacidade de trabalho, como atividade dinâmica que modifica a própria estrutura da sociedade. O processo de profissionalização e o desenvolvimento econômico são fatores determinantes da ação educativa. Precisamente uma das diferenças fundamentais entre a educação das crianças e dos adultos surge do campo profissional. A organização do trabalho origina distintos ramos profissionais nos quais atuam os grupos humanos segundo suas aptidões e diferenças individuais. A organização de trabalho estabelece as relações de produção entre os homens.

Talvez este fator influencie decisivamente na formulação de uma filosofia política, na qual, se inspira os fins da educação do homem em qualquer período de sua vida. Porém, os princípios e os fins da educação e em particular os da educação de adultos, devem ser anunciados com vista a promover o bem estar do homem; os conteúdos políticos deveriam servir de instrumentos para alcançar esses fins. A ação andragógica não pode ignorar o "*Homo Faber*" que mediante o trabalho promove o progresso da humanidade.

### 3.7 O PROCESSO E A FUNCIONALIDADE DA AÇÃO ANDRAGÓGICA

A ação andragógica adquire dimensão prática na ação da formação do adulto. É o processo de orientação individual, social e profissional para obter suas capacidades de autodeterminação. É possível que a praticidade de conduzir este processo em função de necessidades e problemas de um ser autônomo permita estabelecer as diferenças fundamentais da educação da criança, adolescente e adulto.

O documento aborda, ligeiramente, algumas considerações que bem poderíamos incluí-las no campo da filosofia andragógica e logo em seguida começa a discorrer sobre o processo quando o adulto é sujeito da educação. Para tal, contrapõe a prática andragógica ou à atividade educativa na vida adulta, ao processo pedagógico.

Em primeiro plano não é uma “mediação”, pois não se trata de uma geração adulta transmitindo a outros adultos seus padrões, formas, e sistema de vida. Em segundo lugar não existe propriamente um agente – professor –, no sentido restrito da palavra, encarregado de impor os desígnios, de um setor da sociedade adulta a outro setor.

O documento discorre, também, sobre as diferenças de funcionalidade entre a ação pedagógica e a andragógica. Como já foi visto, elas podem estabelecer-se no campo dos fins que perseguem sua própria execução.

A andragogia tem uma prática que se deriva de seus fundamentos teóricos. Se o objetivo da andragogia é educar o adulto, é lógico pensar em uma prática andragógica que interprete seus princípios e os aplique. Sua aplicação dos princípios está dirigida aos problemas da educação de adultos, a metodologia do processo educativo, a organização do trabalho docente, os sistemas de avaliação do aprendizado e outras muitas coisas que formariam uma política andragógica ao serviço do desenvolvimento dos recursos humanos da comunidade.

Em resumo, a atividade andragógica, escolarizada ou não, faz com que o adulto:

- 1) Aprecie o caráter utilitário com as novas experiências para sua vida;
- 2) Transforme as habilidades e destrezas, adquiridas em um dado momento de sua existência, para estender ou aplicá-la a novas situações;
- 3) Utilize conscientemente o processo lógico e dialético do pensamento;
- 4) Continue seu processo de autorealização, valorizando racionalmente suas próprias vivências e possibilidades intrínsecas;
- 5) Integre positivamente o meio sociocultural em que vive seu acervo cultural, profissional e social;
- 6) Consciente de seu dever cívico- político e participante responsável na solução dos problemas nacionais e internacional.

Logo, o documento recomenda que para garantir a efetividade de uma prática andragógica, deve constar questões fundamentais que estruture o sistema educativo dentro da concepção de educação permanente sobre os pilares: o pedagógico, destinado a educação das novas gerações e o andragógico a continuar esse processo, reafirmando o desenvolvimento em função humana e social do homem.

Em síntese, o documento faz suas considerações finais estabelecendo relações da andragogia com as demais ciências. Pode-se inferir que a andragogia, como ciência que estuda e analisa o ser humano adulto, tem um caráter interdisciplinar. É uma ciência porque tem um objeto que se estuda e que tem os mesmos métodos aplicáveis a outra ciência. O que importa saber é que a andragogia se fundamenta em uma filosofia e que as ciências biológicas contribuem a enriquecer seu corpo de doutrina.

Assim pode-se dizer que existe uma axiologia e uma teologia andragógica; existe uma psicologia andragógica que interpreta, que orienta (educador) e o que continua ou inicia sua educação (adulto); ainda que empiricamente, uma metodologia andragógica (métodos para educar o adulto); existe uma praxiologia andragógica, ou seja a maneira prática de educar o adulto (áreas, institucionais, meios e intencionalidade política etc.). Os adultos são objeto de educação dentro de

determinadas finalidades de acordo com o sistema de educação de adultos, que interpreta a necessidade que tem os povos principalmente os subdesenvolvidos, de continuar o processo formativo do homem, de resgatar seu talento e oferecer oportunidades de revalorizar sua condição humana em função do desenvolvimento integral da sociedade.

A partir dessa longa defesa a favor da construção da ciência andragógica, acredita-se que se não forjarmos uma ciência para os adultos, pelo menos que ampliemos as idéias a respeito de uma educação que realmente dê conta das necessidades do ser humano na fase de adultez.

## 4 EDUCAÇÃO PERMANENTE: A CHAVE PARA O SÉCULO XXI

*O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. (DELORS, 1997)*

A noção de educação permanente data de tempos remotos há dois séculos, quando a França inicia a implantação de projetos educacionais pré-revolução. Entre os projetos de educação para o povo destaca-se o plano de educação de Condorcet, " a mais alta expressão da Revolução Francesa e da democracia liberal do século XVIII" (LUZURIAGA). As idéias gerais do seu plano determinavam duas finalidades para a educação: o desenvolvimento das capacidades individuais e o aperfeiçoamento contínuo da espécie humana. Para tal, CONDORCET (1792) instituiu a gratuidade da educação a todos os níveis, estabelece a laicidade e proclama a igualdade dos sexos e das idades para o acesso à educação. Assim, o seu plano incluía conferências semanais ou mensais para adultos trabalhadores e criação de vários cursos de "promoção social" como pode-se constatar no seguinte fragmento do projeto apresentado pelo comitê de instrução pública da Assembléia Nacional Francesa:

*A instrução deve ser universal, isto é, deve estender-se a todos os cidadãos. Deve em seus diferentes graus, abraçar todo o sistema dos conhecimentos humanos e assegurar aos homens, em todas as idades, a faculdade de conservar seus conhecimentos e de adquirir novos. O povo deverá ser instruído sobre as novas leis, as observações da agricultura, os métodos econômicos que não pode ignorar: deve-lhe ser revelada a arte de instruir-se a si próprio (APUD, MUCHIELLI)*

Por conta dessas idéias revolucionárias, CONDORCET é considerado o pai da educação permanente. Ao propor que a continuidade da instrução durante toda a vida implica em reformas dos métodos pedagógicos, por meio do instruir-se a si próprio, CONDORCET admitia a necessidade de uma formação contínua.

Segundo LUZURIAGA, as idéias de CONDORCET constituíram-se em obras clássicas e de referência não somente ao sistema educacional francês, mas também ao europeu e ao americano. Entretanto, apenas recentemente, a partir da década de 60, a educação permanente incorporou-se numa proposta de educação estruturada e reconhecida internacionalmente pela UNESCO em vários documentos oficiais.

PIERRE FURTER, quando representante da UNESCO, fez notáveis proposições sobre educação permanente na elaboração de vários documentos com amplitude internacional e principalmente nos seus livros *Educação e Reflexão* e *Educação e Vida*, onde diz que:

*“A idéia que sustenta a educação permanente é a de que o homem por ser inacabado tende à perfeição. A educação é portanto, um processo contínuo que só acaba com a morte.”*

Segundo FREIRE (1979), não é possível refletir sobre educação sem fazer um estudo filosófico antropológico sobre o ser humano.

*“O cão e a árvore são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”.*

Continuando, FREIRE afirma que a educação é uma busca permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando.

Fazendo uma comparação do desenvolvimento do *Homo Sapiens* com os outros mamíferos, observa-se que o ser humano tem que passar um longo processo para poder tornar-se humano, conforme o nível corrente dos mamíferos, nasce,

pelo menos um ano antes do tempo. Portanto, a maneira para continuar humano é aprendendo sempre.

