

# **O PERMANENTE AMADORISMO EM EJA: A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

**COUTO**, Ana Cristina Ribeiro – UNESA – anarcouto@ig.com.br

**BOMFIM**, Alexandre Maia do – CEFETEQ – alexmab@uol.com.br

**GT-18:** Educação de Pessoas Jovens e Adultas

## **1- Introdução: A EJA diante de um “novo mundo”?**

*Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.*

*Bertold Brecht*

Presenciamos atualmente aceleradas mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas, num mundo que aumenta o individualismo enquanto amplia uma centralização econômica e reduz ao mesmo tempo a responsabilidade do Estado. Vê-se diminuídos os direitos sociais básicos, o que contribui muito para uma sociedade menos solidária, que não se pauta na coletividade, na justiça e na igualdade. Ao mesmo tempo, presenciamos uma “naturalização” dessas relações, como se fossem as únicas possíveis, limitando a ação dos indivíduos a agentes incapazes de construir sua própria história.

De algum modo, a longa década de 90, a década neoliberal persiste. Em termos educacionais não era para menos, pois nessa última década do último milênio que se constituíram as nossas atuais e principais leis educacionais. Mercantilizou-se as relações sociais, privilegiou-se novamente uma educação tecnicista e ainda longe ficou uma educação libertária. Pode-se dizer mais, a Escola Dual permaneceu, porque do outro lado da mesma moeda (o invés do tecnicismo) foi continuar a oferta de um ensino propedêutico de má qualidade à maior parte da população. Neste contexto, nos deparamos com o professor que, inserido nesta realidade, necessita de uma formação que possibilite um “olhar para fora”, uma reflexão sócio-histórica.

As reformas educativas ocorridas no Brasil a partir dos anos 90 estão sendo implementadas de forma gradativa e difusa, porém com rapidez surpreendente e com a mesma orientação, na qual

prevalecem os conceitos de produtividade, eficácia e excelência, importados das teorias administrativas. (OLIVEIRA, 2000)

Muitas vezes sem os elementos para compreender essa estrutura excludente, o professor se torna mero repetidor de técnicas e de atividades pedagógicas dissociadas de uma reflexão crítica. Não obstante, considerando toda dificuldade de se obter informação e formação adequada, há professores que constantemente refletem sobre a sua atuação, propiciam um conhecimento refletido sobre e com o mundo. Nesse contexto, jovens e adultos buscam se educar e sofrem com a precariedade que o sistema escolar lhes oferece.

### **1.1 Uma EJA ainda por construir**

A Educação de Jovens e Adultos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, nos artigos 37 e 38, apresenta-se como uma modalidade de ensino a ser oferecida a todos os cidadãos, potencialmente trabalhadora, constituída por jovens e adultos, que não tiveram acesso à educação em idade própria (SAVIANI, 2003).

Tal acessibilidade teria que atender as etapas do ensino fundamental e médio, assegurando metodologias, currículos e preparação de educadores adequados às múltiplas necessidades dos alunos. A realidade dos alunos que freqüentam a EJA é bastante complexa e ao mesmo tempo diversa, apresentando características e especificidades que não podem ser desprezadas no cenário educacional. O parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE 11/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, define esses alunos como:

(...) homens e mulheres, trabalhadores/ras empregados/das e desempregados/das ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. (...) Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais (...) Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo, por falta de escolas. Jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente

da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem. (CNE, 2000, p.9)

O professor que atua com a EJA necessita de uma formação que ultrapasse os componentes técnicos e executórios.

O percurso da história da EJA no Brasil se configura por políticas públicas incipientes, embora tenham ocorrido alguns avanços, os problemas básicos permanecem. A formação dos professores que atuam com EJA, na maioria dos casos, não ocorreu na formação inicial. Segundo Freitas (2007), os dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP indicam que

existem no Brasil aproximadamente 190 mil professores atuando na área de EJA, dos quais 40% não têm formação superior - aos que se somam milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Nos dois casos, a maioria dos (as) professores (as) tem formação inicial que deixa a desejar.

