

A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico

*Vera Masagão Ribeiro **

RESUMO: O objetivo do artigo é enquadrar o tema da formação de educadores de jovens e adultos na problemática mais ampla da constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Inicialmente, destaca-se o prejuízo que o tratamento compensatório e assistencialista acarreta para a construção da identidade dessa modalidade educativa e a profissionalização de seus agentes. Em seguida, são comentados alguns temas-chave que deveriam ser incluídos na formação inicial e contínua dos educadores de jovens e adultos: a dimensão política dessa prática, a funcionalidade das aprendizagens escolares para os jovens e adultos trabalhadores e a consideração das formas de pensamento que lhes são características. Finalmente, destaca-se a importância de se experimentar novas formas de organização do ensino dirigido a jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de adultos, formação de educadores, Ensino Fundamental

Nas últimas décadas, a pesquisa educacional brasileira vem abordando um amplo conjunto de problemas relacionados à formação e ao desempenho dos educadores que atuam no Ensino Fundamental; quando a área de estudos é a educação de jovens e adultos, a esses problemas se agrega mais um, que no mais das vezes acaba sendo postulado

* Pesquisadora da ONG Ação Educativa e doutora em educação pela PUC-SP. Email: acaoeduca@originet.com.br

como uma tradução sintética dos demais: a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resultando numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes. Recentemente, Sérgio Haddad (Sposito e Haddad 1998) coordenou um balanço das dissertações e teses acadêmicas sobre a educação de jovens e adultos produzidas no país entre os anos de 1986 e 1996. Num universo de 198 trabalhos catalogados como parte desse estudo, Oliveira (1998) identificou 23 cuja temática contempla a formação e a prática docente, verificando que a grande maioria identifica a falta de formação específica dos educadores como um dos principais entraves das experiências educativas. Abrantes (1991), Christov (1992), Cruz (1994), Piconez (1995) e Guidelli (1996) estão entre os autores que atestam a ausência do tópico educação de adultos na formação inicial dos professores que atuam tanto no ensino supletivo quanto nos cursos regulares noturnos, que atendem a uma clientela de jovens e adultos trabalhadores.

O objetivo deste artigo é contextualizar a questão da formação dos educadores de jovens e adultos numa problemática mais ampla que é a da própria constituição da educação de adultos como campo pedagógico, o que implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns. Com base em impressões acumuladas ao longo de seguidas experiências de formação e intercâmbio com educadores e pesquisadores da área, procurarei explicitar no que consiste a inadequação da conduta dos educadores, que os estudos acadêmicos tão seguidamente denunciam. Procurarei também identificar as condições que viabilizariam a oferta de uma formação correspondente às exigências que a educação de jovens e adultos impõe aos educadores, o que, reciprocamente, remete à insuficiência dos conhecimentos que a academia tem produzido a esse respeito. Finalmente, destacarei indicações de como uma atenção especial à educação de jovens e adultos poderia favorecer a formação integral dos educadores de maneira geral.

Algo que parece fora do lugar

Há algumas semanas, visitei um núcleo de educação de jovens e adultos que atua num bairro periférico de São Paulo, realizando um sig-

nificativo trabalho de alfabetização, pós-alfabetização e preparação para exames supletivos. Trata-se de um grupo bastante organizado, que conta com muitos educadores engajados em movimentos populares. A coordenadora guiou-nos – a mim e a meu grupo – até a sala de alfabetização; quando chegamos à porta, a professora convidou-nos a entrar e apresentou-nos seus alunos dizendo com um sorriso: “Estas são as minhas crianças”. Do assento de suas carteiras, homens e mulheres olharam para nós visitantes com um misto de curiosidade e profundo constrangimento. Com algum custo fomos conseguindo quebrar o gelo, perguntando sobre suas motivações para estudar. Falaram então das exigências do mercado de trabalho em São Paulo e de uma grande vontade de aprender, além de tecer rasgados elogios à competência e à dedicação da professora, sem a qual não teriam feito tantas conquistas. Perguntei no que é que eles trabalhavam, um deles se identificou como comerciante e o silêncio constrangido se impôs outra vez. Foi então a professora quem tomou a frente, contando que no grupo havia um cozinheiro, que sempre contribuía trazendo umas receitas diferentes; apontou para outro que era eletricitista e que resolvia qualquer problema com a fiação elétrica, contou que havia também muitas “secretárias do lar”. Falou dos saberes de ofício de seus alunos de forma afirmativa, intencionalmente explicitando para nós e para eles o valor que atribuía à sua condição de trabalhadores. A conversa seguiu cada vez mais descontraída, os alunos também nos fizeram perguntas, até que finalmente nos despedimos e nos retiramos. No corredor, minha colega, que há alguns meses vinha coordenando encontros de formação com as educadoras daquele núcleo, fez um comentário desanimado em relação ao teor das frases que estavam escritas no quadro-negro – coisas como “o gato comeu milho na gamela do Guto” –, que davam indício de que o trabalho da professora em sala de aula não tinha muito a ver com a proposta de alfabetização que ela vinha expondo nos encontros de formação. Tratei de animá-la dizendo que o espaço-tempo de formação – quatro ou cinco encontros num grupo de mais de 40 educadoras – provavelmente não fora ainda suficiente para que seus resultados práticos pudessem ser verificados numa visita como essa. Lembrei-lhe de um outro grupo que havíamos visitado, no qual o trabalho de formação era mais antigo e intenso, e os indícios de sua influência na prática de sala de aula foram facilmente identificáveis numa visita semelhante.