Para desenvolver essas idéias revolucionárias para a época, FURTER teve que recorrer à antropologia, às pesquisas da gerontologia e até a resultados dos estudos de casos das crianças selvagens afastadas de qualquer influência cultural.

As descobertas da antropologia contribuíram para negar a crença que dividia a vida humana em duas etapas distintas: o tempo da aprendizagem "primeiros anos até a adolescência" e o tempo da maturidade, onde se aproveita do aprendido anteriormente. Essa vinculação entre idade e tempo de aprendizagem começou a ser um tema de controvérsia na elaboração da gerontologia – ciência originada na década de 60 que iniciou seus trabalhos combatendo a crença da velhice como processo degenerativo. As pesquisas da época apresentavam inéditos resultados que indicavam novas perspectivas de aprendizagem e aperfeiçoamento do homem no decorrer da velhice. Esses estudos contribuíram para a mudança de paradigmas da psicologia da aprendizagem.

Por outro lado, os casos de crianças selvagens mostravam que essas crianças por estarem afastadas de qualquer ação cultural, bem como sem educação de seres humanos, se assemelhavam muito mais com os animais do que com os humanos.

Assim, essas pesquisas ratificam que o ser humano nasce inacabado, carente de educação. Segundo FURTER, essa carência pode ser interpretada a partir de duas perspectivas antropológicas bem diferentes e até mesmo, opostas que determinam abordagens educacionais, contraditórias:

- 1) **Perspectiva da maturidade** – sabendo que o ser humano nasce inacabado carente, e considerando a criança como um homem imaturo, então a meta humana seria atingir a maturidade.

Esse conceito de maturidade prevê o homem adulto como um modelo completo e perfeito, portanto o exemplo a ser seguido e alcançado.

Dentro desta concepção, a finalidade será de possibilitar meios para fabricar o homem maturo para tanto, o professor deverá cultivar o mito do homem maturo, definir e controlar cultura mínima necessária para se alcançar esse ideal e por fim, deverá ser um exemplo vivo deste ideal. Desta maneira o professor estabelecerá uma supremacia sobre o aluno, polarizando, verticalmente a relação pedagógica.

- 2) **Perspectiva da prematuridade** – esta concepção se fundamenta na teoria darwiniana que pressupõe o homem como um ser completo antes de atingir a sua forma plena. Isto significa que dentro dos limites impostos pela natureza o ser humano tem possibilidades inesgotáveis de progredir. Assim, o homem não nasce incompleto (*i-maturo*), mas, antes, prematuramente.

Partindo do pressuposto que a maturação é o movimento histórico que o homem constrói enquanto sujeito responsável, a função da educação se restringe a promover a realização desse processo nas melhores condições possíveis. Para tanto, o papel do educador deverá ser a de companheiro que também estando no constante processo de busca de maturação, tem condições de dar as possibilidades e os meios, isto é, uma metodologia do aprender a aprender, permitindo ao ser humano evoluir a partir da sua vivência concreta.

Onde essas considerações antropológicas e psicológicas que definiram o homem como um ser em contínua maturação, a idéia de educação permanente surgiu carregada de teor revolucionário, vez que, contrariamente aos reformistas, não acreditava na tese de que faltava algo ao sistema vigente, assim propôs a criação de um novo sistema educacional que respondesse às transformações profundas que se apresentaram ao mundo no século XX.

No livro Educação e Vida, FURTER apresenta uma proposta estrutural da Educação Permanente conforme ilustra o quadro a seguir:



<b>Quanto aos IMPERATIVOS</b>	<b>O SÓCIO-PROFISSIONAL</b>		<b>O SÓCIO-CULTURAL</b>		<b>O ARTÍSTICO</b>
<b>Quanto aos OBJETIVOS</b>	Aperfeiçoamento e progresso técnico e científico	Uma educação para o desenvolvimento	Política da juventude e promoção da compreensão internacional	Democratização da cultura e integração nacional	Apoio a vida artística
<b>Quanto aos MEIOS</b>	Pós-graduação; especialização; desenvolvimento planejado da pesquisa etc.	Reformas dos sistemas vigentes; formação profissional acelerada; reciclagem...	Movimento de juventude; organizações de serviço voluntário; intercâmbio e turismo etc.	Alfabetização funcional; casas da cultura popular; educação fundamental	Atividades de amadores; casas da cultura; cineclubes, museus, etc.
<b>Quanto às INSTITUIÇÕES</b>	CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	COMITÊ NACIONAL DA JUVENTUDE	COMITÊ NACIONAL DA CULTURA POPULAR	SERVIÇO NACIONAL DAS ARTES
<b>Que Constituirão o Ministério da Cultura e da Educação</b>					

Como se pode constatar, tal estrutura pressupõe a organização de um novo sistema educacional de grande envergadura político-social. Para tanto, o Estado deverá assumir responsabilidade de: criar bases legais e as condições administrativas para, o desenvolvimento da proposta, além de desenvolver um plano de ação nacional que preveja o fomento de condições favoráveis para a rápida disseminação dessas idéias revolucionárias de educação.

Portanto, para FURTER a Educação Permanente seria definida como uma:

*concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo (...) será, portanto, a maneira de se preocupar pedagogicamente com a vida cultural de uma nação.*

Sintetizando, a educação permanente teria duas grandes finalidades: desenvolver um processo individual integral e um sistema educacional integral. Assim, a noção de educação permanente da Comissão do Relatório Jacques Delors, 1997, converge com a proposta de Pierre Furter em 1960, nos seguintes itens:

- 1) O conceito de maturação humana é condicionado pelos processos históricos, políticos e econômicos das sociedades. A educação tem dupla tarefa de transformar o mundo para a melhoria da vida humana e de motivar o ser humano para que se envolva no movimento do mundo em transformação.

O progresso científico, tecnológico e humano exige o desenvolvimento de um percurso formativo permanente.

- 2) A educação é pluridimensional, isto é, qualquer atividade humana presta-se a uma formação. Essa afirmação alarga as possibilidades de aprender além dos muros das escolas, derrubando o mito segundo o qual a escola, por si só, poderia prover as necessidades educativas da vida humana. Deste modo, qualquer campo social - família, trabalho, lazer, comunidade de vizinhos etc. – torna-se espaço potencial de aprendizagem. Portanto, essa expansão educativa fora do sistema formal atende à busca de diversidade almejada por todas as sociedades.

- 3) A educação como processo de desenvolvimento individual integral. A educação é da responsabilidade de todos os cidadãos que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada por instituições.

- 4) Na sociedade do conhecimento os sujeitos podem e devem explorar diversas situações educativas, conduzindo a sua própria formação. Ressalta-se a importância de uma educação básica que desperte o desejo de continuar a aprender buscando o equilíbrio entre as diversas dimensões da vida bem como ao exercício de uma cidadania participativa.

- 5) A educação como sistema de desenvolvimento integral. A educação ao longo da vida só terá sentido se for desenvolvida de forma sistemática, possibilitando sinergias entre os diversos espaços educativos.

Destaca-se o papel do Estado na organização e implantação de diferentes alternativas educativas que permitem complementaridade entre a educação formal e a não - formal.

Essa divisão em tempo da aprendizagem escolar – infância e juventude; tempo da atividade profissional – adultos; e tempo da aposentadoria – velhice, que já não condiz com a realidade da vida contemporânea e, ainda menos com as exigências do futuro, pois a rapidez com que o mundo vem evoluindo requer uma atualização contínua dos saberes. Além disso, a diminuição do tempo de trabalho e o prolongamento da vida após aposentadoria aumentam o tempo livre para outras atividades. Essa nova realidade exige uma nova redefinição de educação que não terá somente a finalidade de alargar o campo do ensino nem reduzir os adultos a meros alunos e mantê-los nas escolas.

A nova noção de educação deverá superar a distinção tradicional entre educação inicial e educação profissional, pois ambas devem ser vistas como parte do mesmo processo que leve as pessoas desde o nascimento até ao fim da vida, a um aprendizado dinâmico do mundo, de si mesmas e dos outros como numa educação contínua, coextensiva à vida e às dimensões das sociedades.