A menção feita acima traz uma outra característica peculiar a EJA, à vinculação das responsabilidades, a partir de parcerias, com a sociedade civil. Cada vez mais, percebe-se que o Estado se desobriga da responsabilidade pela elaboração de programas e ações sociais, delegando para a sociedade civil, sobretudo às Organizações Não Governamentais – ONG's o que deveria ser seu papel (MONTAÑO, 2005).

A sociedade civil não deve[ria] assumir as obrigações do Estado. Pelo contrário, ao se fortalecer, por meio de seus Fóruns e movimentos sociais, deve exigir que o Estado cumpra o seu papel na garantia dos direitos sociais, dentre os quais a garantia do direito à uma educação de qualidade para todos (SOARES, 2007, p. 89)

Toda essa falta de infra-estrutura no Brasil ocorre como se a problemática que envolve a EJA fosse residual, mas só de analfabetismo temos no Brasil 11,8% de acordo com os dados do IBGE (2007). E os chamados analfabetos funcionais<sup>1</sup> ultrapassam em muito esse número. Pessoas, jovens e adultas, que demandam por continuidade dos estudos e qualificação profissional. Descuidar da EJA é descuidar da Educação, de maneira geral.

Esse grande número de analfabetos denuncia que, ao mesmo tempo em que vivemos sob o “slogan” da sociedade do conhecimento, em que se sugere uma educação

---

<sup>1</sup> Segundo Soares (1998, p. 19) “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita”.

adequada ao progresso técnico e ao sistema produtivo, contraditoriamente nos deparamos com pessoas que, embora inseridas nesse mundo, se mantêm excluídas de qualquer participação efetiva.

## 1.2 A EJA e a permanente desvalorização do Magistério

*(...) a formação desse educador sempre  
foi um pouco pelas “bordas” (...)  
por Leôncio Soares*

A reforma educacional da década de 90 do século passado caracterizou-se também por não ter rompido com a desvalorização profissional do magistério que acontece há décadas, que se expressa principalmente pelos baixos salários e se contrapõe à luta da categoria por melhores condições de trabalho. Linhares (2004) chama atenção para incluir essa discussão sobre a formação de professores afirmando que:

Discutir a formação de professores a partir destas escolas noturnas - supletivas e regulares - implica uma tentativa de incorporar a este debate a cultura de negação, desvinculo, favor e terror que permeia a escola do trabalhador, contrapondo-se às afirmações das lutas dos trabalhadores e às suas esperanças (p.11)

Nosso entendimento sobre a formação e profissionalização<sup>2</sup> de professores segue a mesma linha apresentada por Frigotto (1996), sendo pautado em uma perspectiva contra-hegemônica, ou seja, centrada em uma “concepção *omnilateral* de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano de conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético” (p.92). À EJA que se quer construir é necessária assumir esse posicionamento, tanto para o que se quer para os alunos quanto para os docentes. Nesse sentido, Pimenta (1992) afirma que o professor precisa ter uma “sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, e uma consistente instrumentalização, que lhe permita interferir na realidade em que atuará” (p. 36).

---

<sup>2</sup> Segundo Sacristán (1999, p. 65 e 67), “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem que ser contextualizado”. Acrescenta ainda que a imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação”.

A necessidade de um tratamento específico para a EJA é recorrente em diversas pesquisas<sup>3</sup>. A formação do professor que atua na EJA exige uma formação cada vez mais adequada para atuar nessa modalidade. O Parecer CNE 11/2000 do Ministério da Educação, texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, afirma que esta modalidade da educação é uma categoria organizacional com finalidades e funções específicas. Os documentos oficiais sobre a EJA<sup>4</sup> estão pautados na construção de uma educação voltada às especificidades dos alunos, desenvolvendo metodologias próprias para as suas necessidades, atentando-se para sua formação social, ética e política, principalmente quanto ao resgate da cidadania.

Historicamente, por outro lado, a EJA sempre foi vista como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudos e nem especialização, mas sim como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os professores formados/capacitados na área, existindo a idéia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que, para se desenvolver um ensino adequado a esses alunos, há necessidade de formação inicial e geral consistente, assim de formação continuada. (GUIDELLI, 1996).

