

A POLÍTICA DOS OUTROS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS

Marcia Soares de Alvarenga¹

Resumo

No presente artigo realizamos leituras compreensivas sobre os *sentidos* atribuídos por professores de jovens e adultos à problemática da formação docente em confronto com os sentidos produzidos por entidades e organismos nacionais e internacionais na disputa pela *hegemonia de sentido* no campo das políticas de formação docente. O problema da pesquisa foi construído junto a professores dos anos iniciais da EJA em uma escola pública situada na periferia urbana do leste metropolitano do estado do Rio de Janeiro. Em diferentes situações de campo no curso da pesquisa, os professores manifestaram a percepção de serem eles os *outros* como *objetos mudos* (Bakhtin, 2000) para os quais as políticas de formação vêm sendo dirigidas. Ao assumirmos a dupla perspectiva metodológica dialética e dialógica da pesquisa, concordamos que os professores da EJA produzem políticas, as *políticas dos outros* (Caldeira, 1984), no terreno político-epistêmico da sua formação.

Palavras-chave: Política dos outros – produção de sentidos – políticas de formação de professores - Educação de Jovens e Adultos

Abstract

This article takes up a comprehensive reading on the *meanings* that youth and adult-level teachers attribute to the problematics of teacher training when confronted by that meaning produced by national and international entities in disputing *hegemonic meaning* in the field of teacher training policies. This question came about during a teacher's training course given during the early years of the EJA in a public school located on the western outskirts of greater metropolitan Rio de Janeiro. In different field situations

¹ Doutora em Educação pela UERJ (Faculdade de Formação de Professores), orientada de Yves Lesbaupin. Atua no Mestrado de Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da UERJ. Email: msalvarenga@uol.com.br

throughout the research teachers claimed to perceive themselves as *others as mute objects* (Bakhtin, 2000) towards which the training policies have been directed. By assuming the double dialectical and dialogical methodological perspective in this research, we agree that EJA teachers produce policies, *policies of others* (Caldeira, 1984), during the political and epistemological level of their training.

Keywords: Policies of others – producing meaning - teacher training policies - Educating youth and adults

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido um dos campos de produção de conhecimento que mais materializa tensões radicadas na formação social contraditória da sociedade brasileira, matriz produtora de múltiplas desigualdades sociais.

O modelo de desenvolvimento desigual do capitalismo no Brasil, ao combinar contraditoriamente o arcaico e o moderno, produz desigualdades sociais, não como *anomalía* (Martins, 1993) inerente a um determinado espaço-regional, mas como composição orgânica da qual se sustenta, reproduz e acumula o capital.

Em sua complexidade histórica, política e social, a Educação de Jovens e Adultos acusa os efeitos deste modo combinado de desenvolvimento, conforme nos ajudam a ler os diagnósticos produzidos tanto pelos estudos tipificados como “estado da arte” em escala nacional (Haddad, 2000), regional (Andrade e Paiva, 2004) e/ou local (Haddad, 2007; Moll, 2004), quanto pelos estudos que compreendem os paradoxos gerados pela União face a questão do analfabetismo entre jovens e adultos (Beisegel, 1997).

Essa profusão de estudos nos ajuda a entender que a EJA, um dos campos visíveis de múltiplas desigualdades econômico-sociais, de classe, de gênero, de raça, de gerações, de regiões é transversalizada pela combinação de *tempos desiguais* (Lefebvre, apud Martins, 1993)² que se conjugam contraditoriamente em diversos contextos políticos, históricos e sociais nas quais as relações dos e entre os sujeitos são produzidas.

Entre os temas esquadrihados pelas pesquisas, a questão que envolve a formação de professores e educadores de jovens e

² Henri Lefebvre formula esta noção a partir da tese sobre formação econômica-social detectada na obra *A ideologia Alemã*, de Marx. Para Lefebvre *as relações sociais não são uniformes nem têm a mesma idade. Na realidade, coexistem relações sociais que tem datas diferentes e que estão, portanto, numa relação de descompasso e desencontro.*

adultos se manteve e se mantém como um dos focos de interesse por sua relação com os possíveis impactos produzidos nos indicadores de alfabetização e escolarização de jovens e adultos quer sejam nos programas de alfabetização e/ou nos sistemas escolares.

Em relação à alfabetização um desses diagnósticos afirma que

Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo deve priorizar um elemento central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas que marcam a história da alfabetização do País. Ao contrário do que possa parecer, alfabetizar um jovem, ou adulto, que traz uma, ou várias experiências de fracasso na sua vivência escolar, não é tarefa simples, que possa ser executada por qualquer pessoa sem a devida qualificação e preparação. (MEC/INEP, 2003: p.11).

Sem entrar no mérito sobre os efeitos de sentidos³ produzidos pelo texto acima, vemos que, por um lado, que a inscrição da EJA como direito humano e social qualificou a sua integração na estrutura jurisdicional do Estado, via sistema educacional. Por outro lado, os programas de alfabetização de jovens e adultos se associaram aos dispositivos de normatividade do direito à educação de forma acessória, circunstanciados pelos contextos políticos, sociais e econômicos que flexionaram e, parecem, ainda, flexionar as políticas públicas do Estado para o setor educacional.