*A educação ao longo da vida não é um ideal longínquo, mas uma realidade que tende, cada vez mais, a inscrever-se nos fatos, no seio de uma paisagem educativa complexa, marcada por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária. Para conseguir organizá-la é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna. (DELORS, 1997).*

Evidentemente como toda nova idéia, a educação permanente sofreu muitas críticas ou foi mal interpretada. Algumas dessas críticas merecem reflexões. Haja visto que, a incorporação da noção de Educação Permanente no discurso educacional foi disseminada oficialmente pela UNESCO, na década de 60, a sua aceitabilidade foi questionada, principalmente na América Latina que estava desenvolvendo a Educação Popular. Segundo alguns autores WERTHEIN (1989) e PAIVA (1982), essa concepção de educação de adultos não se adequava aos

países desenvolvidos para atender à necessidade contínua por educação exigida pelos avanços tecnológicos, excedente de ócio e envelhecimento da população. VANILDA PAIVA (1982) chegou a afirmar que “a educação permanente aparece, assim, como uma ideologia pedagógica que sintetiza exigências aparentemente contraditórias: recupera certas preocupações democráticas ao mesmo tempo em que preserva as que são típicas da tecnocracia.”.

Encontra-se respostas a tal crítica percorrendo as teorizações de FURTER. Para ele, a concepção de educação permanente não elimina a atuação das outras válidas historicamente na América Latina, a exemplo, a Educação Popular que por sinal, segundo ele forjou esta nova maneira de ver a educação como um processo contínuo. Para ele a insistência na educação de adultos como popular, demonstra claramente uma posição radical que pretende substituir uma concepção "elitista" e alienada da educação. Continuando ele afirmou que: "Não foi por acaso que, nos últimos anos, este adjetivo (popular) caracterizou as experiências mais interessantes e renovadoras do continente". Em nota, ele cita alguns exemplos de sucesso como: Promoção Popular Peruana, os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e os Centros de Culturas Popular (CPC), no Brasil.

FURTER defendeu a posição da "Revolução educacional do século XX" pautada na convicção da existência do movimento progressivo de desenvolvimento das sociedades. O que é válido, tanto para os países "desenvolvidos", em constante evolução técnica, como para os países, em vias de rápido desenvolvimento, que necessitam de profunda mutação revolucionária para sair, enfim, da estagnação e do imobilismo tradicionais como da exploração nacional e internacional .

Desta forma, a educação permanente se aproxima da educação popular ao pressupor a educação como instrumento de transformação social. Outra crítica que apontam na concepção de educação permanente é o distanciamento entre o pedagógico e a prática, como pode-se observar a seguir. É interessante que ressaltamos nas teorizações de FURTER, um certo grau de contradição entre o processo pedagógico que ele imagina para a educação permanente – livre, crítico, dialogal, co-participativo – e a realidade da educação que se afasta quase que totalmente desta concepção, a não ser que o projeto de educação da nação se

torne uma prioridade nacional por parte de setores da sociedade que neles acreditem e que tenham condições políticas de viabilizá-lo.” (CUNHA, 1985).

A própria DIANA CUNHA (1998:131), tenta responder essa crítica associando o sucesso do projeto de educação da nação ao compromisso político dos órgãos competentes. Assim em coerência com essa argumentação, fica explícita nas teorizações de FURTER a idéia revolucionária da educação permanente que redefinirá uma nova concepção de educação, que conseqüentemente exigirá um novo sistema educacional. Para tal, ele ressalta a importância do planejamento estratégico de condições técnicas, econômicas, sociais e políticas objetivando evitar o fracasso de tal proposta. Assim, evidencia-se na sua proposta uma preocupação com a aplicabilidade:

...estas condições devem ser apoiadas por uma série de medidas jurídicas – ligadas à confirmação do princípio universal de direito à educação - econômicas, porque a educação permanente é intimamente ligada ao "take-off" nacional; (...); culturais e sociais, pela elevação do nível científico e tecnológico da nação.

Para reforçar essas afirmações pode-se observar a coerência na sua estratégia ministerial para o desenvolvimento da educação Permanente, citada anteriormente. Contudo, já na década de 90 esses mesmos autores e mais outros revêem a sua posição contrária e percebem o crescimento e a importância da Educação Permanente para todos os países.

Embora, ainda, com ressalvas, VANILDA PAIVA (1994), reconhece a ampliação do “Mercado Educacional para o Lifelong Learning”, para os países latino – americanos que estão passando por profundas transformações como a queda da natalidade, elevação da expectativa de vida, introdução dos avanços tecnológicos, novos modelos de gestão do trabalho e organização produtiva. A educação de adultos tornou-se, em grande medida, educação permanente que se constrói sobre uma sólida base elementar.”

GAETANA DI ROCCO (1979) vai mais além, afirmando que a noção de educação permanente está vinculada á idéia de formação contínua do indivíduo ao longo da vida, desde quando nasce até os últimos dias de sua vida. Segundo Di

Rocco : *“A educação permanente, englobaria os princípios da Pedagogia – teoria e prática da educação das crianças – e da Andragogia – teoria e prática da educação dos adultos.”*

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 PROPOSTA DE TRABALHO

Dar voz aos sujeitos para que possam exprimir e refletir sobre o processo educativo é a proposta adotada por esta pesquisa.

Atualmente, apresenta-se como consenso, nos cursos de formação, a necessidade de partir da realidade do educando para se desenvolver uma prática educativa que contribua para a construção do cidadão. Contudo, esta afirmação requer algumas considerações:

- 1) Quando se fala em partir da realidade do educando, a tendência é de adotar uma postura sociológica, limitando-se, por exemplo, a um estado do meio que detecte os problemas sociais enfrentados pela população envolvida no processo. Logo, são raros os cursos que identifique as questões cognitivas, emocionais, estética como parte constitutiva deste sujeito e igualmente relevante para a relação pedagógica.
- 2) Ainda persiste a idéia de educação apenas como transmissão de conhecimentos. Cabendo ao educador detectar as faltas de seu educando – pelo estudo da realidade – e supri-las. Logo, o educador continua detendo a produção do conhecimento.
- 3) Talvez pela posição de detentor do saber, assumida pelo educador, normalmente os cursos enfatizam a qualidade deste saber, direcionando seus trabalhos para o aprofundamento nas áreas do conhecimento e suas

respectivas metodologias. Logo, há uma concepção de educador neutro e pronto – sem história de vida, sem contexto, sem emoções, sem desejos, sem problemas – enfim um ser em “perfeita harmonia”. Será que a realidade deste educador não interessa na relação pedagógica?

Na intenção de melhor desvendar estas questões propõe-se pesquisar a formação de educadores envolvidos com as quatro primeiras séries da educação básica de jovens e adultos, por ser esta a fundante na formação do cidadão. Além disso, esta pesquisa abará os programas de EJA oferecidos pelo sistema educacional no município de Salvador.

Para tal, foram utilizados os seguintes procedimentos: observação participante, entrevistas com professores e formadores, análise dos materiais didáticos utilizados na FEJA e observação em sala de aula.

Visando atender aos objetivos desta pesquisa e tentar responder aos questionamentos colocados na problematização, utiliza-se como referencial a pesquisa qualitativa por ser esta, segundo MARLI ANDRÉ (1995), rica em dados descritivos, por ter um plano aberto e flexível e por focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada, sendo portanto, a mais adequada para fornecer os subsídios necessários ao estudo proposto.

Considerando que a intenção inicial desta pesquisa era de registrar os relevantes da formação de educadores oferecidos pela SMEC e diante da impossibilidade detectada durante a realização desta pesquisa pelo de não ter havido nenhuma capacitação direcionada para EJA em 1999 e 2000, optou-se por desenvolver este trabalho a partir das representações dos educadores.

## 5.2 O LOCAL

A pesquisa foi desenvolvida com a rede de ensino do município de Salvador, localizada na Bahia, região Nordeste do Brasil. Segundos dados do IBGE (censo 2000), o município de Salvador possui uma população de 2.440.886 habitantes,



sendo 1.148.912 mulheres e 1.291.974 homens. É a terceira maior metrópole brasileira em população.