Não defendemos a teoria pela teoria, pois ela necessita da prática do professor. Todavia também não podemos ficar no limiar das práticas, que são essencialmente individuais, fragmentadas, assim como não devemos nos limitar ao espaço escolar. Os professores como intelectuais críticos inseridos num contexto cultural, histórico, político, econômico e social precisam vislumbrar uma formação emancipatória e revolucionária, ainda que o lugar de sua prática seja limitador.

## **2- Assim, a experiência carioca de formação de educadores em EJA**

*A disputa em torno da realidade ou não-realidade do pensamento isolado da prática – é um problema puramente escolástico.*

*Teses sobre Feuerbach, II*

---

<sup>3</sup> No Estado da Arte realizado Machado (2000) aparece uma grande quantidade de pesquisas que apontam precisamente para essa característica indispensável à EJA: pensar a realidade educacional de Jovens e Adultos na forma própria.

<sup>4</sup> Principalmente a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional 9394/96; Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (aprovada em 05/05/2000), com a respectiva Resolução CNE/CEB nº 1/2000 - homologada em 05/7/2000. Assim como outros documentos, como a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, da V Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em Hamburgo (Alemanha) em 1997.

[por outro lado, complementa-se:]  
*(...) as circunstâncias são alteradas pelos  
homens e que o próprio educador deve ser  
educado.*  
*Teses sobre Feuerbach, III*  
*(Karl Marx)*

Encontramos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ propostas de cursos de capacitação<sup>5</sup> para os professores que atuam com EJA. A SME demonstra, assim, a especificidade que exige essa modalidade e o desafio de realizar práticas pedagógicas com vistas atender a realidade e a diversidade dos alunos que a freqüentam.

A formação continuada dos professores que estão na EJA do Município, ou seja, no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, está prevista no calendário escolar anual elaborado pela rede municipal, com horário e dia determinado, através de Centros de Estudos – CE realizados geralmente nas Unidades Escolares- U.E.

Os CEs tem como finalidade a troca constante de conhecimentos e experiências entre os professores que atuam nos dois segmentos do Ensino Fundamental. Além dos CEs, a SME também promove cursos de capacitação para os professores que atuam no PEJA no horário de trabalho do professor. Esses cursos têm em média vinte e quatro encontros, sendo convocados professores de cada Escola de uma determinada Coordenadoria Regional de Educação – CRE para participarem desses cursos, sendo estes, realizados em uma escola do entorno.

Nossos entrevistados foram professores que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, no total foram quarenta e oito.

No mapeamento para obter o perfil das professoras que atuam na EJA, identificamos que as professoras entrevistadas têm curso superior principalmente em Pedagogia e Letras. Esse grupo de professoras que participaram das entrevistas é formado tanto por professoras que estão iniciando na carreira do magistério, como por professoras que estão no exercício de sua profissão há mais de 20 anos. Duas professoras estão na rede há mais de 30 anos, já aposentadas de uma matrícula.

Nossa entrevista procurou apreender primeiramente a percepção das professoras sobre os cursos de capacitação de professores para o PEJA. Mais importante, nossa

---

<sup>5</sup> Termo usado pela Secretaria Municipal de Educação. Para o nosso entendimento o termo mais adequado seria formação, uma vez que entendemos por formação o aperfeiçoamento contínuo, a ação de educar, destinar estudos.

intenção era perceber como, e se, estes cursos apresentam e discutem a questão da práxis, a prática reflexiva com as professoras.

Identificamos nas falas das professoras que elas legitimam o curso como um encontro entre pares, momento para trocar “*experiências*” e “*sugestões de atividades*”. Nos depoimentos de todas, quando foram perguntadas sobre a contribuição dos cursos para a sua prática na sala de aula, afirmaram que a troca de experiências entre as professoras das diferentes escolas é o que mais contribui para a prática pedagógica. Segundo alguns depoimentos das professoras entrevistadas :

*“abre o leque de atividades com as trocas com os colegas. Você fica com novas idéias para trabalhar”;*

- *“trocar com os colegas, que falam de suas experiências - às vezes as dificuldades que os colegas passam são as mesmas que as suas - isso ajuda muito”;*

- *“trocar experiências com os colegas - as atividades que os colegas realizam em sala - é o que mais enriquece o curso”.*