Tomando como marco o citado diagnóstico que (re) desenhou o *Mapa do Analfabetismo no Brasil*, nas últimas décadas, inúmeros têm sido os debates e reflexões no campo da formação de professores e alfabetizadores de jovens e adultos.

Podemos dizer que estes debates expressam uma profunda e tensa disputa na tentativa de responder às perguntas sobre “por que formar”, “como formar”, expressando divergências e/ou convergências em termos políticos, epistemológicos e práticos, disputando e imprimindo sentidos à questão da formação de professores de jovens e adultos.

3 Ao empregarmos a expressão *sentidos*, uma das noções centrais das pesquisas, nos inspiramos nos trabalhos de Bakhtin (1992, 2000) para quem a palavra é um palco de lutas ideológicas que, marcada por um tempo histórico e em um espaço social determinados, disputam a hegemonia da determinação do seu sentido em uma sociedade.

Ao tomarmos de empréstimo a expressão a *política dos outros* elaborado por Caldeira (1984), redirecionamos esta mesma perspectiva discursiva de nomeação dos sujeitos, originalmente identificados no trabalho dessa autora⁴, para professores de jovens e adultos participantes da pesquisa.

O problema da pesquisa⁵ foi inicialmente construído a partir do trabalho em que inter-relacionamos pesquisa e extensão, realizado entre universidade pública e uma escola pública da rede municipal de São Gonçalo, do leste metropolitano do Rio de Janeiro.

Neste trabalho, os professores envolvidos na pesquisa⁶, em diferentes situações de campo, manifestaram a percepção de serem eles os outros como objetos mudos para os quais as políticas de formação vêm sendo dirigidas. Sejam através de programas oficiais de capacitação realizados pelas instâncias governamentais local, estadual e federal, sejam isoladamente ou articuladamente, por ou com estes entes federativos, seja de forma residual ou sistemática.

O objetivo principal da pesquisa foi compreender os sentidos produzidos pelos professores sobre políticas de formação de professores de jovens e adultos, sendo orientada pelas seguintes questões: que sentidos os professores produzem sobre políticas de formação docente na educação de jovens e adultos? Que saberes e sentidos produzem e que podem repercutir em possíveis ações no terreno político-epistêmico da sua formação?

Do ponto de vista teórico-político, arriscamos-nos a assumir a compreensão de que as políticas de formação de professores envolvem grupos sociais distintos e/ou desiguais que disputam a *hegemonia de sentido* (Barreto, 2002) sobre o *que é, como é formar e por que formar professores*.

A rigor, ao menos nas duas últimas décadas, inúmeros debates e reflexões no campo da formação de professores vieram e continuam expressando uma profunda e tensa disputa na tentativa de responder às perguntas anteriormente formuladas.

Como se refere Medeiros (2005), estes movimentos encontram-se em *estado de ebulição*, sobretudo a partir da crise aberta diante dos sinais de esgotamento do modelo hegemônico

4 Em seu estudo etnográfico, a autora analisa o que moradores de um bairro da periferia da grande São Paulo pensam sobre a política e *os poderosos* e, por outro lado, como em seu cotidiano, os próprios moradores produzem suas políticas, engendrando estratégias e demandas por uma *vida melhor*.

5 A pesquisa contou com apoio do CNPq para o período de 2008-2010.

6 Participaram da pesquisa 12 professores do ciclo de alfabetização, sendo 9 professoras regentes, 01 professora em exercício de coordenação e 02 professores.

da racionalidade técnica presente nos processos formativos regulatórios da formação de professores.

Entretanto, Oliveira (2008, p. 33) evidencia outras motivações para esse novo *estado de ebulição* ao nos lembrar que, após serem tidos como *insumos* e *ignorados* pelas reformas que marcaram a América Latina nos anos de 1950 e 1960, os professores ressurgem nas reformas iniciadas na década de 1990 como *agentes centrais nos programas de mudança* na perspectiva da Teoria do Capital Humano.

Por sua vez, Torres (1998) analisa, à luz dos documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM) para as políticas educacionais no curso dos anos de 1990, que o modelo de formação docente defendida por este organismo, entre outros objetivos, ignorou os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulados pelas outras agências formadoras, isolando a formação continuada de professores das outras dimensões do ofício docente, tais como salários, condições de trabalho, bem como a necessária complementaridade existente saberes conteudísticos (que ensinar) e metodológicos (como ensinar). Considerando as reformas educacionais implementadas durante este período, Freitas (2002, p. 138) chama atenção para o fato de que a intensificação dos debates sobre as políticas de formação de professores entrelaça formas contraditórias materializadas nos/pelos movimentos dos educadores em sua trajetória a favor da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, bem como pelo processo de definição das políticas educacionais.

