**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIA LÚCIA DE QUEIROZ GUIMARÃES HERNANDES

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR APRENDIZ NA PRÁTICA EDUCATIVA COM ADULTOS. CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - PEIS

**CAMPINAS**
**2016**

MARIA LÚCIA DE QUEIROZ GUIMARÃES HERNANDES

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR APRENDIZ NA PRÁTICA EDUCATIVA COM ADULTOS. CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Giubilei

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARIA LÚCIA DE QUEIROZ GUIMARÃES HERNANDES, E ORIENTADA PELA PROFA DRA. SONIA GIUBILEI

**CAMPINAS**
**2016**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

H43f

Hernandes, Maria Lúcia de Queiroz Guimarães, 1962-
A formação do professor aprendiz na prática educativa com adultos. Contribuições do Projeto Educativo de Integração Social - PEIS / Maria Lúcia de Queiroz Guimarães Hernandes. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Sonia Giubilei.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Projeto Educativo de Integração Social. 2. Formação de professores. 3. Educação de adultos. 4. Espaço. 5. Formação docente. I. Giubilei, Sonia,1938-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The apprentice teacher formation in the educational practice whth adults. Contributions of the Education Project of Social integration
**Palavras-chave em inglês:**
Education Project of Social Integration
Teacher education
Students education
Place
Teacher education
**Área de concentração:** Políticas, Administração e Sistemas Educacionais
**Titulação:** Doutora em Educação
**Banca examinadora:**
Sonia Giubilei [Orientador]
Silmara de Campos
Neusa Lopes Bispo Diniz
Zacarias Pereira Borges
Nima Imaculada Spigolon
**Data de defesa:** 26-02-2016
**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR APRENDIZ NA PRÁTICA EDUCATIVA COM ADULTOS. CONTIBUIÇÕES DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - PEIS

Autora: Maria Lúcia de Queiroz Guimarães Hernandes

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Sonia Giubilei

Profa. Dra. Silmara de Campos

Profa. Dra. Neusa Lopes Bispo Diniz

Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2016**

Aos meus pais, Zenilde e Paulo Afonso, referências constantes de amor, docilidade, força, solidariedade e sabedoria.

A Paulo, meu amor e companheiro, que por ser quem é, me incentiva e ensina a difícil arte de crescer, de viver com leveza, liberdade, responsabilidade, gratidão e amor por onde eu for.

A Gabriel, filho amado, que me possibilita infinitas alegrias e aprendizagens e a seus amores, Rayssa, Arthur e Maya, que são meus amores também.

À Sonia Giubilei que ao longo da vida dedicou-se à Educação, e ao Projeto aqui estudado, proporcionando tanta coisa boa para a vida de tanta gente, que se torna impossível calcular.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à professora Dra. Sonia Giubilei, pela orientação atenta, pela confiança, pela amizade, pela sabedoria, pelo exemplo e referência de compromisso, ética e dedicação em prol da educação de qualidade, especialmente aquela dedicada ao público adulto.

Ao Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges e à Profa. Dra. Silmara de Campos pelas importantes contribuições e apontamentos nos momentos de qualificação e de defesa.
Às Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon e à Profa. Dra. Neusa Lopes Bispo Diniz, pelas importantes contribuições e apontamentos no momento da defesa.

À Profa. Dra. Andrea da Paixão Fernandes, à Profa. Dra. Debora Mazza e ao Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani, por terem aceitado o convite para compor a banca de qualificação e defesa enquanto suplentes.

Aos professores e alunos do Projeto Educativo de Integração Social (PEIS), que me receberam de modo acolhedor no período em que estive presente.

Aos professores entrevistados, que aceitaram prontamente participar da pesquisa e o fizeram com plena disponibilidade e entrega.

Ao GEPEJA e a seus integrantes, que seguem incentivando e proporcionando espaços para diálogos, trocas de experiências, pesquisas, trabalhos e projetos.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pelos ensinamentos e experiências que tivemos a oportunidade de compartilhar, e também pelas novas amizades que pudemos iniciar.

À Marina, Nadir e Rita, e aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, da Biblioteca, e aos demais funcionários que trabalham no prédio e na Faculdade de Educação, pelas informações, orientações e atenção.

Ao Instituto Federal Sul de Minas (IFSULDEMINAS), pelo apoio e por ter proporcionado as melhores condições possíveis para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Sou terna e eternamente grata ao Paulo por seu auxílio, interlocuções, motivação, confiança, bem como a Gabriel e Rayssa, pelo incentivo, conversas, pela presença carinhosa e amiga. Também a Arthur e Maya, por suscitarem em mim o desejo de perseverar, sempre, e a meus pais, Zenilde e Paulo Afonso, pelo auxílio, acolhimento e amor irrestrito e incondicional.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus agradecimentos.

## RESUMO

Esta tese investigou as contribuições do Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) para o processo de formação de professores para alunos adultos. Inicialmente fez-se um histórico da formação docente para esse público no Brasil no período de 1920 até a década de 1980, quando teve início o PEIS, cuja descrição faz parte desta tese. O estudo histórico demonstrou que não houve uma preocupação sistemática com a formação do docente desse público, por parte dos órgãos governamentais. Nas Campanhas de Educação de Massa, percebemos que, no tocante a essa formação, algumas instruções para o trabalho docente foram prescritas em manuais. A partir da década de 1980, o estudo voltou-se especificamente para o PEIS, que, diferentemente dos órgãos governamentais, teve uma preocupação com a formação sistematizada para o docente de adultos. A descrição ocorreu desde o período inicial do Projeto até o ano de 2014, em que foram descritos os vários momentos históricos de construção, constituição e desenvolvimento histórico do PEIS. Por fim, apresentam-se as contribuições do Projeto para a formação docente do adulto, tendo como método a pesquisa exploratória e pesquisa descritiva qualitativa, cuja coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com professores aprendizes que compreendem as várias fases de existência do PEIS. Desse percurso investigativo destacaram-se as seguintes categorias de análise: a formação do professor de adultos na prática, a elaboração do material didático pelo professor e os espaços de formação docente compreendidos como reuniões pedagógicas, reuniões de socialização, oficinas pedagógicas, tema gerador e estudo do meio. A análise dessas categorias evidenciaram que a principal contribuição do PEIS ao processo de formação docente para o aluno adulto é possibilitar que esse professor em formação encontre um “lugar”, o “lugar” de professor aprendiz.



**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação de Adultos. Espaços de formação docente, Projeto Educativo de Integração Social - PEIS.

## ABSTRACT

This thesis has investigated the contributions of the Education Project of Social Integration (Projeto Educativo de Integração Social, PEIS) for the teacher training process for adult learners. Initially, it has made up a history of teacher education for this audience in Brazil from 1920 until the 1980s, when PEIS has began, whose description is part of this thesis. The historical study showed that there was no systematic concern related to the training of teachers of this audience from government agencies. In mass education campaigns, we realize that, with respect to such training, some instructions for teaching were prescribed in textbooks. From the 1980s on, the study turned specifically for the PEIS, which unlike the government agencies had a concern about the systematic training for teaching adults. The description took place from the design of the project up to 2014, when the various historical periods of construction, constitution and historical development of PEIS were described. Finally, we present the project contributions to the teacher training of adults, by means of exploratory research and qualitative descriptive study, whose data collection was made through semi-structured interviews with learners teachers who understand the various stages of the existence of PEIS. This investigative journey highlights the following categories of analysis: teacher education of adults in practice, preparation of teaching materials by the teacher and the areas of teacher education understood as pedagogical meetings, socializing meetings, educational workshops, theme generator and study of the environment. The analysis of these categories showed that the PEIS main contribution to the teacher training process for the adult learner is to enable that teacher training find a "place", the "place" of apprentice teacher.



**Key-words:** Teachers education. Students education. Places for teacher education, Education Project of Social Integration - PEIS.

**SUMÁRIO**

Introdução ..... 12
Capítulo I ..... 18
1. Histórico da formação docente para educação de adultos no Brasil ..... 18
1.1 Justificativa pela escolha do período e o foco pretendido ..... 18
1.2. Concepções e orientações pedagógicas que deixaram sua marca na formação dos professores e os contextos em que se manifestaram ..... 21
1.2.1. O "entusiasmo pela educação": características, conceitos e concepções referentes à docência ao adulto ..... 21
1.2.2. O "otimismo pedagógico" – concepção e características ..... 32
1.2.3. O "realismo em educação": concepções e características ..... 36
1.3. Movimentos, campanhas e programas de educação à luz dos fenômenos educativos ..... 40
1.3.1. O ruralismo pedagógico e a Cruzada Nacional de Educação ..... 40
1.3.2. A autonomia da educação elementar de adultos e as campanhas nacionais de educação ..... 50
1.3.3. Campanhas e encontros em prol da educação de adultos ..... 55
1.3.3.1. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) ..... 55
1.3.3.2. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) ..... 64
1.3.3.3. A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) . 67
1.3.4. Os movimentos de cultura popular ..... 67
1.3.4.1. O Movimento de Cultura Popular (MCP) ..... 68
1.3.4.2. Paulo Freire e a alfabetização de adultos no MCP ..... 70
1.3.4.3. O Movimento de Educação de Base (MEB) ..... 72
1.3.4.4. A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) ..... 73
1.3.5. A formação de professores de adultos no contexto dos Movimentos de Cultura Popular ..... 73
1.3.5.1. A formação do professor no Movimento de Cultura Popular (MCP) 75
1.3.5.2. A capacitação para o trabalho docente no Movimento de Educação de Base (MEB) ..... 80
1.3.5.3. A formação de professores na Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) ..... 81
1.3.5.4. A repercussão das novas elaborações de Paulo Freire e as dificuldades para sua viabilização ..... 82
1.3.6. Novos rumos para a educação de adultos, novas perspectivas para a formação e atuação docente ..... 86
1.3.6.1. A Cruzada ABC ..... 87

1.3.6.2. O docente no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) ..... 88
1.3.7. Período de redemocratização no Brasil ..... 92
Capítulo II..... 95
2. O Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) ..... 95
2.1. A origem do "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" e o cenário em que se apresenta ..... 98
2.2. O "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" e nele, a formação de professores..... 105
2.3. Do "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" ao "Projeto Educativo de Integração Social"..... 115
2.4. O "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" e o "Projeto Educativo de Integração Social" enquanto espaços constitutivos de formação docente.... 119
2.4.1. O estágio e o processo de formação de professores..... 119
2.4.2. A presença do estagiário na instituição regular de ensino..... 122
2.4.3. A presença do estagiário no "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" e no PEIS ..... 122
Capítulo III ..... 137
3. O professor aprendiz na educação de adultos no PEIS ..... 137
3.1. Metodologia da pesquisa ..... 137
3.2. O "não lugar" e o "lugar" do professor aprendiz..... 139
3.2.1. A ocupação do "não lugar"..... 139
3.2.2. A ocupação do "lugar" do professor aprendiz no PEIS ..... 150
3.2.2.1. Ocupar o "lugar" de professor aprendiz no PEIS é também viver o desafio de elaborar o próprio material ..... 163
3.3. Os espaços de formação de professores de adultos no PEIS: a reunião pedagógica, a socialização, as oficinas, o tema gerador e o estudo do meio 174
Considerações finais..... 208
Referências: ..... 213

# Introdução

Quais são as contribuições do Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) para a formação docente ao adulto? Essa é a questão central em que se fundamenta esta pesquisa.

O Projeto objeto de estudo desta pesquisa, hoje denominado Projeto Educativo de Integração Social (PEIS), teve seu início no ano de 1982, enquanto Projeto de Extensão da Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). À época, sua denominação era "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" e, como o próprio nome anunciava, tinha como objetivo preparar os alunos adultos para prestarem os Exames Supletivos ofertados pelos diversos estados brasileiros.

Iniciado durante o período da Ditadura Militar no Brasil, em momento histórico próximo à redemocratização do país (1985), o Projeto Supletivo tinha em sua proposta proporcionar um ensino que possibilitasse a aprovação dos alunos adultos nos exames oficiais, já que, enquanto projeto de extensão da FE da PUCCAMP, ele não certificava.

Para esse preparo, no entanto, seria necessário haver um ensino próprio, específico ao aluno adulto, diferenciado do ensino ministrado para a criança. Com base nessa convicção, delineou-se outro objetivo: formar professores[1] para o trabalho com esse público, uma vez que não havia, por parte do Ensino Superior, a preocupação de uma formação acadêmica voltada para essa modalidade de ensino.

Os professores eram alunos dos cursos de licenciatura da PUCCAMP, que lá realizavam e validavam seus estágios curriculares. Ao mesmo tempo em que aprendiam, na prática, a ministrar aulas, conheciam e refletiam o contexto que envolvia a problemática da educação do adulto no Brasil[2].

O Projeto Supletivo desenvolveu suas atividades nessa universidade até o primeiro semestre de 1995, quando deixou de ser projeto de extensão e se mudou para a Escola Estadual Carlos Gomes, na área central de Campinas.

---

[1] Levando em conta o embate referente ao uso dos termos professor e educador, optamos neste trabalho por utilizar professor, subentendendo que o professor é aquele que está sendo formado pela academia, já que o Projeto trabalha com alunos universitários. Ao longo do trabalho, no entanto, aparece a nomenclatura educador em respeito à utilização desse termo pelos autores referenciados.

[2] No capítulo II dessa tese explicitar-se-á melhor o como e o porquê da necessidade do início do Projeto Supletivo, bem como a importância da formação do professor. Abordar-se-á também o ingresso do aluno da Licenciatura e a proposta de formação docente ao adulto. Nesse momento, haverá, ainda, outros detalhes esclarecedores sobre os Exames Supletivos ofertados pelos estados.

Sediado no espaço físico da escola Carlos Gomes, o Projeto deixava de ter como principal objetivo a preparação para os exames supletivos. O trabalho anterior realizado, ainda na PUCCAMP, demonstrara que preparar o adulto para prestar uma prova e trabalhar com ele o conteúdo fragmentado e apartado do aspecto social, como ocorrera no início das atividades pautadas nas ideias pedagógicas do tecnicismo, concepção assumida no governo dos militares (SAVIANI, 2008), não possibilitava o pensamento crítico. Essa percepção instigou e desafiou ao desenvolvimento de novas práticas que buscavam a aproximação do conhecimento sistematizado à visão de mundo, à relação com outras áreas do conhecimento, e com a participação ativa do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Essas práticas anteriormente iniciadas, e ainda em construção, tinham como característica marcante a socialização e o processo de inclusão de todos, alunos, professores, equipe administrativo-pedagógica, no processo educativo. Foi esse traço que possibilitou a uma aluna, após a primeira reunião no novo espaço, sugerir e, após aprovação dos participantes, nomear o Projeto como Projeto Educativo de Integração Social (PEIS).

O PEIS realizou suas atividades na Escola Estadual Carlos Gomes até 1998, quando se vinculou à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e transferiu-se para o Colégio Técnico dessa universidade (COTUCA). Desenvolveu suas atividades nesse local até 2013, quando foi transferido para as dependências da FE da Unicamp, local em que, hoje, realiza suas atividades.

Apesar de destinar seu trabalho à educação de adultos, o Projeto traz consigo um desafio importante que, muitas vezes, na história da educação brasileira não aparece: a preocupação com a formação docente específica para esse alunado.

No Brasil, apenas com a LDB 9.394 de 1996 aparecerá uma preocupação legal com a formação acadêmica adequada de professores para o trabalho a ser realizado com o aluno adulto. Nesse momento o jovem é incluído nessa modalidade de ensino e institui-se a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos (EJA), que passa a ser uma modalidade da Educação Básica.

Apesar da normatização, a prática de formação, ainda hoje, pouco tem se efetivado pelas Instituições de Ensino Superior (IES), conforme afirma Soares (2005a). De acordo, ainda, com esse autor, essa ausência faz com que os espaços em que

acontece essa educação continuem a ser ocupados por leigos ou professores que infantilizam o processo de ensino e aprendizagem.

A inadequação, a falta de preparo para o trabalho com o adulto, é um dado importante a ser considerado, porque pode contribuir para nova evasão e exclusão daqueles que, por motivos vários, não frequentaram a escola regular quando crianças.

A relevância dessa capacitação é contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), que vem complementar a Lei 9.394 de 1996. Nesse documento são estabelecidas exigências específicas legais para o exercício da docência, dentre as quais a não infantilização dos métodos e conteúdos. Incentiva-se o diálogo e a consideração das experiências vividas pelo aluno, bem como o trabalho interdisciplinar no tocante ao tratamento com os conteúdos e na realização das práticas pedagógicas. Diz ainda:

> Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

Desde o seu início, em 1982, o Projeto tem realizado um trabalho para a formação do professor de adulto. Nele, o estagiário da licenciatura ocupa o "lugar" de professor aprendiz, que realiza seu estágio na prática.

Ao longo dos anos, no PEIS, o futuro professor tem sido desafiado a realizar as atividades próprias da docência, preparar aulas, relacionar-se com o aluno, com os pares, com a equipe administrativo-pedagógica, a elaborar o próprio material didático, a aprender a lidar com o tempo das aulas, a observar a própria ação docente, a pesquisar, a estudar, a superar as dificuldades encontradas, entre outras.

Ao mesmo tempo em que realiza atividades referentes à docência, o professor aprendiz se apropria também das especificidades da educação de adulto. Antes mesmo de iniciar as atividades, participa de reuniões e/ou palestras para contextualizar quem é o aluno adulto que busca a escolaridade.

Como o trabalho pedagógico se fundamenta principalmente nas elaborações teóricas de Paulo Freire, durante sua prática, o futuro professor aprende a trabalhar de

acordo com alguns dos conceitos elaborados por ele, como a dialogicidade e o tema gerador. Para isso, ele participa das reuniões pedagógicas, espaço em que pode socializar suas dúvidas, trocar experiências, lançar propostas, inquietações, reflexões e o estudo teórico. No movimento de idas e vindas da sala de aula, na observação do próprio trabalho, no diálogo das reuniões, estudos e retorno à sala de aula, os professores aprendizes constituem a sua formação teórico-prática.

Uma particularidade do Projeto reside no fato de que muitos dos estagiários, após concluírem a carga horária curricular, continuam participando das atividades, caracterizando assim a formação continuada.

Ao longo de sua trajetória, o Projeto tem contado, ainda, com a presença de graduandos que, mesmo sem vincular sua participação ao estágio, nele atuam pela importância social que representa no tocante à educação de adultos e pela motivação em aprender a ser professor. Dele têm participado, também, alunos do Programa de Pós-Graduação da Unicamp, pesquisadores na área de educação de adultos que, vinculando ou não a ele suas pesquisas, encontram-se também em processo de formação continuada.

Desse modo, em seus 33 anos de existência, o Projeto tem desempenhado trabalho de referência na educação de adultos e na formação de seus professores. Esta pesquisa tem como objetivo principal apresentar as contribuições para a formação de professores de adultos no PEIS.

Para a efetivação desse intento, o período delimitado para a pesquisa é de 1982 a 2014.

O caminho percorrido para a realização da pesquisa ocorreu em dois momentos e procedimentos metodológicos distintos.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa exploratória (GIL, 2008). Frequentamos o Projeto nos anos de 2012 a 2014 para conhecer seus professores, alunos adultos e equipe administrativo-pedagógica, bem como para verificar as transformações que pudessem ter ocorrido ao longo dos anos desde a participação da pesquisadora no Projeto, no momento em que realizava sua graduação no curso de Pedagogia da PUCCAMP. Essa atuação aconteceu no período de 1990 a 1993.

Para tanto, nesse momento inicial da investigação, com olhar voltado para a formação do professor, participamos das atividades, das reuniões pedagógicas, do momento de socialização, do Estudo do Meio. Assistimos aulas e acompanhamos o

trabalho das professoras alfabetizadoras, realizado pelas alunas do curso de Pedagogia da Unicamp.

Esse estudo preliminar possibilitou uma visão geral e atualizada da organização e estrutura do PEIS, no tocante, principalmente, às ações e espaços que constituem a formação do professor.

Essa investigação inicial forneceu subsídios e dados para que pudéssemos levantar possíveis categorias de análise, dentre elas, a formação do professor de adultos na prática, a elaboração do material didático pelo professor e os espaços de formação docente: as reuniões pedagógicas, as reuniões de socialização, as oficinas pedagógicas, o tema gerador e o Estudo do Meio. Possibilitou-nos também, dar continuidade a ela, em um segundo momento, que seguiu seu curso fundamentando-se na investigação qualitativa, com entrevistas semiestruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com cinco professores, quatro dos quais atuaram e um que ainda atua no Projeto.

Devido ao longo tempo de participação de cada um dos docentes entrevistados, todo o período delimitado para a pesquisa pode ser contemplado.

A escolha dos professores se deu a partir dos seguintes critérios:

- Professores aprendizes que atuaram em diferentes fases do Projeto, quando "Projeto Preparatório aos Exames" e enquanto Projeto Educativo de Integração Social (PEIS);

- Professores aprendizes provenientes de diferentes cursos de Licenciatura.

Mais detalhes referentes aos aspectos metodológicos, como a elaboração do roteiro para a entrevista e as categorias de análise, encontram-se no início do Capítulo III.

Esta pesquisa, portanto, trata sobre a formação de professores de adultos no PEIS, por meio de seus valores, ações, concepções e práticas educativas. Ela está organizada a partir de três momentos: o primeiro, pautado na história da educação popular e de adultos no Brasil no período de 1920 a 1980; o segundo, na história do Projeto, tendo em vista especificamente a formação de professores; e o terceiro, nas vozes de professores já formados que atuaram no Projeto em momentos distintos ao longo de sua existência e do professor que hoje vive essa história.

A história da educação popular e da educação de adultos, apresentada no Capítulo I desta tese, tem seu foco principal na história da formação do professor para o público adulto no que diz respeito às dificuldades, problemas, canais e meios para sua capacitação, e valores a ele atribuídos. Esse percurso histórico possui como eixo

norteador as Campanhas de Educação de Massa e os Movimentos de Cultura Popular. O desenho dessa trajetória tem como objetivos principais contextualizar e situar historicamente o porquê do início do Projeto Supletivo Preparatório aos Exames e destacar a sua importância enquanto espaço formador de professores para essa modalidade.

No Capítulo II, apresentamos a história do Projeto. Do mesmo modo que no levantamento histórico da educação de adultos no Brasil, o olhar também está prioritariamente para os aspectos da formação docente para o trabalho com esse público.

Formar graduandos provenientes dos cursos de Licenciatura para essa modalidade é um diferencial do PEIS, pois, ao longo da história da educação popular e de adultos no Brasil, essa formação esteve quase sempre ligada a movimentos sociais, externos às estruturas da educação formal, da escola, e o professorado habitualmente tem sido composto por professores leigos ou voluntários. A formação de professores no PEIS tem se constituído pela relação entre teoria e prática pautada nas elaborações teóricas de Paulo Freire, a partir das quais desenvolve seu trabalho.

Nesse momento, mostramos a estrutura e a organização do Projeto, e as metodologias e proposta para a formação docente ao adulto, que são pautadas no Tema Gerador, o trabalho em sala de aula articulado ao tema escolhido, que culmina com a realização de um Estudo do Meio.

Por fim, no Capítulo III, trazemos as vozes dos professores aprendizes que relatam suas trajetórias de formação docente vividas no Projeto. Nelas procuramos apreender elementos de ação formativa do PEIS no tocante ao processo de formação inicial e continuada. Analisamos como a ocupação do "lugar" e dos espaços de formação, como a reunião pedagógica, a reunião para a escolha do Tema Gerador e o Estudo do Meio, possibilitaram a aprendizagem do trabalho em sala de aula, à luz do referencial teórico de Freire (1988).

# Capítulo I

## *1. Histórico da formação docente para educação de adultos no Brasil*

### *1.1 Justificativa pela escolha do período e o foco pretendido*

Tratando-se de pesquisar as contribuições do Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) no processo de formação do professor para o público adulto, ao estudar o caráter histórico dessa modalidade no cenário educacional brasileiro, procuramos pinçar elementos da história que pudessem fornecer dados sobre essa formação.

Sabemos que a formação acadêmica específica a essa modalidade é recente no Brasil, uma vez que foi promulgada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, e a história nos mostra o quão difícil é a tarefa de encontrar uma metodologia própria ao público adulto, tarefa essa almejada por muitos intelectuais e educadores. Porém, apesar de revolucionárias e fundamentais para a educação de adultos, as elaborações metodológicas e seus fundamentos de nada valem se não passarem para a real compreensão por parte do professor, por ser ele quem dá materialidade a essas concepções. Se, no miudinho da sala de aula, transformar em ação aquilo que se acredita em termos de educação já consiste em grande desafio ao professor, como fazê-lo dentro de uma concepção que não se conhece com propriedade? Sem a efetiva compreensão do novo, corre-se o risco de a continuidade do trabalho pedagógico se efetivar dentro de concepções que se almeja ultrapassar. Vive-se essa contradição.

Embora a educação dos adultos, propriamente dita, tenha se constituído como uma questão e um problema independente da educação popular na década de 1940, o período histórico deste estudo se dará a partir da década de 1920. Isso porque, mesmo não havendo ainda nessa época uma diferenciação dessa modalidade, em seu início, ela se faz presente no conjunto das discussões e ações sobre a "educação popular", compreendida nesse período por Saviani (2008a) como instrução elementar gratuita e universal para todas as camadas da sociedade com objetivos de erradicar o analfabetismo.

Com esse entendimento de educação popular, desencadearam-se mobilizações pela implantação de escolas primárias e também as campanhas de alfabetização de adultos. No entanto, na primeira metade dos anos de 1960, esse significado assume outro sentido. Em sua essência, surge a preocupação com a participação política das

massas a partir da conscientização, e a educação passa a ser considerada um instrumento possível para isso. A expressão "educação popular" começa, então, a assumir o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, em contraposição e superação do sentido anterior, criticado como uma educação voltada para as elites e grupos dominantes, que visavam controlar, dominar e manipular o povo à ordem existente (SAVIANI, 2008 a).

Esse momento é importante porque surgem várias experiências de educação voltadas para as camadas populares, e nelas algumas específicas para o público adulto. Tais movimentos de cultura popular propunham a inserção do aluno no processo de ensino e aprendizagem, como sujeitos produtores de cultura e agentes de transformação social, caracterizando um salto qualitativo na educação, se comparados às campanhas realizadas anteriormente pela União. No interior desses trabalhos realizados, em sua maioria, por instituições da sociedade civil com apoio do Estado, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB), emergem importantes educadores que vieram a contribuir de modo significativo para a educação de adulto, como Paulo Freire e Osmar Fávero, respectivamente (SOARES; VIEIRA, 2009).

A escolha desse período se dá também pelo fato de que as concepções, fenômenos e orientações pedagógicas elaboradas na primeira metade do século XX influenciaram e permaneceram na formação dos pedagogos e dos professores até a década de 1960. Algumas delas são notadas, ainda hoje, nos cursos de formação e nas práticas docentes. Os fenômenos a que nos referimos são o "entusiasmo pela educação", o "otimismo pedagógico" e o "realismo em educação"[3]. Eles carregam em si conceitos que serão apresentados e explicitados ao longo deste texto.