De acordo com o relatório de gestão da SMEC do quadriênio 1997-2000, a rede municipal de ensino vem apresentando avanços significativos, tanto da perspectiva do quantitativo, com a ampliação do acesso à escolarização (quadro 1), quanto do qualitativo com melhoria dos indicadores de resultados, conforme quadros abaixo, contendo dados comparativos entre os anos 1996 e 2000:

**Quadro 1: acesso à escolarização**

<b>Categorias</b>	<b>Ano 1996</b>	<b>Ano 2000</b>
Unidades escolares	173	213
Salas de aula	1.055	1.336
Alunos	5.604	104.837

Fonte: relatório de gestão da SMEC do quadriênio 1997-2000

**Quadro 2: indicadores de melhoria**

<b>Categorias</b>	<b>Ano 1996</b>	<b>Ano 2000</b>
Aprovação	75%	80%
Reprovação	25%	19%
Abandono	21%	16%
Distorção idade-série	94%	42%
Prof. nível médio	69%	63%
Prof. nível superior	31%	37%

Fonte: relatório de gestão da SMEC do quadriênio 1997-2000

### 5.3 O INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO JOSÉ ARAPIRACA – IMEJA

Inaugurado em 89 com 16 classes de EJA, o IMEJA , quando do início desta pesquisa, estava com apenas, 6 classes e sob a ameaça de redução para a metade no ano 2000, o que aconteceu. No noturno tem-se 13 turmas de ginásio e 6 de EJA composta por 160 alunos freqüentes no PEB I e II.

Os professores eram habilitados em Pedagogia (02), História (01), Geografia (01) e Língua Portuguesa (02), sendo que desses 04 estavam concluindo a especialização em EJA.

Com a redução das turmas em 2000, para a metade, o quadro de professores sofreu uma modificação, permanecendo apenas 01 professor com formação em Geografia e outra em Pedagogia e a introdução de 01 professora de nível médio.

Registra-se que dos professores que estavam fazendo especialização, apenas um permaneceu em EJA, os outros, por não conseguirem locação em EJA foram atuar na educação infantil ou ensino fundamental regular ou saíram da escola.

#### 5.4 OS SUJEITOS

Para a realização desta pesquisa, inicialmente foi contactada a CENAP – Coordenadoria de Ensino Apoio Pedagógico – e explicitados os objetivos. Após fazer levantamento das pessoas envolvidas com FEJA, o público alvo foi selecionado.

- 1) Componentes da equipe de EJA da CENAP;
- 2) Coordenadores regionais das nove Coordenações de ensino;
- 3) Professores de EJA da escola – IMEJA: a escolha desta escola deveu-se ao fato dela ter sido uma das poucas escolas que participaram da elaboração dos módulos de EJA e por estar incluída no projeto de escola referência – no qual os professores possuem uma carga horária de 40h, porém divididas em 20h em sala de aula e as outras 20h em atividades de estudo e planejamento.

*Os professores na transcrição da entrevista serão denominados apenas de (P) e os formadores serão denominados de (F).*

## 5.5 COLETA DOS DADOS

A coleta dos dados ocorreu a partir de consulta a documentos, observações de reuniões com coordenadores regionais e geral, entrevistas com equipe de EJA do CENAP, professores e formadores de EJA.

## 5.6 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA EJA

O Programa de Educação Básica – PEB, foi implantado na SMEC de Salvador em 1986, com o objetivo de “Dar oportunidade ao aluno jovem e adulto, que não desenvolveu seus estudos em idade regular, o acesso ao conjunto de conhecimentos das várias áreas do saber e o domínio instrumental básico para colocar-se no mundo, em condições de entendê-lo, criticá-lo e transformá-lo.” (Proposta Pedagógica da Educação Básica de Jovens e Adultos – 1986).

A educação básica de jovens e adultos da rede municipal tem caráter supletivo, diferenciando-se do ensino fundamental regular, por não adotar a seriação anual. Inicialmente compreendia 03 etapas contínuas:

- 1) Alfabetização;
- 2) PEB I
- 3) PEB II

A carga horária mínima das duas etapas é de 1.200h, sendo que cada uma delas deverá perfazer um total mínimo de 600 horas. A alfabetização, que atualmente está incluída no PEB I, não tinha carga horária pré-determinada, pois dependia do nível de aprendizagem de cada aluno em cada grupo.

A progressão entre as etapas considera o nível de aprendizagem alcançada pelo aluno e os marcos curriculares da etapa seguinte.

## 5.7 MATERIAL DIDÁTICO DO PEB I E PEB II

O material didático do PEB utiliza como referência os princípios teóricos sócio-construtivistas, privilegiando os temas transversais e valorizando a identidade sociocultural e artística da comunidade baiana.

Os conteúdos definidos, com base nesses princípios, estão, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, estruturados em 4 blocos, assim distribuídos:

- 1) Bloco I – apresenta fundamentação teórica, define princípios que norteiam a prática pedagógica, nas classes de PEB I e PEB II.
- 2) Blocos II, III e IV – apresentam conteúdos e orientações didáticas a serem trabalhados pelo professor a cada bimestre.

Durante a realização desta pesquisa, 1999-2000, a proposta de EJA estava passando por mudanças, capacitando os seus coordenadores para adotar a proposta do MEC, Viver e Aprender, conforme pode-se constatar através dos discursos dos representantes da CENAP. Entretanto devido a descontinuidade na gestão de EJA, essa transição não conseguiu ocorrer de forma homogênea. Assim na CENAP falava-se nos parâmetros e ação para a EJA e nas escolas a maioria dos professores não tinha nem conhecimento desse material.

## 5.8 A IMPORTÂNCIA DO COTIDIANO E DAS REPRESENTAÇÕES

Como já foi dito, este trabalho não descarta as influências macro-sociais dos fatores históricos, sociais, econômicos e políticos, pelo contrário, constantemente se reporta ao macro para desvendar as tramas da complexa rede que compõe os elementos da cotidianidade.

Para se compreender as relações oriundas das práticas educativas da EJA nada mais coerente do que estudá-las no seu dia-a-dia. É pelo desvelamento deste cotidiano e conseqüentemente pela apropriação do mesmo que se torna possível a criação de condições de formular um projeto com ações que permitam transformá-lo.

Heller (1989)<sup>2</sup>, define a vida cotidiana como:

. . . a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos da sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.

Quando se pergunta quem são os sujeitos desta relação pedagógica, está querendo saber do sujeito como um todo nas suas circunstâncias histórica, social e econômica. Bem como suas emoções, seus desejos, sentimentos, ideais e representações. Quer saber como se procede a vivência destes sujeitos, ou seja, como se relacionam com as categorias do vivido e do concebido.

Esta questão é posta por SÔNIA PENIN (1989) que destaca o conceito de representações no estudo do cotidiano da seguinte forma:

As representações se formam entre o vivido e o concebido diferenciando-se de ambos. O concebido por um lado, constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado. Representa, assim, o ideário teórico de uma época. O vivido por outro lado, é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos num contexto específico.

Para esta autora, a análise das representações de agentes pedagógicos visa distinguir as representações estereotipadas e mistificadoras que emperram as ações transformadoras daquelas que surgem como *produto* de reflexão e colaboram para o aparecimento de ações (concretas) que possibilitem a educação cumprir a sua tarefa.

Portanto, acredita-se que do âmbito da análise do cotidiano escolar e dos cursos de formação de professores, pelo entendimento das ações dos sujeitos, emergirão pistas relevantes para se propor mudanças significativas para a elevação de qualidade dessa realidade social.

---

<sup>2</sup> Juntamente com Agnes Heller, outros como : Gramsci, Kosik, Lefebvre, Moscovici, Lukács, Espeleta e Rockwell, apontaram a importância do cotidiano para uma melhor compreensão da realidade e alguns deles até discorreram sobre o cotidiano escolar.

## 6 A COMPLEXIDADE DAS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

*“O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que conhecedor sabe do mundo.” (MORIN, 2000:39)*

Para compreender a complexidade que envolve a formação de educadores de jovens e adultos, faz-se necessário conhecer e analisar as representações construídas por esses educadores dos seus processos formativos em todas as dimensões. O desenvolvimento contemporâneo se depara constantemente com os desafios da complexidade de promover a união entre a unidade e a multiplicidade inerentes à realidade.

A riqueza desta pesquisa deve-se, justamente, a capacidade que os educadores entrevistados tiveram para explicitar, detalhadamente, as suas representações sobre a formação dentro de um determinado contexto, neste caso o da rede municipal de ensino de Salvador.