Mais tarde, a leitura do livro *No coração da sala de aula*, de Marília Carvalho (1999), ajudou-me a atribuir outros sentidos a esse evento, especialmente àquele “estas são as minhas crianças”, com que a professora nos apresentara a seus alunos. Nessa obra, a autora explora o concei-

to de cuidado na perspectiva dos estudos de gênero, mostrando como práticas de atenção às necessidades individuais das crianças constituem parte essencial do trabalho docente nas séries iniciais do ensino regular. Essa disponibilidade emocional implícita nas práticas de cuidado, para as quais a figura da mãe constitui o principal modelo, está culturalmente associada à feminilidade e, certamente por isso, acaba sendo identificada como fator que desqualifica a profissão docente. Observando as professoras primárias em ação, Marília Carvalho constata que o cuidado é componente fundamental da educação das crianças na fase inicial da escolarização e que de maneira nenhuma se opõe ao “ensino dos conteúdos” no sentido estrito, antes criando as condições para que a aprendizagem de tais conteúdos se realize. Porque considerado como disposição natural das mulheres, entretanto, o cuidado não chega sequer a ser abordado como aspecto legítimo sobre o qual se produz conhecimento sistemático, valioso para a formação de professoras e professores.

Com base nessa leitura, pensei que a alfabetizadora do núcleo que eu visitara poderia estar transpondo intuitivamente, para a educação de jovens e adultos, um conhecimento adquirido em experiências prévias de educação infantil, que vivera seja no papel de aluna quando criança ou já como professora adulta. Provavelmente, ao elogiarem a dedicação da professora e sua capacidade de considerar seus tempos de aprendizagem, os alunos adultos também reconheciam o valor desse saber-fazer docente e aceitavam de bom grado o cuidado com que a professora lhes criava um ambiente propício à aprendizagem. O lamentável é que essa aceitação do cuidado tivesse que custar também a aceitação da incômoda imagem de marmanjões que desajeitadamente ocupam um lugar que não lhes seria próprio: a sala de aula.

O tom que a professora usou para dizer “estas são minhas crianças” certamente denotava que o sentido da expressão era “estes são meus queridos alunos”; quando depois intercedeu afirmando o valor de suas experiências de trabalho, revelou que também podia reconhecer a especificidade de sua condição de adultos trabalhadores. Naquele momento, entretanto, ela não dispunha de uma referência cultural que lhe permitisse expressar sua dedicação aos alunos por meio de uma cortesia mais apropriada às relações de cuidado entre adultos, que se baseariam em reciprocidade e encontrariam na amizade uma referência simbólica seguramente mais adequada que a maternagem.¹ Assim, cabe ainda especular sobre o contexto ideológico que induziu essa professora a identificar como “minhas crianças” os jovens e adultos com quem interagiu no contexto de sala de aula. O estudo de

Marília Carvalho oferece também uma boa pista quanto a esse aspecto. Apesar de, na prática, a autora observar que as professoras que participaram de seu estudo devotavam a todas as crianças o mesmo cuidado, no plano do discurso elas só reconheciam o cuidado como componente legítimo da prática pedagógica quando dirigido às crianças carentes, como compensação de um cuidado que suas famílias, porque pobres, não teriam condições de oferecer. O cuidado como componente da relação professor-aluno se justificaria, na perspectiva expressa pelas professoras, apenas no âmbito filantrópico e não propriamente educativo de sua ação:

(...) as categorias e quadros de referências disponíveis para legitimar as atividades de “cuidado” estavam articuladas a uma percepção elitista, um julgamento moral dos alunos e suas famílias, às necessidades de atendimento à pobreza, um quadro de referências marcado pela tradição controladora e moralista de nossas escolas primárias, mesclada com elementos das teorias da privação materna e da educação compensatória. (Carvalho 1999, p. 234)

Certamente, essa assimilação da educação dos grupos populares à ação filantrópica é o arcabouço ideológico que sustenta as representações que infantilizam os educandos jovens e adultos. E reforçando representações como essas, que podem povoar tanto o imaginário dos educadores quanto dos educandos, temos no terreno da educação de jovens e adultos políticas de Estado que também concorrem para cristalizá-las. Ainda que nas últimas décadas tenhamos assistido aos esforços de alguns governos municipais e estaduais no sentido de consolidar o espaço da educação de jovens e adultos como parte integrante do conjunto de políticas educacionais - em alguns casos inclusive transferindo serviços anteriormente alocados em órgãos de assistência social para as secretarias de educação -, algumas das políticas recentes induzidas pelo governo federal vêm reproduzindo gravemente a concepção assistencialista dessa modalidade educativa. Exemplo disso é o programa Alfabetização Solidária, cuja estrutura organizacional e mecanismo de financiamento não favorecem a consolidação de redes capazes de promover de forma continuada tanto a educação dos jovens e adultos como a formação de educadores para assumir a tarefa.²

Sem dúvida, a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do

campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa. Haddad (1989) observou essa tendência em estudo sobre a vinculação de instituições de ensino superior com a promoção de programas de educação de adultos. Constatou que a intervenção mais freqüente das universidades nessa área era a prestação de serviços a seus próprios funcionários, em grande parte dos casos como ação de caráter “social”, sem vinculação mais orgânica com os Centros de Educação e, portanto, não promovendo a desejável articulação entre a extensão, o ensino e a pesquisa. Ao fundamentarem uma proposta alternativa de intervenção da universidade em prol da profissionalização dos educadores de jovens e adultos, Fávero, Rummert e De Vargas (1999) destacam também o efeito pernicioso da perspectiva assistencialista:

Outra representação corrente em nossa sociedade prende-se à perspectiva que concebe a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina. Perde-se, assim, a possibilidade de nortear a Educação de Jovens e Adultos conforme os fundamentos da educação unitária que visa superar a distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem da daqueles que executam e são subordinados. (Fávero, Rummert e De Vargas 1999, p. 7)

À medida que a universalidade do direito ao Ensino Fundamental – já consagrada legalmente em nosso país – fosse também reconhecida pela opinião pública, pelos governos, pelos educadores e pesquisadores da educação, os mais de 70 milhões de brasileiros maiores de 14 anos que não completaram o Ensino Fundamental poderiam entrar na sala de aula sem o constrangimento de sentir-se num lugar que não lhes é próprio. A educação de jovens e adultos avançaria também na definição de um campo específico de prática e reflexão pedagógica, superando o paradigma da educação compensatória em prol de uma visão mais prospectiva, que articule a educação básica e a educação continuada como

direitos de todos. A institucionalidade das práticas de educação de jovens e adultos e sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica estabeleceriam, nesses sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua.

A construção da identidade da educação de jovens e adultos

É fato que esse esforço político e pedagógico no sentido do reconhecimento do estatuto próprio da educação de jovens e adultos já vem sendo realizado há tempos por agentes e instituições diversas. Apesar da descontinuidade das políticas e da escassez de núcleos de pesquisa na área, a verdade é que os serviços públicos que atendem à demanda por esse serviço vêm conseguindo manter-se mesmo nas condições mais adversas, animando iniciativas de sistematização de experiências ou diretrizes por parte de educadores, além do interesse de pesquisadores ligados a universidades ou organizações não-governamentais. Com suas potencialidades e fragilidades, a educação de adultos tem uma história feita de muitas histórias, no Brasil, na América Latina e nos demais continentes, cada uma com suas peculiaridades, nas quais o esforço por construir uma identidade própria é uma constante.