É importante também lembrar que, havendo ou não formação docente específica ao público adulto, a formação acadêmica desse professor está inserida em uma área maior que se refere à formação docente geral. Essa, por sua vez, está inserida em um sistema educacional que tem influência na sociedade, em seus âmbitos sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, a educação acompanha o movimento histórico e suas transformações; portanto, a educação não é estática e, com ela, a formação docente e o

[3] Os termos "entusiasmo pela educação" e "otimismo pedagógico" foram utilizados por Nagle (2009) em seus estudos referentes à História da Educação no período de 1920 a 1929. Essas duas terminologias foram adotadas por Paiva (2003), que a elas acrescentou uma terceira, a qual denominou "realismo em educação", em referência a outro fenômeno observado em seus estudos de períodos históricos posteriores aos estudos de Nagle (2009).

desempenho a ser desenvolvido pelo professor também não o são, bem como não o é o significado que a sociedade e o professor atribuem ao aluno adulto a cada tempo e espaço, significado esse permeado por crenças e ideologias que, por sua vez, acabam por refletir nas ações educativas efetivadas pelos docentes em suas práticas.

O estreito vínculo entre os limites e possibilidades da educação como um instrumento de conservação e/ou transformação social e a influência da educação na sociedade é algo extremamente complexo. Contudo, mesmo diante de tal complexidade, ele não pode ser negado ou negligenciado, uma vez que o sistema educacional estabelecido pode cumprir uma função relevante de conservação ou transformação social, por meio de postulados ideológicos, conteúdos, programas, currículos, métodos presentes nas instituições escolares e materializadas pelos professores por meio de sua ação pedagógica.

Quando abordamos essas questões referentes à relação entre a educação e a sociedade, entramos no cerne do caráter político da educação, e nele não se pode deixar de mencionar a importância do papel político-pedagógico do professor, que embora não seja personagem único e decisivo nesse complexo movimento de mudança ou transformação social, é elemento fundamental no processo, uma vez que é ele quem dá materialidade, por meio de sua prática, às concepções e valores da educação, não havendo, portanto, neutralidade em suas ações educativas, como dizia Freire (1988).

Outro fator que nos leva, ainda, a estudar a partir dos anos 1920 é que o alto índice de analfabetismo e sua significação no cenário social da época faz com que a educação popular do período passe a receber relevância e a possibilitar iniciativas educacionais diversas, expressas por meio de programas e campanhas educacionais e, com elas, a demanda por professores, que não havia. Esses fatos são importantes porque, a partir deles, podemos conhecer como, no desenrolar da história, foi encaminhado o problema de pessoas que não tiveram acesso à escolaridade sem que pudessem contar com um sistema escolar e com o professor formado.

O relato histórico sobre a formação docente se inicia na década de 1920, quando ainda não havia sequer uma separação entre educação para crianças e educação de adultos, e chega até a década de 1980, sobretudo quando acontece a redemocratização do Brasil, a abertura econômica ao mundo globalizado, em que volta à cena a preocupação com a escolaridade de adultos. Nessa mesma década, tem início o Projeto Supletivo Preparatório aos Exames de 1º e 2º Graus, então projeto de extensão da

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), que ao longo dos anos passou por transformações e tornou-se o Projeto Educativo de Integração Social (PEIS).

No desenvolvimento do relato histórico, consideramos as campanhas de educação de massa e os movimentos de cultura popular como eixo norteador para compreender a formação do professor. Aproveitamos também para tecer críticas à formação docente para educação de adultos desse período, tendo como suporte, sobretudo, as teorias de Paulo Freire.

## *1.2. Concepções e orientações pedagógicas que deixaram sua marca na formação dos professores e os contextos em que se manifestaram*

### *1.2.1. O "entusiasmo pela educação": características, conceitos e concepções referentes à docência ao adulto*

*Contextualização histórica para situar o período em que se encontra esse fenômeno*

O advento da República no Brasil, cujo marco é a proclamação em 15 de novembro de 1889, trouxe mudanças radicais para a educação brasileira.

A República nasceu com ventos trazidos do positivismo, que privilegiava a ciência como base de desenvolvimento da sociedade, e também do liberalismo, como nova forma política, e o capitalismo industrial como sistema de produção. Ainda que poucas transformações tenham ocorrido nos primeiros anos da República, já que as oligarquias do café predominavam, as novas ideias entravam pelo país trazidas pelos filhos das oligarquias, pelos intelectuais que estudavam fora do país e, também, pelos imigrantes que substituíram os escravos como mão de obra.

As novas ideias tinham na escola, na educação formal, condição primaz para traduzir essas ideias em realidade, por alguns motivos básicos, segundo Saviani (2007), a necessidade de profissionalização do trabalhador, já que a máquina de produção exige capacidade mental para ser utilizada, pois é produto da mente humana, também o direito nas sociedades liberais que não é mais consuetudinário, mas direito positivo, cujas leis são escritas. Por isso, a exigência da escola e da alfabetização. Assim, nos primeiros anos do século XX, quando as oligarquias rurais iniciavam seu declínio e a industrialização e modernização do Brasil passava a ser palavra de ordem, sobretudo nos grandes centros como Rio de Janeiro e São Paulo, a educação formal e a

alfabetização tornavam-se a mola mestra de formação do povo. Intelectuais traziam de fora um entusiasmo extremado pela educação, pela alfabetização de modo geral e de adultos de modo específico.

*O fenômeno*

O "entusiasmo pela educação" é um termo utilizado para expressar um fenômeno educativo caracterizado pela crença e supervalorização da educação sistemática enquanto promotora de solução para todos os problemas de um país. Para tanto, seus representantes, políticos e diletantes valorizam questões quantitativas por meio da expansão dos sistemas educacionais existentes ou pela criação de programas e para-sistemas paralelos, sem se preocupar com questões referentes à qualidade do ensino ofertado.

No Brasil, de acordo com Nagle (2009), o "entusiasmo pela educação" se manifesta desde 1910, mas parece surgir com maior força e ter sua forma definida, pela primeira vez, após o período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando uma onda de nacionalismo se faz presente no país.

Os efeitos produzidos pela guerra repercutem em questões econômicas e políticas entre os grupos agrário-comercial e rural-urbano e a busca de fortalecimento, de um e de outro, influencia o encaminhamento das questões educacionais. Além desses fatores, o índice de analfabetismo nesse período é muito alto e favorece o surgimento do "entusiasmo pela educação" por colocar a sociedade brasileira em situação incômoda perante a comunidade internacional.

As preocupações e ações presentes nesse contexto ecoam diretamente na educação, que inclui a educação do público adulto, por meio de iniciativas várias, como as campanhas de educação de massa. Por essa preocupação específica com a alfabetização, inclusive para o educando adulto, é que se determinou a década de 1920 como período inicial desse estudo histórico, focado na formação docente específica para esse educando, objeto de estudo desse capítulo.

*O cenário em que o "entusiasmo pela educação" se faz presente*

Com o fechamento de fábricas, a dispensa de operários, o crescimento dos estoques acumulados e as dificuldades de importação de produtos manufaturados, em

decorrência da guerra, houve a necessidade de se intensificar e diversificar a produção industrial a fim de se atender à demanda interna. Nesse contexto há um fortalecimento do grupo industrial-urbano que luta pela hegemonia política, até então sob o controle do grupo agrário-comercial, que tem seu domínio presente nos 25 anos iniciais da República. Nos movimentos internos de ações para a configuração desse cenário, os grupos dominantes sufocam as novas forças produtivas do país, representadas por aqueles que apoiam o desenvolvimento industrial e que aspiram por hegemonia política (NAGLE, 2009).

Para alcançar a efetivação dessa hegemonia, o grupo que pretende ascender defende ideais democrático-liberais e polemiza a questão do voto, que, para ser democrático, deveria ser livre de sugestões e influências do grupo dominante agrário-exportador, concepção essa que, na prática, não vinha ocorrendo.

Na tentativa de mudar essa cultura eleitoral instaurada, a burguesia industrial-urbana acaba por apoiar-se na educação, pois se 80% da população é analfabeta e o voto do analfabeto é restrito desde a Constituição de 1891, difundir o ensino elementar tornou-se uma necessidade por constituir um possível caminho para a alteração do quadro político. Sendo assim, políticos, intelectuais e livres pensadores da educação assumem não só a defesa pela intensificação e difusão do ensino para as massas, como lutam pela ampliação do ensino elementar, ainda muito precário nesse período (NAGLE, 2009).

Diante de tal conjuntura, a ignorância do povo (concebida pelo ponto de vista daquilo que os diletantes e educadores concebiam como ignorância) em relação ao conhecimento escolar tornou-se problema nacional e, com esse problema, surge o preconceito contra o analfabeto, considerado o responsável pelo pouco progresso do país e pela impossibilidade de o Brasil participar do conjunto das nações cultas.

Uma das concepções presentes nesse preconceito era a de que o analfabetismo deveria ser comparado a uma doença nociva à saúde da nação e cujo remédio deveria ser obrigatoriamente o ensino – e, com ela, a crença de que o analfabeto era digno de dó, um ser inferior, e por isso deveria receber cuidados e atenção. Tal concepção teve como consequência uma visão humanitarista da educação, com sentimentos nacionalistas e patrióticos por parte dos representantes do "entusiasmo pela educação", firmando-se assim um ideário bastante forte que contribuiu para que a valorização desse fenômeno se perpetuasse na educação no Brasil (SOARES; GALVÃO, 2009).

A visão humanitarista da educação, associada ao incentivo a ações filantrópicas e assistencialistas, traz em seu bojo a ideia de que toda pessoa sem formação acadêmica específica ao magistério pode ser um professor, bastando para isso ter o conhecimento próprio dos conteúdos a serem ensinados. Assim, para alguém assumir o papel de professor alfabetizador, saber ler e escrever era suficiente, como se a profissão docente e a necessidade de se qualificar para o exercício do magistério se encerrasse na posse do conhecimento a ser ensinado. Tal concepção possibilita às pessoas de modo geral a visão de senso comum de que para se ministrar aula é necessário somente possuir conhecimentos sistematizados, mesmo que superficialmente, e um livro didático para se seguir página a página.

Nesse contexto, a presença de voluntários e pessoas leigas assumindo o papel de professores é intensa. Nos períodos em que as campanhas de educação de massa ocorreram, o sistema educacional existente não possibilitava o atendimento a todos, tanto no sentido de não haver professores formados suficientes, como também pelo fato de o sistema de ensino ser incipiente.

No período das Campanhas de Educação de Massa, a formação profissional docente para o ensino básico era restrita a algumas cidades do interior dos principais estados. Era uma formação em nível secundário. Essa formação ocorreria na década de 1930 pelo Instituto de Educação do Distrito Federal, no Rio de Janeiro e no Instituto de Educação, que se funde com a Universidade de São Paulo (USP) em São Paulo. Apesar dos balanços, ocorridos aos finais das campanhas de educação de massa, apontarem desde o final da década de 1940 a necessidade de uma formação docente específica ao público adulto, tal necessidade somente foi incorporada à legislação no ano de 1971, pela Lei 5.692, em que um de seus artigos explicita sobre a necessidade de uma preparação do professor diante as especificidades do trabalho com o educando adulto[4].

A LDB 9.394/96 propugna a formação docente superior e aborda a necessidade de que ela seja adequada para o trabalho com o jovem e com o adulto de acordo com as especificidades próprias dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Nela, há a inclusão do jovem e a introdução à terminologia EJA – Educação de Jovens e Adultos.

[4] "Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação" (BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Os avanços e ganhos nos termos da profissionalização para essa modalidade, no entanto, ainda não garantem a formação do professorado, uma vez que poucas são as Instituições de Ensino Superior no Brasil que incluíram em seus cursos de licenciatura disciplinas próprias ao estudo dos fundamentos da educação de adultos em seus currículos (SOARES, 2005a; 2005b).

Apesar dos avanços e do reconhecimento da necessidade de formação profissional docente própria ao público adulto, garantida pela LDB 9.394/96, Soares (2005a) constata que, mesmo sob a proteção dessa Lei, muitos dos espaços a serem assumidos por professores formados nessa modalidade ainda são ocupados por leigos em trabalho de caráter voluntário e/ou caritativo, ou por professores recrutados do ensino regular, reforçando a concepção histórica da educação de adultos no Brasil: que, para aqueles que não se escolarizaram em idade regular, a educação deve ser supletiva e, como tal, deve ser rápida. Para esses, o professor não precisa ter uma formação docente; no entanto, quando esta ocorre, não é necessário que seja uma preparação longa, aprofundada e específica. O ensino de adultos é marcado por caráter compensatório ou supletivo, em que basta boa vontade para agir. Nesse contexto, o próprio campo de atuação do profissional docente da EJA, por ser amplo e pouco definido, analisa Soares (2005a), faz com que, já em sua formação inicial, apesar de ser necessária, não se faça essencial, e os poucos cursos que ofertam essa capacitação, apesar de serem importantes, tornam-se pouco expressivos diante da necessidade do país.

As ideias veiculadas à sociedade pelo fenômeno do "entusiasmo pela educação" presentes a partir da década de 1920 trazem valores e ideologias, como o preconceito contra o analfabeto e a ideia de que não ter preocupações quantitativas imediatas era ser antinacional. A ideia de entusiasmar-se pela educação estava ligada à "demonstração de sentimento humanitário e à preocupação com o bem público" (PAIVA, 2003, p. 39)

Com esse ideário de civismo, a população letrada de um modo geral é chamada a participar das campanhas de educação de massa e a exercer o papel de professor. O sistema de ensino nos anos 1920 era incipiente; não havia professores suficientes para atender toda a população à qual as campanhas se destinavam, mesmo porque a maior parte da população analfabeta se encontrava distribuída pela extensa área rural do território brasileiro. Nas campanhas de educação de massa, a presença do voluntariado foi tão importante que foram elaborados documentos que abordavam o tema: "*Relação com o público* e *o voluntariado*" em 1948 e "*Manual do voluntário – ilustrações para o ensino da leitura e escrita*" em 1960 (SOARES; GALVÃO, 2009, p. 267).

Nas campanhas oficiais movidas à luz das características presentes no "entusiasmo pela educação" não há preocupação específica em possibilitar professores habilitados para o trabalho com os alunos adultos, uma vez que podiam contar com o voluntariado para o exercício desse papel social. Sendo assim, preocupavam-se menos ainda com uma formação docente própria a esse público, como se o "entusiasmo pela educação", professores e alunos, por si sós, bastassem para transformar a condição de um país continental com 80% da população analfabeta.

Além de o "entusiasmo pela educação" focar as campanhas em âmbito quantitativo, não havia ainda, no período das campanhas oficiais, um legado teórico e de experiências bem-sucedidas que pudesse orientar e fundamentar as ações docentes. Sendo assim, as metodologias, os fundamentos teóricos e pedagógicos eram pautados e tinham como referência a educação da criança.

Como instrumento de trabalho, as campanhas disponibilizam a cartilha, e nela ou com ela, o manual descritivo ao professor, ensinando-lhe passo a passo como trabalhar os conteúdos. De acordo com Soares e Galvão (2009), o livro didático destinado ao ensino do adulto é o mesmo material a ser utilizado para a alfabetização da criança.

Para Oliveira (1999), apesar de nos faltar um bom estudo, ainda, sobre a psicologia do adulto, pelo fato de historicamente as teorias do desenvolvimento limitarem-se ao estudo da criança e do adolescente, ressalta-se o importante apontamento de autores da área, como Palacios (1995), em se considerar fatores culturais na relação com o desenvolvimento do adulto. Nesse sentido, ela situa culturalmente o jovem e o adulto que buscam a escolarização em EJA como um grupo específico que possui suas particularidades e que deve ser diferenciado das crianças e de outros adultos também nas ações educativas a eles dirigidas.

A diferença se dá não somente pela faixa etária, mas também pela história e contexto de vida. Para melhor ilustrar sua colocação, a autora tece um exemplo do que ocorre com o adulto migrante: ele chega aos grandes centros urbanos proveniente de regiões empobrecidas, onde não teve (ou teve pouca) instrução escolar. Em geral, na infância e na adolescência, ele já trabalhou na área rural. Após migrar para a cidade, trabalha em funções não qualificadas e acaba por buscar tardiamente a escolarização (alfabetização ou supletivo). Esse adulto migrante se torna diferente, por exemplo, do adulto já graduado que retoma os estudos em busca da formação continuada para aperfeiçoar seus conhecimentos.

Esse adulto migrante, segundo Oliveira (1999), é diferente também do jovem que procura frequentar a EJA. Esse jovem, por sua vez, também se difere de outros jovens por não ter regularidade em sua escolaridade, e nesse sentido se iguala ao adulto pela condição de serem excluídos da escola. Apesar dessa condição comum, a diferença entre o jovem e o adulto se dá também pelo fato de que o jovem, ao inscrever-se nos cursos supletivos, é inserido em classes de escolaridade mais adiantada, com maiores chances de conclusão dos estudos. Isso talvez ocorra, segundo a autora, por outra condição que o diferencia do adulto, que reside no fato de ele estar, tanto no ambiente de seu trabalho como no de lazer, mais próximo à realização de atividades sociais urbanas, escolarizadas e letradas.

Tais diferenciações norteiam três pontos importantes para a definição do lugar social do aluno jovem e do aluno adulto e apontam especificidades a serem consideradas no processo de formação e no trabalho docente com essa modalidade de ensino, que seriam "a condição de 'não-crianças', a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais" (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Nesse sentido, é possível notar a dificuldade trazida para o professor de adultos, leigo ou não, e para o educando: o fato de os entusiastas da educação considerarem a educação escolar e o material didático (a cartilha) para adulto semelhantes à educação escolar e ao material didático destinados às crianças e jovens[5].

O trabalho e as relações interpessoais são outros traços que diferenciam o adulto da criança e do adolescente, pois o adulto é portador de uma história de vida provavelmente mais complexa, extensa, com experiências e conhecimentos acumulados, e de reflexões sobre si, sobre o mundo e sobre outrem. Essas particularidades em situações de aprendizagem emergem tanto no que diz respeito às diferentes habilidades desenvolvidas quanto em relação às dificuldades (em comparação com a criança). O adulto provavelmente apresenta maior capacidade de refletir sobre o conhecimento e sobre seu próprio processo de aprendizagem.

O olhar da psicologia do desenvolvimento à luz da concepção histórico-cultural assumido por Oliveira (1999) contribui com a educação e fornece pistas que apontam a necessidade de uma formação docente diferenciada, própria ao público adulto, no momento em que vê sob outra ótica uma visão comum na psicologia, que segundo a autora, tem tornado universal aquilo que é historicamente contextualizado.

---

[5] As campanhas de educação de massa e os materiais didáticos serão apresentados mais detalhadamente ao longo deste capítulo.

Para essa abordagem, as atividades e práticas culturais são elementos constitutivos do psiquismo e ocorrem por meio da realização de tarefas e da utilização de instrumentos e signos como mediadores da atividade psicológica. Sendo assim, o indivíduo aprende no meio externo e pelo processo de internalização se apropria dos modos culturais de pensar e agir. O sujeito imerso no contexto cultural apropria-se de sua organização, de seus modos de pensar e produzir cultura em cada meio vivido e internaliza-os, tornando-os seus (VYGOTSKY, 2011).

Essas especificidades indicam a inadequação das campanhas de educação de massa, por ofertar ao adulto um material elaborado para o ensino da criança e do adolescente sem considerá-lo sujeito histórico situado em determinado tempo e espaço, desconsiderando suas histórias, trajetórias, habilidades, conhecimentos, valores e experiências de vida.

A inadequação se faz presente também em colocar leigos para ministrar o ensino a esse aluno e orientá-lo ao trabalho pedagógico por meio de instruções contidas nas cartilhas. Nesses registros, delega-se ao professor a responsabilidade pela aprendizagem do aluno e também a responsabilidade pelo fracasso, uma vez que o papel do professor é garantir, segundo a ideologia do "entusiasmo pela educação", a salvação do país.

Percebemos a atribuição dessas responsabilidades ao professor nas palavras dirigidas a ele na cartilha da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA):

> Haverá necessidade, pois, de proceder de maneira que o aluno sinta que está aprendendo, e que pode aprender, desde as primeiras lições. Se, no decorrer das duas primeiras semanas não chegar a aprender nada, dificilmente voltará êle às aulas. Vossa responsabilidade está assim em Jôgo: vossa responsabilidade de professor e, sobretudo, de pessoa que se dispõe a cooperar nesta grande obra humana e patriótica, que é a VOSSA CAMPANHA. (BRASIL, s/d (a), in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1947, p. 76)

O Estado tenta promover o encontro do professor, que historicamente não tem formação acadêmica, com o educando adulto, concebido pelo Estado, não como alguém que devesse receber uma educação sistematizada de qualidade, mas como o portador de uma doença[6] que deve ser eliminada rapidamente pelo professor, o analfabetismo.

[6] No fenômeno "entusiasmo pela educação", o analfabetismo é considerado um grande mal, uma doença a ser extirpada da nação, por ser considerado o responsável pelo atraso do desenvolvimento do país (PAIVA, 2003).

A partir do incômodo que o analfabetismo brasileiro causa perante o cenário educacional, os representantes do "entusiasmo pela educação" se propuseram a tratar da ausência histórica de preocupação com a educação das massas populares como um mal, uma doença, cujo remédio para o tratamento seria grande dose de educação formal, sistemática, onde o médico seria o professor.

Diante do contexto de ensino ao qual foi submetido nas campanhas de educação de massa (professores leigos, inadequação de metodologia e material didático, etc.), o aluno adulto não tem condições de avaliar tais inadequações e enfrenta dificuldades em aprender, e esse se torna um dos motivos da evasão escolar.

Nesse contexto, ele pode atribuir a si o peso da não aprendizagem de modo a influenciar sua subjetividade e gerar baixa autoestima, medo de não ser capaz de aprender e sentimento de inferioridade que podem se manifestar em novas situações de aprendizagem sistematizada, ou mesmo afastá-lo de novas oportunidades. Assim, a compreensão do contexto histórico próprio a cada sujeito e o conhecimento dessa questão são importantes elementos norteadores do trabalho do professor.

No contexto geral em que iniciaram as campanhas de educação de massa por não haver formação profissional específica ao ensino do adulto e pelo quadro docente ser eminentemente composto por leigos, pode-se dizer que a formação do professor para o trabalho com o aluno adulto tem seu início a partir da experiência, no contato direto com o aluno.

O referencial ao trabalho do professor desinformado parte do livro didático e suas instruções. O livro determina o conteúdo e a sequência em que deve ser trabalhado. Ao final, no guia ao professor, há explicações de como deve transmitir o conteúdo e os modos de relacionar-se com o aluno adulto. Nesse contexto, o material didático também pode ser considerado um instrumento que auxilia no processo de capacitação do professor.

O modo como o conteúdo do material didático utilizado nas campanhas de educação de massa é elaborado, organizado, bem como as orientações ao professor de como trabalhá-lo junto ao aluno, estão em consonância com os princípios da concepção tradicional de ensino, ideia pedagógica que, segundo Saviani (2008 a), predomina[7] na década de 1920 e assim irá permanecer até meados da década de 1940.

[7] De acordo com o período histórico que se estuda, há determinadas concepções pedagógicas que predominam em relação a outras, e esse é o fator que acaba por diferenciar os períodos entre si. Concomitantemente às ideias dominantes, fazem-se presentes também aquelas que nunca puderam ao

O professor formado ou leigo, ao assumir a educação de adultos, leva para sua prática educativa, portanto, referências do ensino tradicional que recebera em sua formação quando era aluno e/ou nas orientações dos guias destinados aos professores.

No caso das campanhas de massa, o professor recebe material pronto, pensado e elaborado por outrem, cabendo a ele somente seguir as instruções do manual. Isso o torna elemento desprovido de autonomia no processo de ensino e aprendizagem, lançando-o ao patamar de reprodutor do sistema vigente, como nos explica Freire (1988). Segundo o autor, a abordagem tradicional de ensino traz em si um caráter de opressão às classes populares dominadas e contribui para a permanência da estrutura social sob o controle das classes dominantes. Esse controle é expresso de muitas maneiras e por mecanismos existentes no sistema escolar, como pela definição do currículo, mas materializado pelo trabalho do professor no exercício da docência.

A concepção tradicional de ensino, denominada por Freire (1988) de educação bancária, coloca o professor em situação regular de ensino, em um papel social na relação com seu aluno em que ele é o detentor do saber, da cultura, portanto é ele quem educa, disciplina, pensa, prescreve, atua, escolhe o conteúdo a ser ministrado, portanto, é considerado pelo autor, como o sujeito no processo educativo e pedagógico.

Diante de tal prática, o aluno, de acordo com essa visão, é aquele que não sabe, a ser disciplinado, que deve seguir a prescrição, que tem a ilusão de atuar, que não é ouvido e que acata os conteúdos que lhe são propostos, e que diante de tal condição é esperado que se adapte e se acomode em relação ao processo de ensino e aprendizagem que lhe é posto.

Pela verbalização, o professor é o sujeito que expõe e conduz, deposita conteúdos que o aluno deve absorver, reter e memorizar por meio de repetições e guardar como se guarda algo em uma vasilha. É como se o professor fizesse depósito de conteúdos e os alunos fossem seus depositários. O conteúdo a ser retido pelo educando lhe é possibilitado por partes, apresentado de modo fragmentado, descontextualizado e desconectado da realidade em que se engendra, onde ganharia significação.

Por serem trabalhadas dessa forma, as palavras verbalizadas pelo professor tornam-se ocas, alienadas e alienantes, sem poder transformador, sem significados, sem estabelecer relações e conceitos. A educação realizada desse modo está a favor dos

---

menos ambicionar alguma primazia (SAVIANI, 2008). Neste trabalho, abordamos apenas as ideias pedagógicas dominantes, seguindo a periodização proposta pelo autor, que diz ser essa uma entre outras formas possíveis de periodização.

interesses dos opressores para que tudo permaneça do modo em que se encontra. Freire (1988) caracterizou esse processo educativo como Pedagogia do Oprimido.

No caso do professor leigo (ou não) que passa a assumir o ensino aos adultos nas diferentes campanhas de educação de massa, que recebe um material pronto, elaborado por outrem, com a descrição passo a passo de como deve proceder e segue a metodologia proposta por esse material, onde o conteúdo a ser sistematizado é fragmentado, descontextualizado da realidade, alienante, pode-se dizer que nesse contexto também, assim como seu aluno, ele não ocupa o papel de sujeito do processo educativo.

O professor, diante da prescrição e do controle de seu trabalho, fica tolhido, em sua criação, ao uso de sua imaginação e conhecimentos, fica tolhido em sua autonomia e ao desenvolvimento da autonomia de seu aluno. Na relação pedagógica, é possível a um professor autônomo a observação e o diálogo com o aluno de modo a conhecer-lhe as necessidades e as dúvidas para o redirecionamento de seu trabalho pedagógico de modo a incluir o aluno no processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, possibilitar-lhe novos conhecimentos (HERNANDES, 2002).