- *“esperava mais dos cursos. Pouquíssimos recursos para desenvolver o trabalho como gostaria. Você acaba ‘tirando do bolso’ para fazer atividades diferentes. Os cursos contribuíram muito pouco com a minha prática em sala de aula. O que valeu foram as trocas de experiências”.*

Pesquisa recente (Haddad, 2007) demonstra que há uma forte cultura na EJA de produzirem-se os materiais pedagógicos na própria sala de aula, no contexto da própria experiência do cotidiano, baseado nas necessidades de aprendizagem dos educandos. Os livros da *Coleção Viver e Aprender*, produzidos pela Ação Educativa e fornecidos pelo MEC, constituem-se no material didático mais utilizado no PEJA. Os professores, contudo, recorrem freqüentemente a atividades e materiais produzidos por eles como estratégias didáticas de trabalho, a partir do uso de recursos como vídeos, jornais e revistas. As “trocas de experiências” são, então, na maioria das vezes, encaradas como trocas de idéias para atividades ou produção de material didático adicional.

Percebemos noutros momentos dos depoimentos que os objetivos e a intencionalidade dos cursos de capacitação não ficam claros para os professores, que vêem neles uma obrigatoriedade e que acabam utilizando espaço principalmente (ou somente) para a troca entre pares e como um momento de confraternização. Destarte, quando se referem às trocas de experiências, enfatizam mais as técnicas pedagógicas, ou seja, o “como se faz” uma atividade e quais são os materiais a serem utilizados. Como nos relatos a seguir:

- *“Os textos trabalhados são descolados da realidade da sala de aula, a teoria é distanciada da prática”;*
- *“Muitos textos teóricos tornam os cursos cansativos. Às vezes abordam assuntos que estão desconectados do nosso dia a dia”;*
- *“Ficamos discutindo coisas teóricas que não podemos aplicar com os alunos. Teoria distanciada da prática”.*

Chamou-nos atenção que não há uma preocupação nas falas das professoras quanto ao “por que e para quê” desenvolver as atividades sugeridas nos cursos de capacitação. Essas perguntas – “Por quê?” e “Para quê?” – mostrariam a intencionalidade das atividades na perspectiva da práxis, o que permitiria a reflexão para a emancipação dos sujeitos. O prosseguimento nessa perspectiva seria interessante, mas parece que isso não vem conseguindo acúmulo suficiente para um salto qualitativo na EJA realizada pelo município.

Cabe-nos, com tudo isso, ressaltar a diferenciação entre prática e a técnica pedagógica. Enquanto a prática refletida tem como objetivo a transformação individual e coletiva dos envolvidos, numa perspectiva questionadora do mundo, a técnica geralmente se liga ao conjunto de atividades didático-pedagógicas que parecem estar circunscritas à sala de aula. Na nossa análise, a partir dos depoimentos das professoras, percebemos que há a necessidade dos cursos de capacitação propiciarem uma maior articulação entre a teoria e as atividades desenvolvidas, de forma a diminuir o distanciamento que aparece na percepção das professoras entre a “teoria” e a “prática”.

Embora os cursos propiciem ao grupo de professoras, mesmo que de forma incipiente, alguma aproximação dos teóricos que refletem sobre a EJA, esses ficam estanques em relação à prática, conforme é evidenciada na fala das professoras entrevistadas.

De acordo com Patto (2004, p. 69), para educar na perspectiva da emancipação humana “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação instrumental técnico e receituário para a eficiência”. A educação para a emancipação historicamente possível nos exige uma atitude filosófica, ou seja, uma atitude de questionamentos e reflexão da realidade. Essa poderia, ou deveria ser a fundamentação básica dos cursos de capacitação.

Perceber este contexto é o primeiro passo para uma mudança de postura fatalista – “sempre foi assim mesmo”, – tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, e para um posicionamento crítico perante a realidade.