Tais políticas erigidas a partir do conjunto de medidas de caráter oficial⁷ tiveram, como analisa a autora, o propósito de realizar ajustes e flexibilizar currículos dos diferentes cursos de formação de professores, subordinando o campo da formação de professores às orientações neoliberais de reestruturação produtiva.

A questão da formação de professores de jovens e adultos não ficou de fora destes intensos debates, sendo alcançada pela mesma onda que envolve as disputas pela hegemonia de um projeto ou modelo de formação. Sobre a dinâmica e os tensionamentos sobre esta questão, trazemos, a seguir, algumas reflexões.

7 Entre as principais políticas oficiais destacam-se os Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), o Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO DEBATE CONTEMPORÂNEO

Na corrente de debates em torno das temáticas que envolvem o direito à educação de jovens e adultos, políticas públicas para a EJA, financiamento, propostas curriculares, condições e expansão de oferta educacional, a questão sobre a formação de professores tem sido abordada como uma das emergentes problemáticas percebidas por pesquisadores em diferentes fóruns de reflexão.

Particularmente em relação à formação de professores de jovens e adultos, a emergência de debates contemporâneos sobre esta questão integra um dos movimentos reflexivos que vem mobilizando o processo sobre a *redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil* (Di Pierro, 2005). Esta emergência de preocupações envolve, a nosso ver, implicações e tensões para a formação de professores e educadores de EJA estejam ou pertençam estes a diferentes espaços educativos.

Por outro lado, pesquisadores, entre os quais destacamos Haddad (2000) e André (1999) registraram uma tendência, embora lenta, a respeito do crescimento de investigações sobre a temática da formação de professores que buscam conhecer e analisar processos e projetos formativos na área da docência de jovens e adultos.

Haddad (2007, p. 201), também, confirma ser aguda a pequena participação das universidades na elaboração de projetos e programas em EJA, com presença em apenas 6% no total dos programas que envolvem autoria programas/projetos. Segundo Haddad,

Esses dados confirmam outros estudos já realizados, que demonstram a ainda pequena presença das instituições de ensino superior na EJA, tanto em pesquisas quanto em extensão de ensino.

Em relação a esta problemática, Oliveira (2006, p.224-225), apoiada nas categorias de análise de *habitus* e *campo* construídas por Pierre Bourdieu, analisa que as atividades desenvolvidas pela universidade brasileira e que envolvem a EJA são, principalmente, originárias das ações extensionistas, historicamente pouco prestigiadas ou mesmo marginalizadas do círculo acadêmico.

Tal situação periférica da EJA, no ambiente da pesquisa e

da produção de conhecimentos na/da universidade, é reforçada por Soares (2006) ao destacar a baixa expressividade de ações das universidades com relação à formação do professor de jovens e adultos. seja do ponto de vista de oferecer proposta curricular com habilitação em EJA, seja em formular projetos de intercâmbio com escolas que ofereçam esta modalidade de ensino.

Na *difícil travessia* da formação de professores de jovens e adultos, Machado (2008) descreve dois movimentos deflagrados no campo da formação de professores para atuar na EJA. O primeiro movimento partiu das dificuldades dos conselhos estaduais de educação em interpretar os Art. 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), relativos à EJA.

Assim, educadores e pesquisadores do campo da EJA demandaram consulta pública e audiências junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo processo conduzido pelo então conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, resultou na elaboração do Parecer e Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para a EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000), instrumento legal, e de inequívoca importância, através do qual se estabeleceu explicitamente a formação específica de professores de jovens e adultos.

Em relação ao segundo movimento, a autora destaca a liderança da sociedade civil na criação dos Fóruns de EJA⁸, articulados desde o ano de 1996, e que se mantém como dispositivos plurais e de caráter democrático para a promoção dos debates em torno da política pública para jovens e adultos.

A despeito das conquistas legais originadas das *difíceis travessias* percorridas por educadores, professores e pesquisadores de EJA, em nosso movimento reflexivo da pesquisa, reconhecemos nas preocupações anunciadas pelo VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (VII ENEJA), realizado em 2005, também, um dos momentos de preparação da *virada* dos movimentos sociais que animam a EJA em torno da questão da formação do professor de jovens e adultos.

Nesse encontro, pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do Brasil discutiram e encaminharam ao Ministério

8 Destacamos que a trajetória dos Fóruns vem sistematicamente sendo esquadrihada pelos participantes do GT 18, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, que integra a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), tendo este GT construído acervo documental como dispositivo pelo direito à memória dos movimentos sociais em defesa da EJA como política pública.

de Educação a necessidade de realização de um seminário nacional sobre o tema da formação de professores e educadores de jovens e adultos, que veio a ser materializado no ano de 2006 e no ano de 2007.

Em busca de criar condições objetivas para responder às inquietações relativas à formação de professores, os seminários de debates, pesquisadores da área questionaram sobre quais seriam os impactos de uma formação específica de professores de EJA para a qualidade de ensino de jovens e adultos. As questões sobre qual deveria ser o perfil do professor de jovens e adultos? A quem caberia formar esse professor? Tais questões resultaram em recentes produções respectivamente organizadas por Soares (2007) e Machado (2008), e nos oferece um rico painel, anunciando a envergadura dos próximos movimentos e enfrentamentos teóricos, políticos e epistemológicos sobre a formação de professores na modalidade de EJA.