Na relação com o aluno, o professor (voluntário) que não é autônomo e que se guia pelos manuais, pelas cartilhas, não tem condições de perceber nuances do processo educativo por mais que estude, pense e elabore suas aulas. Fogem do seu alcance, e dos possíveis ensinamentos por ele pensados, situações e dificuldades de seu aluno que aparecem apenas a partir do diálogo e do acolhimento às dúvidas e necessidades trazidas por seus alunos reais; por exemplo, a dificuldade encontrada por um aluno da escola radiofônica do Movimento de Cultura Popular, um senhor de 60 anos, ao dizer: "O 'o' é mais fácil de fazer, porque é só uma bolinha; o 'a' tem uma coisa mais difícil, que eu nunca acerto; é encostar aquele rabinho na bolinha, sai sempre com o rabinho separado" (COELHO, 2002, p. 53).

No processo dialético da relação do professor com seu aluno, norteador do trabalho pedagógico, e pela promoção da práxis educativa em um processo contínuo, o professor desenvolve sua autonomia, se constitui e instaura sua formação continuada.

Apesar da predominância das ideias pedagógicas tradicionais, ou da educação bancária nos dizeres de Freire (1988), e do ideário disseminado pelo "entusiasmo pela educação" no início da década de 1920, dentre os grupos que almejam hegemonia em relação à abordagem pedagógica, estão os primeiros profissionais da educação, também

denominados de os pioneiros da educação nova, representantes das ideias da Escola Nova.

Os profissionais da educação também são os representantes de um fenômeno educativo denominado "otimismo pedagógico". Na década de 1920, ainda atuam sem importância significativa, mas no decorrer da história da educação brasileira suas concepções se fortalecem e se tornam forte referência pedagógica e se fazem presentes na prática e na formação docente até os dias atuais.

O fenômeno do "entusiasmo pela educação" se manifesta em várias outras configurações e cenários econômicos, políticos e sociais, predomina e convive com o fenômeno "otimismo pedagógico", e a presença de suas características também pode ser percebida, ainda hoje, no cenário educacional brasileiro (SOARES; GALVÃO, 2009).

### *1.2.2. O "otimismo pedagógico" – concepção e características*

Se o "entusiasmo pela educação" tinha como representantes os políticos e livre pensadores, o "otimismo pedagógico" tinha como os seus os profissionais da educação, que seriam os "técnicos em escolarização", representantes de uma "nova categoria profissional" que trata especificamente dos assuntos educacionais. Esses começaram a surgir somente ao final da Primeira República (1889-1930) (NAGLE, 2009, p. 117).

O que caracteriza o fenômeno do "otimismo pedagógico" é a preocupação voltada para a qualidade e para o bom funcionamento dos sistemas de ensino e dos movimentos educativos. Sendo assim, o problema para os profissionais da educação não residiria em expandir a oferta de educação, considerada por eles de má qualidade, mas sim em ofertar ensino de qualidade àqueles que o sistema de ensino pudesse atender dentro de padrões considerados de qualidade e para o desempenho das tarefas sociais. Para tanto, a atenção estava voltada para questões específicas do campo pedagógico, como a formulação e o aprimoramento de métodos e currículos e administração do ensino.

A preocupação focada apenas nas questões internas, pedagógicas, possibilita a principal característica do "otimismo pedagógico", ou seja, deixar de lado a consciência de que a educação tem uma função e uma relação com a sociedade, e que ela pode ser um instrumento de conservação ou transformação social. Desse modo, os pedagogos reforçavam a função do sistema educativo no sentido de conservar as estruturas socioeconômicas já instauradas. Ao focar nas questões pedagógicas, não havia

preocupação com as consequências políticas, como a preparação, ou não, de um maior número de votantes (PAIVA, 2003).

O fundamento das ideias pedagógicas que pautam as ações no campo do ensino, na preparação de professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos baseia-se nos ideários da Escola Nova. Fala-se em ciência da educação e os temas debatidos abordam questões referentes à psicopedagogia, biologia educacional, psicologia infantil e testes educacionais.

Com a preocupação focada nos processos internos relativos à qualidade de ensino, os cursos de formação de professores contemplam em seus currículos a presença de disciplinas como a biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino. Complementares a elas, as práticas de ensino com observação, experimentação e participação dos futuros professores em salas de educação infantil, primário e secundário. A organização da matriz curricular permite perceber aspectos da pedagogia, que "buscava se firmar como um conhecimento de caráter cientifico" (SAVIANI, 2009, p. 146).

Os temas e princípios pedagógicos assumidos pela Escola Nova passam a ser conhecidos por meio da publicação de obras didático-pedagógicas que abordam os estudos da pedagogia como ciência experimental, bem como os da psicologia em contribuição à área pedagógica. Os estudos são veiculados, inicialmente, por meio da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, que também passa a promover Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, nas quais é possível discutir sobre problemas educativos e possibilitar momentos para a troca de experiências entre os participantes dos encontros. Em período posterior (1944), os temas são veiculados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Apesar da relevância das publicações, outra ação importante dá fortalecimento ao "otimismo pedagógico": a apresentação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em 1932. Nele se apontam críticas e se expressam soluções para os problemas educativos brasileiros. O documento torna-se importante e influencia a Assembleia Constituinte e, posteriormente, a Constituição de 1934. Com ele, esclarecem-se os fundamentos e os princípios da Escola Nova e lançam-se propostas para a melhoria da educação brasileira sob vários aspectos (PAIVA, 2003; SAVIANI, 2008 a).

No tocante às questões referentes à formação de professores, o Manifesto dos Pioneiros considera a necessidade de uma reestruturação no processo de formação, valoriza a profissão docente e defende a melhoria dos salários. Assim como nas demais profissões, seria necessária uma formação de nível superior contemplada com disciplinas pedagógicas, próprias ao trabalho do professor na escola, ou seja, que sua formação fosse além da formação secundária geral. Reivindica-se uma formação em nível superior que contemplasse a formação geral e a formação especificamente pedagógica na universidade (SAVIANI, 2008, b).

Ainda que não haja uma preocupação com a formação do docente para o trabalho com adultos e suas especificidades, os Pioneiros da Educação da Escola Nova trazem ares profissionalizantes para pensar o docente e retiram o caráter filantrópico e humanitário do papel do professor, que na concepção do "entusiasmo pela educação" acaba por assumir a responsabilidade e o papel de salvador da nação.

Com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros em defesa da qualidade do ensino diante da má qualidade ofertada pelas campanhas de educação de massa, promovidas pelos representantes do "entusiasmo pela educação" que apresentavam forte índice de evasão e repetência, os pioneiros da educação, aos poucos, alcançam prestígio perante a sociedade e o ideário que defendiam foi se tornando unidade de pensamento entre os educadores.

O prestígio alcançado pelos pioneiros da educação em defesa da Escola Nova possibilitou, segundo Saviani (2008,a), uma influência que alcançou equilíbrio com a pedagogia tradicional entre 1932 e 1947 e predominou no período de 1947 a 1961, quando entrou em crise em decorrência das articulações da pedagogia progressista.

*O trabalho do professor e sua formação à luz do "otimismo pedagógico" e dos ideários da Escola Nova*

Em se tratando de formação de professores, o currículo da Escola Nova segue os mesmos princípios propostos no discurso geral, ou seja, prioriza uma formação voltada para questões eminentemente pedagógicas sem relacioná-las às implicações sociais de tais proposições.

Sobre a Escola Nova dizer-se neutra por focar-se somente nas questões técnicas, pedagógicas, em prol da qualidade de ensino, ao fazê-lo ela cumpre com uma "uma

dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses" (SAVIANI, 1989, p. 21).

Ao mesmo tempo em que procura garantir a qualidade do ensino às elites, possibilita baixa qualidade às camadas populares, uma vez que, com o educando no centro do processo educativo, houve um "afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais" (idem, p. 24). Nesse sentido, a Escola Nova surge como um instrumento de ideologia e efetivação dos ideais liberais em favor da "recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita" (SAVIANI, 1989, p. 24).

Essa afirmação de Saviani (1989), ao dizer sobre a não neutralidade da Escola Nova, que age em favor das classes dominantes pela baixa qualidade de ensino ofertada às classes populares, poderá ser percebida quando Lourenço Filho, representante da Escola Nova, elabora a cartilha a ser utilizada na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

É um material ofertado a um aluno universal, a ser ministrado por professores não capacitados, que, apesar das orientações a eles destinadas, obtêm altos índices de evasão e fracasso na aprendizagem por parte dos alunos. Mantém-se, assim, o *status quo*, garantido pela lógica liberal em que se garante a todos o mesmo ponto de partida, porém o ponto de chegada depende do esforço de cada um. No tocante ao professor, se é na ação que ele se forma, nessa Campanha essa formação se dá nos moldes mais tradicionais de ensino que os representantes do "otimismo pedagógico" tanto criticavam.

A suposta neutralidade pautada na ideologia de que, ao se priorizar somente a qualidade de ensino, estar-se-ia isento de qualquer responsabilidade política e social, a ponto de se poder servir a qualquer ordem vigente, se faz presente também na formação do professor, uma vez que este é levado a crer na suposta neutralidade de sua prática educativa, que, como nos ensinava posteriormente Paulo Freire (1988), não é neutra.

A formação dos pedagogos e dos professores realizada de forma abstrata, apartada da realidade social, focada apenas no desenvolvimento do aluno (universal) e nas questões eminentemente pedagógicas, afasta as considerações referentes ao papel político da educação e do professor em relação à sociedade, bem como as considerações ao papel da educação e do professor como elementos capazes de possibilitar a

manutenção ou a promoção de mudança e transformação social. É uma formação pautada na ausência de reflexões sobre a prática educativa e o tipo de sujeito que ela pode possibilitar, e a relação deste com o meio social onde vive. Essas práticas podem se constituir como emancipatórias ou regulatórias, inclusivas ou excludentes.

Apesar de o Manifesto dos Pioneiros esclarecer sobre propostas voltadas para reformas educacionais, no que se refere ao pensamento pedagógico todas as considerações referentes às metodologias e os fundamentos dessa concepção são voltadas para a educação da criança, sem considerar que muitos dos docentes das escolas regulares no período diurno complementam a carga horária ao ensino do adulto no período noturno.

Por não haver considerações metodológicas e fundamentos epistemológicos de um ensino voltado ao educando adulto, o professor, ao se deparar com essa realidade, transfere em sua prática os conhecimentos de formação adquiridos para o ensino e aprendizagem para a criança, lançando mão de materiais e práticas infantilizadas. Foi o caso da CEAA, em que Lourenço Filho, um dos representantes da Escola Nova e um dos mentores da Campanha, utilizou para o ensino do adulto o mesmo livro didático elaborado para as crianças[8].

O material era acompanhado do Guia do Alfabetizador e incluía todas as instruções, passo a passo, sobre como o professor deveria encaminhar as lições. Apesar de o material didático ser o mesmo elaborado para as crianças, no guia destinado ao professor ele tece algumas considerações sobre os adultos e sobre como agir com eles. A concepção de adulto presente no guia é a mesma elaborada no "entusiasmo pela educação", em que está presente o preconceito ao analfabeto.

### *1.2.3. O "realismo em educação": concepções e características*

O fenômeno denominado "realismo em educação" é um termo utilizado por Paiva (2003) para caracterizar que a questão educacional é percebida tanto a partir do ponto de vista interno como externo em sua relação com a sociedade. Sendo assim, apresenta preocupações voltadas tanto para as questões eminentemente pedagógicas quanto para a relação da educação com o âmbito externo, em sua relação com a sociedade. Prima-se aqui pela qualidade do ensino, fator indispensável para a preparação do homem em sua

[8] A CEAA, bem como cartilha e o guia do alfabetizador, serão objetos de estudo ao longo deste capítulo.

vida no âmbito social, econômico e político, mas prima-se, também, pela importância do desempenho do sistema educacional e dos movimentos educativos na sociedade como um todo, pois se concebe que estes têm consequências no âmbito político, social e econômico vigente. Pelo fato de as abordagens anteriores não considerarem um ou outro fator constitutivo da relação com a educação (fator interno pelo "entusiasmo pela educação" e fator externo pelo "otimismo pedagógico"), elas se tornam "pouco realistas" (PAIVA, 2003, p. 41).

Ao lado das questões pedagógicas qualitativas da educação e da relação desta com a sociedade, os realistas em educação preocupam-se também com a expansão do sistema por meio da criação de movimentos educativos de caráter extensivo, que visem possibilitar aos contingentes populacionais marginalizados a conscientização política e a sua inserção na vida política do país. Atuam por meio de promoção de programas de massa ou por meio de movimentos que possibilitem oportunidades de educação popular, mas para uma educação de inclusão. Para isso, surge a necessidade de se buscar novos métodos.

Os representantes do "realismo em educação" constituem um grupo bastante heterogêneo em que se contrapõem posições no ponto de vista político. Conservadores e revolucionários podem fazer parte desse grupo. Esse é um fator de diferenciação se comparado aos representantes do "entusiasmo pela educação" e do "otimismo pedagógico", que têm características de homogeneidade no sentido de os integrantes que os representam terem visões de mundo muito próximas.

Pode-se dizer que um dos primeiros grupos a configurar o "realismo em educação" é composto por alguns dos profissionais da educação liberais que, embora tenham, em determinado período, privilegiado somente as questões internas relativas à qualidade do ensino e às reformas dos sistemas educativos, tiveram, em outro momento, a percepção e a clareza de manter uma perspectiva externa ao sistema, bem como aos movimentos e a análise sobre eles. Anísio Teixeira é um dos profissionais da educação que representa esse grupo.

Outro grupo que compõe e representa o "realismo em educação" seria o da esquerda marxista. Esse grupo é bastante heterogêneo. Dentre seus representantes, estão alguns dos militantes do partido comunista que surge na década de 1920, os quais pensavam em uma forma de analisar como a ação educativa poderia contribuir para a transformação da sociedade, de modo que pudesse ocorrer uma revolução proletária.

Para esse grupo, para que a sociedade pudesse se transformar, as modificações deveriam ocorrer, primeiramente, na base econômica. Sendo assim, não poderiam compartilhar do ideário do "entusiasmo pela educação", que colocava a educação como o principal problema do país que, uma vez solucionado, seria capaz de resolver todos os demais. Por outro lado, pelo fato de alguns dos educadores marxistas estarem comprometidos com o movimento renovador, não perdiam de vista os aspectos qualitativos do ensino, pois, para a educação poder contribuir no sentido de uma revolução proletária, era preciso preparar bem os homens. Nesse sentido, o método educativo deveria possibilitar uma conscientização sobre como é a sociedade e como ela funciona. Como representante desse grupo destaca-se de Paschoal Lemme, que atuou na área educacional até meados de 1960.

Na década de 1950, surgem os grupos de esquerda não marxista, como resultado das transformações ocorridas no país, como também pelo "intercâmbio ideológico entre cristãos e marxistas em consequência da evolução do pensamento social no seio da Igreja Católica" (PAIVA, 2003, p. 44). Assim como aos marxistas, há uma contestação da sociedade capitalista e de seus valores, por parte dos cristãos, que almejam uma sociedade menos repressiva.

Pode-se dizer que, em comum a esses três grupos, que caracterizam uma visão realista em educação, se faz presente a preocupação com o aspecto humanista para a realização do homem e a educação, obrigatória e gratuita, para todos, como um meio de possibilitar a participação do povo nas decisões políticas.

No âmbito das preocupações voltadas para a inclusão do adulto analfabeto ao meio social, econômico e político do país, há a preocupação com a busca de novas metodologias. Nesse contexto, as novas elaborações teóricas de Paulo Freire se destacam e se tornam revolucionárias. Muitos dos grupos que se dedicavam à alfabetização de adultos tomaram como base a proposta de alfabetização de Paulo Freire e, para que dela se apropriassem, investiram na formação de seus professores.

O quadro de professores da maioria dos grupos era composto por voluntários provenientes das próprias comunidades onde a educação se daria, bem como por jovens estudantes ou recém-formados, professores da escola regular ou intelectuais de diferentes áreas do conhecimento que participavam dos Movimentos de Cultura Popular[9].

[9] Adiante neste capítulo, abordar-se-á com mais detalhes o trabalho realizado pelos grupos que compõem os Movimentos de Cultura Popular.

Nos Movimentos, a formação docente para o trabalho pedagógico junto ao aluno ocorria ao longo do desenvolvimento do trabalho, por meio de reuniões, por cursos ministrados com base no próprio material didático e nas orientações para seu uso, e também por programas de rádio.

Havia preocupações de uma formação não apenas relacionada ao conteúdo sistematizado a ser ensinado ao aluno adulto, mas também contemplando elementos voltados para o caráter político do fazer pedagógico e de sua relação com a conscientização do aluno, para que este pudesse transformar sua vida e a de sua comunidade. É uma formação que assume compromisso político na ação docente (FÁVERO, 2006).

O quarto grupo que compõe o fenômeno do "realismo em educação" é o representado pelos tecnocratas. Seus interesses estão voltados para questões relacionadas ao crescimento econômico. Pensam no aspecto técnico da educação, mas de modo mais geral, não somente no campo pedagógico, como os otimistas em educação. Seus representantes são economistas e, para estes, o papel da educação é aprimorar a qualidade do ensino por meio de currículos e métodos, visando à melhoria da capacitação de mão de obra, resultando em maior rentabilidade e eficácia. Eles se fazem presentes na década de 1960 com compromisso voltado para a ordem vigente (PAIVA, 2003).

*Considerações sobre os três fenômenos*

Essas são as categorias ou fenômenos educativos – "entusiasmo pela educação", "otimismo pedagógico" e "realismo em educação" – que, ao longo da história da educação brasileira, com suas várias configurações nos diferentes tempos e espaços, mostram os valores e significados atribuídos à educação, bem como os valores e significados atribuídos aos educandos adultos e, consequentemente, os valores e ideologias a serem trabalhados pelos professores junto aos alunos, para que suas práticas estejam em consonância com as intenções de sedimentação ou transformação das estruturas socioeconômicas e políticas.

Cada um dos fenômenos educativos não acontece sozinho. Uma vez que eles fazem parte de uma dinâmica viva, estão em constante transformação; sendo assim, algum dos ideários predomina em um ou outro período, se conjuga e coexiste com

outros, em outros. Os fenômenos influenciaram os movimentos, as campanhas e os programas educativos e inseriram suas ideias e fundamentos que se fazem presentes, ainda hoje, nos cursos de formação de professores e nas práticas educativas.

Para a compreensão de como ocorreu a formação do professor de adultos à luz desses fenômenos educativos, explicitamos na sequência os principais movimentos, campanhas e programas de educação de massa.

### *1.3. Movimentos, campanhas e programas de educação à luz dos fenômenos educativos*

Antes da década de 1940, a educação de adultos esteve inserida na área de educação em âmbito geral. Por isso, até esse período, os movimentos, programas e campanhas de educação de massa englobavam desde a educação elementar para crianças e adolescentes até o educando adulto. Sendo assim, a formação do professor para atuar com o público adulto, quando ocorria, estava inserida na área de formação acadêmica geral, nas escolas normais, ou nos institutos de formação docente.

Outros professores, no entanto, não passaram pela formação acadêmica geral ou docente, mas ao concluírem o ensino elementar básico, médio ou superior, podiam assumir o ensino com o adulto. Nesse caso, para o exercício da docência, partiam de suas experiências e referências do papel vivido enquanto alunos e contavam também com as instruções ao professor contidas nas cartilhas distribuídas nas campanhas.

Apresentaremos a seguir diferentes mobilizações em prol da educação, e nelas, quais ações e procedimentos o professor foi orientado a fazer para o trabalho docente de modo a possibilitar sua formação, bem como os valores a ele atribuídos.

#### *1.3.1. O ruralismo pedagógico e a Cruzada Nacional de Educação*

Imbuído pelo clima de nacionalismo e com influência do "entusiasmo pela educação", o sistema de ensino é expandido na década de 1920; porém, a partir da Revolução de 1930, o fenômeno se intensifica por creditar-se, novamente, ao analfabetismo a responsabilidade pelos problemas e dificuldades do país. Com base nessa crença, os representantes do "entusiasmo pela educação" se fortalecem e passam a contar com o apoio do governo para a viabilização da Cruzada Nacional de Educação, fundada em 1932, e da Bandeira Paulista de Alfabetização, fundada em 1933. Essas

campanhas contaram também com a participação dos profissionais da educação, representantes do "otimismo pedagógico".

A educação humanitarista e filantrópica e a concepção de que o analfabetismo é como uma doença que precisa ser combatida, iniciada nas décadas anteriores, ainda se fazem presentes nesse período pós-revolução e reforçam o preconceito ao analfabeto.

As campanhas em prol da difusão do ensino, especificamente da alfabetização, contaram também com a criação de escolas para crianças e adultos mantidas por contribuições de diferentes setores da sociedade. O governo reconheceu a Cruzada como entidade de utilidade pública e tinha nas Forças Armadas, nas classes conservadoras, na indústria e no comércio seus principais colaboradores.

Para assumir o ensino, o governo incentivou e contou também com a população em geral, militares, funcionários públicos, professores, alunos de escolas públicas e particulares, donas de casa e voluntários de um modo geral. Educadores desse período, como Lourenço Filho, representante do "otimismo pedagógico", criticavam a má qualidade da educação ofertada, pois para assumir o papel de professor, bastava às pessoas convocadas a participar da Cruzada ter apenas o conhecimento dos "três rs", expressão utilizada para dizer que para ensinar bastava saber ler, escrever e contar.

Ao mesmo tempo em que houve o incentivo à expansão da educação à população do campo, essa expansão trouxe preocupações no tocante à migração rural-urbana, que se intensificava em virtude da adoção de políticas de incentivo à indústria em um momento em que o homem do campo enfrentava sérias dificuldades deflagradas por questões econômicas e políticas suscitadas pela Primeira Guerra Mundial e intensificadas pela crise de 1929. Nesse contexto, surge o receio, por parte de alguns, de que pudesse haver anarquia social, uma vez que os adultos analfabetos de posse do conhecimento da leitura e da escrita buscassem novos cargos e funções nos centros urbanos que não estavam preparados para receber novo contingente populacional, apesar das políticas de incentivo à industrialização. Como parte desse receio, havia, ainda, a preocupação de que o recém-letrado rejeitasse sua antiga profissão (BEZERRA NETO, 2003). A ida para o meio urbano não consistia propriamente em escolha, mas sim uma única alternativa que se apresentava ao homem do campo (ALMEIDA, 2009).

Assim, era preciso educar, mas não ao ponto de se ameaçar a estrutura social. Surge, então, o ruralismo pedagógico, termo encontrado para designar uma proposta educacional própria ao homem do campo que tem em sua origem a tentativa de mantê-lo nas terras em que habita. Para tanto, é necessário levar-lhe conhecimentos próprios

do campo, ensinando-o a resolver problemas específicos das atividades rurais, de modo que ele não desejasse abandonar suas terras e partir para os centros urbanos. Dentre os conhecimentos haveria que constar noções de higiene próprias ao ambiente doméstico, referentes aos cuidados com os alimentos, com a higiene pessoal a fim de prevenir moléstias e outros problemas advindos da falta de condições sanitárias (BEZERRA NETO, 2003).

A educação rural deveria, portanto, vir a atender o homem do campo nas questões que fizessem parte das demandas de seu cotidiano. Deveria também resgatar os valores do seu meio e manter vivas as ideias que pudessem vir a ser esquecidas, uma vez que o mundo urbano torna-se referência no choque entre as culturas, dentre elas, a de que o Brasil era um país com uma natural vocação agrícola. Para isso, haveria que se estruturar um currículo de modo a contemplar tais conhecimentos e formar professores portadores de tais conhecimentos. Além desses, o professor em sua formação deveria ter conhecimentos pedagógicos fundamentais para a realização de sua atividade docente.

No desenvolvimento desses ideais, no entanto, algumas dificuldades surgiram referentes à adequação desse currículo que deveria atender aos anseios e necessidades da população. Apesar de terem sido criadas escolas, houve dificuldade em se encontrar professores que se dispusessem a lecionar no campo (BEZERRA NETO, 2003).

Diante da falta de professores, foram criadas escolas normais rurais nos centros urbanos para que esses, mais tarde, atuassem enquanto formadores de mestres que viriam a ensinar no campo. Tal iniciativa, porém, também foi alvo de muitas críticas, uma delas relacionada a essa formação, uma vez que o professor formado na cidade não conheceria os problemas do campo e, por isso, teria dificuldade de praticar o currículo elaborado.

Nos currículos das Escolas Normais Rurais do Rio Grande do Sul, por exemplo, percebe-se uma tendência à uma formação docente pautada na cientificização, em consonância com os discursos voltados para a modernidade e para o progresso alcançado por meio da ciência. As disciplinas que compunham o currículo dessas escolas visavam que, além do conhecimento específico em si, o professor soubesse relacioná-lo ao meio rural e "qualificar a relação do homem com seu meio" (ALMEIDA, 2009, p. 288). É assim que estudos de

> Química e Física aplicadas à Agricultura, Economia e Administração Rural, Biologia Geral e Educacional, Zootecnia, Economia Doméstica, Higiene Rural, Educação Sanitária, Horticultura, Indústrias Rurais, figuram entre as disciplinas da formação de professores rurais. (ALMEIDA, 2009, p. 288)

O programa contava, ainda, com as disciplinas voltadas para as artes, como a "Música, o Canto e Cultura Artística", e com as disciplinas "Psicologia, Filosofia e Sociologia" para complementar a formação docente. A História e a Geografia do Brasil estudadas nos dois primeiros anos continham ideais nacionalistas. Nos dois últimos anos, essas mesmas disciplinas abordavam outros países. Era fundamental também que o professor tivesse domínio de conhecimento sobre a Língua Portuguesa, que "soubesse quem foram os heróis da pátria, conhecesse as guerras que envolveram o país, localizasse pontos geográficos, soubesse caracterizá-los, nomear rios, os acidentes geográficos, as capitais do país, etc." (ALMEIDA, 2009, p. 288). Tais disciplinas e conhecimentos procuravam identificar e qualificar o professor com a valorização da cultura nacional.

Apesar da criação das Escolas Normais Rurais, não foi possível sanar o problema da educação no campo e fortes críticas foram feitas, por educadores da época, como Carneiro Leão (s/d)[10]. O educador tecia ressalvas sobre a formação do professor ocorrer nos centros urbanos para, depois de formado, ele ter de se adaptar no interior, uma vez que, distante da família, seu objetivo era retornar a localidades mais próximas às cidades e, por não compreender o meio rural, tornava-se hostil para com ele, nutrindo atitudes de aversão e incompreensão, permanecendo assim devido ao pouco tempo que ali desejava permanecer e, também, pela diferença entre seu destino e o de seus alunos e o da comunidade.