Tratando então de incorporar essa história já construída, esta segunda parte do texto visa identificar alguns dos caminhos trilhados no esforço de delimitação do campo, destacando elementos que podem já compor um conjunto de temas a serem visitados por educadores de jovens e adultos em processo de formação inicial ou em serviço. Também se procurará apontar aspectos nos quais a experimentação e a elaboração teórica são mais insuficientes, restringindo as possibilidades de instrumentalizar os educadores com conhecimentos relevantes sobre essa modalidade educativa. Considerando que a insuficiência da formação dos professores já foi suficientemente reiterada nos estudos acadêmicos, seria oportuno que esses estudos passassem a se concentrar mais na produção e na sistematização de conhecimentos que contribuam no plano teórico para a constituição desse campo pedagógico e, conseqüentemente, para a formação de seus educadores.

Em um estudo sobre tendências curriculares do ensino de suplência, Joia *et al.* (1999) identificam três idéias-força que impulsionaram as tentativas de construir a identidade dessa modalidade educativa. A primeira consiste no reconhecimento dos jovens e adultos a que essa educação se destina como membros das classes populares, segmentos excluídos não só do sistema escolar regular, mas de outras instâncias de exercício de poder e acumulação de recursos. Essa idéia remete à ênfase numa educação de adultos como prática política, visando ao engajamento dos grupos populares em ações que transformem as estruturas sociais produtoras da desigualdade e da marginalização. Outro vetor ideológico que dirige a busca pela identidade dessa modalidade educativa consiste no enfoque privilegiado às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, principalmente aquelas relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, para a promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família. Nesse caso, a funcionalidade das aprendizagens escolares, ou seja, sua contextualização ou aplicabilidade no universo cotidiano, emerge como questão central a ser equacionada. Finalmente, uma terceira linha de abordagem seria a que considera a especificidade do modo de aprender de jovens e adultos, os quais, em grau muito mais elevado do que as crianças, já dispõem de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções mais ou menos cristalizadas sobre diversos aspectos da realidade social e natural. Em relação a esse ponto, o desafio seria identificar a natureza desses conhecimentos práticos e desses supostos estilos cognitivos próprios dos adultos, e investigar de que modo poderiam ser mobilizados para as aprendizagens tipicamente escolares, ou, em outra perspectiva, de que maneira os conteúdos da escola deveriam ser modificados para se adequar a esse modo de pensar próprio que os jovens e adultos desescolarizados já teriam forjado ao longo da vida.

A primeira dessas idéias-força, aquela que enfatiza a dimensão política da educação de jovens e adultos, é certamente a mais desenvolvida do ponto de vista teórico. Durante os anos 70 e 80, especialmente, ela se nutriu não apenas de teorias sociológicas sobre o papel da educação na reprodução, ou na superação, das desigualdades sociais, mas também de experiências diversificadas, entre as quais se incluíam não só a alfabetização e o Ensino Fundamental, mas também iniciativas de educação popular realizadas em parceria com movimentos populares, grupos comunitários, igrejas e sindicatos. Nessa tradição da educação popular, dava-se especial atenção à transformação de

valores e atitudes dos educandos e à assunção de posturas críticas e participativas diante da realidade social (Ribeiro 1998). Daí a razão de ter sido dada uma atenção especial também a conteúdos que remetessem diretamente às condições de vida e trabalho dos educandos, ainda que muitas vezes enquadrados de maneira redutora em abordagens políticas e sociológicas que deixavam de lado importantes dimensões existenciais desses sujeitos. Ainda assim, o fato de serem experiências não circunscritas pelo regime da escolarização regular permitiu uma margem de experimentação mais ampla no que se refere à busca de conteúdos de aprendizagem alternativos e, principalmente, em torno do potencial educativo do engajamento em projetos coletivos de intervenção social.

Um fato que contribuiu sobremaneira para a construção da identidade da educação de jovens e adultos nessa linha foi a espetacular influência das obras de Paulo Freire. Foi primeiramente num método para alfabetização de adultos que o autor pernambucano traduziu, operacionalmente, algumas idéias e princípios muito potentes para o embasamento da educação de jovens e adultos. Especialmente relevante, entre muitas de suas postulações, é o princípio da educação pelo diálogo, que o autor veio desenvolvendo desde seus primeiros escritos, como observa Celso Beisiegel (1979, p. 36):

Se a realização do homem, da democracia na vida social e do autêntico desenvolvimento nacional dependiam da generalização da consciência crítica entre os brasileiros, isto é, se, em outras palavras, a realização daqueles ideais impunha a formação dos homens a partir da prática do diálogo – da internalização da autoridade, da busca de participação e ingerência na ordenação da vida coletiva, era preciso comprometer o processo educativo com a realização desses objetivos. (...) Era preciso criar procedimentos que obrigassem à prática do diálogo no processo educativo, que obrigassem ao desenvolvimento da autoridade interna, que levassem o educando à prática do autogoverno, e à busca de participação e ingerência na construção da vida coletiva, e ao aprofundamento da capacidade de reflexão sobre os desafios da vida individual e da vida social na comunidade.