Estas questões nos convidaram a nos (re)posicionar diante de matrizes teórico-epistemológicas que continuam abertas a novos adensamentos reflexivos sobre a indissociabilidade entre política e epistemologia como nexos de tensionamentos da EJA e, em especial, no debate contemporâneo sobre políticas de formação de professores referenciadas no legado vigoroso de Paulo Freire e dos movimentos sociais.

Com efeito, a reflexão crítica de Arroyo (2006) corrobora com a perspectiva de radicalizar os tensionamentos já em curso sobre as políticas de formação de educadores e professores da EJA. Reflexão esta explicitada no I Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos realizado em 2005, em Belo Horizonte. Este autor nos acautela sobre o fato de que, em se tratando de políticas de formação de educadores e professores de EJA, a arena encontra-se aberta às lutas políticas e epistemológicas portadoras de projetos de diferentes matizes e sentidos. Esta situação é metaforicamente, explicada pelo autor, ao compreender que:

Todo terreno que é cercado, termina logo nas mãos de alguém, de um proprietário, e acaba sendo um lugar onde só se cultiva a monocultura (2006, p.19).

A pesquisa com professores que atuam no sistema público de ensino teve como objeto de sentido políticas de formação. A relação dialógica nos permitiu realizar leituras compreensivas sobre

suas próprias ações políticas de formação, o que neste trabalho consideramos serem a *política dos outros*, em contraposição às políticas engendradas pelos sistemas de ensino oficiais e/ou outras agências que disputam os sentidos da formação de professores e educadores da EJA.

A PESQUISA FEITA COM OS *OUTROS*: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

A pesquisa se filia às muitas perspectivas não *monológicas* de produção do conhecimento na área das ciências humanas e sociais. Nesta perspectiva, pensamos na abertura proposta por Bakhtin ao nos ajudar compreender que o paradigma positivista posiciona o sujeito pesquisador/a diante do seu objeto para falar sobre ele, dispensando a sua voz, pois não o reconhece em sua própria humanidade. Assim, ao invés da alteridade, no reconhecimento do *outro* como sujeito para quem a *palavra se dirige* e é responsivamente compreendida, produzindo sentido, as ciências da natureza negam o *outro* e interdita a alteridade.

O pensamento deste autor registra, com profundidade, que as ciências naturais produzem o conhecimento sobre a realidade de *forma monológica*. Vale dizer, que o pesquisador contempla o objeto, pronuncia-se sobre ele, sem com ele dialogar, pois não vê nele sua consciência refletida e refratada no e pelo objeto.

Esta *forma monológica* só admite a existência de um único sujeito – o pesquisador – aquele que pratica o ato de conhecimento sobre o objeto. Portanto, na relação entre sujeito e objeto, somente o pesquisador é sujeito, negando ao objeto exercer papel recíproco na produção do conhecimento, mas apenas existir enquanto *coisa muda*.

É através do olhar bakhtiniano e da concepção gramsciana de hegemonia sobre a produção do conhecimento nas ciências humanas que buscamos escrever, nos limites possíveis da escrita deste trabalho, sentidos atribuídos pelos professores à ideia de formação, reconhecendo a sua posição do *outro* enquanto alteridade e não como *objeto/coisa muda*. Desse modo, entendemos com Bakhtin (2000, p. 386) que *sentido* é aquilo que é resposta a uma indagação. Aquilo que não responde a alguma questão carece de sentido.

PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: SOBRE O LUGAR DO QUAL EMERGEM AS POLÍTICAS DOS OUTROS

A despeito dos movimentos de âmbito nacional realizados pelos pesquisadores no campo da EJA e que vêm acentuando a formação de professores e educadores de jovens e adultos como política pública, na medida em que fomos aprofundando a nossa inserção nas escolas públicas da cidade e ampliando o diálogo com os professores da EJA na escola participante da pesquisa, pudemos materializar a necessidade de se refletir os *sentidos* produzidos sobre a formação de professores e educadores de jovens e adultos.

Dentre os mais de cinco mil municípios brasileiros, na cidade de São Gonçalo, a multiplicação das desigualdades afeta a vivência cotidiana de modo contínuo e profundo. Até a crise da escola, fenômeno contemporâneo dos grandes centros urbanos ganha nuances próprias. No Brasil e, particularmente, neste município, a crise da *sociedade escolarizada* apresenta matizes singulares. Como podemos observar os indicadores educacionais explicitam, paradoxalmente, que o direito à escola vem se dando sob a égide da *inclusão degradada* (Martins, 2002), isto é, a ampliação da oferta de vagas é combinada com uma crescente degradação material e simbólica da escola pública, sobretudo no processo de escolarização de jovens e adultos pobres.