Ainda em relação à adaptação do professor na área rural, complementa Carneiro Leão (s/d): "Mas, enquanto espera a oportunidade de remoção, vai difundindo, como um portador de bacilos insidiosos, ideias de hostilidade e combate à vida rural, mostrando-lhe as imperfeiçoes, as inferioridades, a incultura, todos os lados feios" (p. 286). Em alguns lugares, alguns professores difundiam entre os jovens e entre os pais dos alunos a instrução que residia em ler, escrever e contar. É a preocupação da alfabetização, que se torna contraproducente por ser considerada o "filtro que embriaga o espírito do aluno jovem comunicando-lhe a ânsia de emigrar, de correr terras, de ir para a capital, de abandonar o campo, o labor duro, mas produtivo e sadio em que sempre viveu" (CARNEIRO LEÃO, s/d, p. 287).

[10] A obra de Carneiro Leão por nós consultada na biblioteca da Unicamp não traz a data de publicação em sua catalogação. No entanto, na biografia do autor, consta que a publicação dessa obra data de 1940.

Para os críticos dos princípios da formação docente para o meio rural, nem os programas estipulados pelos estados, tampouco a formação e a prática dos professores formados nos centros urbanos, poderiam atender às necessidades do meio rural. Além disso, a transferência efetuada paulatinamente rumo à capital, pelo professor iniciante, ocasionava o fechamento de escolas caso as aulas deixadas não fossem assumidas por leigos, o que, por sua vez, se tornava desastroso.

Diante do apontamento de tais dificuldades e críticas, optou-se pela criação de um curso de ruralismo, anexo às escolas normais já existentes nos centros urbanos, a ser cursado após a conclusão do curso normal. Dessa forma, estaria garantida a formação de professores especializados para a docência no meio rural, ou seja, além da formação da escola normal, haveria uma formação complementar específica com conhecimentos relativos ao campo. Porém, a crítica continuou pelo fato de as escolas normais rurais localizadas nos centros urbanos se diferenciarem pouco das escolas normais regulares, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à sua metodologia. Nesse caso, avaliou-se como mais interessante a realização do curso de ruralismo que poderia "dirigir-se mais facilmente ao público que realmente poderia melhor utilizá-los, pois seriam direcionados para o estudante que habitava no campo" (BEZERRA NETO, 2003, p. 17). Seria a oferta do magistério rural fixo ou itinerante. Os cursos de ruralismo foram então organizados a partir das disciplinas:

> a) Higiene Rural: alimentação, cuidados corporais, higiene doméstica, combate às moléstias; b) Sociologia Rural: que se estudaria os principais problemas criados pela vida social do campo, a fim de que os professores pudessem interpretá-los e cooperar na sua solução; c) Educação Rural: ensino da leitura e da linguagem no meio rural, educação física, jogos e todos os ensinos através de centros de interesse rurais; d) Atividades Rurais: visando a estimular nos mestres a simpatia pelo campo, para que depois eles a transmitissem aos alunos. (LEX, 1973, p. 250)

No período foi destacada, pelos intelectuais de educação, a falta de escola tanto na área urbana quanto na área rural, onde se concentrava a maioria da população. Na área rural, porém, as condições eram bem inferiores, pois lá, como coloca Carneiro Leão (s/d), o sertanejo vivia sem espécie alguma de instrução, "como bichos" (p. 277).

Diante da gravidade do problema, a educação nos sertões tornava-se caráter de urgência e a necessidade de "escolas e mestres e técnicos das atividades rurais [também], porque a cada ano que passa, aumenta o exército de adultos analfabetos incapazes..." (CARNEIRO LEÃO, s/d, p. 277).

Percebe-se nessa fala de Carneiro Leão a visão de homem universal, aquele da cidade, instruído na escola, que vê o homem do campo sem instrução escolar como

bicho. Nessa fala aparece a dimensão da responsabilidade atribuída à escola e, obviamente, ao trabalho do professor, em transformar o homem do campo à imagem e semelhança do homem dos centros urbanos e letrados.

Ao mesmo tempo em que se valoriza a presença urgente de escolas, mestres, professores e técnicos para a área rural, discute-se, também, a formação desses profissionais, que deve contemplar uma especificidade própria de acordo com cada região.

As expectativas em relação ao professor rural estão mais voltadas para outros interesses, como o de ser transmissor e motivador de um reconhecimento pelo que é atrativo no campo de modo que o trabalhador rural lá permaneça. Ao mesmo tempo em que se propõe isso, porém, sua presença no campo é avaliada como prejudicial se ele vier a comentar com os alunos coisas da cidade, ou se buscar transferência para localidades mais próximas aos centros urbanos. Ao se atribuir tais funções ao professor, coloca-se nele a carga de responsabilidade em manter o sertanejo no campo; contudo, ao mesmo tempo em que se atribui a ele essa responsabilidade, contraditoriamente, sua presença pode ser a mola propulsora para migração aos centros urbanos, como se o adulto não tivesse condições de avaliar os rumos e decisões a tomar em sua vida.

A formação, a atuação e o papel do professor são pensados não para a especificidade que lhe é própria, mas como uma atuação estrategicamente elaborada para a efetivação de uma ideologia, porque

> não é a pedagogia implantada no campo a responsável pelo êxodo rural no setor, pois não cabe a esta a incumbência de fixar o homem nesse ou naquele meio. Se as condições econômicas não forem favoráveis à manutenção dos trabalhadores rurais na roça, não há pedagogia que garanta sua permanência na área. Por ser a economia que determina, em última instância, as formas de organização de um povo, somente ela, mediada pela política, poderia fazer com que o trabalhador rural passasse a ter acesso à terra, aos equipamentos agrícolas e a condições de sobrevivência favoráveis que pudessem mantê-lo em sua atividade agrícola. (BEZERRA NETO, 2003, p. 3)

Atribui-se e espera-se do professor resultados diante dessa ideologia que seria manter a fixação do homem do campo no campo por meio da pedagogia. Essa intenção pode ser observada pelo pronunciamento de Vargas no tocante à educação:

> e essa, propriamente, só é completa quando se refere à inteligência e à atividade (...) A par da instrução, a educação: dar ao sertanejo, quase abandonado a si mesmo, a consciência de seus diretos e deveres; fortalecer-lhe a alma (...) enrijar-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho (...) (para isso) é preciso criar escolas. Não as criar, porém, segundo um modelo rígido aplicável ao país inteiro. De acordo com as tendências de seus habitantes devemos ministrar os tipos de ensino que lhes convêm: nos centros urbanos, populosos e industriais – o técnico-profissional – (...); no interior – o rural e agrícola". (VARGAS; CARNEIRO LEÃO in PAIVA, 2003, p. 138)

Por esse discurso percebe-se que cabe ao professor impossibilitar ao sertanejo a educação formal, tampouco a educação emancipatória que o levaria à inclusão social.

Pensa-se uma educação pautada na ideologia ruralista, que coloca o habitante do campo como um ser abandonado a si mesmo, um ser inferior, e cabe ao professor o papel de salvá-lo, ensinar-lhe noções de higiene e promover o desenvolvimento da comunidade, porém, sem que o Estado lhe fornecesse as mínimas condições de saneamento básico ou qualquer outra forma de ação que possibilitasse condições de melhoria que levassem ao desenvolvimento das regiões.

Tal abandono diz respeito não só ao sertanejo, como acompanha também o professor, tanto no que diz respeito à condição de sua vida no campo quanto em relação às condições para a realização do seu trabalho. Havia deficiências relacionadas à alimentação e problemas referentes à moradia, pois muitos professores se alojavam na própria escola ou na casa de membros da comunidade. Existia, ainda, suscetibilidade à contração de doenças, principalmente em períodos de isolamento devido às chuvas, sentimento de solidão em localidades distantes de casa que apresentavam pouca ou nenhuma condição de vida para o homem.

Em relação às condições de trabalho, as escolas eram poucas e distantes entre si. Havia dificuldade de comunicação, falta de verba pública, de material didático e pedagógico, de livros, de orientação metodológica ao trabalho do professor, entre outros.

O Estado transfere ao professor a responsabilidade do ensino e da melhoria da comunidade em que ensinava, mas sem possibilitar-lhe as condições para o trabalho que deveria realizar sozinho (ALMEIDA, 2001). Tais realidades, no entanto, não são descritas na obra de Carneiro Leão (s/d).

Sobre a qualidade da educação ofertada ao campesino havia preocupações expressas por parte dos profissionais da educação, como expõe Carneiro Leão (s/d) ao se referir a uma fala de Anísio Teixeira:

> Desacompanhado de educação, o miraculoso alfabeto, em verdade, só produz males, escreve Anísio Teixeira. "Ou o alfabetizado" ganha o gosto das aparências, dos ornamentos da vida letrada e se transforma em um descontente do trabalho honesto, nas ocupações chamadas manuais, vindo a parasitar nos pequenos cargos da burocracia privada ou pública, aí apenas conservando as poucas letras com que ilude sua espantosa ignorância; ou se torna a presa das propagandas fáceis e perturbadoras; ou ainda esquece depressa o *abecedário* com que lhe prometem a redenção e que, afinal, não o redimiu de coisa alguma. (TEIXEIRA, A. in CARNEIRO LEÃO, s/d, p. 207)

As mesmas preocupações referentes à qualidade do ensino são veiculadas por Lourenço Filho em uma aula de psicologia, no curso de formação de professores da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, em 3 de julho de 1936:

> Há milhares e milhares de indivíduos que sabem ler e escrever. Mas pergunto, que proveito tiraram disso?... A população semi-culta acredita demasiadamente nas coisas escritas. E, daí, ainda o perigo da simples alfabetização. Quem viaje o interior do Brasil, observe o problema escolar, converse com professores e alunos e verificará quanto a mera "*alfabetização*", ou mesmo o ensino um pouco mais alto dos três "Rr", isto é ler, escrever e contar, está contribuindo para desviar a atenção e o interêsse do sertanejo pelos problemas e pela vida do sertão. Quantas vezes ouvimos de matutos e sertanejos a declaração desconcertante de que o peor trabalhador é o que sabe pegar no lápis?! – Esse, dizem eles, está perdido, desertará no primeiro momento, para *vender "bicho"*[11] na vila ou na cidade mais próxima. É um desajustado incravel no seu meio. (LOURENÇO FILHO in CARNEIRO LEÃO, s/d, p. 212 e 213, grifos do autor)

Nas duas falas alerta-se sobre os desdobramentos e possíveis perigos de uma educação de má qualidade ofertada ao homem do campo, preocupações que não puderam ser colocadas ao alcance de todo o quadro de professores constituído também por voluntários, muitas vezes com pouco conhecimento sistematizado. No entanto, o mesmo discurso que alerta para os perigos da má educação traz em seu bojo o preconceito ao adulto analfabeto, preconceito que pode provocar no professor e no voluntário distanciamento na sua relação com esse educando, como também depositar em suas costas uma responsabilidade maior que aquela para a qual ele foi formado.

Os representantes do "entusiasmo pela educação" e do "otimismo pedagógico" veem a não escolarização do adulto como um problema, como doença. O professor que é formado à luz desse discurso que compara o homem do campo a um bicho, incivilizado, pode crer que a falta de conhecimento escolar está na origem de toda essa condição social menos favorecida. No entanto, quando o professor ou voluntário chega ao trabalho, na realidade social do adulto, depara-se com um homem diferente daquele ser universal produzido pelo discurso, como ocorreu na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que teve seu início em 1947, na qual os técnicos que estiveram mais próximos aos adultos não os perceberam inferiores como os discursos que ouviam, até então, os levavam a crer.

---

[11] "Nota: *Bicho* - jogo exclusivo do Brasil. São vinte e cinco *bichos*, cada qual correspondendo a quatro números: o primeiro de 01 a 04 (Avestruz), o segundo de 05 a 08 (Águia) etc. até de 97 a 00 (vaca). Esses números correspondem aos dois algarismos finais do primeiro prêmio da loteria federal, cuja extração é diária. Assim, pois conforme os dois últimos algarismos sejam uns ou sejam outros ganhará esse ou aquele *bicho,* isto é, o que corresponder à dezena final do número sorteado." (CARNEIRO LEÃO, s/d, p. 213)

No contexto geral das iniciativas em prol do ruralismo pedagógico, o Estado é quem decide quem é o adulto não escolarizado, o que ele necessita aprender e o que cabe ao professor ensinar. Devido a ações como essa é possível perceber o quão as elaborações teórico-metodológicas de Paulo Freire (1988) são revolucionárias, porque ele traz ao professor de adultos a percepção de que o adulto é sujeito também da educação formal e deve ter a oportunidade de trazer para o espaço escolar suas experiências e necessidades, e a elas o professor deve articular ao conhecimento sistematizado.

Concebeu, ainda, o educando adulto de outra forma ao denunciar a ideologia do opressor presente na educação tradicional, denominada por ele de *educação bancária*, em que os conhecimentos são transferidos ao aluno como se ele fosse um depósito, sem que ele tenha oportunidade de refletir, debater, vincular à realidade vivida, tornado o conhecimento sistematizado sem significado com a vida prática, tornando, portanto, uma educação com perfil de passividade e sujeição por parte dos alunos. Tal educação facilita a manutenção da sociedade.

Freire (1988) considerou o adulto enquanto sujeito criador de cultura e portador de um conjunto de conhecimentos, valores e experiências a serem compreendidos e trabalhados pelo professor de modo que deles pudesse partir para extrapolar, ou seja, levá-lo ao conhecimento crítico da realidade por meio do diálogo, bem como articular esses saberes aos conhecimentos elaborados e sistematizados pelo homem ao longo de sua história a serem transmitidos pela instituição escolar (FREIRE, 1992). O educador pernambucano deixou como legado que não se deve formar um professor universal porque não há um educando universal.

Com esse novo pensamento, redimensiona-se também o papel e o trabalho pedagógico do professor, pois, ao instaurar o diálogo no trabalho docente, rompe-se com a hierarquia de poder e submissão do professor em relação ao aluno, concebida até então entre aqueles que sabem para aqueles que não sabem.

Por meio do diálogo, o aluno dá a ver sobre seus conhecimentos, realidade, valores, visão de mundo, trabalho e necessidades. A partir da essência do que é posto, há um processo de investigação sobre possíveis temas geradores, em torno dos quais professores e alunos irão debater, problematizar e refletir. Cabe ao professor articular os conhecimentos sistematizados a esses temas, possibilitando a práxis educativa.

Nesse processo, o professor não escolhe *a priori* o conteúdo a ser ministrado; não impõe, não transfere ou deposita conhecimentos aos alunos. Não impõe uma cultura,

mas sim, atua enquanto mediador de conhecimentos no sentido de criar situações que possibilitem ao educando a compreensão e a apropriação dos conhecimentos sistematizados de modo que esses possam relacioná-los aos conhecimentos que já possuem, com a realidade em que vivem, para que de alguma forma possam transformá-la, por melhor conhecê-la, a partir de um processo contínuo de elaboração de novos sentidos e significados atribuídos a ela. Desse modo, sem imposição, a educação deixa de ser opressora e controladora para ser humana e libertadora (FREIRE, 1992).

Trazer por meio do diálogo e considerar, ouvir, acolher a experiência de vida do educando adulto é um elemento importante a ser considerado na formação do professor, pois a experiência e os conhecimentos dos quais o adulto é portador são traços que diferenciam a prática pedagógica da modalidade se comparada ao ensino regular (SOARES, 2011).

A perspectiva freireana proporciona ao professor autonomia em seu trabalho, pois o conteúdo não lhe chega pronto, acabado, para ser transferido ao aluno, como ocorre na formação que os teóricos da educação quiseram promover para os professores ou voluntários, sejam os entusiastas ou os otimistas da educação. Nas cartilhas, nos manuais, no material didático, o professor encontra prescrições para realizar seu trabalho. Material pensado, organizado e proposto por outrem, muitas vezes tendo como professor e aluno um ser constituído no interior de discursos e teorias.

Quando o livro didático é utilizado pelo professor de modo a seguir e trabalhar, página a página, o conteúdo proposto por alguém, o livro rouba a oportunidade de o professor crescer, de pensar na sequência de seu trabalho pedagógico, nos conteúdos e em metodologias mais adequadas para garantir a aprendizagem de seus alunos de modo que esses possam não memorizar os conteúdos, mas apreender seus conceitos com significado e relação com o mundo que os cerca. Quando o professor não estabelece diálogo com o conteúdo proposto pelo livro e com o tipo de sujeito que quer formar por meio da prática pedagógica e o segue na sequência, pode-se dizer que o livro didático faz uso desse professor.

Ao redimensionar a relação com o educando, ao propor que ele seja acolhido em sua realidade material, em suas necessidades, e relacioná-la ao conhecimento sistematizado, redimensiona-se o papel do professor, proporcionando-lhe o exercício de sua autonomia e de sua formação continuada no próprio exercício da docência, em um movimento dialético.

Toda mobilização, organização e desenvolvimento em prol da educação de massa são efetivadas pelos grupos que representam o "entusiasmo pela educação" e "otimismo pedagógico" em ações perante o ruralismo pedagógico. Os entusiastas organizam as escolas fixas e pensam também em escolas ambulantes que possam levar professores para as regiões "menos densas", onde eles pudessem transmitir conhecimentos relacionados à saúde e a questões sanitaristas, onde pudessem ficar por um período de cinco meses, aproximadamente, para alfabetizar, "fornecer preceitos de higiene e civilidade" (PAIVA, 2003, p. 139), distribuir medicamentos e combater doenças. Os profissionais da educação, por sua vez, pensam em como possibilitar escolas fixas e ambulantes que atuassem de acordo com os padrões da escola renovada.

### *1.3.2. A autonomia da educação elementar de adultos e as campanhas nacionais de educação*

A partir de 1947, iniciaram-se as campanhas nacionais de educação de adultos promovidas pelo governo federal. Esse é considerado um momento importante, pois é nele que a educação elementar de adultos ganha autonomia em relação à educação popular por contar com recursos próprios, específicos para poder se desenvolver, uma vez que 25% do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) seria destinado ao ensino supletivo para adolescentes e adultos. Nesse sentido, as discussões referentes à educação de adultos também passam a ser independentes das discussões referentes ao ensino elementar destinado à criança (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

O FNEP é instituído com o objetivo de ampliar e melhorar o sistema de ensino em todo o país; portanto, os recursos concedidos aos estados deveriam ser aplicados em construção de escolas e aperfeiçoamento técnico do pessoal responsável pela supervisão e orientação do ensino primário, e 25% seriam destinados à educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos. Quando do término da campanha de construção escolar, cerca de 20.000 prédios haviam sido construídos (PAIVA, 2003).

Com a construção das unidades escolares, muitos cargos de professores primários foram criados, mas esses cargos não eram destinados a professores para educação de adultos. Embora houvesse no país um início de preocupação com a educação desse público, que pode ser verificada por meio da realização do I Congresso de Educação de Adultos, em 1947, a estruturação e organização do sistema escolar não levavam em conta esse alunado.

Outro grave problema para a educação escolar brasileira, percebido nesse período, tanto para a educação de adultos como para a de crianças, é que não havia número suficiente de professores formados para ocuparem os cargos criados, que foram preenchidos, então, por grande quantidade de professores leigos. As contratações de professores leigos passaram a se efetivar devido a acordos e negócios políticos locais. Muitas vezes, quando esses professores começavam a adquirir certa experiência, eram substituídos por novos professores leigos quando, diante de novas eleições, tomavam posse candidatos de partidos opostos.

A questão do ensino praticado por leigos era preocupação por parte dos educadores da Escola Nova, desde a década de 1920, quando do desenvolvimento das campanhas de educação de massa incentivadas pelo fenômeno "entusiasmo pela educação".

No decorrer de 1950, o treinamento aos professores leigos ocorreu por iniciativa da Campanha Nacional de Educação Rural e também pelo INEP. Apesar de terem sido significativos esses e outros programas de treinamento, os professores treinados tornaram-se poucos diante a extensão do problema.

Em 1963, iniciou-se o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) realizado pelo Departamento Nacional de Educação (DNE), que também se dedicou ao problema e tinha metas quantitativas e qualitativas, com previsão de criar 15 Centros de Treinamento do Magistério[12] até 1965, a fim de oferecer cursos de aperfeiçoamento aos professores da rede pública do ensino primário. Para que as metas estabelecidas pudessem ser efetivadas, o PAMP aconteceria até 1970.

Por meio dos Centros de Treinamento do Magistério, o governo federal estimulava a formação de professores supervisores que teriam como responsabilidade supervisionar, acompanhar e treinar até dez professoras leigas em seus locais de trabalho. O Ministério da Educação, com base no Decreto n.º 53.470, de 22/01/1964, se comprometia a suplementar os vencimentos dos professores bolsistas quando estes assumissem a função de supervisores em seus estados de origem. Esperava-se que os professores supervisores treinassem e aperfeiçoassem 5.000 professores, incluindo os leigos, em 1963, cerca de 20.000 professores em 1964 e 50.000 professores em 1965.

[12] Nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Ceará, Alagoas, Maranhão, Pará, Paraíba e Brasília (BRASIL, 1963, p. 15).

O censo de 1964 indica que 45% dos professores que atuavam no ensino elementar brasileiro não possuíam qualificação docente. Tal índice variava entre os estados; no Rio Grande do Norte, chegou a 82%. Se, por um lado, os programas de capacitação tentavam amenizar o problema, por outro, a prática de contratação de novos professores leigos diante de novas vagas continuava, tanto nas áreas rurais como nas áreas urbanas.

No período em que se propõe a realização do PAMP, o magistério primário era constituído por três grupos: as normalistas, com formação no segundo ciclo do nível médio; os regentes de ensino, diplomados no primeiro ciclo do nível médio; e os leigos, sem formação regular, provenientes, em sua maioria, da escola primária (BRASIL, 1963, p. 11 e 14)

Em Mato Grosso, a pesquisa de Ferreira (2010) mostra como ocorreu a capacitação do PAMP. Traz também o olhar e o significado atribuído por algumas das professoras que passaram por essa capacitação, que aconteceu em duas instâncias: um curso ofertado às normalistas para formar o supervisor e outro curso, denominado recuperação, destinado aos professores leigos em exercício que, apesar de serem efetivados por concurso, eram avaliados pelo então titular de Educação e Saúde de Mato Grosso em 1963, Hermes Rodrigues de Alcântara, como pessoas que não possuíam conhecimentos suficientes e capacidade profissional para o exercício da função docente.

De acordo com as professoras entrevistadas por Ferreira (2010), o curso era oferecido nas férias às professoras leigas, com frequência obrigatória sob pena de exoneração, e traziam a ideia implícita de um curso de recuperação, enquanto que o curso para professor supervisor tinha o *status* de especialista em educação. A exoneração à qual as professoras leigas estavam sujeitas era possível porque, apesar de concursadas, as professoras não tinham titulação na área docente.

Um dos entraves encontrado para a formação das professoras supervisoras em Cuiabá foi a dificuldade de contratação de docentes para ministrar o curso de supervisão às professoras normalistas. Inicialmente foram contratadas quatro vindas do Espírito Santo e duas de Mato Grosso. Com esse quadro inicial, o primeiro grupo a ser capacitado contava com 37 professoras bolsistas e um segundo grupo composto por 60 professoras que, diante da falta de profissionais capacitados para ministrar o curso de supervisão, foi convocado a cursar a especialização em matérias do currículo primário e especialização em supervisão, no centro de treinamento de Belo Horizonte. No estado

de Mato Grosso, em 1963, 90 professoras iniciaram sua capacitação pelo programa de recuperação e aperfeiçoamento do magistério (FERREIRA, 2010).

A capacitação contava com métodos e técnicas de ensino considerados inovadores no período, elaboração de planos de ensino e de supervisão, e também possibilitava a troca de experiência entre as professoras oriundas de diversas regiões. Os conteúdos ministrados no curso de formação de professores supervisores, bem como os objetivos dos cursos realizados em 1963, foram divulgados na súmula das atividades desenvolvidas pelo INEP em 1963:

> O objetivo desses cursos é dotar o País de um grupo de professores capazes de orientar regentes leigos do magistério primário, já em exercício, em localidades que não dispõem de professores diplomados em número suficiente para atender ao total de crianças em idade escolar. Essa reparação a ser realizada em 6 meses, compreende: a) o estudo dos objetivos da escola primária, como instituição essencialmente educativa; b) conhecimento de novas técnicas de ensino, inclusive recursos audiovisuais; c) elaboração de programa de aperfeiçoamento do magistério de acordo com as necessidades individuais e as necessidades socioeconômicas das regiões por ele atendida; d) análise e prática da função de Supervisor e elaboração de planos de supervisão a serem realizados nas localidades onde os bolsistas deverão trabalhar, orientando, pelo menos, 10 professores não diplomados. O currículo do Curso compreende: Fundamentos da Educação, Currículo e Supervisão, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, Recreação e Jogos, Arte Infantil, Artes Industriais e Música na Escola Primária e a parte prática recebe especial ênfase. (PINHO, 1964, p. 1-2, in Ferreira, 20, p. 150 e 151)

A súmula de atividades informava também que, no ano de 1963, os Centros de Pesquisa Educacionais presentes em alguns estados já haviam possibilitado aproximadamente 700 professores bolsistas à função de supervisores.

Observa-se também na súmula que, apesar de já se haver concebido a educação de adultos enquanto modalidade própria, e no período as discussões metodológicas próprias à educação de adultos estarem em plena efervescência no país, a capacitação dos professores se refere somente ao nível infantil. Tal fato pode ser observado nos objetivos dos cursos e nas disciplinas neles ministradas.

Assim como ocorrido na capacitação docente realizada em Mato Grosso, em âmbito nacional ainda não havia preocupação com a formação do professor para o público adulto, embora a falta de metodologia específica para docentes de adultos fosse observada e relatada já na I Campanha Nacional de Educação de adultos no Brasil lançada em 1947. Essa mesma necessidade foi apontada também no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no mesmo ano, no qual foi reforçada a necessidade de ações educativas mais adequadas a essa faixa etária. No entanto,

passados mais de dez anos, no II Congresso de Educação de Adultos realizado em 1958, as críticas à falta de formação específica do professorado para o trabalho com esse público tornaram-se mais explícitas e generalizadas (SOARES, 2005a).

Em Mato Grosso, as contratações locais também eram atreladas a questões políticas partidárias e puderam ser constatadas por Ferreira (2010). Em depoimento, docentes de escolas públicas que atuavam entre 1950 e 1960 afirmavam que, se o candidato eleito fosse de partido contrário ao anterior, as professoras com menos de cinco anos eram demitidas para que pudessem assumir outras, ligadas de alguma forma ao outro partido, colocando o professorado em situação de submissão às autoridades políticas.

Tal contexto gerava ansiedade, desconfiança, silêncio e também impressão de vigilância pelos próprios funcionários da escola. Essa condição colocava as professoras em situação de colaboração, compreensão e acato sem resistência aparente à exoneração das professoras que não frequentavam os cursos de aperfeiçoamento docente. Entretanto, com o passar dos anos, a própria profissionalização proposta pelo PAMP acabou por inibir tais condutas (FERREIRA, 2010).