Por isso mesmo, o professor procurava fundamentar a sua atividade educativa no trabalho em grupo, na prática da discussão dos problemas individuais e coletivos, no “fórum”, na conversa dos educandos entre si e com o educador.

Somada à consciência crítica sobre as estruturas sociais que geram a desigualdade e sobre o papel da educação na manutenção ou transformação dessas estruturas, a valorização do diálogo como princípio educativo, com a decorrente assimilação da noção de reciprocidade na relação professor-aluno, constitui-se pilar importante da formação do educador de jovens e adultos. A disposição para o diálogo é base para procedimentos que são essenciais nessa modalidade educativa: a definição de objetivos compartilhados, a negociação em torno de conteúdos e métodos de ensino e o ganho de autonomia dos educandos no controle de seus processos de aprendizagem. Também sobre essas bases os educadores podem desenvolver atitudes que contribuam para superar o enfoque assistencialista, abordando com seus alunos a noção de educação como direito de todos e incentivando-os a assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e pelo desenvolvimento social.

Nessa perspectiva, seria interessante que a pesquisa educacional pudesse aportar mais dados sobre como as práticas de educação de jovens e adultos de fato reproduzem relações de poder e ideologias que justificam as desigualdades, ou como, pelo contrário, são capazes de alterar essa situação, tanto por meio dos conteúdos de aprendizagem no sentido estrito do termo, como por meio das vivências que a prática educativa enseja. No mesmo sentido, mereceriam também mais investigação as relações entre a educação e os movimentos sociais, fornecendo elementos mais objetivos sobre o que a educação popular tem sido e não apenas sobre o que ela deveria ser.

A segunda idéia-força, relacionada às necessidades de aprendizagem características da idade adulta e da condição de trabalhadores, também remete a temas fundamentais para a formação dos educadores de jovens e adultos. Se consideramos que a educação básica em geral visa à formação de cidadãos aptos a integrar-se à vida produtiva, poderíamos relativizar o potencial definidor desse aspecto em relação à especificidade da educação dos jovens e adultos. Entretanto, é inegável o fato de que, ao tratar com alunos jovens e adultos, os educadores se vêem mais provocados a desvencilhar-se de preceitos forjados na tradição de ensino fundamental propedêutico, segundo os quais a formação geral deve anteceder a formação profissional ou, numa perspectiva ainda mais restritiva, "primeiro se assimila depois se aplica". A educação de jovens e adultos obriga os educadores a focalizar sua ação pedagógica no presente, enfrentando de forma mais ra-

dical a problemática envolvida na combinação entre formação geral e profissional, entre teoria e prática, universalismo e contextualização etc.

Sem dúvida, a funcionalidade das aprendizagens constitui um fator de motivação dos jovens e adultos que retornam à escola, mas a consideração de necessidades práticas geradas em contextos de vivência não deve comprometer outros aspectos que dão sentido à educação escolar e que lhe são específicos. A orientação do ensino para exigências do mundo do trabalho ou qualquer outro contexto específico de vivência não deve implicar a renúncia ao distanciamento crítico em relação à realidade imediata. A oportunidade de descolar-se da ação imediata para poder dedicar-se à elaboração do próprio conhecimento é uma das especificidades da aprendizagem escolar que outras instituições sociais dificilmente podem promover com a mesma intensidade. Certamente é fundamental desenvolver pesquisas que esclareçam quais competências e saberes são exigidos pelos contextos de trabalho (Manfredi 1998) e por outras dimensões da vida cotidiana (Ribeiro 1999). Entretanto, também é de extrema relevância a análise de como saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores poderiam ser abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua capacidade crítica, criatividade e autonomia, e não meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal.