Terceira mais populosa cidade do estado do Rio de Janeiro, com 889.828 habitantes (IBGE, 2000), o município de São Gonçalo é composto por uma população de 342.452 de pessoas situadas na faixa etária com mais de 15 anos de idade, sendo 5,8 % (MEC/ INEP, 2000) consideradas não alfabetizadas.

Neste município, a realidade social e educacional parece refletir e refratar as nossas ações e produção do conhecimento. Os dramáticos índices de exclusão social, desfiliação da população da esfera dos direitos, além da própria precarização do acesso e permanência na rede escolar e do analfabetismo absoluto e funcional são uma interpelação radical às pesquisas que vimos realizando no contexto municipal.

Com efeito, para Ribeiro (2009, p.148) é através da leitura dos contextos de pesquisa nos quais

São retomadas questões que estiveram na origem das ciências sociais mas que foram secundarizadas pela veloz difusão, especialmente a partir dos anos cinquenta, de ideários modernizadores considerados universais e, logo, de indubitável valor. Os esgotamentos destes ideários, já visível a partir dos anos sessenta e setenta (ver as teorias da marginalidade social e da dependência estrutural), tornam-se irreversíveis nos anos noventa pela própria radicalidade da exclusão social trazida pela globalização da economia. Frente às conseqüências sociais da última modernidade, reconhece-se, mais facilmente a fragilidade de orientações teóricas anteriores. Este reconhecimento propicia a revisão das tarefas que devem ser assumidas pelos cientistas sociais da região.

A dimensão do *lugar* nos leva ao diálogo com Santos (1994) que, em sua formulação teórica sobre a “*epistemologia existencial*”, nos instiga a realizar o exercício de estudar o que cada *lugar* tem de singular, de específico, de diferente para compreendermos como os sujeitos agem e produzem modos de vida, relações e práticas sociais.

Nesse aspecto, compreendemos que pensar políticas públicas de formação de professores é pensar a partir do *lugar* no qual os sujeitos da EJA interagem seus vínculos de vida, trabalho, sociabilidades.

Em nossos modos de interrogação sobre a questão da formação do professor e educador da EJA, adotamos ferramentas metodológicas da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, entendendo que esta abordagem permite a observação participante, a entrevista como diálogo e a inserção de vários sujeitos na corrente dialógica de sentidos. Por suas características radicadas na concepção de que são os sujeitos que tensionam esta corrente, professores e educadores de jovens e adultos são “*os privilegiados para expressar em palavras e em práticas o sentido de sua vida, sua cotidianidade, seus feitos extraordinários e seu devinir*” (Guber, 2001, p. 16).

DA PESQUISA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA SOBRE A PRODUÇÃO DE SABERES E SENTIDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS

A perspectiva de elaborar movimentos teórico-metodológicos produção de saberes e sentidos da/na formação de professores de jovens e adultos nos ancoramos na perspectiva de compreender os pontos de vista dos professores que participaram da pesquisa.

A partir de agenda de encontros quinzenais de estudos realizados com professores foi possível criar outras condições para/na produção de sentidos sobre suas políticas de formação de professor de jovens e adultos.

Sentidos produzidos e compartilhados que, longe de se afirmarem como um modelo a ser reproduzido em outros contextos formativos, trabalha com a concepção freireana de que toda formação é projeto e utopia. É utopia porque busca, na prática, por meio das experiências e no mundo das contingências um projeto que lhes possibilite realizar as diferentes dimensões afetivas, éticas, estéticas, políticas, epistemológicas de sua formação. (Freire, 1997).

No período de realização da pesquisa, produzimos um conjunto de registros documentais orais, escritos e em vídeo a partir dos quais vivenciamos diversas situações de campo com os professores das séries iniciais da EJA, organizados em grupos de escolarização, em regime semestral, conforme estabelece o projeto político-pedagógico determinado pelo governo local: Grupo I, de alfabetização; Grupo II – da 2ª e 3ª série; e Grupo III – da 4ª série

Dados os limites deste artigo, escolhemos três destas situações de campo, ou como preferimos chamar de “*dialogismo de campo*”, conforme nos propõe Amorim (2004), assumindo a renúncia temporária de outras situações produzidas no exercício da pesquisa.

A título de organização, passamos a fazer referência a recortes originados destas situações de campo, que esperamos dialógicas de sentidos, registradas como: *sobre o “outro” monológico da política de formação de professores da EJA; sobre como a política está entre nós, os outros; e, sobre os outros que nos formam.*

SITUAÇÃO DE CAMPO: SOBRE O *OUTRO* MONOLÓGICO E HEGEMÔNICO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

Os professores envolvidos na pesquisa, a despeito dos modos pelos quais se “iniciaram” no exercício da docência na EJA, relataram suas participações em alguns programas de capacitação promovidos pelo governo local:

Um dos problemas dos cursos de capacitação dados pela secretaria (...) é que não conseguem dar conta das necessidades do nosso dia a dia como professor de EJA. Acaba reunindo muita gente e não dá para conversar sobre as nossas dúvidas ou mesmo as nossas experiências. (Professor do Grupo II).