Para que mudanças ocorram de forma significativa, é necessária uma outra forma de atuação. Uma atuação mais participativa, por parte de alunos e professores, para a construção de um conhecimento que faça sentido e que tenha significado para os atores sociais envolvidos nesse processo. Autores como Arroyo (1999), Freire (1996) e Ferreiro (2000) nos ajudam a pensar o chão da escola com propostas contextualizadas na realidade dos alunos. O conhecimento que fomenta na sala de aula não pode, contudo, ser restrito apenas a realidade dos alunos - fazê-lo seria de nossa parte excluir da mesma forma que as políticas econômicas o fazem.

Algumas professoras neste grupo de entrevistadas certamente não valorizam a teoria e/ou não fazem a conexão entre a teoria e a prática. Sacristán (1999, p.78) afirma que:

a possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância da contribuição teórica. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como idéia – força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática.

Identificamos que a boa intenção e a sensibilidade de “entender” os alunos com as suas dificuldades enriquecem o trabalho do professor que está na EJA. Sem dúvida, a interação entre professores e alunos favorece o trabalho cotidiano. Temos uma preocupação, porém, de não tornamos o espaço escolar para os alunos trabalhadores um espaço subutilizado, com propostas assistenciais, ligadas à boa vontade. Os relatos das professoras quanto à restrição de recursos materiais para desenvolver o trabalho nos remetem, da mesma forma, a historicidade da EJA, que sempre teve cunho assistencialista.

A reversão deste cenário e a profissionalização específica do professor para a EJA requerem, portanto, formação direcionada para esta modalidade, seja enquanto formação básica ou continuada. A SME tem uma função fundamental na organização da formação continuada para os professores que atuam com a EJA, a partir dos cursos de capacitação, reconhecendo essa formação como parte do processo contínuo de educação do professor. Na nossa percepção, a formação do professor deve garantir um desenvolvimento profissional permanente, ou seja, uma formação dialética que foca no

ser humano através de ações transformadoras, para que ele seja capaz de criar e recriar, enquanto sujeito de sua ação no mundo.

Reafirmamos, por fim, a idéia de que a educação é um processo contínuo que coloca o homem como um “ser inacabado”, como nos lembra Freire (1996). Esta perspectiva de “inacabamento” nos sugere uma enorme demanda por conhecimento, na qual os cursos de formação básica, de especialização e de capacitação e a própria escola, a partir dos Centros de Estudo e da prática dos professores, aparecem como *lócus* reflexão sobre este conhecimento com e sobre o mundo.

### **3- Algumas inferências a partir da reflexão sobre o desenvolvimento recente da EJA e a partir da experiência do Rio**

*Professores, vossa obrigação não é com a escola, mas para com a sociedade.*  
A.S Neill

Um primeiro ponto que devemos valorizar, portanto, é a possibilidade de nos colocarmos, enquanto professores, em contato com a história desta modalidade, de modo a compreendermos os alicerces que a sustentam. Uma história que já presenciou o descaso e a própria atribuição de culpa aos sujeitos analfabetos como causadores de problemas para o desenvolvimento do país, viu a visão libertadora de Freire ser substituída pelo caráter restrito do MOBREAL<sup>6</sup> (um permanente espectro?) e que se defronta agora com a visão mercantilista das políticas neoliberais para a educação. A educação de jovens e adultos não pode se restringir à decodificação do código lingüístico e a oportunizar algumas atividades sociais extracurriculares na tentativa de um “resgate da cidadania”, embora isto tudo seja importante também, mas necessita de um posicionamento político frente à possibilidade de emancipação de seus sujeitos.

O segundo ponto que ressaltamos é a necessidade de se “olhar” para o aluno da EJA como uma pessoa com possibilidades de mudanças e não apenas como uma pessoa que retorna ou procura os bancos escolares em busca do tempo perdido. Essa é a visão minimalista da educação bancária, conforme Freire, onde os alunos são meros depósitos de informações. É também uma visão fatalista do aluno, que muitas vezes está atrelada ao caráter assistencialista desta modalidade.

---

<sup>6</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização – campanha que se propunha à erradicação do Analfabetismo, aplicada pelos governos militares durante a Ditadura Militar.