Para tal, inicia-se esta reflexão a partir das primeiras impressões registradas em relatório. Percebe-se logo de início a complexa trama que constitui a realidade pesquisada. Visando entender um pouco desta realidade resgatou-se o histórico da EJA no município e os elementos constitutivos dos percursos formativos dos educadores e formadores.

## 6.1 AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES

*“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (NÓVOA, 1992:10)*

Após conversas via telefone e pessoalmente com a coordenadora, professores e vice-diretora do IMEJA foi marcada a primeira observação *in loco*. De antemão, já era sabido que a escola era classificada como modelo e que tinha uma significativa experiência em EJA, inclusive foi uma das sete escolas pilotos para a implantação da proposta pedagógica do município, a qual foi sistematizada em 1996, *“depois de uma caminhada de alguns anos.”*

Os professores estavam reunidos em uma sala de aula, pairava no ar o descontentamento perante os últimos acontecimentos: Segundo um dos professores, *“Grande presente dos dias dos professores recebemos... a Secretaria quer acabar com a EJA”*. A partir daí, os professores começaram a relatar as recentes decisões da SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) que estabelecia para o próximo ano a retirada das 20h para capacitação em serviço e anunciava a redução de três salas.

O discurso dos professores girava em torno da insatisfação e sentimento de impotência, vez que a decisão veio de cima para baixo pegando-os de surpresa, onde diziam que: *“Como pode uma escola com 10 anos de projeto acabar assim”*, e *“Não houve critério para definir quem vai ficar no IMEJA e quem vai sair”*. Explanando que: *“Investimos esse tempo na pós graduação em EJA e agora vai servir para quê se não temos nem onde trabalhar?”*, *“Fizemos tanto por essa escola sem apoio nenhum da SME ... desenvolvemos vários projetos como o de meio ambiente com a participação dos professores da UFBA, pode ver que o nome da nossa escola está lá”*; *“Tantos alunos de universidade e de magistério vinham estagiar ou fazer trabalho aqui... olha só tenho um folder do seminário de um grupo”* (E mostra-me o folder datado de 97, um trabalho requerido para uma disciplina).

Procurei saber se este direcionamento da SMEC estava sendo tomado em toda a rede, mas não souberam responder e não se mostravam preocupados em conseguir articular-se com outras escolas. Conseguiram associar a decisão como um problema político-econômico, vez que não era lucro para o município investir em EJA sem receber recursos do FUNDEF.

No quadro da sala onde estavam os professores estavam escritas as seguintes frases:

- 1) *“Acabar com o projeto pedagógico do IMEJA é derrubar o PDE!”*
- 2) *“A comunidade elegeu o IMEJA a melhor escola do bairro! Por que acabar com o nosso projeto?”*
- 3) *“Acabar com a proposta do IMEJA é matar o PDE antes de nascer!”*

As professoras emitiram críticas às capacitações, entre elas citamos:

*“As professoras capacitadoras precisavam ser capacitadas.. por exemplo na última capacitação quem deu Língua Portuguesa não dominava o conhecimento da área.”*

*“Formação continuada só tivemos em 97 e 98, em 99 só tivemos reuniões para discutir o PDE”.*

*“Uma boa capacitação foi com Teca da Escola da Vila... que também não era de educação de adultos, mas pelo menos dominava os conteúdos de Língua Portuguesa.”*

*“Quem dava as capacitações eram os professores da SEC do Estado, na sua maioria aposentados.”*

Algumas professoras relataram problemas da EJA, no que diz respeito as dificuldades de aprendizagem do aluno adulto, que vão além da deficiência metodológica. *“Alguns dos nossos alunos demoraram 5 anos para serem alfabetizados, e olha que suamos a camisa para tentar algum avanço”*; onde foi complementado por outra professora, quando da dúvida dos programas de alfabetização: *“Duvido dos programas que dizem alfabetizar em 6 meses, eles só servem para reduzir as estatísticas do governo”*.



## 6.2. EVOLUÇÃO DO PROGRAMA DE EJA NO MUNICÍPIO

Assim como em todo território nacional, o município de Salvador trabalhava com o MOBRAL até a década de 80. Em 1985, com a extinção do MOBRAL, o município ficou sem referencial em EJA, passando a fazer uso indiscriminado da proposta do ensino regular diurno. Como pode-se observar com o depoimento da seguinte formadora:

*“No início não havia um trabalho específico voltado para EJA, havia o CEB (Ciclos de estudos básicos) para o diurno.” (F)*

Entretanto, em 1986, começa a surgir no município um movimento em busca da especificidade da EJA, motivado pela constatação de grandes índices de evasão nesse segmento, pontuado pela formadora:

*“Em 1986, percebemos dificuldade de progressão nos alunos do noturno, o que passou a nos preocupar.” (F)*

No início da década de 90, a EJA começa a assumir nova configuração com a realização da pesquisa para se obter um diagnóstico mais estruturado da situação da EJA na rede municipal de ensino. Segundo uma formadora do programa:

*“Eu lembro bem que nós fizemos uma pesquisa com toda a rede para levantar que conteúdos estavam sendo trabalhados nas várias escolas. Na época eram 189 escolas e foi um choque pra gente porque não coincidiam os conteúdos que estavam sendo trabalhados pelas escolas, então cada escola tinha princípios de trabalhos diversos e às vezes até divergentes, às vezes com professores de uma mesma escola, de um mesmo seguimento trabalhavam completamente diferentes e até contraditórias mesmo.” (F)*

Segundo declaração de Tânia Dantas, integrante da equipe de coordenação de EJA na época, essa pesquisa-ação foi realizada no período de 1992 –1993, coordenada pela SMEC, visava orientar a elaboração de uma proposta curricular para a EJA, melhoria da capacitação e do acompanhamento pedagógico e elaboração do material didático específico para a EJA. (artigo do jornal A TARDE, 14/05/1995).

“Conseguir o diagnóstico da situação do Jovens e Adultos que estava sendo desenvolvido na rede naquele momento foi muito importante para a partir daí passarmos a discutir a elaboração de uma proposta curricular para o trabalho com EJA.” (F)

Face aos depoimentos, tanto dos professores quanto das formadoras, a elaboração dessa proposta curricular contou com a participação dos professores, principalmente os das escolas piloto. Inicialmente, a equipe da SMEC partiu para a consolidação dos princípios teóricos e metodológicos, acreditando que modificariam a prática docente, entretanto pela fala da seguinte formadora percebe-se a dinâmica da relação entre teoria e prática:

“Mesmo assim este referencial não conseguia chegar efetivamente na sala de aula. O professor lia o documento, mas ele não conseguia transformar, o que estava ali colocado teoricamente numa prática diária e que mesmo com um processo de capacitação em serviço que acontecia quinzenalmente ficava difícil. Começamos então, a tentar mudar a forma de capacitação, que a gente pudesse ter alguns elementos, e eles sempre diziam assim “mas a gente quer saber também o como fazer.” (F)

Numa construção conjunta, entre professores e formadores, foram desenvolvidos os materiais didáticos da EJA do município de Salvador. Resultado de muitas reuniões, discussões e experimentação nas escolas pilotos, segundo os entrevistados esse foi um momento relevante para a produção de conhecimento em EJA em toda história da educação no município. Este material didático foi utilizado largamente até 1999, momento em que a SMEC muda a diretriz e começa a capacitar os coordenadores na proposta do MEC para EJA, adotando como material didático os módulos do Viver e Aprender.

### 6.3 O PERCURSO FORMATIVO DOS EDUCADORES

*“O conhecimento dos processos de formação pertence, sobretudo, àqueles que se formam” (MOITA, 1992:117 in NÓVOA)*

Saber quem são esses educadores, o que o motivaram para a EJA, conhecer sua experiência profissional na área, são questões relevantes para interpretar o seu percurso formativo.