A pesquisa de Ferreira (2010) aponta, ainda, a dificuldade de se ter (ou encontrar) professores formados para a capacitação dos professores bolsistas, o que denota que, nesse período, o sistema de ensino formal, em termos de capacitação e profissionalização do magistério, ainda é incipiente e se encontra em processo de formação. Tal contexto possibilita a compreensão do porquê da chamada pública para leigos assumirem a docência de educandos adultos. Não havia um quadro de professores formados suficiente para atender a demanda do ensino regular e muito menos para o atendimento ao aluno adulto. Além do mais, não havia, ainda, a compreensão significativa, generalizada, sobre a necessidade de uma formação docente específica para essa modalidade quando do início dos movimentos e campanhas de educação de massa – ou, se havia, era impossível de ser atendida. Apesar de tal compreensão, não se eximia o Estado da sua ausência e de responsabilidades ante à educação do aluno adulto.

Se, no contexto das campanhas de educação de massa, é possível compreender a necessidade de se requisitar professores leigos ou do ensino regular para a docência junto ao adulto, hoje tal procedimento já não é compreensível e não mais se justifica, tanto no que diz respeito à legislação vigente, que garante a formação própria à modalidade, quanto em relação ao legado teórico deixado por diversos autores (Freire,

1988; Soares, 2011; Gadotti, 2006; Giubilei, 2005; entre outros) e pelas diversas áreas do conhecimento (pedagogia, psicologia da educação, sociologia e filosofia da educação, entre outras), que fundamentam a necessidade e a importância de uma formação docente inicial e continuada para o complexo trabalho junto a essa população.

### *1.3.3. Campanhas e encontros em prol da educação de adultos*

#### *1.3.3.1. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)*

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), realizada no período de 1947 a 1963, foi a primeira grande campanha de alfabetização para adolescentes e adultos.

Regulamentada pelo Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), a CEAA pretendia atender à Unesco em seus apelos em favor da educação popular e também melhorar a imagem do Brasil diante da comunidade internacional ao diminuir os índices de analfabetismo. No âmbito interno, os objetivos se associavam aos interesses econômicos no sentido de integrar o adulto à margem da sociedade em desenvolvimento, inserindo aí a inclusão dos imigrantes. Como parte dessa inclusão, luta-se pelo direito ao voto do adulto analfabeto e, portanto, a Campanha estaria ligada também à ampliação das bases eleitorais em seu fundamento político.

Por meio da CEAA, pretendia-se também preparar mão de obra qualificada compatível ao processo de industrialização, pois se pensava que o país já havia chegado à capacidade máxima de progresso compatível à educação da população e que, para a continuidade e ampliação desse desenvolvimento, havia que se investir na capacitação dos trabalhadores por meio da instrução. Ao progresso estava vinculada também a questão do cuidado com a saúde do povo. Como a maioria da população carente e desprovida dos mais elementares instrumentos da cultura estava na zona rural, os trabalhos educativos da Campanha deveriam ser iniciados por lá.

Nesse período, o preconceito contra o analfabeto ainda se fazia presente, bem como o clima de nacionalismo que motivava a participação do cidadão nas campanhas educativas em prol do desenvolvimento do país. O espírito de patriotismo era tal que se fazia presente na mensagem destinada ao professor por meio do material didático elaborado para a Campanha, que inicialmente valorizava a sua participação ao mencionar a importância que seu trabalho de alfabetização teria para o país. Ao fazê-lo,

atribuía-se ao professor uma enorme responsabilidade, ao transmitir-lhe um sentimento ideológico de redentor do adulto, como mostra o documento.

> I. O PROFESSOR E A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
> Sr. Professor – Ao assumirdes a regência de uma classe de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, cumpris uma das mais belas tarefas de vossa missão de educador. Onde quer que trabalheis, nas cidades ou nos campos, estareis colaborando num grande movimento de redenção nacional e humana: antes de tudo, concorreis para que milhares e milhares de nossos patrícios sejam chamados ao convívio universal, recebendo aquelas ideias e aqueles princípios que estão na base de tôda condição humana, e que são de dificílima, senão de impossível aquisição, sem a aprendizagem da leitura; depois estareis concorrendo, direta e decisivamente para a elevação do homem brasileiro, do cidadão de nossa pátria, do produtor de nossas riquezas, do defensor de nossa língua, nossas tradições e nossas crenças. (BRASIL, s/d (a), in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1947, p. 71)

Ao se pensar no professor voluntário, muitas vezes semianalfabeto, assim como lhe é solicitado evidenciar ao aluno a importância do uso social da leitura para autoeducação, ele próprio, sem formação específica, assim como seu aluno, é colocado em um contexto no qual, para alfabetizar, teria também de partir de seu esforço próprio, uma vez que a complexidade do ato educativo extrapola as instruções a ele dirigidas, contidas nos manuais.

Na visão nascente do professor voluntário, inserido em um discurso em que este atua a serviço da Pátria para livrar o país do mal do analfabetismo, traz-se nas entrelinhas a impressão e faz até parecer que a escola e a educação não são responsabilidades do Estado. Corroborando com essa ideia, o discurso dirigido ao professor coloca a atividade docente no âmbito da missão que é reiterada em vários momentos do texto. A ideia de missão acompanha o professor de adulto por longa data, dando a conotação de que para exercer essa atividade não é necessária uma formação profissional específica, e que, no desempenho de tal tarefa, qualquer pessoa que tenha passado pela educação sistematizada pode assumir o lugar social de professor.

Em relação à diferenciação entre a criança e o adulto, as instruções ao professor explicam que ensinar adultos e adolescentes é mais fácil, mais simples e mais rápido que ensinar crianças porque as crianças ainda estão em fase de crescimento e por serem "menos capazes de esforço continuado e de atenção concentrada; não possuem maior desenvolvimento de certas capacidades, de vocabulário, de experiência real de vida" (BRASIL, s/d (a), Revista Brasileira de Estudos Pedagógico, 1947, p. 72).

O adulto, por outro lado, ainda segundo o manual do professor, ao procurar a escola, assume perante si o compromisso de aprender bem e rapidamente; porém, apesar de ter maior capacidade mental e de aprendizagem mais rápida e fácil, muitas vezes se sente desencorajado e com medo de não conseguir aprender e, diante das dificuldades encontradas nas lições, teme ser alvo de críticas e zombarias. Traz consigo um sentimento de inferioridade em relação às pessoas que saibam ler. Diante disso, se envergonha diante "do próprio mestre, que lhe parece sempre e em tudo superior a ele" (BRASIL, s/d (a), in Revista Brasileira e Estudos Pedagógicos, 1947, p. 72).

A visão de aprendizagem rápida, que interessa sobretudo ao Estado, é transformada em orientação metodológica e em uma visão de aluno adulto que o professor deve ter. Diante da orientação de que o adulto sente-se velho demais para aprender, o professor recebe orientações para fazer com que o sentimento de inferioridade desapareça. Para isso, o guia orienta o professor a ser humano, compreensivo e a dirigir-se ao aluno adulto com compreensão pessoal para que ele não se sinta como criança de escola, mas sim como um colaborador na obra que o professor irá realizar e que ele pode aprender de modo rápido e agradável.

Orientado a partir dessas ideias, o professor é instruído a seguir gradualmente nas lições iniciais para que todos os alunos percebam que são capazes de aprender e de vencer as dificuldades do ensino sistematizado.

Para que isso aconteça, as atividades iniciais abordam conhecimentos de ordem comum como saúde, civismo e história, a fim de que os alunos "sintam que a frequência às aulas lhes é imediatamente vantajosa e percebam que estão aprendendo, sistematizando muitos conhecimentos que já possuem" (BRASIL, s/d (a), in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1947, p. 75 e 76).

As instruções dizem ainda:

> Lembrai-vos sempre de que o adolescente e o adulto analfabeto, em 99% dos casos, têm ardente desejo de aprender. O que lhes falta é quem os anime nesse sadio propósito, quem os auxilie a vencer a distância social que o analfabetismo representa. (BRASIL, s/d (a), in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1947, p. 75 e 76)

A ideia de que 99% dos adultos têm desejo ardente de aprender baseia-se em quais fundamentos? Essa é uma visão construída de um adulto universal a partir de interesses próprios ao Estado que tem desdobramentos na prática do professor. Por não considerá-lo em sua necessidade singular e por não encontrar relação com o mundo em

que vive, a prática pedagógica pode levá-lo a evadir-se. Nesse sentido, destacamos novamente a importância das reflexões de Freire (1988), que concebe os alunos em suas individualidades e em sua relação com o contexto social em que está inserido.

A sala de aula composta por alunos adultos é um local de encontro de culturas e, portanto, de encontro de singularidades que podem proporcionar ao professor rico material para a aprendizagem sistematizada e enriquecimento cultural de seus alunos. Em vez disso, no entanto, assim como ocorreu na CEAA, ainda hoje, tem-se desconsiderado a riqueza dessa diversidade e proporcionado, muitas vezes, "uma espécie de 'domesticação' dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual" (OLIVEIRA, p. 227, 2004, grifo da autora).

Além do mais, o ambiente escolar e o desenvolvimento do próprio processo de escolarização trazem em si uma gama de conhecimentos, linguagens e práticas que lhes são muito próprias, diferentes e desconhecidas do modo de dizer, pensar e significar daquele que ainda não participou desse contexto e, portanto, ainda não se apropriou dessas linguagens e práticas.

Conhecer os alunos adultos em sua especificidade, em como se dá a sua inserção nas práticas e atividades culturais, é fundamental para o trabalho do professor para que, a partir dessa compreensão, possa estabelecer uma aproximação entre os conhecimentos do universo que seus alunos trazem e lhes são próprios com os conhecimentos e com os modos de pensar e agir que são próprios da escola e das práticas educativas.

O professor, ao aproximar-se dos conhecimentos de seus alunos e ao transformá-los em conhecimentos sistematizados, estaria possibilitando a eles a oportunidade de constituí-los como sujeitos da própria aprendizagem e do próprio processo de escolarização, tornando-os "sujeitos humanos plenos, em constante constituição por meio da imersão em situações concretas de significações" (OLIVEIRA, 2004, p. 227). A oportunidade ao conhecimento sistematizado passaria de uma oferta formal, superaria a exclusão do ambiente escolar e do conhecimento sistematizado e passaria a possibilitar uma "apropriação da escola pelos sujeitos adultos, como lugar social que é de todos os atores que nela interagem" (OLIVEIRA, 2004, p. 227).

No período em que acontece a CEAA, os intelectuais continuam atribuindo ao adulto analfabeto a responsabilidade pelo atraso do país, e a falta de conhecimento sistematizado é significada como nociva e comparada a uma doença prejudicial a toda uma nação. Ao contrário do que se apresenta ao professor, o sentimento de inferioridade

e o medo de não aprender do adulto não estão soltos, descontextualizados da sociedade, ou não são naturais, próprios da idade adulta, como querem fazer crer as instruções ao professor contidas no manual da Campanha, mas estão, sim, situados historicamente em um tempo e espaço, só que permanecem silenciados.

Dentre as várias causas de ordem pessoal, social, econômica e geográfica, entre outras, próprias ao adulto não escolarizado, que dificultaram seu acesso à escola, encontram-se também as dificuldades decorrentes das deficiências do Estado, que possibilita péssimas condições de aprendizagem. Ainda, por sua condição social de analfabeto, o adulto é levado a acreditar que é um mal para o país. Como aprender diante de tal peso? E no caso do professor, como ensinar e resgatar a autoestima do aluno na contramão de tais concepções, uma vez que as condições que geram o analfabetismo continuam vigentes e silenciadas? Diante das condições de trabalho do professor, como ensinar rápida e "agradavelmente" diante de tal silêncio? Será que as expectativas, objetivos e necessidades do professor e do aluno almejadas no ingresso à Campanha são atendidas?

Apesar de toda a concepção ideológica elaborada em relação ao adulto não escolarizado, ao longo do desenvolvimento das atividades da CEAA, os técnicos que participavam de modo mais próximo ao aluno adulto começaram a ter outra percepção em relação a ele. Deixaram de percebê-lo menor, como menos capaz, se comparado ao indivíduo escolarizado, como um ser inculto e sem capacidade de vida ativa por não saber ler e escrever. As ideias contidas no preconceito não se mostraram condizentes com a realidade e, ao longo dos anos, essa concepção do analfabeto foi se transformando e ele passou a ser valorizado e respeitado em seus pensamentos e decisões sem que dominar o alfabeto fosse condição para isso. Essa ressignificação do analfabeto é importante para o trabalho do professor, pois com ela redimensiona-se também todo o processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido por ele.

Em se tratando, ainda, das instruções feitas aos professores da CEAA por meio do material didático, há orientações no sentido de diferenciar o aluno adulto da criança. No Caderno de Aritmética diz-se que o adulto já possui noções sobre números pelo fato de realizar mentalmente operações simples de soma ou subtração, ou com o auxílio de contagem pelos dedos. Diz-se também que, devido ao trabalho que possam ocupar, é possível que possam saber ler e escrever números. Em seguida, adverte-se ao professor que, em qualquer desses casos, tais conhecimentos podem se apresentar mal ordenados ou confundidos em seus pontos essenciais. A orientação dada ao professor é, nesse caso,

ter como primeiro cuidado “rever e esclarecer as noções adquiridas sobre números, corrigindo-as quando necessário” (BRASIL, s/d (b), p. 2). No auxílio a essa tarefa, continua a fala dirigida ao professor, é que o caderno foi elaborado, com o intuito de auxiliar tanto o professor como o aluno.

O reconhecimento do adulto enquanto portador e produtor de conhecimentos é importante ao trabalho do professor e pode ser integrado ao trabalho pedagógico. Na fala dirigida ao professor, apesar de reconhecer que o aluno adulto traz saberes matemáticos provenientes de seu contexto de vida, esses são preconcebidos como confundidos em seus pontos essenciais ou mal ordenados, revelando o caráter ideológico e de desconsideração ante não só o conhecimento que o adulto pudesse ter, como também à percepção do professor perante o conhecimento que o aluno pudesse apresentar. Tal instrução tira do professor a oportunidade de diagnosticar sobre quais conhecimentos seu aluno é portador e de como agir perante tal diagnóstico. Rompe possibilidades de diálogos e reflexões sobre os modos de pensar e agir mediante os conhecimentos trazidos pelos alunos vinculados às situações reais, significativas e concretas.

As instruções ao professor garantidas nos livros podem ter sido pensadas como uma forma para garantir que o conteúdo fosse, de fato, ministrado, uma vez que, necessariamente, esse não era formado, já que leigos foram convocados a assumir o papel de professores nessa Campanha.

Ainda no caderno de Aritmética, ao final das instruções, o professor é chamado a estar sempre alerta, no sentido de que seu ensino não possibilitasse uma aprendizagem mecânica, ou seja, sem que o aluno soubesse raciocinar, pensar sobre casos concretos, como os que defrontariam na vida real, caso contrário, seus ensinamentos de nada valeriam. Apesar dessa orientação, o manual explica somente como foi organizada a sequência do trabalho, e não fornece pistas ao professor de como trabalhar os conceitos matemáticos para que o aluno pudesse compreender o porquê dos processos, sem precisar memorizar e realizar as operações matemáticas de modo mecânico.

Por outro lado, possibilitar ao professor não só o conhecimento matemático de modo a garantir-lhe a compreensão dos conceitos, como ensiná-lo a realizar a práxis educativa, ou seja, a articulação dos conhecimentos sistematizados com situações da vida dos alunos, consiste, ainda hoje, em grande desafio a muitos professores. O Guia, por meio de suas instruções e orientações, teria garantido tais conhecimentos e ações aos professores?

As instruções ao trabalho do professor contidas tanto no Caderno de Aritmética como no Guia de Leitura são descritas passo a passo. Nelas são explicitadas questões referentes ao conteúdo propriamente dito, e também sobre os modos de relacionamento do professor para com o aluno, respeitando a concepção que se tinha dele nesse período.

Contemplam também algumas questões técnicas, como cuidados que o professor deveria ter em relação ao material didático entregue, ou seja, o modo como ele deveria se referir ao Caderno e ao Guia de Leitura entregue ao aluno, de modo que o adulto não associasse seu material àquele elaborado ao público infantil, apesar de serem os mesmos materiais. O Guia foi baseado no sistema de Laubach para a alfabetização[13] presente também na cartilha das crianças. Para que não fossem associados como sendo os mesmos materiais é que o livro dos adultos, em vez de ser chamado de cartilha, foi denominado Guia de Leitura, por soar melhor ao adulto analfabeto.

Esse método foi escolhido pela comissão organizadora do Guia de Leitura por: a) ter apresentado, na prática do ensino de adultos, melhor produtividade; b) porque uma vez compreendido o processo pelo aluno, desde as lições iniciais, com o auxílio das palavras-chaves apresentadas em cada uma delas e que se repetiam nas lições seguintes, o aluno conseguiria caminhar por si, dominando facilmente novas palavras; c) esse processo de alfabetização era considerado conhecido da totalidade do magistério, portanto, não haveria problemas em ser empregado pelos professores e também pelos voluntários que, em sua maioria, aprenderam por ele; d) por ser considerado produtivo, poderia também ser praticável pelos próprios alunos, no sentido de esses se animarem a ensinar a outros analfabetos em suas casas ou vizinhança (SOARES, 1995).

Outra instrução ao professor segue no sentido de que este tenha paciência e crença na capacidade de aprendizagem do aluno, mesmo diante das dificuldades apresentadas por ele. Sendo assim, valorizar sempre as pequenas conquistas. Tal incentivo é considerado importante porque, se já nas duas primeiras semanas de aula o aluno perceber que não está aprendendo, é provável que deixe os estudos.

> Nunca deveis demonstrar *nunca* impaciência ou descrença da capacidade de aprender do adulto. Nunca useis de expressões tais como "*Está errado! Mas, ainda não sabe isso?... Qual! Você não aprende mesmo!... Todos já aprenderam e você não!"* Essa atitude algumas vezes, e só algumas vezes, será produtiva com as crianças; mas com o adolescente e especialmente com o adulto

[13] O sistema de Laubach para a alfabetização baseava-se no processo de "silabação" ou "ensino por sílabas". "A aprendizagem acontece em três partes de complexidade crescente: a primeira trabalha só com vogais e consoantes com os mesmos valores (b, l, t, v, n); a segunda apresenta consoantes que alteram a vogal quando aparecem antes ou depois dela (s, r, l, m, n); já na terceira são vistos grupos consonantais (ch, lh, nh, bl, etc.) e consoantes de duplo efeito como c e g" (SOARES, 1995, p. 91).

> analfabeto, será prejudicial. O que deveis fazer, ao invés disso, é acentuar, sempre todas as pequeninas vitórias de cada um dos vossos alunos. Não vos canseis de dizer: *"Muito bem! Você está aprendendo muito depressa! Que facilidade você tem para aprender!"* ou expressões semelhantes, em ocasiões oportunas, em tom sincero, lembrai-vos de que uma das grandes aspirações de cada pessoa é a de que se descubra nela alguma capacidade ou talento particular. Se fordes o descobridor desse talento, em cada um de vossos alunos, tereis neles amigos agradecidos por tôda a vida. (BRASIL, s/d (a), in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 11, n. 29, p. 75)

A partir dessa citação é possível perceber que se atribui novamente ao professor uma nova responsabilidade acrescida do peso que seria inibir a evasão, sem considerar novamente as próprias condições de vida do aluno, as condições sociais de produção do conhecimento, passando por aí inúmeras questões, como a falta de qualificação do professor.

As prescrições ao professor contidas no manual, de modo geral, levam em consideração o aluno como um ser universal, ou seja, concebem os adultos como se todos fossem iguais no modo de aprender, como se todos portassem as mesmas necessidades e desejos, como o de aprender rápida e agradavelmente, e as dificuldades de aprendizagem tivessem em sua origem o complexo de inferioridade. Eram considerados alunos universais apesar de possuírem suas próprias histórias de vida, necessidades, conhecimentos, valores, experiências, expectativas em relação à escolaridade e de pertencerem a diferentes regiões, culturas, e de serem portadores e produtores de diferentes práticas culturais.

Para possibilitar o ensino ao aluno adulto universal, igualmente pretendiam formar, rapidamente, um professor universal, instruído a pensar nos seus alunos como se todos fossem iguais e a desconsiderar, portanto, os conhecimentos que possuíam, bem como os seus anseios, expectativas, dificuldades, histórias de vida, necessidades e diversidade cultural, entre outros.

Ao considerar o aluno universal, o professor, também instruído a ser universal, é orientado a ensinar os mesmos conteúdos de modo igual para qualquer turma de alunos, em qualquer região do país, independentemente de sua diversidade cultural, a utilizar o mesmo material didático, a seguir a mesma sequência das aulas e das lições e exercícios, empregando o mesmo vocabulário.

Os manuais da CEAA destinados ao professor, com suas instruções e orientações metodológicas, acabam por ser uma referência de formação docente, principalmente ao

voluntário, muitas vezes semiletrado. Nesses termos, a atividade pedagógica do professor segue um trabalho que não é pensado e organizado por ele, tornando-o reprodutor de quem o pensou e elaborou.

Silva (2002) nos lembra de que na composição de um currículo, ou seja, na escolha dos conteúdos, no modo como apresentá-los ao aluno e ao professor e na escolha da metodologia a ser trabalhada pelo professor, não há neutralidade, ou seja, no bojo dessa elaboração estão implícitos objetivos, valores, ideologias, portanto, identidades. Ao se pensar a identidade do aluno, forja-se também identidade equivalente ao professor.

O conceito de identidade abordado por Silva (2002) insere-se nas discussões sobre a relação entre educação e sociedade. A educação acompanha os movimentos sociais, econômicos e lutas no anseio pelo poder político. Ela é um dos meios pelos quais se pode reproduzir ou transformar a sociedade. Há, portanto, um projeto e uma intencionalidade na educação que visam determinar o tipo de homem que se almeja para determinada sociedade ou segmento social. A educação que se oferta para as classes populares necessariamente pode não ser a mesma a ser ofertada às classes dominantes, bem como o perfil de aluno desejado pode não ser o mesmo aos diferentes contextos e segmentos sociais. Na elaboração do currículo podem-se objetivar pessoas que tenham diferentes perfis, por exemplo, com perfil submisso e alheio à reflexão da realidade singular e coletiva, ou sujeitos conscientes de sua realidade singular e coletiva instrumentalizados pela educação para transformar o contexto em que vivem. Quando se discute sobre o tipo de alunos e alunas que se pretende formar, adentra-se em discussões que fazem parte do campo do currículo e das identidades.

No momento do planejamento do currículo são determinados os objetivos, os conteúdos e o modo como serão trabalhados e desenvolvidos, as metodologias, as avaliações, seus instrumentos e critérios. Para cada perfil de homem, de ser humano que se almeja, corresponderá um tipo de currículo. Deverá ser ensinado o quê, como?

> Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-ação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses "modelos" de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2002, p. 15, grifo do autor)

Nas escolhas que constituem o currículo estão envolvidas também, de modo central, vital, questões relacionadas àquilo que o sujeito é e aquilo que se pretende que o

sujeito se torne, ou seja, a sua identidade, a sua subjetividade. Portanto, "o currículo é também uma questão de identidade" (SILVA, 2002, p. 16).

Embora a elaboração do material pedagógico da CEAA tenha sido elaborada pelos técnicos em educação, representantes do "otimismo pedagógico", que advogavam pelos princípios da Escola Nova, as orientações ao professor pouco se aproximavam dessa concepção, uma vez que não apresentava significado próximo à realidade do aluno, como propunha o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assim como o critério para a seleção dos professores da Campanha também diferia em muito do almejado pelo documento que propunha como ideal a formação de professores a nível superior, como obrigatória, a formação no curso normal. Por outro lado, no período da realização da Campanha, por seu caráter quantitativo e extensivo, o sistema de ensino estaria preparado para realizar uma educação tal qual proposta no Manifesto?

A CEAA que teve suas atividades no período de 1947 a 1963 alcançou seu auge no ano de 1951, em clima de expansão e euforia que perdurou até 1954, quando as atividades já não provocavam tanto entusiasmo, marcando a fase de início do declínio.

O ensino foi marcado por extrema precariedade. As vantagens ao professor eram irrisórias, fazendo com que muitos abandonassem o trabalho. Em algumas localidades, havia atraso dos salários e nem mesmo os leigos aceitavam as tarefas da Campanha, tornando o voluntariado quase inexistente. Muitos dos professores abandonaram as atividades e muitos dos alunos matriculados evadiram. Diante de tal contexto, muitos dos adultos interessados no estudo sistematizado deixaram de se inscrever.

Diante de tantas dificuldades e fracassos, fez-se a convocação para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958. Convocado e patrocinado por entidades públicas e privadas, contou com o apoio do Ministério da Educação e Cultura. Teve como objetivo realizar uma avaliação conjunta entre os profissionais da educação referente às ações realizadas no âmbito da educação de adultos, bem como a busca de soluções para o problema.

#### *1.3.3.2. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958)*

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos[14] reconheceu-se publicamente o fracasso do programa do ponto de vista educativo, apesar de ter alcançado objetivos

[14] O II Congresso Nacional de Educação de Adultos foi realizado entre 9 e 16 de julho de 1958, no Rio de Janeiro, sob a presidência do então Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação Heli Menegale (PAIVA, 2003; SOARES, 1995).

no campo político por ter aumentado o contingente de eleitores e por ter contribuído com a diminuição dos índices de analfabetismo do Brasil.

Dentre os possíveis fatores do fracasso da CEAA registrados nos anais do Congresso estão as condições de funcionamento das classes, a falta de pagamento de professores por parte de alguns estados e a pouca remuneração do professor. Esses fatores, segundo os anais, tiveram como consequência a contratação de um corpo docente avaliado como "(...) despreparado e incompetente. Pessoas com falta de visão, incapazes de analisar os principais problemas que pudessem afligir a nossa gente, causando com isso, um índice cada vez mais crescente de evasão" (PAIVA, 2003, p. 221).

Com base nas avaliações, caiu por terra a ilusão de que se pudesse realizar alguma campanha de longo prazo pautada no trabalho do voluntariado ou do semivoluntariado, que recebia pequena remuneração.

O material didático utilizado na Campanha foi considerado inadequado aos adultos e às várias regiões brasileiras. Nesse sentido, surgiram críticas à ausência de uma formação específica ao professor de adultos, bem como à falta de conteúdos e métodos próprios a essa modalidade (SOARES, 2005a).

Diante do contexto de fracasso da Campanha assumido pelos grupos participantes e também pelo Ministro da Educação, Prof. Clóvis Salgado, ali presentes, surgiu um novo estímulo no sentido de buscar soluções e metodologias para a educação do público adulto, tanto no que diz respeito à sua estratégia como em relação ao método. Tornou-se um objetivo principal a necessidade urgente de se formular novas diretrizes que pudessem "orientar o governo e particulares no planejamento e na condução dos programas de educação de adultos em face das condições do país, em rápida e contínua transformação" (PAIVA, 2003, p. 236).

Na realização do II Congresso Nacional de Educação, vários grupos com visões diferenciadas manifestaram suas sugestões. Dentre eles, destacamos a visão de Paulo Freire, que inverte uma lógica corrente e até então disseminada em relação ao analfabetismo, e este, em sua relação com o aspecto social. Se antes o analfabetismo era considerado o responsável pelo atraso do desenvolvimento do país, o professor pernambucano apresenta o problema por outro ponto de vista, que seria uma inversão na lógica desse pensamento: identifica na pobreza e na ignorância causas imediatas do analfabetismo.