A terceira idéia-força a que nos referimos acima diz respeito à consideração das características cognitivas dos alunos jovens e adultos e das possibilidades de integrar os saberes adquiridos em sua experiência de vida e os conteúdos escolares. Nesse aspecto, os desafios à formação dos educadores são muito grandes, pois, para promover essa integração de forma produtiva, é necessário um alto grau de compreensão da estrutura dos conteúdos escolares por um lado e, por outro, dos procedimentos mentais de que lançam mão jovens e adultos para resolver problemas práticos do cotidiano e explicar os fenômenos que os rodeiam (Schliemann e Carraher 1988). A psicologia do desenvolvimento infantil é um dos campos das ciências que mais recorrentemente é chamado para fundamentar propostas pedagógicas. Por isso mesmo, o amadurecimento de uma psicologia dos adultos, tanto no que se refere à dimensão cognitiva quanto motivacional, seria fundamental para se superar a concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante o período de desenvolvimento biológico intenso (infância e adolescência), fazendo parecer irrelevantes as características específicas de outras fases da vida e os efeitos que a aprendizagem pode produzir também durante a idade adulta.

Um conjunto de estudos que certamente pode subsidiar a ação dos educadores de jovens e adultos nessa direção é o que aborda as especificidades do conhecimento prático ou espontâneo, tendo como contraponto os conhecimentos teóricos, científicos ou escolares (Vygotsky 1996, Eisner 1985). Compreender o que é específico do tipo de pensamento que a escola desenvolve é fundamental para que os educadores não julguem erroneamente certas respostas dos alunos jovens e adultos como respostas típicas de crianças. Se os alunos têm dificuldades em, por exemplo, reagir a determinadas instruções da forma esperada, não é porque sofram de algum retardo de desenvolvimento, mas porque não estão suficientemente familiarizados com procedimentos que são tipicamente escolares (Oliveira 1995). É fundamental que os educadores entendam que certas operações de tipo formal e mesmo certos estilos de aprendizagem – por exemplo, os baseados na instrução verbal ou na explicitação de procedimentos utilizados – não são aquisições naturais de todos os seres humanos, mas dependem de um tipo específico de exercício intelectual muito característico da prática escolar (Scribner e Cole 1981). Esse instrumental teórico ajudaria também os educadores a distinguir mais claramente no que é que, de fato, a escolarização pode fazer diferença para os jovens e adultos. Estariam mais aptos, assim, a fazer escolhas pedagógicas mais acertadas diante da premência que caracteriza as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, mediante suas condições reais de dedicação aos estudos.

Finalmente, é necessário considerar mais um aspecto crucial para a formação de educadores capazes de promover uma educação de jovens e adultos mais eficaz e acessível ao público que a ela tem direito. Trata-se da necessidade de desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas ao ensino tradicional baseado exclusivamente na exposição de conteúdos por parte do professor e avaliação somativa do aluno. Os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida. Os jovens e adultos merecem experimentar novos meios de aprendizagem e progressão nos estudos, que não aqueles que provavelmente os impediram de levar a termo sua escolarização anteriormente. Celso Beisiegel aponta esse desafio como um dos mais relevantes para as autoridades e os educadores, já que no plano da legislação o direito a um ensino adequado às condições do educando está amplamente reconhecido:

É a própria legislação que está propondo às autoridades e aos educadores a tarefa de investigar e definir modalidades de realização do trabalho educativo adequadas às condições de vida de jovens e adultos trabalhadores. Nesse sentido, talvez a questão da competência técnica na educação de jovens e adultos esteja sendo discutida em trabalhos recentes de maneira incompleta. Além do necessário domínio das técnicas de trabalho pedagógico e do conhecimento das características especiais de jovens e adultos, impõe-se examinar principalmente a questão dos modelos de organização das atividades educativas, de modo a adequá-las às peculiaridades e às possibilidades de sua clientela. E é sempre importante não esquecer que a principal peculiaridade dos jovens e adultos analfabetos é a sua condição de portadores de uma situação de classe. (Beisiegel 1979, p. 33)