Nos cursos, não há relação feita entre as condições que a realidade mostra, como escolas com problemas de infra-estrutura, professores insatisfeitos com os salários, alunos cansados após uma longa jornada de trabalhos. (...) É como quisessem inventar uma capacitação sem relação com o que se vive. (Professora do Grupo II).

Deve ter uma outra forma de promover a formação continuada. Esse modelo de palestras não permite interação, troca. Acaba sendo muito de cima pra baixo, pois, muitas vezes quem está ali, não conhece a nossa realidade (Professora do Grupo III).

Eu acho que os cursos de capacitação promovidos pela secretaria precisam mudar (...) Não pode ser apenas para ensinar a gente ensinar (...). É nos ajudar a superar os limites de um currículo engessado frente às situações de vida, interesses e trajetórias escolares tão diversas. (Professora do Grupo II).

As vozes dos professores participantes da pesquisa parecem corroborar com a análise feita por Machado (2000) de que as ações dos governos locais para a EJA apresentam contradições que afetam a qualidade de ensino na educação de jovens e adultos. Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados

pela autora, confirmam que quando são promovidas iniciativas de formação de professores de jovens e adultos, é comum que essas sejam realizadas de forma aligeirada, reduzindo as possibilidades de se refletir sobre a complexidade da EJA.

Esta análise, contudo, não nos permite negar a existência de experiências acumuladas e desenvolvidas por governos locais de caráter democrático, cujas políticas de formação continuada se mantiveram ou se mantêm sensíveis às problemáticas presentes no cotidiano da educação de jovens e adultos, tomando como referência os contextos nos quais são realizadas.

SITUAÇÃO DE CAMPO: SOBRE COMO A POLÍTICA ESTÁ ENTRE NÓS, OS *OUTROS*

Em relação às entrevistas dialogadas sobre os sentidos atribuídos pelos professores participantes, relembro aqui a importância dada por Nóvoa (1992, p. 10) ao enfatizar que “*esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica*”.

Em nossos círculos de estudos na escola, dialogamos sobre possíveis motivações que marcaram as trajetórias e sentidos profissionais que possibilitaram a criação de vínculos e processos identitários como professores de jovens e adultos. Identidade não como algo fixo ou um dado adquirido, mas, como explicita Nóvoa (1995, p. 16), como processo, *espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão*.

Ser professor de EJA é participar de um campo não definido *a priori* e que produz sentidos que se atualizam na escola, a partir do encontro com o *outro*:

Meu primeiro ano na EJA foi simplesmente incrível, o suficiente para eu me apaixonar pela modalidade, pelos alunos e descobrir muitas coisas sobre eles. A todo momento descobrimos muito sobre a EJA, pois é um processo dinâmico e inovador, no que diz respeito àquele educador que busca, a cada dia, rever sua prática, avaliando-a, replanejando-a. (Professora do Grupo III).

Meu primeiro encontro com a EJA foi em 1998 em uma turma de alfabetização composta por 15 alunos. Ainda não tínhamos um espaço nosso. As aulas eram realizadas no refeitório da escola. Ali nos encontramos

em muitas noites (...). Lutamos para termos direito a uma sala de aula que não fosse improvisada (...) nós tínhamos direito ao nosso espaço. Desde então, mesmo com dificuldades, me encontrei, reconheci meu caminho e escolhi continuar como professora na EJA. (Professor do Grupo I).

Diante de tantas necessidades, nossas e deles, é com eles e com os colegas da escola que nos inventamos como professores de EJA. (Professora do Grupo II).

São tantas as dificuldades pelos quais os estudantes nos revelam e que passam na vida, que penso que nossa formação volta a acontecer de modo diferente. Aliás, ela acontece todos os dias, pois cada dia exige de nós uma resposta diferente de ser professor de jovens e adultos. (Professora do Grupo III).

SITUAÇÃO DE CAMPO: SOBRE OS *OUTROS* QUE NOS FORMAM.

A disposição de dar consistência ao trabalho como professora e professor de jovens e adultos tem nutrido o movimento destes sujeitos que buscam, em diferentes oportunidades, produzir as “suas” políticas de formação a partir do diálogo com o *outro*, a pesquisadora e o círculo de professores participantes da pesquisa.

A participação na pesquisa tem contribuído muito para nos mostrar que existem maneiras diferentes de nos formar como professores de jovens e adultos (...) ajuda ver o que a gente não via, mas que estava ali para ser vista, me ver e me compreender como professora de adultos. (Professora do Grupo I).

Nós trocamos muito. Isso é uma forma de nos formar. Temos experiências diferentes, mas, também, comuns. Através dessas diferenças que vemos o que somos, o que não somos e como podemos ainda ser e melhorar como professora de EJA. (Professora do Grupo II).

O que eu acho importante é o fato da universidade vir a escola e, não só, a escola ir à universidade. Conhecer, também, a realidade da EJA, dos alunos, dos professores. É uma forma de não nos sentirmos

sozinhas, de enxergar possibilidades, de nos fortalecer como grupo, de militância pedagógica junto àqueles excluídos do direito à educação (Coordenadora da EJA da escola).