Destacou-se, também, a importância de conscientização popular ante o processo de desenvolvimento, bem como à emersão do povo na vida pública nacional, participando das decisões com responsabilidade perante os momentos da vida pública.

Diante dessas novas perspectivas, inicia-se um movimento de luta pela possibilidade do voto do analfabeto. Nesse sentido, o grupo pernambucano solicitava a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o homem e não para o homem, bem como a criação de grupos de estudo e de ação dentro de espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no professor, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de desenvolvimento do país; propunha, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. Para tanto, os materiais anteriormente utilizados não poderiam ser adaptados, e dentro da nova concepção de educação, a proposta era a de que se trabalhasse a partir da realidade do aluno, agora concebido como produtor de cultura e conhecimentos. Estavam aí esboçados os princípios que serviriam de base ao sistema de ensino e à teorização educativa de Paulo Freire na década de 1960.

Com base nessa visão nascente, a educação popular passa a ganhar outro significado. Se antes esse significado estava mais relacionado à instrução elementar pública, destinada às crianças do ensino primário e aos adultos pelos programas de alfabetização, nesse período, passa a imprimir uma nova concepção voltada para a conscientização e politização do povo (SAVIANI, 2008 a).

Para as discussões em torno das novas possibilidades e metodologias em relação à alfabetização de adultos, realizou-se em setembro de 1963, no Recife, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. A preocupação com os métodos era geral, bem como o papel do professor nesse processo (SOARES; GALVÃO, 2009).

A busca de novas metodologias demonstra uma tendência à volta da reflexão do pensamento pedagógico em sua relação com o aspecto social, o que denota a presença do fenômeno “realismo em educação”.

Por tratar da importância de uma educação popular que pudesse incluir o adulto na vida política da Nação, faz-se necessária uma nova mentalidade por parte do professor, que nessa nova configuração deveria sentir-se participante do processo educativo em prol da transformação social almejada.

Apesar de se redimensionar o contexto e nele as questões referentes à educação do adulto e ao papel do professor no processo ensino e aprendizagem, as responsabilidades atribuídas ao professor enquanto salvador do país continuam.

#### *1.3.3.3. A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)*

No mesmo ano em que foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

Em vez de se iniciar como uma campanha para grande contingente populacional, iniciou suas atividades com recursos da União em um projeto piloto a ser realizado inicialmente em Leopoldina (MG) para, após, expandir-se a outras regiões do Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul do país. Essa proposta consiste em uma forma de se superar as críticas efetivadas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos e em trabalhar com atividades que integrassem a realidade própria a cada município.

Logo no início das atividades, constatou-se o abandono das aulas por grande parte dos alunos adultos. Permaneciam na escola somente aqueles que mantinham a esperança em colocação profissional e melhoria da condição social. Diante de tal contexto, a CNEA enfatiza o ensino para a criança como solução para a erradicação do analfabetismo, uma vez que apenas 8% dos adultos permaneciam na escola por mais de um ano.

Com esses dados, a Campanha segue focada na educação primária, onde foram obtidos melhores resultados. Em relação aos adultos, a evasão tentou ser contornada por meio de incentivo financeiro ao professor, em que o salário se torna móvel por ser vinculado aos níveis de frequência e aprovação.

A experiência de Leopoldina (MG) estendeu-se a outras localidades e foi extinta em 1963, juntamente com todas as demais campanhas do MEC.

### *1.3.4. Os movimentos de cultura popular*

O final da década de 1950 é marcado pela constatação do fracasso das grandes campanhas de educação de massa. No início dos anos de 1960, no entanto, inicia-se um

momento importante da educação de adultos do país, com a presença de diversos movimentos de educação e cultura popular.

Imbuídos pelas discussões e ideais levantados no II Congresso da Educação de Adultos, muitos movimentos de cultura e educação popular surgem paralelos às iniciativas governamentais ao final da década de 1950 e início da de 1960. Suas ações buscam possibilitar a transformação social. Apesar de emergirem em diferentes localidades do país, foi na Região Nordeste que se concentraram em maior número e destaque.

Dentre os vários movimentos ligados à promoção da cultura popular, destacamos alguns, devido à sua expressividade. Dentre eles, o Movimento de Cultura Popular (MCP), do qual Paulo Freire era integrante e onde nasceu sua proposta de alfabetização que inspirou formas equivalentes de trabalho, como o projeto De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal (RN). Destacamos também os Centros Populares de Cultura (CPC) criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que por sua vez incentivou a criação de centros do mesmo gênero; o Movimento de Educação de Base (MEB); e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) (FÁVERO, 2006).

#### *1.3.4.1. O Movimento de Cultura Popular (MCP)*

Em Recife, ocorreu uma mobilização de estudantes universitários, artistas, intelectuais e da Universidade de Pernambuco que, juntamente com a prefeitura, passaram a obter destaque em suas atividades de combate ao analfabetismo e valorização do nível da cultura popular.

O trabalho do MCP é caracterizado pelo trabalho dos intelectuais em contato direto com o povo. Havia preocupação para que não se realizassem ações de cunho filantrópico ou assistencialista, como concebido em períodos anteriores. Os trabalhos ocorriam por meio do canal artístico e pela educação sistematizada, tendo como focos a alfabetização e a educação de base, que se articulavam. Para a alfabetização de adultos, o MCP contava também com uma escola radiofônica. O projeto de educação pelo rádio do MCP foi pensado para possibilitar a alfabetização e a educação de base a um maior número de pessoas, atingindo, inclusive, outros estados do Nordeste (PROJETO EDUCAÇÃO PELO RÁDIO, s/d, p. 1).

As opções metodológicas e a escolha e utilização dos materiais didáticos a serem empregados no trabalho docente junto ao adulto foram feitas de forma atenta.

Antes de iniciar as aulas de alfabetização pelo rádio, foi assinado um convênio entre a Prefeitura do Recife e o MCP com o Ministério da Educação e Cultura. O Programa Sirena do Governo Federal enviou as cartilhas e os discos correspondentes às lições. Na análise desse material, alguns dos fundadores do MCP constataram que o conteúdo apresentado não atendia aos anseios sociais, políticos e ideológicos propostos pelo Movimento. No material se dizia coisas que foram avaliadas como não condizentes com a realidade e com a condição do povo nordestino em situação de pobreza, a quem o Movimento direcionava seu trabalho. Dizia-se, por exemplo, que no fim do mês o aluno deveria colocar sua poupança na Caixa Econômica Federal. O material foi considerado totalmente alienado e inaproveitável, e eles próprios elaboraram um material didático denominado de Livro de Leitura para Adultos. A pedagoga Norma Porto Carreira Coelho e a professora Josina Godoy foram as autoras desse material (COELHO, 2002).

O Livro de Leitura Para Adultos procurou estar em consonância com a proposta do Movimento. Os temas que o compõem foram determinados a partir de uma pesquisa realizada com a população das áreas populares do Recife. Do diálogo com as comunidades emergiram os temas centrais de interesse que foram utilizados como eixos a serem debatidos em classe. Esses temas centrais foram concebidos enquanto

> o universo de preocupação do adulto, no Recife. E foram, assim, relacionados: politização, sobrevivência, habitação, etc. Utilizando-se a técnica de alfabetização, que parte da "palavra", foram escolhidas as "palavras-chaves". Estas são chamadas assim, porque além de encerrar as idéias significativas, apresentam, pela primeira vez, as sílabas que irão formar novas palavras. **Quarenta e três palavras-chaves foram identificadas, abrangendo cinqüenta e oito sons**, que devem ser aprendidos, porque servirão para formar todas as palavras da língua portuguesa. (COELHO, 2002, p. 54, grifos do autor)

Segundo Fávero (2006), esse material reuniu pela primeira vez, em um livro de leitura e alfabetização, palavras que, de alguma forma, se associavam a mensagens de cunho social e político.

Na educação pelo rádio, além do Livro de Leitura, do MCP, eram utilizados outros materiais, como o Caderno de Aritmética do MEC, que era utilizado pelos monitores presenciais.

Em virtude da heterogeneidade de conhecimentos por parte dos alunos, trabalhava-se também com jornais diários. As aulas eram veiculadas por emissoras locais no período noturno, apresentando palestras, entrevistas de especialistas nas áreas, possibilitando aulas de alfabetização com conteúdo aprofundado e articulado com os anseios e problemas da comunidade (PROJETO EDUCAÇÃO PELO RÁDIO, s/d).

A alfabetização ocupava de 40 a 50 minutos da programação de segunda a sexta-feira, e a denominada educação de base, composta por educação política, musical, sanitária e informativa, era veiculada em dias intercalados. Aos sábados e domingos, a programação era recreativa e contava com música, teatro, informativos e "novelas gravadas pelo Sistema de Rádio Educativo Nacional do MEC" (PROJETO EDUCAÇÃO PELO RÁDIO, s/d, p. 2).

### *1.3.4.2. Paulo Freire e a alfabetização de adultos no MCP*

Freire tinha objeções em relação ao uso do livro didático, pois o concebia como "algo que expressava uma rígida separação do processo educativo entre aqueles que sabiam, os educadores que elaboram a cartilha, e os que não sabiam, os educandos, entendidos como objeto da ação desenvolvida para ensinar-lhes alguma coisa" (VIEIRA, 2006, p. 114).

Com essa crítica, Freire tecia contribuições fundamentais para a relação professor e aluno, já que o professor não levaria para a sala de aula palavras-chaves alheias à realidade social de seu aluno, limitando, assim, o diálogo intersubjetivo. Apesar da crítica, a direção do MCP optou pelo uso do material didático não apenas pela sua tradição, mas também pela exigência dos alunos que consideravam importante ter o seu próprio livro, bem como pela especificidade do sistema de ensino promovido pelo programa de rádio, que seria compreendido melhor se os alunos tivessem em mãos o material didático. Somado a esses fatores, outro dado que tornou seu uso imprescindível foi que os monitores escolhidos nas comunidades, de modo geral, não tinham nenhum preparo didático-pedagógico para ensinar (FÁVERO, 2006).

Freire, obviamente, em sua proposta de alfabetização, prescindiu do uso da cartilha e propôs, primeiramente, uma pesquisa referente às palavras e temas geradores. O alfabetizador ia a campo munido de caderno e gravador atento ao que via e ouvia. Essa ação tinha como objetivo elencar as palavras mais verbalizadas para serem exploradas em aula, onde seriam explorados pelo educador ditos populares, provérbios, versos, palavras, frases, ou seja, toda forma de expressão oral que revelasse a realidade social vivida pelo analfabeto.

Das palavras observadas e levantadas do repertório vocabular do aluno, algumas seriam escolhidas para serem palavras geradoras, aquelas decorrentes de sua importância social para o grupo e também aquelas que apresentassem todos os fonemas

da língua portuguesa. As palavras escolhidas deveriam representar o modo de vida, a realidade dos analfabetos. A decodificação dessas palavras estaria associada a um núcleo de questões relacionadas à questão existencial ou à vida;

> a questões políticas ou ligadas aos determinantes das condições de vida; exemplo, para a palavra geradora governo, podiam ser discutidos os temas geradores "poder político", "papel político", "papel do povo", "participação popular"; e esse contexto figurativo dá sustentação psicológica à palavra geradora na mente do analfabeto. E a palavra geradora funciona como "chave" (COELHO, 2002, p. 60, grifos do autor).

O alfabetizador deveria promover a discussão e observar as dificuldades de expressão dos participantes. Para tanto, deveria lançar perguntas e incentivar a participação de todos. A palavra geradora deveria estar em destaque de modo que fosse visível, ao alcance de todos, bem como era incentivado o uso de diferentes recursos didáticos. Diante da situação problema a que se chegasse, o alfabetizador deveria incentivar o grupo a discutir sobre ela, indagando o que originou tal problema e o que se poderia fazer para sair dele (COELHO, 2002). Esse diálogo passaria a auxiliar na formação da consciência crítica dos alunos.

Consciência que o homem tem de si, no sentido de rumar essa consciência ao mundo, para apreendê-lo. Sobre essa questão, Vieira Pinto (1979) esclarece:

> A consciência não se reduz apenas à compreensão da presença e da ação no mundo como condição para a realidade do ser do homem; tem de ser entendida igualmente como força permanente criadora dessa mesma compreensão, por efeito dos resultados do saber que conquista. Por isso não é legítimo definir a consciência pelo lado da mera disposição à percepção do real e dos conteúdos interiores a ela própria, o que seria reduzi-la a um papel passivo, mas é preciso entendê-la como um processo, aquele pelo qual o homem no mesmo ato em que adquire uma ideia, adquire a capacidade de usá-la como instrumento para a aquisição de nova ideia. (VEIRA PINTO, 1979, p. 363)

Os trabalhos de alfabetização de adultos desenvolvidos e realizados por Paulo Freire repercutiram e se expandiram fortemente por todo o território nacional e influenciaram e inspiraram muitos movimentos, como a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler", em Natal (RN). A Campanha procurou atuar de acordo com as concepções do MCP do Recife e, para a qualificação dos professores, foi criado um centro de formação, que se encarregava também da coordenação pedagógica da Campanha.

### *1.3.4.3. O Movimento de Educação de Base (MEB)*

O MEB, por sua vez, tem seu funcionamento desde 1961. Financiado pela União por meio do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério da Saúde, conta também com o apoio de outros vários convênios.

Criado pela Igreja Católica por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), teve seu início enquanto movimento popular em seu segundo ano de atuação. Destinado a atender principalmente a população rural, tem em seus objetivos a alfabetização inserida dentro de uma proposta de educação de base compreendida enquanto conhecimentos teórico-práticos mínimos que possibilitem à população, por si própria, rumar ao desenvolvimento. Os conhecimentos eram definidos de acordo com as necessidades individuais, porém articuladas às necessidades e aos problemas da coletividade.

O programa de educação de base é veiculado por meio de escolas radiofônicas, pois estas teriam condições de chegar às áreas rurais subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Tem sua proposta educativa pautada em duas instâncias, que seriam articular os conhecimentos veiculados pelas escolas radiofônicas à organização de equipes locais e grupos de base nas comunidades. Para tanto, formam-se comitês municipais com objetivos, entre outros, de profissionalizar monitores e líderes para que estes pudessem ter efetiva participação e envolvimento na programação das atividades.

Para que fosse possível efetivar um trabalho dentro desse referencial, o MEB procurava realizar uma metodologia de modo a globalizar os conteúdos. Para isso, buscava explorar recursos como o diálogo e a dramatização. No entanto, os livros que havia não possibilitavam tal iniciativa. Alguns dos materiais oferecidos pelo MEC eram os que foram utilizados para a educação de adultos na CEAA, e também a cartilha elaborada para o rádio editada pelo SIRENA.

Diante da análise do material disponibilizado pelo MEC, avaliou-se que esse material não era condizente com a proposta do MEB. Contudo, diante da consideração de que a cartilha era um material importante para o trabalho no meio rural e para atender às especificidades do sistema de rádio educativo, o Movimento optou pela elaboração do próprio material, que tinha sua importância também no apoio ao trabalho dos monitores que não tinham para esse trabalho nenhum preparo didático-pedagógico.

Foram dois os livros de leitura para adultos elaborados no MEB no ano de 1963: Saber para Viver e Viver é Lutar (FÁVERO, 2006).

#### *1.3.4.4. A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR)*

Outra Campanha de Educação Popular que iniciou timidamente e teve uma expansão foi a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada em fevereiro de 1962 por profissionais recém-formados oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC) e por estudantes que defendiam os direitos e interesses das classes populares urbanas e rurais. Os professores que realizavam o trabalho educativo eram professores do estado da Paraíba.

O trabalho era desenvolvido tanto com crianças quanto com adultos e contava com a orientação de Paulo Freire a partir de contatos estabelecidos com o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC), no qual Paulo Freire foi diretor e formou uma equipe de trabalho que deu apoio às suas investigações que contribuíram para a sistematização de proposta de alfabetização. A equipe do SEC auxiliou na capacitação dos professores da CEPLAR.

### *1.3.5. A formação de professores de adultos no contexto dos Movimentos de Cultura Popular*

O objetivo de conscientização e inclusão do aluno adulto na vida social e política do país era foco da maioria dos muitos e diferentes grupos educativos espalhados pelos estados brasileiros. Mesmo diante do intercâmbio de informações entre esses grupos efetivados pelos encontros regionais para a troca de experiências, e pela influência que as elaborações teóricas de Paulo Freire e de outros teóricos tiveram sobre esses grupos, um dos desafios que se impunha a todos era formar o professor de acordo com o referencial das novas propostas.

O fato de se ter elaborado uma cartilha a partir do repertório vocabular das comunidades de pouco adiantaria se o professor não tivesse conhecimento sobre como encaminhar a proposta pedagógica que fundamentava todo o trabalho. Para aqueles que não pertencessem à comunidade, haveria, ainda, um adendo no preparo antecipado, no sentido de se apropriar do vocabulário e da realidade dos alunos para o diálogo nos

campos político, existencial, econômico e social, entre outros, que pudessem surgir como desdobramento das palavras geradoras no momento da aula.

Os conhecimentos próprios às novas concepções educativas propostas pelos movimentos de educação popular já eram, por si, desafiadores por estarem em processo de construção, e também por serem diferentes da concepção tradicional de ensino, referencial que predominava, até então, para todos aqueles que já haviam passado pela escola.

Diante da necessidade de os diversos movimentos de educação de cultura popular capacitarem professores, tutores e monitores dentro dos novos referenciais, alguns questionamentos emergem: como foi possível capacitar o professor das comunidades distantes, onde o trabalho era pautado na transmissão do rádio, se a maioria deste não teve formação docente e muitos deles eram pouco alfabetizados também? Como fazer com que esse professor se apropriasse dos conhecimentos próprios às novas concepções? Por quais caminhos, se a sua formação ainda era voltada eminentemente para o ensino da criança e de acordo com as abordagens tradicionais do ensino ou com os princípios da Escola Nova? Como possibilitar a inversão da imagem do adulto analfabeto, como apontaram Paulo Freire, Viera Pinto e outros intelectuais, no sentido de romper com uma cultura que concebia o adulto como o responsável pelo atraso da nação? Como formar um quadro de professores com essas características, sendo muitos deles voluntários e semianalfabetos? Como teria acontecido na prática a formação do quadro de educadores, que contavam com pessoas de lugares e de formação tão diferentes?

Na busca de compreender essa formação e os possíveis caminhos percorridos, encontramos uma resposta inicial em Fávero (2006) ao referir-se aos processos de formação do professor do MEB. O autor relata como eram realizados os trabalhos nas equipes de educadores que visavam à busca da conscientização do aluno. Os educadores relatavam suas práticas, o grupo analisava e refletia sobre os métodos utilizados nas aulas, nos programas, nos livros didáticos. Sobre esse momento, afirma o autor: "era como se ensinasse a aprender; aprendesse para agir, agindo; e novamente aprendesse, refletindo sobre a ação realizada. A prática era também ela, uma mediação – o que afinal estava na base do método da formação na ação" (FÁVERO, 2006, p. 199).

O modo como se dava a capacitação do professor no MEB, descrito por Fávero (2006), parece ser muito próximo ao processo de formação realizado por parte do Movimento de Cultura Popular (MCP) e também na Campanha de Educação Popular da

Paraíba (CEPLAR), ou seja, na emergência da demanda da ação, na reflexão e troca entre os pares, e na relação dialética com seus alunos.

#### *1.3.5.1. A formação do professor no Movimento de Cultura Popular (MCP)*

A formação do professor no MCP era realizada por cursos presenciais e a distância pela programação da Rádio Escola do MCP. Uma equipe de professores coordenava e ministrava os cursos, dentre eles Paulo Freire e membros de sua equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade do Recife.

A Rádio Escola contribuiu para a expansão do MCP em Pernambuco. Era constituída por uma equipe central composta por uma diretoria formada pelas professoras Norma Porto Carreira, Josina Godoy e Giselda Fonseca.

A Rádio tinha a Escolinha de Formação de Monitores e Supervisores. As aulas ensinavam a trabalhar com os Livros de Leitura para Adultos e com o Guia Alfabetizador. Orientavam os procedimentos metodológicos das diversas fases do processo de alfabetização e preparavam o monitor e o supervisor, no sentido de que eles tivessem consciência sobre seus papéis na Escola Radiofônica. Os alunos matriculados na Escolinha eram universitários formados, jovens e adultos em fase de alfabetização ou aperfeiçoamento que pretendiam alfabetizar adolescentes e adultos.

Os monitores, com acompanhamento dos supervisores, monitoravam os adultos matriculados na própria comunidade. Lá os alunos ouviam as aulas que eram embasadas no Livro de Leitura Para Adultos, em 77 lições. Havia, também, uma programação para quem já fosse alfabetizado, mas sem que fosse deixada de lado a preocupação de que esses ampliassem seus conhecimentos.

A Rádio Escola transmitia, ainda, aulas voltadas para a educação de base com conhecimentos relacionados à história, língua portuguesa e realidade brasileira, com vistas à conscientização dos alunos.

Para poder atuar enquanto monitor, os candidatos passavam por processo seletivo composto pelas etapas de treinamento, avaliação, prova e entrevista junto ao corpo diretor do Movimento. Esse processo tinha como objetivo possibilitar uma boa integração do candidato às concepções do MCP.

O aperfeiçoamento do monitor era contínuo. Acontecia também na modalidade presencial, com reuniões semanais, nas quais alguns cursos eram ministrados, como "Metodologia, Funcionamento das Escolas Radiofônicas, Português, Aritmética,

Introdução à Realidade Brasileira, Relações Humanas, Educação Sanitária, Estrutura e Funcionamento do MCP" (Projeto Educação pelo Rádio, in Fórum EJA, portal MEC, p. 1).

Os cursos de formação continuada dos monitores aconteciam ao longo do ano e eram acompanhados de debates. A diversidade cultural e o nível de escolaridade encontrada no grupo era considerado um fator de dificuldade, pois nele havia aqueles que já haviam cursado a universidade, outros o ginásio, e a maioria o ensino primário.

Ao abordar as atividades realizadas no MCP, Gadotti (2006) esclarece que, para a realização do trabalho pedagógico de acordo com os princípios da abordagem freireana, o fato de muitos dos professores serem membros da comunidade foi um fator facilitador importante. Segundo o autor, para possibilitar a práxis educativa, não era suficiente o estudo do tema a ser abordado, e o conhecimento sistematizado era necessário para conhecer e respeitar o contexto e as condições culturais do aluno adulto e a lógica própria do conhecimento popular, bem como sua estrutura de pensamento.

Ser professor na própria comunidade facilitava, portanto, a compreensão e o diálogo de temas relacionados às condições objetivas (salário, emprego, moradia, outros) e subjetivas (história do grupo, lutas, modos de organização, conhecimento) do contexto dos educandos adultos. Quando, no entanto, não era possível ter professores provenientes das localidades onde seria ministrado o ensino, era fundamental que, minimamente, eles fossem preparados para respeitar as condições culturais dos alunos. Seria importante a realização do diagnóstico histórico e econômico do grupo ou comunidade para que fosse possível garantir a comunicação entre os saberes técnico e popular.

O fato, porém, de o professor possuir o conhecimento escolar e o conhecimento da realidade dos seus alunos não era garantia de uma educação transformadora, tampouco a comparação entre esses dois conhecimentos. A instauração do diálogo no ato educativo era elemento essencial, pois, a partir dele, na relação com o aluno, é que o professor mediava o ato pedagógico rumo à transformação social.

Ao compreender as iniciativas cotidianas dos alunos, era possível articulá-las e demonstrar as correspondências aos códigos culturais sistematizados. Quando o professor conseguia estabelecer esse diálogo, adentrava-se na intenção política do ato pedagógico, que era promover íntima relação com a questão da funcionalidade do saber sistematizado na vida ou com o projeto de vida do aluno. A educação de qualidade não pode ser avaliada apenas pelo rigor metodológico, mas sim pelo impacto que gera na

qualidade de vida do adulto, por possibilitar-lhe transformações reais em suas condições de vida.

A relação professor-aluno na perspectiva freireana parte do princípio de que todos são capazes de ensinar e aprender; assim, a relação se transforma em processo contínuo de ensino e aprendizagem. Não há imposição; cada um é reconhecido pelas competências específicas que lhe cabem e as divergências, quando houver, não se tratam de uma disputa, mas sim de respeito pelas diferenças.

O valor do outro se dá pelo que ele é, por sua história, e não por um padrão preestabelecido. A relação se estabelece não pela hierarquia institucionalizada, mas sim pelos papéis sociais e as funções que são diferenciadas. O papel do professor é de incentivar, provocar, sistematizar e avaliar, e o aluno é aquele que será provocado para descobrir, ser cossistematizador, coavaliador e avaliado. A avaliação não visa classificar as diferenças hierarquizadas, mas como diagnóstico das necessidades norteadoras para correção e retomada de novos rumos e estratégias (ROMÃO, 2006).

O processo de formação docente de acordo com esses princípios possui, no entanto, limitações. O fato de possibilitar a capacitação em si não é garantia da realização de um bom trabalho por parte do professor junto a seu aluno. Ela só estará garantida quando a qualidade de intervenção do professor for melhorada, não apenas o seu discurso.

Barreto J. e Barreto V. (2006), professores atuantes e conhecedores das ideias e propostas metodológicas de Paulo Freire, trabalharam por muitos anos no processo de formação continuada de professores, inicialmente junto aos movimentos populares e, posteriormente, em trabalhos ligados a órgãos públicos.

A partir de suas experiências e conhecimentos elaborados ao longo dos anos, os autores apontam alguns equívocos que podem permear o processo de formação docente, dentre os quais a necessidade de se reconhecer que há limites no processo, uma vez que ele não abrange totalmente os elementos e fatores necessários para essa constituição, ou seja, muitos dos fatores que a compõem estão fora do controle do processo em si, por fazerem parte da vida, da subjetividade, de hábitos, entre outros, do futuro docente.

Outro equívoco apontado é que os professores formadores pensam ter garantido boa capacitação ao futuro professor quando este se apropria dos conceitos e, a respeito deles, profere bom discurso, mas ao acompanharem sua prática, esta se materializa de modo conservador.

Nesse sentido, os autores alertam os professores formadores para que tomem cuidado com os discursos que pronunciam como referência às práticas que se almeja que os futuros professores realizem. Para garantir a compreensão do referencial teórico pedagógico pretendido, os autores sugerem que "a própria prática da formação explicite aquilo que se pretende enfatizar na formação" (BARRETO J.; BARRETO V., 2006, p. 83). É necessário proceder com eles do mesmo modo que se deseja que eles atuem com seus alunos. Desse modo, vivenciam e verificam os resultados junto a eles próprios. De nada adianta o professor formador de professores discursar sobre o que deve fazer se ele próprio não pratica o que profere em sua fala.