O princípio da flexibilidade é recorrentemente evocado nos documentos curriculares de programas de Ensino Fundamental dirigidos ao público jovem e adulto (Joia *et al.* 1999); entretanto, observa-se que as formas de concretização desse princípio são limitadas. Em algumas propostas de grande penetração, a flexibilidade é traduzida na individualização do ensino, principalmente por meio de modalidades de atendimento não-presenciais. Nesses casos, a tendência é diminuir a importância do papel do educador na regulação dos processos de aprendizagem dos alunos, os quais supostamente estariam aptos a controlar seus próprios tempos e procedimentos de estudo, tendo como referência principal os materiais instrucionais. Estudo sobre as condições de alfabetismo de jovens e adultos paulistanos (Ribeiro 1999) sugere que a capacidade de auto-regulação para tarefas que envolvem leitura de textos para busca de formação e instrução exige um grau considerável de experiência com a cultura letrada e escolar, experiência essa que majoritariamente corresponde à do pessoal com pelo menos o Ensino Médio completo. Assim, as modalidades de ensino a distância que não provêm o suporte regulador do educador e de um grupo de colegas não parece ser o mais adequado para o ensino fundamental, ao menos para a grande maioria dos que necessitam essa modalidade educativa, constituída de pessoas que foram alijadas não só da escola, mas também dos espaços sociais em que predomina a cultura escrita. Além disso, é uma constatação muito freqüente, em diversos estudos sobre a educação de adultos, que as aprendizagens mais valorizadas pelos educandos que concluem seus estudos encontram-se no terreno das atitudes. Sabendo que os conteúdos atitudinais dependem de experiênci-

as sociais carregadas de afetividade, é inevitável ponderar também os limites de propostas de ensino que não promovem interações sociais (Sarabía 1992).

Criar novas formas de promover aprendizagens fora dos limites da organização escolar tradicional é uma tarefa, portanto, que impõe antes de mais nada um enorme desafio para os educadores, principalmente no atual estágio de desenvolvimento das pesquisas sobre o tema. Na verdade, romper o modelo de instrução tradicional implica um alto grau de competência pedagógica, pois para isso o professor precisará decidir, em cada situação, quais formas de agrupamento, seqüenciação, meios didáticos e interações propiciarão o maior progresso possível dos alunos, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da educação básica de jovens e adultos.

Nesse terreno o investimento é de risco, pois inovações que não considerem as condições concretas dos professores para conduzir processos de formação flexíveis, provavelmente, acabarão redundando em posturas laxistas e no barateamento dessa modalidade educativa. Sem dúvida, a cautela é imprescindível, mas também o é a disposição dos educadores e dos pesquisadores da área em se apoiar mutuamente em experimentos inovadores e controlados de organização do ensino.

Transformações de tal ordem na qualidade das práticas de educação de jovens e adultos só se darão, é certo, à medida que se profissionalize o pessoal dedicado a essa área. Cabe, portanto, pensar em formas de prover essa especialização aos educadores que por ela se interessem, qualquer que seja a instância formativa, na mesma medida em que isso seria apropriado para outras modalidades como a educação infantil, especial, fundamental, média etc. Mas cabe também considerar que a problemática relacionada à educação de jovens e adultos merece compor o currículo de formação básica de todos os educadores. Afinal, diz respeito a todos a luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação. Como observa Philippe Perrenoud em sua *Pedagogia diferenciada*, os mecanismos sociais que geram desigualdades e exclusão são complexos e difíceis de transformar. Promover uma distribuição mais igualitária do conhecimento por meio da educação é uma tarefa desafiadora tanto para os educadores como para os pesquisadores e teóricos que têm como tarefa produzir conhecimento que balize esse empreendimento (Perrenoud 1999). Am-

bos, com audácia e paciência, precisam tomar iniciativas desde já com perspectivas de longo prazo, cuidando para sustentar a inovação em trabalhos consistentes de pesquisa avaliativa, recorrendo à análise histórica, à análise política, às teorias psicológicas e sociológicas. Nesse empreendimento educativo – que é também político e social, e no qual tanto está ainda por ser inventado – será valiosa a participação de educandos jovens e adultos, pois sua condição de trabalhadores os habilita a participar de negociações sobre conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem de um ponto de vista muito peculiar. Tratemos então de reconhecer que o projeto de democratização da educação, visando à ampliação e à distribuição eqüitativa dos recursos culturais de que nossa sociedade dispõe, não pode ser empreendido isoladamente por intelectuais, militantes ou mesmo educadores profissionais. É preciso que parcelas muito mais numerosas e representativas do conjunto da sociedade passem a compartilhá-lo. Aos educandos jovens e adultos cabe compartilhar esse projeto não como beneficiários, mas como sujeitos que exercitam um direito e têm o dever de participar. Aos educadores, cabe compartilhar o projeto não como aplicadores de fórmulas, mas como portadores críticos de uma experiência e criadores de alternativas. Finalmente, aos acadêmicos cabe reconhecer a insuficiência dos subsídios que têm podido aportar à prática e a disposição para superá-la, assumindo a reciprocidade como princípio norteador de sua missão como formadores de educadores.