O terceiro ponto que sugeriu reflexão é que, embora as práticas das professoras que estão à frente da sala de aula da EJA estejam embasadas em atividades e metodologias diferenciadas para os alunos, no nosso entendimento somente realizar atividades pedagógicas diferenciadas não muda as condições desses alunos. É necessário ir além de atividades e criar estratégias para que os alunos “pensem sobre” e não apenas para que executem uma atividade esperando pelo “certo ou errado”. Defrontamos-nos, assim, novamente com a práxis. Contudo, percebemos que os professores que estão no cotidiano muitas vezes não realizam mais atividades reflexivas em parte porque não foram convidadas a participarem ativamente das proposições para a EJA, sendo encarados como meros executores.

O quarto ponto que destacamos é a valorização dos cursos de capacitação como momento de troca de experiências e como um grande encontro entre professores. Concordamos que este espaço deva não somente ser mantido, mas também ampliado para um espaço de discussão sobre as condições de trabalho, recursos, avaliação, propostas curriculares e sobre todo o *constructo* que envolve a educação, incluindo a própria formação profissional. Existe uma interação entre conhecimento profissional e subjetividade do indivíduo, a qual está imbricada na experiência do trabalho e é nesse processo que se estabelece uma relação dialética entre o ser humano, a realidade e o trabalho. É nesta relação dialética que o profissional se torna sujeito do conhecimento de si mesmo, de sua realidade e da sua vida profissional, de seu potencial e de sua influência sobre o que faz, sobre a realidade e sobre si mesmo, enfim de sua inserção no mundo.

Nossa reflexão sugere, por um lado, que os professores envolvidos nos cursos de capacitação sejam ouvidos sobre suas reais necessidades, para que estes cursos de “capacitação” se transformem em cursos de “formação”. Ao convidar os professores para o debate, estes deixariam de ser “técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida de sala de aula” (GIROUX, 1997, p.157). Os cursos, por outro lado, representariam o espaço no qual se daria a articulação entre estas necessidades e as práticas de sala de aula com o aporte teórico, estimulando a reflexão sobre a intencionalidade de determinadas metodologias.

Acreditamos que só através do diálogo, com os ouvidos bem abertos e havendo reais possibilidades para adaptações no formato dos cursos, poderíamos presenciar um terreno de reunião em que prevalecesse o bom senso. Um espaço no qual, ao invés de

apenas trocas de experiências e de técnicas pedagógicas, teríamos a prática reflexiva crítica. Passaríamos, assim, de espectadores, alunos e professores, para protagonistas de nossas próprias histórias inseridas em um mundo de contradições.

## Referências

ARROYO, M. **Trabalho – educação e teoria pedagógica**. In: Frigotto, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Campinas: Papyrus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394**, Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 7 de maio de 2006.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: Brasília, D.F., 2000.

FERREIRO, E. **Cultura, Escrita e Educação**. Rio de Janeiro: Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.L.Q. A formação continuada dos professores de jovens e adultos no Brasil. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em <[www.direitodeaprender.com.pt/troca.php?no=47](http://www.direitodeaprender.com.pt/troca.php?no=47)>. Acesso em outubro de 2007.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A. - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília. Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação/ CNTE. 1996.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIDELLI, R.C. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...** São Carlos; Universidade Federal de São Carlos. (Dissertação de Mestrado), 1996.

HADDAD, S. **A ação de governos na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. V.12 – n. 35- maio/agosto, 2007.

IBGE. Indicadores 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 12 de junho de 2007.

LINHARES, Célia. **Trabalhadores sem trabalho e seus professores: Um desafio para a formação docente**. In: ALVES, Nilda (org). Formação de Professores. Pensar e Fazer. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da Nossa Época I).

MACHADO, M. M.. A Prática e a Formação de Professores na EJA - Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.. In: **23<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2000.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, Vozes, 2000.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L (Org). **Trajatórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PIMENTA. S. G. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Série do 1<sup>o</sup> Grau**. Série Idéias n<sup>o</sup> 3, São Paulo: FDE, 1992.

SACRISTÁN, J. G., PÉREZ GÓMEZ, A. I. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, Portugal, Ed. Porto Editora, 1999.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHNEIDER, L. **A docência na educação de jovens e adultos: legislação e possibilidades de formação**. (mimeo).

SOARES, L. A Formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos Cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.