Muitos de nós não tivemos acesso à universidade. De certo modo, temos em nós um pouco dos nossos alunos. Suas histórias, muitas vezes, são nossas histórias. A relação com a universidade mostra que é possível o diálogo, o formar como um processo de diálogo de saberes e não a padronização de um modo de ensinar e aprender. (Professora do Grupo III).

O fato de haver poucas universidades com programas curriculares e/ou de pesquisa e extensão voltados para a formação de educadores de jovens e adultos, a inserção na EJA se mostrou como um encontro de descobertas de sentidos a partir do *outro*, estudantes jovens e adultos, como sugere os sentidos produzidos de uma das professoras.

Tudo era muito novo para mim e muitas vezes a insegurança me pegava, pois não tinha nenhuma experiência anterior com educação de adultos (...) Via, então, aquelas senhoras de cabeça branquinha me olhando curiosas e me tratando como se eu fosse uma fada que iria fazê-las ler e escrever num passe de mágica (...) Eu pensava: o que vou ensinar para elas? Devem saber tantas coisas...elas é que vão me ensinar... é com elas que preciso aprender a ser professora de jovens e adultos. (Professora do Grupo III).

A EJA não ocupa um lugar importante nas políticas públicas, mas isto não quer dizer que não podemos fazer a nossa política, a nossa ação em formar e sermos formados (...). Esta formação não está em um só lugar, mas em muitos lugares. Não está apenas em um programa ou se concentra em pessoas, mas na diversidade das pessoas jovens e adultos e nos que elastrazem de desafio para a sala de aula (Professora do Grupo II)

Uma das professoras participantes da pesquisa enfatizou, também, a necessidade do papel político das associações de classe, como o sindicato de professores, na elaboração de propostas

de formação inicial e/ou em serviço, retomando uma das teses que animou os fóruns preparatórios para a elaboração do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo⁹. Os fóruns ocorreram nos anos de 2003 e 2004 e os debates sobre as metas para EJA tiveram grande repercussão entre os professores da rede pública escolar:

A EJA não pode ser uma educação pobre, pois quem mais precisa da escola são justamente os pobres jovens e adultos trabalhadores. Precisamos sempre reivindicar que a educação para eles seja uma melhor educação e o direito à melhoria em nossa formação é uma maneira de fazer desta escola de jovens e adultos uma escola melhor. O sindicato pode contribuir para isto, pois nos ajuda a nos formar em um sentido ético-político, para além das reivindicações corporativas. (Coordenadora da EJA).

É relevante destacarmos que nas vozes dos professores participantes da pesquisa, sentidos e saberes constituem face de um mesmo processo. Através dele, a questão da formação aparece não como dimensão unilateral, mas, sobretudo como uma dimensão dialógica, materializando a perspectiva de que pensar e formular políticas de formação de professores de jovens e adultos em municípios de periferias urbanas passa, inexoravelmente, pelo diálogo com o *outro*, como princípio político-epistêmico de processos formativos.

PARA CONTINUAR O DIÁLOGO COM *OUTROS*: ALGUMAS CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Desenvolvida ao longo de dois anos (2008-2010), a pesquisa nos permitiu realizar leituras compreensivas sobre a produção de sentidos atribuídos por professores de jovens e adultos à problemática da sua formação de professores de jovens e adultos, em confronto com perspectivas em especial as realizadas pelo poder público municipal.

Em consonância com os movimentos de âmbito nacional

9 O primeiro fórum da EJA foi realizado em 06/11/2003 e o segundo em 012/04/2004. O texto final do PME foi, então, encaminhado ao Conselho Municipal de Educação com o propósito de serem inseridas e consolidadas, no PME, as metas para as políticas públicas da EJA no município.

realizados pelos pesquisadores e educadores que atuam no campo da EJA, bem como revelaram os estudos sobre o estado da arte da formação de professores de jovens e adultos, na medida em que fomos aprofundando a nossa inserção nas escolas públicas da cidade e ampliando o diálogo com os professores da EJA na escola investigada, pudemos materializar a necessidade de se refletir *sentidos* produzidos sobre a formação docente na perspectivas dos professores envolvidos na pesquisa.

Ao optarmos pela abordagem bakhtiniana sobre sentidos produzidos pelo encontro de várias consciências, expresso em políticas de enunciação no reconhecimento do *outro* como legítimo *outro*, entendemos que por ser produzida histórica e socialmente a linguagem é a forma criada pelos homens onde estes e os sentidos se constituem dialeticamente.

Desse modo, a linguagem se constrói como instância que serve de horizonte ao plano vivido e ou imaginado por homens e mulheres, cada qual com sua história e inventário de saberes. Por isso mesmo, ela não pode deixar de ser pensada como o espaço onde se efetiva o processo de sedimentação de sentidos dominantes, mas, também, como espaço por onde se infiltram os sentidos dominados. Se, por um lado as políticas oficiais tentar produzir sentidos dominantes sobre formação de professores, por outro lado, os professores (re)inventam sentidos outros, a partir dos contextos e das sociabilidades que vivem na cotidianidade da escola.