Os autores colocam, ainda, que toda ação tem íntima ligação com a teoria de quem a pratica e por ela é sustentada. O grande segredo para uma boa formação continuada de professores seria possibilitar um trabalho de modo a modificar a teoria que o professor já tem sobre o trabalho pedagógico. Ao modificar sua teoria, acabará por transformar sua prática também. Para isso, no entanto, é preciso conhecer, pela própria prática do professor, qual é a teoria que a sustenta. Há que diagnosticar a concepção pedagógica que pratica pois, no discurso, ele pode conhecer várias concepções teóricas.

O primeiro passo, então, para que se possa contribuir para a mudança da teoria que sustenta a prática do educador é saber qual é essa teoria. O próprio professor, muitas vezes, não identifica em sua prática qual teoria a sustenta. A observação de sua própria prática é um caminho possível para essa compreensão. Conhecer os porquês das ações dos professores em constante formação é importante para que, no diálogo com os formadores, as respostas possam ser discutidas, contestadas, ampliadas para que se obtenham modificações significativas na prática docente.

Outra limitação que se impõe no processo de formação de professores apontada pelos autores, em continuidade com as limitações já colocadas, seria a de que nenhum deles se propõe a modificar sua teoria se está satisfeito com ela. Mudar a prática implica um esforço que ninguém fará quando imagina desnecessário.

Se diante das limitações do processo de formação não se pode tudo, alguma coisa, no entanto, é possível. Pode-se sondar e conhecer os horizontes do processo realizado a fim de conhecer os motivos da satisfação e os objetivos do professor. Em alguns casos, são limitados. Nesse contexto, faz-se necessário, diante da plena satisfação dos formandos em relação às suas próprias teorias, criar a insatisfação. Sem ela, será impossível qualquer processo de formação (BARRETO J.; BARRETO V., 2006).

Os pontos de atenção apresentados por Barreto J. e Barreto V. (2006) demonstram parte da complexidade que há no processo de formação docente, bem como possíveis questões que podem fugir ao formador. Talvez, por esse motivo, tentar garantir a apropriação do conhecimento por meio dos mais diversos instrumentos, como o livro didático que chega às mãos do professor, seja uma estratégia utilizada pelos coordenadores de trabalhos pedagógicos de modo geral.

Da mesma forma que nas campanhas anteriores, o MCP também escreveu os procedimentos metodológicos de sua proposta de alfabetização no Guia do Livro de Leitura para Adultos. De acordo com Fávero (2006), grande parte dos materiais elaborados no período inicial da década de 1960 foi destruída pela ditadura militar (1964). Com a redemocratização do Brasil (1985), muitos foram recuperados, porém, outros não. No entanto, mesmo sem contar com o Guia do Alfabetizador propriamente dito, pela apresentação do Guia de Leitura para Adultos, há alguns dizeres que nos fornecem pistas de como seriam tais orientações. Inicialmente são apresentadas as palavras-chaves e, na sequência, a explicação sobre elas.

> Cada uma dessas palavras-chave pode conter um ou mais fonemas novos. Os sons, enquadrados pela palavra-chave, constam da relação integrante do **Guia do Alfabetizador**. Assim, o esquema geral do processo de alfabetização utilizado foi o seguinte: 1º - Apresentação das palavras-chave e debate em torno do centro de interesse. 2º - Apresentação das palavras-chave dentro de frases. 3º - Destaque das sílabas novas encontradas nas palavras-chave. 4º - Composição de novas palavras. A orientação metodológica das diversas fases da alfabetização foi dada, também, no **Guia do Alfabetizador**, utilizado pelo monitor, na Escola Radiofônica do MCP. O **Livro de Leitura para Adultos**, de nossa autoria, teve ampla repercussão. As últimas aulas, Lição 75 - República e Lição 77 - Paz, foram escritas pelo Presidente do MCP, Germano Coelho, para transmitir uma síntese do Movimento e as linhas gerais de sua ideologia. (COELHO, 2002, p. 54)

Reuniões de capacitação e orientações pontuais presenciais também fizeram parte do processo de formação dos professores e monitores. Ainda que os movimentos tenham sido importantes para as transformações na educação de adultos, no caso da formação do professor, para que eles compreendessem não só os conceitos próprios das novas propostas, mas principalmente efetivassem sua correspondência na prática, certamente houve que ter acompanhamento próximo.

Como nos mostram Barreto J. e Barreto V. (2006), a capacitação de professores é algo complexo. Nela estão inscritos elementos que fogem ao conhecimento e controle

por parte dos formadores. O mesmo desafio certamente ocorreu no processo de formação dos educadores dos movimentos, pois de nada adiantaria trocar a palavra *casa* por *mocambo* se o professor ou monitor não compreendesse a teoria e não conseguisse transformá-la em ação pedagógica correspondente.

### *1.3.5.2. A capacitação para o trabalho docente no Movimento de Educação de Base (MEB)*

Já no MEB, a organização para formação dos quadros para o desenvolvimento do trabalho ficava a cargo de uma Equipe Técnica Nacional, responsável pelo treinamento de supervisores e professores das equipes estaduais e locais, bem como dos coordenadores dessas equipes.

O processo de formação passava pelos momentos de seleção e composição do quadro docente antes do trabalho com os alunos; realização de estágios como complementação da formação inicial para que pudesse ser suprida alguma carência; visita aos sistemas já em funcionamento, onde se revia o feito e replanejava a continuidade do trabalho de acordo com as necessidades e condições locais. Trabalho com textos de conteúdo teórico para sistematizar a prática e a troca de experiência entre os participantes também foram ações realizadas.

Nos treinamentos locais, valorizava-se a aprendizagem adquirida na vida, buscava-se uma formação que proporcionasse atitude de trabalho em grupo, em que ação e reflexão estivessem sempre presentes, valorizava-se a presença e o conhecimento do outro e, portanto, a aprendizagem mútua. Rejeitavam-se atitudes massificadoras e impositivas, incentivava-se a autocrítica e a crítica dos companheiros no sentido de ajuda, respeito em ambiente de liberdade, iniciativa e criatividade. Para tanto, realizavam-se semanas de estudos de aprendizagem não diretivas nas quais o lema era aprender a aprender com intuito de se pensar e falar de modo lógico e claro, estudar e refletir sobre problemas e saber trabalhar em grupo. Nessa fase inicial do treinamento, buscava-se também a formação de equipes de liderança (FÁVERO, 2006).

Como a ideia no MEB era possibilitar ao adulto uma educação para um mundo em transformação, não havia que se buscar respostas prontas na Pedagogia, daí a importância de uma formação focada em situações que apresentam problemas a serem discutidos e solucionados na coletividade, pois se assim fossem formados os professores, assim eles agiriam com seus alunos.

As metodologias para essa formação variavam e contavam, muitas delas, com a influência da Psicologia, com aplicação de testes e dinâmicas de grupo tanto para a seleção dos profissionais quanto para a escolha dos líderes. A formação nessa etapa inicial visava à reflexão sobre o cenário social, econômico, político, cultural e religioso do Brasil, com base no conhecimento que os treinandos demonstravam ter sobre essa realidade. A partir dessa reflexão, partia-se para a caracterização da ação educativa que o homem brasileiro necessitava e, após, teciam-se objetivos para que as ações pensadas se efetivassem concretamente, dentro dos princípios e valores do MEB.

Havia também trabalho de observação em áreas onde o MEB já trabalhava, o que possibilitava ao grupo a avaliação e o conhecimento sobre aquela realidade. A formação abordava também questões consideradas essenciais referentes ao sistema de rádio educativo (FÁVERO, 2006).

#### *1.3.5.3. A formação de professores na Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR)*

No início do trabalho de alfabetização da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), contava-se com a participação de professoras cedidas pelo estado e as orientações se davam no sentido de um trabalho pedagógico a partir da realidade dos alunos. A Campanha tinha, ainda, em sua proposta, um trabalho coletivo envolvendo a comunidade.

Para a capacitação dos professores no sistema Paulo Freire, o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC) oferecia cursos aos sábados sobre os temas "Realidade Brasileira e Metodologia de Alfabetização de Adultos" (FÁVERO; SOARES JUNIOR, 1992, p. 7).

Diante do trabalho realizado pela CEPLAR, o MEC, em seu Plano de Emergência ao final de 1962, disponibilizou recursos financeiros à Campanha para a expansão dos núcleos de alfabetização. No intuito de preparar novos alfabetizadores, convocou universitários, secundaristas e pessoas interessadas para um curso sobre a proposta de Paulo Freire e a Realidade Brasileira[15].

[15] O curso ocorreu em janeiro de 1963 e teve como conteúdo de ensino preparatório os temas e seus respectivos expositores: Visão crítica da realidade brasileira, Ronaldo Queiroz; Realidade brasileira do analfabetismo, Paulo Freire; Alfabetização num país subdesenvolvido, Wilson Marinho; Um novo método e uma nova técnica de alfabetização e conscientização de adultos, Maria das Dores Oliveira; Uma

Em abril de 1963, após a seleção dos alfabetizadores, foram implantados 14 novos núcleos de alfabetização. Pela avaliação dos trabalhos anteriormente realizados, avaliou-se que a proposta de alfabetização possibilitava que o aluno lesse e escrevesse pequenos textos, mas que, mesmo assim, era necessário algum procedimento que complementasse o processo de alfabetização e conscientização.

A partir dessa necessidade, decidiu-se pela elaboração de um livro didático. Os membros da CEPLAR trabalharam nesse livro a partir de sua própria experiência com os alunos. Sendo assim, o livro contemplava o trabalho e a vida cotidiana dos alunos adultos e suas experiências e participações de âmbito político e social. "Na confecção dos textos, foram incluídos escritos dos próprios alunos já alfabetizados pela Campanha, constituindo-se num avanço do próprio sistema Paulo Freire" (FÁVERO; SOARES JUNIOR, 1992, p. 7).

### *1.3.5.4. A repercussão das novas elaborações de Paulo Freire e as dificuldades para sua viabilização*

Os trabalhos realizados no Nordeste brasileiro à luz das novas elaborações e propostas de Paulo Freire repercutiram em outras regiões do país. Diante do contexto da época, difundiu-se a notícia de que a proposta criada por ele alfabetizava e conscientizava em 40 dias. A ideia de conscientização associada à alfabetização e à brevidade do tempo chamou a atenção de um grupo de pessoas interessadas em possibilitar um projeto de educação de adultos em Osasco (SP). Entre os integrantes desse grupo estava o jovem José Carlos Barreto, importante professor e conhecedor do pensamento freireano (VIEIRA, 2006).

O breve relato da história de José Carlos Barreto tem como propósito ilustrar e exemplificar as dificuldades encontradas pelos educadores da época não só em ter acesso às novas elaborações de Freire, devido à distância geográfica, mas também a dificuldade em compreender a proposta, em si, e os pensamentos que a fundamentam.

José Carlos Barreto participava de uma atividade realizada pela União Estadual dos Estudantes [UEE] da Universidade de São Paulo (USP) e, naquele momento, eles organizavam um movimento de alfabetização para adultos no estado de São Paulo. No entanto, para o desenvolvimento desse trabalho, o grupo esbarrava em dificuldades

---

experiência prática, Lígia Marinho; e Alfabetização e educação, lsa Guerra (FÁVERO; SOARES JUNIOR, 1992, p. 7 e 8).

como a falta de materiais específicos referentes à educação de adultos e que debatessem o assunto.

Os materiais que encontravam eram infantilizados e não tinham suporte e orientação pedagógica. “Quando o grupo vivia essas dificuldades circulou uma notícia de um trabalho de alfabetização de adultos desenvolvido de forma diferenciada por um professor nordestino em uma cidade do interior do Rio Grande do Norte” (VIEIRA, 2006, p. 112 e 113). As informações iniciais sobre essa proposta chegaram por intermédio de uma professora do Rio Grande do Norte que realizava um curso de especialização em São Paulo, mas, por intermédio dela, não foi possível obter outras informações.

No mesmo período, eles conheceram outra professora, que havia sido aluna de Paulo Freire na Universidade do Recife, e também continuava os estudos em São Paulo. Os jovens educadores buscaram informações por meio de encontros agendados em que ela relatava o que havia visto, pois participara por pouco tempo do MCP. Em uma das reuniões, ela disponibilizou a eles um artigo escrito por Paulo Freire. Com o texto em mãos, estudaram-no por longo tempo.

A partir do auxílio da ex-aluna de Paulo Freire, o grupo pôde conhecer um pouco sobre o trabalho desenvolvido em Angicos (RN) sobre os Círculos de Cultura e sobre a metodologia utilizada, como *slides*, palavras geradoras, entre outros. No entanto, as informações a que tiveram acesso se mostraram insuficientes para a compreensão da proposta do autor pernambucano, por faltar “o subsídio teórico que explicasse o porquê do trabalho ser conduzido daquela forma” (VIEIRA, 2006, p. 117). A carência de dados e elaborações teóricas não possibilitava a fundamentação às ações que acabavam de conhecer.

Diante tal dificuldade, o grupo resolveu obter tais conhecimentos pelo próprio Paulo Freire, mas até os primeiros contatos poderem ser estabelecidos, ocorreram desencontros e dificuldades:

> A saída encontrada pelo grupo foi tentar ouvir o próprio Paulo Freire. Encarregaram uma antiga conhecida de JEC, que ia passar férias no Recife, de buscar mais informações sobre o trabalho desse professor. “Ela veio com algumas informações. Tinha ido lá no Recife, onde assistiu às aulas e não tinha conseguido falar com o Paulo, pois ele não estava no Recife. Ela trouxe o endereço dele e da Aurenice (que trabalhava com ele). Foi aí que o grupo teve contato com o Paulo. As primeiras vezes foram por cartas. O Paulo dizia que até poderia vir a São Paulo desde que a UEE pudesse bancar a passagem dele, mas que no momento ele estava muito envolvido com Angicos e era impossível se ausentar. Trocamos algumas cartas que evidenciavam muito o quanto Paulo estava encantado (...) (VIEIRA, 2006, p. 116)

Apesar dos laços que se estreitavam por meio de troca de cartas e da indicação de Freire para um futuro contato com o material produzido, o grupo de estudantes tinha sede de conhecimento, impulsionado pelas dúvidas sobre o que já conheciam, e continuou a escrever para Paulo Freire. Nesse movimento de diálogo por cartas, o grupo ia conhecendo as novas elaborações por ele realizadas:

> As cartas de Paulo Freire eram lidas e relidas num esforço para compreender conceitos e visões absolutamente novos para todos. Nesse processo, muitas dúvidas foram sendo aclaradas e outras foram surgindo. "As ideias encantavam, mas não eram de fácil compreensão. O que mais dificultava era o fato de todos estarem imersos em uma estrutura tradicional de sociedade e de educação. Eram, ainda que o rejeitassem, frutos de uma sociedade autoritária e não haviam vivenciado modelos diferentes de relação social". (BARRETO, J. et al, 1992, p. 4, in VIEIRA, 2006, p. 118, grifos da autora)

Em relação aos contatos iniciais com as propostas de Paulo Freire, José Carlos Barreto relata algumas descobertas que fizera, muitas das quais diferenciavam-se da formação que até então recebera.

> Comecei a me inteirar das ideias do Paulo, mas o diabo é que ele não dava a receita como eu imaginava que deveria ser uma boa receita: faça isso e aquilo e aquilo outro e assim por diante. Ele punha dúvidas na cabeça da gente! Mandava as cartas e dizia absurdos do tipo: o analfabeto tem conhecimento, saberes; ou pior: os alunos eram sujeitos do processo de aprender. Nós estávamos carecas de saber que sujeito mesmo era o professor e que o conhecimento era produto da escola; portanto, inacessível para analfabetos... Em resumo, ele vinha com umas ideias esquisitas e o pior era que a gente tinha que discuti-las e reconhecer que ele parecia ter razão. (VIEIRA, 2006, p. 117)

No primeiro semestre de 1963, Paulo Freire foi a São Paulo e reuniu-se com o grupo. Explicou sobre o trabalho realizado em Angicos e como se dava o processo de alfabetização. Apresentava *slides* e relatava sua prática, discutia os desdobramentos de sua ação educativa e por que as coisas aconteciam de tal modo.

Nessa breve visita, Paulo Freire tomou conhecimento de que estavam organizando uma experiência de alfabetização na periferia paulistana e que a intenção era desenvolvê-la a partir de sua proposta. Estreitados os laços por intermédio do trabalho a ser realizado, Freire retornaria a São Paulo e traria sua equipe para ministrar um pequeno curso para o grupo de universitários que participaria dos projetos (VIEIRA, 2006).

Após a presença de Freire e a explicação de sua proposta e das elaborações que a fundamentam, José Carlos Barreto comentou que o que mais encantava ao grupo, composto em sua maioria por pessoas que já possuíam no âmbito de trajetória pessoal

uma conotação política, era a possibilidade de se contribuir com as camadas populares por meio de uma metodologia que conseguia juntar "a ação política à prática pedagógica. Naquela época, ainda, não havíamos percebido que toda educação é ato político e que nossa ação já era política por ser educativa" (BARRETO, J. et al, 1992, p. 5, in VIEIRA, 2006, p. 118).

Nesse movimento de dificuldades e indagações, José Carlos Barreto e os educadores de São Paulo foram acrescentando saberes novos, como o diálogo entre professor e aluno como ponto de partida para o trabalho pedagógico:

> a aprendizagem como ato criativo do sujeito que aprende, a compreensão da escrita como objeto cultural, a educação como ato político, etc. marcas que se integrariam às práticas de educação de adultos, inaugurando uma nova forma de compreender a relação educativa. (VIEIRA, 2006, p. 120)

A insistência para a compreensão da nova proposta de alfabetização e a disponibilidade de Freire em divulgá-la denotam a responsabilidade e o compromisso do educador pernambucano e do grupo de jovens de São Paulo não somente em relação à educação de adultos, mas à formação de educadores de adultos compromissados com a mudança de métodos de ensino e preparados para a transformação social.

A dificuldade de se compreender o novo diante da costumeira receita proposta pelos livros didáticos e da postura de detentor do saber perante seus alunos, por parte do professor, características próprias da educação tradicional, exigiram esforço por parte do grupo.

O episódio relatado por José Carlos Barreto na pesquisa de Vieira (2006) demonstra ainda que, para além das dificuldades encontradas pela própria distância e pela falta de meios de comunicação, havia, ainda, dificuldades para a compreensão da nova proposta. Era preciso mais do que leitura e discussão sobre os conceitos que a fundamentavam porque havia uma inversão na lógica corrente do ensino a que todos tiveram acesso até aquele momento.

Assim como o grupo ao qual pertencia José Carlos Barreto, outros educadores certamente tomaram conhecimento da proposta elaborada por Paulo Freire. Ideias que repercutiram e se expandiram fortemente por todo o território nacional e influenciaram e inspiraram muitos outros movimentos de educação popular.

A proposta de alfabetização de Paulo Freire tomou amplas proporções. As ações educativas efetivadas no Nordeste brasileiro tiveram sua importância reconhecida e seriam a base de um trabalho de alfabetização a ser realizado em nível nacional pelo Plano Nacional de Alfabetização. Embora já tivesse se iniciado a organização e em

algumas localidades já se preparassem os professores, o plano não chegou a se concretizar devido às mudanças políticas ocorridas no Brasil a partir do golpe militar de março de 1964.

### *1.3.6. Novos rumos para a educação de adultos, novas perspectivas para a formação e atuação docente*

Com o golpe militar de 1964, muitos programas de educação de massa foram interrompidos com repressão aos seus promotores, considerados ameaça à estabilidade e à ordem do sistema capitalista. No momento em que o país se organizava para a ampliação da educação de adultos e para a capacitação docente com abordagem voltada ao aluno adulto, com princípios e valores voltados para a inclusão e emancipação popular, houve a ruptura desse processo pelo Golpe Militar.

A concepção freireana de educação ficou silenciada (ou nas sombras acontecia em alguns corajosos sussurros) durante o período de ditadura militar, assim como ficaram silenciadas as vozes e as ações dos professores que compartilhavam desses ideais.

O problema da educação de adultos foi deixado de lado pelo novo governo por dois anos e só foi retomado em 1966, em virtude da má repercussão do Brasil em âmbito internacional, pois compromissos haviam sido firmados em períodos anteriores no sentido de diminuir a população adulta analfabeta. O governo da União retomou a questão com o apoio à Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada do ABC) em colaboração com a United States AID (USAID).

A Cruzada do ABC teve seu início a partir da iniciativa de um grupo de professores do colégio evangélico Agnes Erskine de Pernambuco que, em 1962, idealizou um trabalho de educação de adultos. Esse feito tinha sentido apostólico que, em acordo com o estado de Pernambuco, iniciou um processo de alfabetização para o público adulto. Desse trabalho embrionário é que houve uma extensão, resultando em um Plano Piloto da Cruzada ABC, em bases experimentais sediadas em Pernambuco, com financiamento da USAID e da Fundação norte-americana da Agnes Erskine.

Em período posterior, houve um acordo e a Cruzada passou a receber financiamento do MEC para a ampliação e desenvolvimento em âmbito nacional no âmbito da educação para o público adulto.

### *1.3.6.1. A Cruzada ABC*

Suas atividades foram marcadas pelas concepções filantrópica e humanista de educação, devido à visão que se tinha do adulto analfabeto como entrave para o desenvolvimento do progresso do país, que se encontrava em pleno surto de industrialização. Enquanto cidadãos incultos ignorantes, eram concebidos como parasitas que contribuíam apenas para danificar a sociedade em suas estruturas básicas. As atividades da Cruzada do ABC foram iniciadas nos estados do Nordeste, onde os programas anteriores haviam plantado ideias e valores que precisariam ser neutralizados (PAIVA, 2003).

Os professores da Cruzada ABC eram, em sua maioria, voluntários provenientes das comunidades e recebiam treinamentos por equipes especializadas. Uma característica dessa instituição era o trabalho pautado na comunidade; por isso, havia a necessidade de um líder comunitário local, e a prática na propaganda em favor da alfabetização e empenho em se conseguir pessoal para o trabalho nas classes a serem formadas.

O treinamento era feito pela equipe de educação de base. Essa equipe, no entanto, antes de iniciar o trabalho com o professor, também passava por um curso de treinamento de 100 horas, no qual recebia noções de Psicologia do adulto, saúde e nutrição, aprendizado do trabalho comunitário e prática de ensino. Os treinamentos eram intensivos, com aulas teóricas nos turnos matutino e vespertino. À noite, as aulas eram práticas.

Os ensinamentos obtidos no curso pela equipe de educação de base seriam posteriormente transmitidos aos professores que atuariam com os adultos. Antes de instruir os professores, no curso aprendiam sobre as metodologias a serem empregadas, sobre a utilização do material didático e sobre relações humanas. Esse treinamento era intensivo e também incluía aulas práticas (SCOCUGLIA, 2003).

A preocupação da Cruzada com a formação de pessoal especializado culminou na criação de um instituto para formação de professores de adultos em nível superior no Nordeste, com assistência técnica norte-americana. Esse instituto ocupou-se também da formação de supervisores e do treinamento de professores (PAIVA, 2003).

Em relação ao método, segundo depoimento da diretora da Cruzada ABC responsável pelo Programa no Estado da Paraíba, era neutro e obtinha aproveitamento das melhores coisas de cada metodologia, especialmente o Método Laubach e inclusive

a proposta de alfabetização elaborada por Paulo Freire. "A programação girava em torno dos 'círculos concêntricos' partindo do estudo do que estava mais próximo do aluno adulto, depois da sua comunidade, cidade, Estado, região, Nação" (SCOCUGLIA, 2003, p. 106, grifos do autor).

Embora as práticas e a estrutura dessa instituição fossem totalmente opostas em seus objetivos e finalidades ao trabalho pautado na proposta de Paulo Freire, os membros da Cruzada veiculavam a ideia de que todo trabalho ali proposto era próximo ao do educador pernambucano, com o intuito de amenizar a ruptura causada pela mudança de governo.

Desse modo, as metodologias, o discurso, a estrutura e a organização do ensino não foram suficientes para garantir a permanência dos alunos e professores no programa. Esse problema foi solucionado, em parte, com distribuição quinzenal de alimentos para alunos e professores assíduos às aulas. Essa prática ocorreu no período de 1967 a 1969 e foi suspensa em razão das críticas recebidas.

Em relação ao material guia para o alfabetizador, havia sugestões de temas a serem discutidos com os alunos, como religião e a precisão de se ir à igreja como uma necessidade do ser humano; a importância das Forças Armadas, pois ela garantiria a manutenção da paz e da ordem interna (sem qualquer referência à sua proteção contra ameaças externas) e, ainda, a ideia de comunidade pautada no princípio de que, diante dos problemas, "pedir esmolas só quando não houver outro meio de sustento" (PAIVA, 2003, p. 309).

Diante de tal conjuntura dos fatos, a Cruzada foi aos poucos gerando descontentamentos entre os alunos e comunidades, entre os técnicos brasileiros e o Banco Central, que, por sua vez acabou por dificultar o financiamento. Sem a verba oficial não conseguiu sobreviver, e foi se extinguindo aos poucos em todo o território brasileiro ao longo dos anos de 1970 e 1971.

#### *1.3.6.2. O docente no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)*

Criado em 15 de dezembro de 1967 pela Lei nº 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) tinha como objetivo geral erradicar o analfabetismo e proporcionar a educação continuada de adolescentes e adultos compreendidos entre a faixa etária de 15 a 30 anos. A alfabetização deveria estar vinculada às prioridades

econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão de obra, com vistas ao fortalecimento da indústria nos centros urbanos.

A ideologia dos livros utilizados no Mobral parecia incentivar as aspirações do aluno ao consumo e à migração para os centros urbanos.

Compreendendo a ideologia enquanto uma tentativa de convencer as pessoas por meio de ilusões ou falseamento da realidade (GALLO, 2000), as ideias contidas nos materiais didáticos incentivavam as pessoas que moravam no campo a migrar para a cidade, como um estímulo à participação da vida moderna e à aquisição de novos bens de consumo.

Esse incentivo era contrário se comparado ao fenômeno da migração rural urbana, que ocorrera no ruralismo pedagógico. Havia uma preocupação com o êxodo rural em virtude da falta de estrutura dos centros urbanos para receber maior contingente populacional. Essa inquietude ocorria porque poderia haver falta de emprego, de moradia, entre outros fatores que poderiam gerar revolta na população. Era necessário evitar esse risco.

No contexto de ditadura militar, a possibilidade de manifestações de protesto era pequena porque o regime não possibilitava abertura para reivindicações e revoltas populares. Mesmo diante do pequeno risco, o livro didático garantia, por meio da ideologia, a ideia de que o sucesso ou fracasso diante das aspirações era de responsabilidade pessoal. Com a inculcação dessa outra ideologia contida no material didático, era diminuída, ainda mais, a chance de contestação por parte daqueles que não obtinham o êxito esperado nos centros urbanos ao migrarem (PAIVA, 2003).

A formação de professores para a educação de adultos nesse período é pautada pela necessidade de ensinar o elementar da cultura letrada ao adulto, para que ele pudesse se qualificar de acordo com os padrões necessários ao trabalho na indústria.

Para seu funcionamento, o Mobral procurava incentivar a população, tal qual na CEAA, a buscar convênio com os estados, municípios e entidades privadas.