A formação não se resume, apenas a uma oferta externa de instituições, mais do que isso, a formação é uma construção pessoal, onde o sujeito a partir de seus desejos, planos ou circunstâncias da vida, tecem as suas redes de competências na docência em EJA. Diante disso, professores e formadores, explanaram da seguinte forma:

*“Trabalhei um ano com crianças e depois passei a trabalhar com EJA e já estou há dezesseis anos. O motivo foi por querer trabalhar mais próximo de casa e como a única vaga que tinha era com EJA, aceitei e estou até hoje.”(P)*

*“Como precisava trabalhar á noite e perto de casa acabei assumindo turma de EJA.”(P)*

*“Sempre tive vontade de ensinar adultos, queria ser alfabetizadora, em 78 quando iniciei no Estado escolhi dar aulas para adultos.”(P)*

*“Comecei dando aulas para crianças, mas quando passei no concurso municipal fui para o noturno e comecei a entender a realidade desses alunos.”(F)*

*“Depois que concluí o magistério fui ensinar crianças. A educação de adultos surgiu quando precisei transferir o meu turno do Estado (rede estadual de ensino) para o noturno, pois havia conseguido outro emprego durante o diurno.”(F)*

Embora, seja realidade brasileira a existência de professores leigos, a LDB prescreve que para o exercício do magistério na Educação Básica, o professor terá que ter no mínimo a formação universitária. No caso desta pesquisa, apenas a seguinte professora não havia alcançado o nível superior:

*“Fiz magistério porque gosto muito da profissão. Você vê muita gente dizer que está fazendo magistério porque é único meio que tem de arranjar emprego mais*

*fácil. Eu, não, faço porque gosto... Não fiz curso superior porque não senti necessidade." (P)*

Na visão tradicional, a formação inicial por si só bastaria para o exercício da docência, ela seria completa, plena. Entretanto, esta visão não se adequa ao conceito de educação permanente que se defende neste trabalho, onde a formação inicial é mais uma etapa do processo de formação existencial do sujeito, que envolve todas as dimensões (familiar, religiosa, emocional, escolar, profissional etc.).

Segundo GERARD MALGLAIVE (1995), o que caracteriza a formação inicial oferecida pelas instituições acadêmicas é, sobretudo, a homogeneidade (teórica) do público (abstrato) para o qual ela está organizada: as gerações jovens que não ocuparam ainda o seu lugar na vida ativa, às quais é preciso transmitir o patrimônio cultural, científico e técnico das gerações anteriores.

Entretanto, na vida real, nem os alunos são idênticos nem as soluções teorizadas servem para atender às exigências dessa sociedade altamente mutável. As falas dos professores abaixo, confirmam esta afirmação e evidenciam a defasagem entre a formação inicial e a realidade educativa:

*"... no meu modo de entender a exigência de que o professor tenha nível universitário para entrar na prefeitura ou em diversos órgãos que os professores trabalham deve ser repensada, porque as universidades não estão preparando o professor para dar aulas, só os conteúdos sem as técnicas de ensino fica difícil para o professor trabalhar." (P)*

*"... a nossa formação acadêmica, seja no magistério quanto na graduação, não nos dá nenhum subsídio para enfrentar a sala de aula ..." ( F)*

Embora os demais professores e formadores tivessem nível superior, destacaram-se, apenas, duas especializações em EJA.

*"Fiz magistério, mas somente depois de 19 anos fui fazer Pedagogia. Sempre busquei melhorar a minha prática, por isso estou concluindo o curso de especialização em EJA." (P)*

*"Sou pedagoga, psicopedagoga, pós-graduada em educação de adultos. Tenho experiência de 20 anos no município. Experiência em educação infantil. Experiência no programa MOBREAL." (F)*

#### 6.4 SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DA EJA

A necessidade de busca por uma educação de qualidade que atenda a realidade emergente da prática docente se evidencia na trajetória profissional desses educadores que se não procuram um caminho dentro da carreira acadêmica por meio de cursos de especialização, constróem suas próprias teorias a partir da reflexão da prática docente:

*“É exatamente agir é de reflexão diária da prática do professor, e esta reflexão continua diária da prática, ela só pode acontecer no espaço da escola...” (F)*

*“Foi lidando com o ensino noturno que construi o meu conhecimento em EJA. No início apanhei bastante, foi muito difícil, demorei para perceber que o aluno do diurno era diferente do aluno noturno” (P)*

A análise da atividade profissional destaca o valor da prática na constituição de saberes contextualizados que emergem a partir da prática refletida que desafia os docentes para a aplicação, a revisão e recriação das práticas do seu cotidiano profissional, que parte de uma maior conscientização:

*“... fui buscar, ler muito, conversar com outros professores para entender como lidar com a EJA.” (P)*

Segundo os defensores da epistemologia da prática, o conhecimento da prática é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação. É difícil o profissional falar deste conhecimento. Quando ele começa a falar já se configura na reflexão na e sobre a ação, pois as descrições verbais são fruto de uma reflexão. Quando passa-se a refletir sobre a prática o profissional desenvolve a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as ações futuras e a compreender e descobrir soluções para os problemas.

Considerando a importância do saber que se gera na prática como um elemento formativo, o profissional aprende na prática refletindo sobre o que fazer, isto é, metodologia de um aprender a fazer fazendo. Como afirma FREIRE (1978:65):

*“A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento por ele iluminado.”*

Entretanto, segundo os professores, na maioria das vezes o educador não dispõe de tempo e recurso para refletir sobre a sua prática:

*“O professor tem que ter muito jogo de cintura para lidar com o adulto. O professor também já chega cansado para dar aulas à noite, ele trabalha os três turnos. Ele tem que conciliar o seu cansaço e o cansaço dos alunos, para conseguir motivação, senão cai naquela rotina, naquele faz de conta onde o professor finge que dá aulas e o aluno finge que aprende. No final do mês o professor ganha seu salário e no final do ano o aluno ganha o seu certificado.” (P)*

*“O professor da EJA, não se dedica é porque ele geralmente ensina de manhã e à tarde e quando chega à noite já está cansado da mesma forma que os alunos.” (F)*

Sabendo-se notória essa realidade do magistério, emerge com mais força a importância da formação continuada assegurada em serviço. Esta formação é parte fundamental do processo permanente de educação para todos, ou seja, ao educador deve ser garantida um desenvolvimento profissional permanente. Conforme os Referenciais de Formação para Professores (MEC,1999:70), dizia que:

*“Essa formação continuada deve promover atualizações, aprofundamentos das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, contribuindo para um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Essa formação pode acontecer no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, porém sempre visando a melhoria da prática docente.”*

As Secretarias de Educação têm papel fundamental na organização da formação continuada, uma vez que são elas que fixam as diretrizes gerais para o programa de formação dos profissionais da educação.

Tanto os educadores quanto os formadores, afirmaram que a SMEC, na década de 90, ofereceu muitos cursos e de qualidade.

*“Devo muito a rede municipal por permitir que eu participasse de cursos com pessoas expoentes no país.” (F)*

*“Tivemos muitos cursos que falavam de educadores da moda como Paulo Freire e Emília Ferreiro...” (P)*

No entanto, quando questionados quanto a efetividade do curso na prática docente em EJA, as respostas foram contundentes no sentido do despreparo dos formadores e equipe técnica da SMEC para atender às demandas desse segmento.

*“(...) nos cursos de capacitação existe uma diferença entre o que é passado para nós professores e a nossa realidade. Quando chegamos na escola com todas as carências fica muito difícil(...) uma coisa é o técnico ficar numa sala com ar condicionado, tranqüilo passando o planejamento para a gente, outra coisa é a sala de aula que às vezes ele nem conhece realmente, principalmente o ensino noturno que tem mais problemas(...)” (P)*

*“Foram raras as capacitações direcionadas para EJA. Muitas das capacitadoras não conseguiam tirar as nossas dúvidas, elas nunca tinham trabalhados com EJA. Às vezes eram aposentadas, vinham de outros estados e não conheciam a nossa realidade.” (P)*

O papel do formador nos programas de formação assume tal relevância para o seu sucesso ou fracasso, pois é ele que toma decisões e coordena todo o processo de formação, quanto à escolha, organização e metodologia de como trabalhar os conteúdos.

SCHÖN (2000) retoma a pedagogia Dewyana e Rogeriana ao ressaltar o papel do formador não como aquele que ensina, mas como um facilitador da aprendizagem. Ressalta-se a:

*“prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o formador e o formando de aceitação dos desafios que esta provoca”.*

O autor destaca a situação de prática orientada que se configura a idéia do mestre enquanto modelo a ser imitado e ressignificado por um formando que assume postura auto-formativa, que tem que descobrir em si as potencialidades que detém através da confrontação dos saberes do seu passado com os saberes do agora para perspectivar os saberes futuros.

Na situação de formação, o formador desempenha basicamente três funções: abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na atuação as estratégias formativas que melhor correspondem à profissionalidade e, por fim, tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem. No desempenho

dessas funções SCHÖN identifica três estratégias de formação: a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência e análise de situações semelhantes.