Por sua vez, é interessante refletirmos com Gramsci (2000) sobre a problemática que envolve a relação entre intelectuais e povo em busca de uma unidade de direção político-cultural. As análises deste autor nos despertam o entendimento de que as políticas oficiais de formação de professores de jovens e adultos repercutem uma assimetria entre um sujeito hegemônico que pensa e formula e de *outro* para quem esse pensar e vontade se dirigem.

No entanto, este pensador italiano compreende a necessidade de se engendrar esforços político-epistemológicos para inverter dialeticamente esta assimetria e nos desafia a fazer a *passagem do saber ao compreender, ao sentir, e, vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber*. Tendo em vista a insuficiência da formação continuada dos educadores para a EJA, a articulação entre universidade e escola sugere uma estratégia necessária. Talvez esta articulação seja um dos principais desafios a serem colocados para a universidade e seus intelectuais, ou seja, realizar esta passagem em direção ao encontro dos professores da escola básica.

A rigor, se, por um lado, a ausência de políticas públicas de caráter governamental, ou programas eventuais de formação de educadores de EJA em serviço, caracterizam uma forma de produção de política, por outro lado, em sentido gramsciano, podemos considerar que os professores produzem políticas sobre a sua própria formação, no que designamos como *política dos outros*.

No movimento de pesquisa, compreendemos, também, que interrogar sobre as virtualidades do *lugar*, nos permite compreender a dialética da EJA nos espaços institucionais ou não institucionais em que ela se realiza. Assim, governos locais, movimentos sociais, professores e estudantes da EJA parecem intuir sobre as virtualidades do lugar como existência e, também, como conjunto de oportunidades para a materialização de seus projetos e representação de interesses sejam políticos, profissionais, pessoais, culturais, entre tantos.

NESSE ASPECTO, CONCORDAMOS COM MOLL (2004, P. 22) AO ANALISAR QUE

O papel fundamental que o poder local pode desempenhar neste processo, avançando em relações que permitam a ampliação da esfera pública, sem levar ao descomprometimento governamental, pode estar relacionado à leitura do universo dos sujeitos da educação de jovens e adultos, para além de sua designação como dados estatísticos anônimos.

A despeito do contexto da realidade contemporânea e das políticas em curso que envolvem as disputas pela hegemonia de sentidos sobre a formação de professores, entendemos que esta questão parece continuar ressonando entre nós como problema político, teórico e epistemológico, cuja indagação permanece em busca e na produção de sentidos a partir do diálogo com diferentes e antagônicos contextos e interlocutores.

Assim, a perspectiva de se elaborar movimentos teórico-metodológicos da pesquisa se ancorou nas buscas para se compreender a produção de sentidos sobre formação dos professores dos anos iniciais de escolarização da EJA, a partir dos seus pontos de vista, mediados pelo diálogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. e PAIVA, J. Políticas Públicas de Direito à Educação de Jovens e Adultos no RJ: estudos da região metropolitana. *Anais da 27ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu-MG, 2004. Edição eletrônica.

ANDRÉ, Marli Afonso e ROMANOWSKI, Joana Paulim. Estado da Arte sobre Formação de Professores nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das Universidades Brasileiras (1990-1996). *Anais da 22ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 1999. Edição eletrônica.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos In SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagem*. São Paulo: Loyola, 2002.

BEISEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, n. 4, jan-abr, 1997, p. 26-34.1997.

BRASIL. *O mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 2003

CALDEIRA, M. T. *A política dos outros*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e políticas públicas para a educação de jovens e adultos. *Educação & Sociedade*. São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1115-1139. Especial Out. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

FREITAS, H. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de*

embate entre projetos de formação. In *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação: Campinas*, v. 23, n.80, setembro/2002, p. 1-440.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2000.

GUBER, Rosana. La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 35, maio/ago.2007.

_____. Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu-MG, 2000. Edição eletrônica.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu-MG, 2000. Edição eletrônica.

MARTINS, J. S. *A sociedade vista do abismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. *Poder do Atraso*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. Formação de Professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. In *Educação & Linguagem*. Ano 8, n 11, p. 195-210, 2005.

MOLL, Jaqueline. EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.01, n.01, p. 09-24, jul./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. *Retratos da Escola*, v. 2, p. 29-40, 2008.

OLIVEIRA, Edna Castro. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA. In SOARES, Leôncio. (Org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/

SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. 2. Ed. Porto: Ediora, 195.

RIBEIRO, A. C. T. Cartografia da ação social, região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. In: Hector Poggiese; Tamara Tania Cohen Egler. (Org.). *Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática*. Buenos Aires: CLACSO, 2009, v. , p. 147-156.

SANTOS, M. *Técnica espaço tempo*. Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? In. TOMMASI, L., WARDE, M. J, HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.