Notas

1. Segundo Carvalho (1999, p. 15), o termo *maternagem* tem sido utilizado em estudos feministas para enfatizar as dimensões culturais da criação dos filhos, distinguindo-as da dimensão biológica da maternidade.
2. No que se refere à dimensão organizacional do programa Alfabetização Solidária, destaca-se a distância geográfica entre os centros responsáveis pela formação dos alfabetizadores de jovens e adultos, na maioria dos casos, universidades de outros estados que não os dos municípios atendidos. Em relação ao financiamento, o ponto crítico é a dependência de doações voluntárias de empresas, cuja continuidade é sempre duvidosa; tal contingência fica agravada pelo veto presidencial ao uso de verbas do Fundo de Desenvolvimento do Ensino e Valoração do Magistério para financiar a educação de jovens e adultos, dificultando a ação de governos locais no sentido de prover serviços que correspondam à demanda que o próprio programa Alfabetização Solidária venha a estimular.

The educators upbringing and the education constitution of youngsters and adults as a pedagogical field

ABSTRACT: The objective of this article is to place the theme of educator formation within a broader scope, which considers the field of youth and adult education as a specific pedagogical area. It begins by highlighting how harmful the charitable focus has been in constructing a positive identity in this kind of educational activity and in developing professionalism of the educational agents. It then goes on to comment some key themes that should be included in initial and continued formation of youngster and adult educators: the political dimension of this practice; the functionality of school knowledge for the students; and the regard to thought patterns that are characteristic to them. The final focus is on the importance of trying out new forms of organizing basic educational programs geared to youn and adult workers.

Bibliografia

- ABRANTES, Wanda Medrado. "A didática da educação básica de jovens e adultos: Uma construção a partir da prática do professor". Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. "Paulo Freire: Elementos para a discussão do tema 'Pedagogia e Antipedagogia'". *Educação & Sociedade* n^o 3. Campinas, ano I, maio de 1979, pp. 37 -43.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. "Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia". Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.
- CRUZ, José Maria Simeão da. "A prática docente no primeiro segmento do 1^o grau regular noturno: Uma questão de inadequação à clientela?". Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- EISNER, Elliot (org.). *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: The University of Chicago Press, 1985.

- FAVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. "Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense". 22ª Reunião Anual da Anped. Caxambu (MG). 26-30/9/1999. [CDROM]
- GUIDELLI, Rosângela Cristina. "A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: Desacertos, tentativas, acertos". Dissertação de mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.
- HADDAD, Sérgio. *Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos com vinculação das instituições de ensino superior no Brasil*. São Paulo: Cedi, 1989.
- JOIA, Orlando *et al.* "Propostas curriculares de Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo)". Relatório de pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- MANFREDI, Sílvia Maria. "Trabalho, qualificação e competência profissional: Das dimensões conceituais e políticas". *Educação & Sociedade* nº 64. Campinas, v. 19, set. 1998, pp. 13-49.
- OLIVEIRA, Marcia Cristina. "Educação de jovens e adultos no Brasil: Aspectos específicos da formação do professor". Relatório final de pesquisa. São Paulo: s./n., 1998.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. "Letramento, cultura e modalidades de pensamento". In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 147-160.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. "Educação escolar de adultos: Possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores". Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1995.
- RIBEIRO, Vera Masagão. "Ensino fundamental de jovens e adultos: Idéias em torno do currículo". In: *Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos: Experiências internacionais*

- [Trabalhos apresentados]. São Paulo: MEC/Ibeac, v. 1, 1998, pp. 225-233.
- _____. *Alfabetismo e atitudes: Pesquisa com jovens e adultos*. São Paulo; Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1999.
- SARABÍA, Barnabé. "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". In: COLL, Cesar *et al.* *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madri: Aula XXI/Santillana, 1992.
- SCHLIEMANN, Analúcia Dias e CARRAHER, Terezinha Nunes. *Everyday experiences as a source of mathematical learning: Knowledge complexity and transfer*. Recife: UFPE, 1988.
- SCRIBNER, Sylvia e COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SPOSITO, Marília Pontes e HADDAD, Sérgio. *Juventude e educação: Uma análise da produção de conhecimento*. São Paulo: s./n., 1998.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.