Essas estratégias incluem demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos, esclarecimentos sobre as contribuições que vários domínios do saber podem trazer para o problema em causa, crítica, reapreciação, verbalização do pensamento como expressão dos pensamentos de reflexão na ação e diálogo com a situação, envolvimento do formando nesse mesmo diálogo atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões, iniciação do formando na linguagem própria da formação e nas formas de pensamento e de situação características dos profissionais.

Apesar de tudo, tanto os professores quanto os formadores, reconhecerem inconsistências na formação dos formadores esse tema foi tratado de forma delicada. Vale ressaltar que expor o despreparo de uma equipe técnica não significa criticar a sua atuação, mas evidenciar uma necessidade premente de investimento num segmento significativo da educação, quando diz que:

“Olha tem uma questão que é difícil de ser colocada, mas a equipe central também não tinha tanta fundamentação, não estava capacitada com tal segurança para fazer esta formação desses professores e acho que isso cria realmente um entrave (...); também conseguir consultores que tivessem experiências concretas em jovens e adultos era muito difícil, tanto aqui em Salvador como até em outros estados, e olha que procuramos nas universidades e em várias instituições (...)” (F)

Quando questionados sobre o que faltava à equipe de formadores, muitos atribuíram a uma carência desde a formação inicial. Os professores acreditavam que o problema estava na falta de conhecimento teórico e prático sobre a realidade da EJA, e mesmo quando tentavam trazer relatos de práticas de EJA não abordavam de forma satisfatória. Como afirma a professora:

*“A nossa expectativa era de melhorar mesmo trazer subsídios teóricos sabemos que porque tomamos fora o curso tem alguma coisa ainda, mas antes nós ficávamos muito presas ao trabalho de Ed. Infantil e as pessoas não traziam nenhum referencial teórico e prático para a gente.” (P)*



## 6.5 NECESSIDADE DE ESPECIFICIDADE EM EJA

Evidenciou-se nas falas dos educadores, níveis diferenciados de reflexão sobre a realidade da EJA. Se para uns a EJA é um grande obstáculo à aprendizagem pois crêem que os “adultos não aprenderam na idade certa”, para outros há o reconhecimento da necessidade de se buscar a especificidade para este segmento:

*A criança está realmente na fase de aprender, enquanto o adulto já passou por desilusões e não acredita muito nos estudos, embora nós professores estejamos batendo na tecla que os estudos são importantes, mas vemos que a realidade é outra. Pessoas sem cultura, sem conhecimento ganhando salários altíssimos(...)” (P)*

*(...) o noturno é o ensino que tem mais problemas, devido a faixa etária dos alunos, falta de segurança, precariedade dos materiais didáticos.(F)*

Percebeu-se nas falas dos educadores a concepção de EJA, como uma educação inviável. Persiste a crença na aprendizagem apenas nas etapas iniciais da vida. Como foi visto anteriormente, essa divisão em tempo da aprendizagem escolar – infância e juventude; tempo da atividade profissional – adultos; e tempo da aposentadoria – velhice, já não condiz com a realidade da vida contemporânea e, ainda menos com as exigências do futuro, pois a rapidez com que o mundo vem evoluindo requer uma atualização contínua dos saberes.

Faz-se necessário retomar a idéia que sustenta a educação permanente é a de que o homem por ser inacabado tende à perfeição. A educação é portanto, um processo contínuo que só acaba com a morte. Alguns discursos dos educadores indicaram o reconhecimento da diferença entre educar adultos e crianças , como pode-se constatar nas falas a seguir:

*A realidade dos alunos é completamente diferente eles não tiveram a oportunidade de estudar na época certa; (...) vem com conhecimento de vida, mas com grande dificuldade de aprender. Ele volta para a sala de aula por pressão do mercado de trabalho. Ele não tem mais aquela vontade de aprender, como a criança e o jovem. (P)*

“O professor deve procurar motivar os alunos, para ele ficar na sala de aula, não só para ter um certificado, mas também para aprender.”

Em relação às competências que o educador de EJA deve desenvolver, foram sinalizadas a capacidade de manter e desenvolver uma relação dialógica, centrada nas reais necessidades (sociológicas, psicológicas, emocionais, econômicas) do aluno. O professor deveria desenvolver uma atitude de pesquisador. Todos os professores salientaram as dificuldades do ensino de EJA como: falta de material didático, merenda escolar, acesso a cultura geral; “*O noturno ficava com as sobras do diurno*” (P)

Considerando os relatos anteriores observa-se que a realidade do magistério está distante do que prescreve o Plano Nacional de Educação (2001). Segundo o qual, deveria implicar, pelo menos, os seguintes requisitos:

- 1) “uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- 2) um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- 3) jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- 4) salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação.”

Portanto, na busca pela especificidade da EJA, deve-se considerar a valorização da profissão professor para que de fato garanta-se uma educação de qualidade para essa população significativa.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante toda a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. (CONFITEA V, 1997)*

Buscar a especificidade na formação de educadores de jovens e adultos significa defender o direito de educação de qualidade para todos, inclusive para os educadores. Quando fala-se em direito, remete-se à reflexão considerando dois aspectos: legalidade e legitimidade.

Quanto à legalidade, o Brasil dispõe de vários aparatos que prescrevem e ratificam o direito à educação a todos, como pode-se observar na sua Constituição (art. 208, I), a modalidade de ensino "educação de jovens e adultos", no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Entretanto, como pode ser constatado na justificativa deste trabalho a prática não condiz com a lei, seja na oferta, seja na qualidade dos cursos oferecidos, gerando não-conformidades como o analfabetismo e a evasão. Para a modalidade de EJA tem-se como suportes legais, além da Constituição, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Nacionais e PNE – Plano Nacional de Educação.

Dando continuidade à perspectiva do direito, vale ressaltar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, abordadas nas Diretrizes Nacionais. A função reparadora, refere-se ao direito público subjetivo do Estado de garantir educação aos excluídos como forma de corrigir a dívida social, visando o estabelecimento da igualdade de direito que foi negado. A função equalizadora,

parte do reconhecimento das diferenças para promover a igualdade, ou seja, a especificidade inerente ao público da EJA exige uma educação diferenciada. Por fim, a função qualificadora visa garantir a continuidade da escolarização, por meio de uma educação contínua, isto é, ao longo da vida, tendo como principal pilar o aprender a aprender.

No que concerne à legitimidade, o ser humano jamais se detém em sua aspiração de melhorar; seu interesse aumenta a cada dia. Esta é a essência de seu progresso, o desejo de acumular conhecimentos e experiências, isto é, o que caracteriza a condição humana do homem: a inerente busca de conhecimento que conduza a seu melhoramento integral. Ou seja, a educação de adultos é legítima por natureza.

Partindo desses pressupostos da educação contínua como condição humana e da defesa do direito da educação para todos, o presente estudo pretendeu, a partir da formação do educador de jovens e adultos, salientar a importância da busca pela especificidade. Para tal, discorreu sobre a formação do educador, resgatando suas diferentes concepções e apontando as tendências atuais pautadas na formação do profissional reflexivo, competente e comprometido com a educação. Fez um levantamento na literatura, buscando a especificidade na EJA, a partir da evolução histórica das concepções de educação de adultos e no resgate dos estudos sobre andragogia. Em seguida, reavivou a temática da educação permanente como a síntese de todo processo educacional formal e informal adquirida ao longo da vida.

Vale ressaltar que no decorrer da realização deste estudo a escola pesquisada foi interditada duas vezes, devido a problemas na estrutura física do prédio. Este fato influenciou na dinâmica da pesquisa, senão quase impediu a sua realização, por certo, restringiu a atuação docente dos professores que expressaram estarem sem condições propícias para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, vez que estavam funcionando, precariamente, em outro espaço. Por este motivo, alguns professores demonstraram constrangimento e colocaram objeção quanto a utilizar a observação das aulas como instrumento de análise para melhor caracterizar o educador de EJA.

A partir desse estudo, pode-se constatar em relação à formação geral do educador a crítica para o distanciamento entre a teoria e a prática e a tendência de uma formação voltada para o desenvolvimento do profissional reflexivo.

O estudo de campo revelou a complexidade presente nas representações dos professores acerca dos seus percursos formativos. Possibilitar aos educadores relembrem de momentos relevantes da sua formação, significou um momento de reflexão com um novo olhar, de re-construção de novos saberes a partir de outros referenciais mais elaborados.

Destaca-se nos relatos de todos os entrevistados o fenômeno da auto-formação, desenvolvido a partir do seu saber da experiência. Independentemente da formação inicial do profissional, a maneira singular como ele vivencia a sua prática docente determina o seu percurso formativo. Também, evidenciou-se nestes relatos que o empenho próprio na busca de respostas aos questionamentos e nas inúmeras tentativas de superação das dificuldades que emergiam durante o exercício do magistério, contribuíram para o desenvolvimento da sua própria metodologia formativa. A manifestação desse fenômeno chama a atenção dos programas de formação de docentes para a necessidade de resgatar e valorizar o saber da experiência a partir da teorização do vivido.

No que se refere à formação oferecida pela SMEC, houve consenso entre professores e formadores quanto a grande quantidade de cursos e capacitações oferecidos. Entretanto, curioso quando solicitados para enumerá-los, pouquíssimos cursos foram citados. Pode-se analisar este fato da perspectiva do direito da formação e da oferta. Talvez, pela crença na suficiência da formação inicial para o exercício profissional, ainda persiste a idéia de não necessidade de formação contínua. Assim, não fica perceptível que os educadores e formadores tenham consciência que a formação de qualidade, adequada à modalidade de jovens e adultos seja um direito que lhes cabe, sendo assim um dever do Estado ofertar-lhes. Conforme o Plano Nacional de Educação:

*“A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do*

*magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.”*

Como foi visto, essa valorização do magistério deverá envolver um sistema de educação continuada que possibilite o desenvolvimento do educador, assegurando ao professor um aperfeiçoamento constante, enquanto pessoa, profissional e cidadão, onde de acordo com o PNE/2001:

*“A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna.”*

Ambos convergem nos seus discursos no que concerne às idéias acerca da formação de EJA, embora fique evidente que o formador tem uma linguagem mais coerente com as correntes educacionais mais aceitas atualmente, pois teve oportunidade de participar de mais cursos oferecidos pela SMEC. As questões ressaltadas por ambos, ficaram em torno da precariedade das condições físicas, da valorização do magistério, e da falta de especificidade para a EJA.

Assim, para possibilitar uma compreensão que contemple a complexidade da EJA, faz-se necessário integrar na educação as contribuições das áreas de conhecimento: Antropologia, Sociologia, Psicologia, Lingüística, Política, Economia, Filosofia. O estabelecimento de diálogo entre essas diversas áreas viabiliza uma ação mais efetiva em prol da inserção do aluno adulto no mundo.

Visto desta maneira, a melhoria da qualidade da EJA requer uma política que assuma toda a responsabilidade. O princípio da igualdade de oportunidades deve dominar todas as escolhas realizadas. A idéia de parcerias deve se sobrepor à perspectiva de assistência. E será uma maneira de engajar toda a sociedade no processo educativo, processo esse que deverá repensar a ciência sob o ângulo da pluralidade de conhecimentos.

A educação escolar não precisa, necessariamente ensinar as mesmas coisas ou cobrir um exaustivo espectro. Torna-se necessário estabelecer um núcleo comum, uma cultura científica de base sem a qual não se poderia aprofundar os conhecimentos que serão necessários para aquisição e desenvolvimento posterior.

O entendimento da educação continuada, vem do reconhecimento do direito e da necessidade que o homem estude ao longo de sua vida. Isto significa enorme demanda por conhecimento. A escola, na sua concepção tradicional, não tem como assumir sozinha o papel de propulsora de desenvolvimento e do conhecimento humano. Faz-se necessário que novas formas de abordagem da difusão do saber sejam utilizadas para atender à forte demanda da sociedade atual, cujas perspectivas sócio-políticas, econômicas, pedagógicas e tecnológicas, entre outras, apresentam, por sua própria dinâmica, novos enfoques. Por outro lado, a globalização da economia intensificou a competição. As constantes transformações culturais e tecnológicas requerem elevação globalizada dos níveis de educação geral e da capacitação para o trabalho.

Portanto, este estudo visa lançar alguns elementos que contribuam para a descoberta dos sujeitos desta relação pedagógica e conseqüentemente repensar a formação de educadores de jovens e adultos, considerando a sua especificidade e propondo intervenções que possibilitem mudanças qualitativas.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Administração e qualidade da prática educativa: exigências e perspectivas*. Brasília: Revista Brasileira de Administração da Educação, jan/jun 1992. v. 12, n.1, p.8-21.
- BRASIL, MEC. *Plano Decenal de Educação Para Todos*. Brasília: MEC, 1993.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, S.P: Papyrus, 1994.
- CONFITEA V. Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. *Educación de Adultos y Desarrollo – Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos (IIZ DVV)*, nº 49, 1997, p.287-295
- DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaslon; e Outros. *Tratado das Ciências Pedagógicas. Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1972. v.1-2
- DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1999.
- DI PIERRO, Maria Clara. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes*. Em Aberto, II (56). Brasília, MEC/INEP, out./dez.1992.
- DI ROCCO, Gaetana Maria Jovino. *Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- FAZENDA, Ivani.(Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FRIGOTO, G. *Educação e formação humana: ajuste neo-conservador a alternativa democrática*. In: GENTILI e SILVA. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total educação- visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.31-92.



FUSARI, José Cerchi (org.). *O Professor de 1º grau: Trabalho e formação*. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. *A formação continuada do professor no cotidiano da escola fundamental. Idéias*. São Paulo: FDE, 1992 p.25-32.

GATTI, Bernadete A. *A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, maio 1992. n.81, p.70-74.

GOGUELIN, Pierre. *La formation continue des adultes*. Paris: Universitaires de France, 1970.

GOVERNO do Estado de Granajuato, *Diretrizes para a Educação de Adultos*. México, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUARECHI, P. A. & JOVCHEVITCH, S. (Orgs. ). *Textos Em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HADDAD, Sérgio. *Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos*. Em Aberto II (56). Brasília: MEC/INEP, out./dez. 1992.

\_\_\_\_\_. *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: site: <<acaoeducativa.com.br>>, 1996

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HIRATA, Helena. *Da polarização das qualificações ao modelo da competência*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LIMA, Adriana O. *Alfabetização de Jovens e Adultos e a Reconstrução da Escola*, Petrópolis: Vozes, 1991.

LEVY, Nelson. *Uma reinvenção da ética socialista*. In: NOVAES, Adauto; org. *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.163-190

LOVISOLO, Hugo. *Educação Popular: Maioridade e Conciliação*. Salvador: UFBA, 1990.

MALGLAIVE, Gerard. *Ensinar Adultos*. Lisboa: Coleção Ciência da Educação, 1995.

MEC. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 5.692/71*.

\_\_\_\_\_. *Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 699/72*

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação. Diretrizes e Currículos para a educação de jovens e adultos. Parecer, Brasília, 2000*.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO/Cortez, 2000.

MUCCHIELLI, Roger. *A formação de adultos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

NÓVOA, Antonio. *Vida de Professor*. Lisboa: Coleção Ciência da Educação, 1995.

\_\_\_\_\_. *Profissão Professor*. Lisboa: Coleção Ciência da Educação, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Analfabetos na Sociedade Letrada: diferenças culturais e modos de pensamento*. Travessia, 5 (12). São Paulo: CEM, jan./abr 1992.

PAIVA, Vanilda. *Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina*. São Paulo: Caderno de Pesquisas, Maio 1994. n. 89, p.29-38.

PARO, Vitor Henrique. *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. In: SILVA, Luiz Heron da; org. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

\_\_\_\_\_. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PENIN, Sônia. *Cotidiano e Escola: obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Tradução de Fátima Muhad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais Competências*. Tradução de Fátima Muhad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2000

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de professores: unidade teoria e prática?*. São Paulo: Cortez, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira Pinto. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus, 1997.

SECRETARIA de Educação Fundamental. *Referências para formação de professores*. Brasília, 1999.

SESI. *Andragogia: Facilitando a aprendizagem*. Brasília: SESI, 1999.v.3

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WERTHEIN, Jorge. *Educação de Adultos na América Latina*. Campinas: Papirus, 1985.