Uma vez firmados os convênios com os municípios, os alfabetizadores, também denominados monitores ou professores não profissionais, recebiam as gratificações de acordo com o número de alunos assíduos até o quarto mês de trabalho. A capacitação dos alfabetizadores era feita por treinamento repetitivo a respeito da metodologia de alfabetização. Os professores recebiam o livro didático e o manual do professor como apoio em caso de dúvida.

A supervisão do trabalho era feita por um sistema que contava com pessoas treinadas e selecionadas, e também por um programa criado para que o professor pudesse melhorar seu conteúdo cultural.

Programas de rádio conveniados ao Projeto Minerva também auxiliaram na capacitação dos alfabetizadores. Acentuava, agora, a ideia de um adulto ideologizado que precisava mudar de forma, conteúdo, sob a responsabilidade de um professor monitor, leigo, mas bem formado nos cursos de treinamento.

Para além do discurso geral, como teria acontecido na prática todo o processo descrito acima? Pelo depoimento de algumas professoras alfabetizadoras do Mobral que atuaram em Fortaleza na década de 1970, sujeitos da pesquisa de Gomes (2012), é possível se ter uma ideia.

O relato das professoras aponta que, no período em que a alfabetização de adultos foi implantada pelo Mobral, havia muita dificuldade no sistema regular de ensino e era alto o índice de evasão. Nesse sentido, a prioridade da educação era dada, primeiramente, à criança, depois ao adolescente e, posteriormente, ao adulto, atribuindo ao último o caráter "caroneiro" no sistema de ensino (GOMES, 2012).

Pautado na organização vertical de seu sistema subdividido em níveis nacional, estadual e municipal, as ações e metas eram deliberadas por uma equipe central, sediada no Rio de Janeiro.

Inseridos nessas ações estavam o treinamento dos professores e a elaboração de material didático. O recrutamento de professores ficava a cargo dos municípios, com os membros da comunidade local, preferencialmente pertencente à mesma comunidade de seus alunos. O critério básico para trabalhar no Mobral era somente realizar a inscrição.

Após inscrever-se no programa, o próprio professor deveria arrumar uma casa onde pudesse atuar e formar uma turma com 20 alunos. Para isso, era comum colocar uma faixa divulgando que, naquele lar, funcionaria uma classe de alfabetização.

Do mesmo modo que era da responsabilidade do professor formar uma turma para poder atuar, era dele também a responsabilidade de manter os alunos no programa.

Apesar dessas responsabilidades, as professoras entrevistadas consideravam que a remuneração era muito boa, estimada em 70% do salário da época, o que estimulava muitas pessoas a serem professores do Mobral. Nesse sentido, uma das professoras entrevistadas na pesquisa conclui que não havia a escolha em ser um professor, mas "existia o emprego de professor" (GOMES, 2012, p. 78).

Tal afirmativa, bem como a facilidade de se abrir uma turma de alfabetização de adultos, denota o descaso com essa modalidade de educação, e rumava em sentido antagônico aos movimentos de cultura popular, que visavam à conscientização do aluno e à transformação social.

No que diz respeito ao "emprego de professor", o pagamento era feito em espécie e as professoras não ficavam com cópia do recibo, impossibilitando a comprovação do trabalho realizado, para efeito, inclusive, de aposentadoria.

Nos municípios, havia um supervisor dos trabalhos. Dentre suas atribuições, ele seria o profissional responsável pelo treinamento dos professores; no entanto, de acordo com os depoimentos das professoras, na prática esse treinamento era feito pelos coordenadores junto às futuras professoras e acontecia de modo aligeirado, com objetivo de ensinar o manuseio do material didático. Havia o livro do aluno, o livro de leitura e cartazes por onde se trabalhavam as palavras. Os coordenadores passavam as instruções, passo a passo, de como as professoras deveriam trabalhar, e elas repassavam aos alunos do mesmo modo que fora repassado a elas.

Havia, ainda, o Manual do Professor, que, do mesmo modo que nas reuniões de treinamento, guiava o planejamento das aulas. Segundo uma das professoras, ela lia o livro, que indicava o que deveria fazer, qual atividade deveria trabalhar, e tentava fazer da melhor maneira possível (GOMES, 2012).

O material pedagógico era entregue às professoras no dia em que faziam o cadastramento.

Nos documentos oficiais do Mobral, a reunião de treinamento aos docentes era caracterizada como um programa criado para melhorar o conteúdo cultural do professor. Em Fortaleza, esses encontros aconteciam aos sábados.

Na prática, o momento destinado à capacitação era, na verdade, segundo as entrevistadas, destinado à entrega de material didático às professoras e ao preenchimento de relatórios referentes à frequência e aprendizagem dos alunos. Em posse dos dados colhidos nessas reuniões, a coordenação municipal tinha o controle sobre o número de alunos e os avanços da aprendizagem da leitura e da escrita. Uma das professoras relata que, pelos dados colhidos, verificavam-se avanços, uma vez que os professores, obviamente, davam ótimos retornos. Esses relatórios fictícios eram enviados para a central do Mobral (GOMES, 2012).

No tocante ao aspecto pedagógico, para fundamentar o trabalho, apesar de o Mobral dizer que trabalhava de acordo com a proposta de alfabetização de Paulo Freire,

o trabalho, na prática constatada pelas entrevistadas, nada tinha dele. As professoras, algumas jovens sem noção alguma de como ministrar aulas, cursando ainda a 8ª série, e outras adolescentes e trabalhadoras de estabelecimentos comerciais, tiveram no período noturno suas primeiras experiências enquanto professoras alfabetizadoras para o público adolescente e adulto. Uma das professoras entrevistadas verbalizou que o Mobral fora jogado nas mãos dos professores sem que estes soubessem exatamente o que fazer, uma vez que não havia planejamento algum e o que todos aprenderam foi na ação, fazendo (GOMES, 2012).

O Mobral foi extinto em 1985, com o fim da ditadura militar. No mesmo ano, foi criada pelo governo federal a Fundação Educar, que, em vez de oferecer diretamente os serviços educacionais, passava a órgão de fomento e apoio técnico mediante convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino e com empresas e entidades comunitárias.

Subordinada à Secretaria de Ensino do MEC, cabia à Fundação Educar promover a formação e a capacitação continuada de professores, como também produzir material didático e supervisionar e avaliar as atividades. Com o apoio técnico e com fomento financeiro, houve algumas iniciativas inovadoras de educação de adultos por alguns municípios e instituições da sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Fundação Educar foi extinta em 1990, no governo Collor, sem ser criado nenhum outro projeto em seu lugar.

### *1.3.7. Período de redemocratização no Brasil*

Com a redemocratização do Brasil, em 1985, e nos anos seguintes, por causa da abertura política, o Brasil vai passar por um realinhamento econômico, procurando fazer parte de uma nova ordem capitalista mundial, a da economia globalizada. Diante disso, houve a necessidade de qualificação do trabalhador para tomar parte dessa economia globalizada, sobretudo no que dizia respeito à modernização dos processos de produção industrial.

Nessa nova configuração, apesar dos movimentos de alfabetização, percebia-se a baixa escolarização do trabalhador brasileiro. Em função disso, houve uma corrida para a tentativa de sua escolarização. Empresas instalaram cursos supletivos e o Estado propôs cursos e exames supletivos, entre outras possibilidades, para a formação em

massa dos trabalhadores. Dentre as alternativas propostas pelo Estado, encontravam-se os Centros de Educação Supletiva[16].

Os Centros de Educação Supletiva eram organizados a partir de uma metodologia modular, com estudo personalizado e individualizado. Neles, o adulto que desejava retomar os estudos matriculava-se nas disciplinas que desejava estudar e recebia o material denominado de módulo contendo os conteúdos respectivos ao grau de escolaridade em que estava inscrito.

Diferentemente do ensino da escola regular, esse sistema de ensino não possuía a sala de aula, onde professor e alunos reúnem-se para a aprendizagem dos conteúdos sistematizados. Ao receber o módulo, o aluno estudava sozinho, em casa, e no caso de dúvidas, havia atendimento no Centro de Educação Supletiva junto ao professor da disciplina. Ao término do módulo e considerando-se preparado, o adulto realizava a prova. Não havia delimitação de tempo para que o aluno concluísse cada módulo; isso dependeria das horas disponíveis para o estudo, bem como do nível de leitura e entendimento do aluno.

O Centro de Educação Supletiva era mantido pelo governo estadual ou municipal. No estado de São Paulo, os professores eram os efetivos e comissionados da rede estadual, com carga horária de trabalho de 40 horas. A coordenação de cada Centro de Educação era responsável pela preparação do corpo docente, bem como do acompanhamento pedagógico. Apesar da organização e estrutura metodológica estar voltada para o atendimento às necessidades do adulto trabalhador, os professores já eram graduados e não tinham formação docente específica e sim preparo para atuar com o público adulto.

Considerando-se o contexto de aceleração da escolarização por parte do adulto, retomamos também a problemática sobre a capacitação profissional docente para esse público. Do mesmo modo que aconteceu em 1920 (data em que iniciamos essa história sobre a formação do professor de adultos no Brasil), quando a pouca escolarização do adulto tornou-o responsável, naquele momento, pelo atraso do país, o mesmo se sucedeu após 1985, ano em que se deu abertura política e econômica no Brasil. O adulto tornou-se responsável pelo não desenvolvimento e inserção do país no mundo globalizado. Nos ombros do professor recai, como antes acontecera, o pesado fardo de

[16] Os Centros de Educação Supletiva são criados em regime de parcerias, uma com a Penitenciária do Estado, a funcionar em suas instalações para a escolarização de presidiários e funcionários, e outra com os municípios, para atendimento à comunidade.

ser o sujeito que salvará o adulto não escolarizado, que, por sua vez, só está buscando salvação por pressão do Estado, para salvar a pátria desse mal.

Novamente, estamos diante do mesmo quadro. Em um dos lados da relação educativa está o professor, tendo de fazer parte de uma corrida para a inserção do país no mundo globalizado, para a qual não está preparado, inserido em um contexto em que não há preocupação nem tempo para a formação docente ao adulto.

Do outro lado está o adulto com pressa de escolarizar-se porque o novo modelo econômico transforma-se rapidamente e exige que os trabalhadores sejam cada vez mais criativos, multifuncionais e polivalentes. O conhecimento torna-se um diferencial nesse novo cenário caracterizado pelo desenvolvimento de novas tecnologias, novas formas de comunicação e informação. As novas exigências levam o trabalhador a investir ele próprio em sua capacitação, para que pudesse manter-se inserido no mercado de trabalho.

No mesmo período, identificado como pós-abertura política, várias foram as iniciativas realizadas em prol da educação de adultos que se distanciavam do teor tecnicista de educação, ainda tão fortemente presente na educação de adultos no Brasil, pautadas em uma gestão menos centralizadora, mais próxima da participação popular e que tinham a preocupação com a capacitação docente. Dentre essas, destacamos o "Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos" da cidade de São Paulo (MOVA-SP), que teve seu início na gestão de Luiza Erundina, com participação de Paulo Freire e Pedro Pontual, o "Serviços de Educação de Jovens e Adultos" de Porto Alegre (SEJA) e o "Movimento das Escolas Comunitárias" de Olinda e Recife (GADOTTI e ROMÃO, 2006).

No entanto, iniciativa anterior e análoga a essas acontecia no interior de São Paulo. Em 1982, período em que se esboçava a redemocratização no Brasil, em Campinas o "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames", que preparava o adulto para prestar os exames supletivos, mas tinha também como objetivo possibilitar a formação de seu professor. Passados alguns anos, houve mudanças e o Projeto Supletivo transformou-se no Projeto Educativo de Integração Social (PEIS). Essa é uma realidade na formação de professores de adultos que será apresentada com mais detalhes no Capítulo II.

# Capítulo II

## *2. O Projeto Educativo de Integração Social (PEIS)*

Hay hombres que luchan un dia y son buenos;
Hay otros que luchan un año y son mejores;
Hay quienes luchan muchos años y son muy buenos;
Pero hay los que luchan toda la vida,
Esos son los imprescindibles.
*Bertolt Brecht*

No capítulo anterior, tratamos da questão da formação docente ao público adulto seguindo como eixo norteador as campanhas de educação de massa e os movimentos de cultura popular. Nele, apresentamos como e por quais meios ocorreu, quando ocorreu, a capacitação do professor para o trabalho realizado com o aluno adulto.

Nesse percurso, procuramos dar visibilidade a essa constituição que quase sempre esteve ligada a movimentos sociais, externos às estruturas da educação formal, e composta por leigos e voluntários. Dessa feita, contextualizamos o momento histórico em que o projeto se inicia para destacar sua importância enquanto espaço de formação de professores para esse público.

Neste capítulo, apresentamos o desenvolvimento do "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames", que iniciou como um projeto preparatório aos exames supletivos oficiais mas que passou por transformações até tornar-se o "Projeto Educativo de Integração Social" (PEIS).

Preparar o adulto para prestar as provas oficiais do Estado foi um objetivo inicial do Projeto Supletivo, mas para que ele se efetivasse, haveria também que se preocupar com a formação docente específica para esse público. Desse pensamento surge outro importante objetivo: formar o professor para o trabalho próprio com o aluno adulto.

Com vistas a esses dois objetivos iniciais, as atividades se efetivaram nas dependências do prédio central da Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) até o primeiro semestre de 1995, quando o Projeto Supletivo deixou de ser projeto de extensão dessa universidade.

No segundo semestre de 1995, sediado no espaço físico da Escola Estadual Carlos Gomes, um dos objetivos iniciais foi ressignificado. Embora continuasse a trabalhar os conteúdos curriculares de 1º e 2º Graus, preparar os alunos para prestarem as provas

oficiais deixava de ser um compromisso oficializado em seu Projeto Pedagógico, apesar de muitos dos alunos que lá frequentavam continuassem a prestar os exames estaduais e a obter êxito nos resultados.

O trabalho anterior, realizado na PUCCAMP, mostrara aos professores, juntamente com a equipe administrativo-pedagógica (constituída pelos alunos do curso de Pedagogia), e coordenação, que haveria que se pensar em metodologias próprias ao ensino do adulto que se afastassem da racionalidade técnica, concepção de ensino predominante no momento em que o Projeto se iniciara em 1982. Nesse sentido, já haviam iniciado um trabalho de transformação nas práticas pedagógicas dos professores, que no novo espaço físico foram refletidas e reorganizadas.

Como fruto da experiência, ainda em construção, e das reflexões, propôs-se um novo formato. O currículo foi organizado a partir da escolha de um tema gerador, o trabalho em sala de aula, em que os conteúdos das disciplinas seriam articulados ao tema escolhido e seria realizado um estudo do meio como ponto culminante do trabalho realizado ao longo do semestre. A fundamentação teórica que nesse momento continuava a nortear esse trabalho era pautada nas elaborações de Paulo Freire (1988).

Nessa nova configuração, professor e aluno passam a participar com maior autonomia do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o tema gerador escolhido por todos estaria relacionado aos conteúdos nas diferentes disciplinas. Em vez do conteúdo fragmentado e apartado da realidade social, ele, agora, teria uma correspondência não só com a vida e com assuntos de interesse daqueles que ali estavam, como também aos saberes dos quais os alunos já eram portadores, cabendo ao professor estabelecer o elo destes com o conhecimento sistematizado.

O contexto que se apresentava exigia também uma nova denominação, e assim aconteceu. Nasceu o Projeto Educativo de Integração Social (PEIS).

No espaço físico da Escola Estadual Carlos Gomes, o PEIS desenvolveu suas atividades até 1998, quando se vinculou à Pró-Reitoria de Extensão da Unicamp. Estabelecido o acordo, o Projeto foi transferido para o Colégio Técnico dessa universidade (Cotuca). Lá, continuou a desenvolver suas atividades de acordo com a organização curricular, pautado no tema gerador, sala de aula e estudo do meio.

Apesar do mesmo formato, o trabalho de formação docente continua em constante transformação e construção, pois diferentes são os desafios e necessidades que se configuram diante do trabalho a ser realizado pelo professor, como a diversidade de tema gerador escolhido a cada semestre e as demandas próprias do dia a dia.

Na realização do trabalho, a formação inicial e continuada do professor ingressante e daquele que permanecia no PEIS a cada semestre continuava a ser realizada na prática. A aprendizagem do professor seguia mediada pelo espaço da sala de aula, nas reuniões pedagógicas, no diálogo estabelecido na coletividade, na pesquisa e nos estudos teóricos.

No ano de 2013, nova necessidade de mudança de espaço. O prédio do Colégio Técnico passaria por reforma e o Projeto transferiu-se e atua, ainda hoje, nas dependências da FE da Unicamp. No interior dessa universidade, em 2015, ocorreu uma transformação importante: nesse momento, o PEIS passa focar suas atividades na inclusão digital.

Ao longo de sua trajetória, o quadro de professores também se renovava com frequência, a cada semestre; uns saíam, outros continuavam. Alguns permaneceram por vários anos. Os que ficavam participavam e planejavam com a equipe administrativo-pedagógica e coordenação a chegada dos novos e futuros colegas, acolhendo-os e auxiliando-os na compreensão de quem era o aluno adulto com os quais iriam trabalhar, apresentando a proposta pedagógica, entre outras ações. Os ingressantes, por sua vez, traziam seus conhecimentos e contribuições e, na dinâmica viva do Projeto, os professores constituíam sua formação docente ao público adulto.

Para que essa formação se efetivasse, várias foram as ações e os caminhos percorridos, como a prática da pesquisa-ação, o trabalho interdisciplinar, estudo teórico, estudo do meio, oficinas, reuniões, entre outros. Essas ações incentivaram os professores a pesquisar, a encontrar no outro, na coletividade, e na própria prática, as soluções para os problemas encontrados. Esse processo fundamentou-se nas elaborações teóricas de Paulo Freire, bem como em algumas de suas práticas e seus fundamentos, como o desenvolvimento do trabalho educativo pautado no tema gerador, na relação dialógica e na não adoção de livro didático.

Com base nessas informações preliminares sobre o Projeto, desenvolvemos este capítulo. Cabe ressaltar, no entanto, que, assim como no capítulo primeiro desta pesquisa, o olhar atento, aqui, está voltado para os elementos e ações que o Projeto tem realizado em relação à formação docente para o público adulto, aos estagiários dos cursos de licenciatura e da Pedagogia, bem como àqueles que lá têm atuado, sem necessariamente estarem vinculados às atividades curriculares próprias aos cursos de graduação.

Assim, com vistas à compreensão de como o Projeto tem desenvolvido o processo de formação docente, na organização deste capítulo, partimos de sua origem e como o seu início esteve relacionado ao cenário de educação de adultos. Posteriormente, abordamos os caminhos e as práticas que têm constituído a formação do professor para adultos; e, por fim, discutimos sobre o estágio, uma vez que no Projeto o estagiário é concebido como um professor em formação.

Visamos aqui mostrar, ainda, como têm ocorrido essas práticas de formação docente desde seu período inicial, bem como contextualizar teoricamente e refletir sobre as contribuições que elas têm possibilitado aos processos formativos com conhecimentos específicos, próprios da docência junto ao público adulto.

O período inicial da história aqui contada data de 1982 e termina em 2014, ano em que a pesquisadora encerra sua participação no PEIS, que teve como objetivo a realização de um estudo preliminar e exploratório (GIL, 2008), nos anos de 2012 a 2014, em que pôde verificar as transformações ocorridas no Projeto, desde sua participação, enquanto aluna do curso de Pedagogia na PUCCAMP, nos anos de 1990 a 1993.

### *2.1. A origem do "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" e o cenário em que se apresenta*

Na década de 1980, o índice de adultos analfabetos e analfabetos funcionais era grande, fruto das Campanhas inócuas de Educação de Massa, do Mobral e da Fundação Educar. Era expressiva também a busca pela escolaridade por adultos que não haviam complementado sua escolarização em 1º e 2º Graus, que passou a ser exigida pela nova ordem econômica em que o Brasil buscava inserir-se, a do capitalismo global (PAIVA, 2003).

Para o adulto em idade avançada que pretendia retornar aos estudos, a possibilidade de retorno à escola consistia em alguns caminhos possíveis, porém esses lhe apresentavam certas dificuldades. As opções estavam entre matricular-se na escola pública que não oferecia número suficiente de vagas para atender à demanda ou matricular-se nos cursos supletivos das instituições particulares que se apresentavam em grande número, mas esta era uma alternativa inviável para o trabalhador assalariado em razão do alto custo financeiro; ou, ainda, prestar os Exames Eliminatórios ofertados

pelos estados, outro caminho possível de se obter o certificado de 1º e 2º Graus, quando da eliminação de todas as disciplinas[17] (GIUBILEI, 1993).

Nesse contexto e diante das dificuldades encontradas por alguns dos funcionários da Prefeitura Municipal de Campinas, agentes de saúde, em prosseguir com os estudos por meio de uma ou de outra forma de escolaridade, necessária à ascensão na carreira, uma supervisora da área da saúde da Prefeitura procurou a FE da PUCCAMP com o intuito de solicitar aulas aos funcionários para que estes pudessem se preparar para prestar, com êxito, os Exames Eliminatórios e, assim, concluir o 1º e 2º Graus.

Diante desse quadro, a Professora Sonia Giubilei, vice-diretora dessa faculdade à época e pesquisadora na área da educação de adultos, prontificou-se a assumir esse desafio. Desta forma, foi elaborado o "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames", documento aprovado nas instâncias da Faculdade de Educação.

Dando prosseguimento ao trabalho, a Professora Sonia Giubilei, coordenadora desse Projeto, passou a buscar nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia alunos interessados em nele trabalhar como estagiários. O quadro foi rapidamente preenchido.

Assim, foram iniciadas as atividades em março de 1982, não sem antes oferecer um curso para os estagiários sobre educação de adultos, necessário para que os estudantes das diversas licenciaturas compreendessem sobre as especificidades desse alunado e como trabalhar com um aluno que deixou a escola há muito tempo, mas que no momento estava buscando a sua continuidade.

Além de preparar os adultos para os exames, o objetivo desse Projeto era, também, possibilitar a formação de um professor de adultos com um preparo específico nessa área, já que somente a educação regular era objeto de ensino contemplado nos cursos de Licenciatura nos diversos campos do conhecimento humano.

O desafio de formação se estenderia também aos alunos do curso de Pedagogia que, no Projeto, além de compor e exercer na prática as atividades pedagógicas e administrativas, conheceriam a especificidade dessa educação, uma vez que esse curso também não contemplava conhecimentos referentes a essa modalidade de ensino.

Para a realização do trabalho docente, era importante, por parte dos graduandos, a compreensão dos problemas e dificuldades vividos pelos alunos adultos que buscavam

[17] Os Exames Supletivos ofertados pelos estados, era uma das alternativas viabilizadas pela Lei 5692/71 aos maiores de 18 e 21 anos que pretendiam o retorno à escolaridade e a obtenção dos certificados de 1º e 2º Graus, respectivamente. O Exame era realizado por disciplina e o candidato poderia inscrever-se em uma, ou mais disciplinas do mesmo Grau. Para as pessoas maiores de 21 anos, com o 1º Grau incompleto era possível, ainda, inscrever-se nas disciplinas correspondentes ao 2º Grau, mesmo sem ter concluído o 1º Grau, como autorizava o Parecer 219/73 – CFE.

complementar sua escolaridade por meio do ensino supletivo, tanto no que diz respeito às condições sociais de elaboração desse conhecimento como às dificuldades próprias à escola no recebimento desse alunado, uma vez que o sistema escolar era organizado para o atendimento ao ensino regular.

Ser conhecedor do contexto que envolvia o retorno ao conhecimento sistematizado pelos alunos era um dado importante a ser conhecido pelos futuros professores. No entanto, nos cursos regulares, tanto nas instituições públicas como nas particulares, havia falta de preparo dos professores que, sem conhecimentos e metodologias específicas próprias ao aluno adulto, reproduziam práticas autoritárias e tecnicistas a um aluno que já possuía um histórico de vida escolar marcado pela incompletude e que havia deixado marcas que precisariam ser observadas quando do retorno à escola, como o medo de não ser capaz de aprender, baixa autoestima e supervalorização do professor (GIUBILEI, 1993).

Esse imaginário negativo de si e supervalorativo do professor, recorrente entre os alunos adultos, era fruto do ideal democrático liberal que sustentava a visão de igualdade para todos que estivessem na escola, ou seja, todos partiam de um mesmo ponto, mas quanto ao ponto a se chegar, isso dependeria de cada um (SOARES, 1989).

Tal visão, entretanto, ocultava o fato de que, diante do aspecto quantitativo e da diversidade do alunado presente na escola, a adequação cultural não era respeitada e os modos de ensinar, que historicamente privilegiaram as classes favorecidas por privilegiar sua cultura e linguagem, assim permaneceram, sem que fossem reformulados seus objetivos e redefinidas suas funções.

Nesse contexto, o acesso das classes populares à escola, historicamente, não era marcado pela sua permanência, mas sim pela sua exclusão do sistema educacional (PAIVA, 2003). Exclusão, por sua vez, concebida e interpretada como fracasso do aluno, como falta de vontade, falta de condições básicas para a aprendizagem ou outros fatores de ordem individual, cultural, ou decorrentes de sua condição social e econômica. Diante desse discurso e da ausência de responsabilidades por parte da escola, o aluno carregava sozinho o peso das dificuldades de aprendizagem que culminavam no fracasso e evasão da escola.

Pesquisas como a de Mello (1979), no entanto, desmistificaram a ideologia presente no ideário democrático liberal e passaram a estudar o fracasso escolar sob outra ótica. Para a autora, a escola era quem produzia essa condição, na medida em que falhava no atendimento às classes populares. Patto (1990) também pesquisou sobre a

produção do fracasso escolar e sobre os mecanismos que o produziam nas relações cotidianas da escola.

Inserida em um contexto histórico de uma sociedade capitalista dependente como o Brasil, a instituição escolar, em seu aparente fracasso, cumpria por meio de seus mecanismos seletivos a função, entre outras, de legitimação das diferenças de classe, uma vez que existia uma correspondência entre as funções sociais do indivíduo com o seu valor cultural validado, autenticado por meio dos certificados e diplomas (CHARLOT, 1983).

A busca do certificado para o adulto no contexto em que surge o "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" tinha várias funções, como garantir a busca do certificado para alcançar melhoria no emprego, valorizar-se enquanto pessoa e redefinir o próprio *status* (HERNANDES, 1993).

Nesse retorno aos estudos, no entanto, os adultos, em certo momento, iriam confrontar-se com o medo de não serem capazes de aprender devido à herança deixada pela escola regular que frequentaram quando crianças ou adolescentes, reforçado pela sociedade ao longo de sua vida. Nesse momento, o preparo do professor para trabalhar com esse alunado é fundamental. Há a necessidade de uma educação diferenciada devido à faixa etária, experiência de vida, entre outros aspectos que deveriam ser estudados e compreendidos para que o aluno, além de concluir sua escolaridade, pudesse projetar-se socialmente, principalmente enquanto cidadão.

O Projeto Supletivo Preparatório aos Exames, coordenado pela Professora Sonia Giubilei, pesquisadora na educação de adultos, preocupou-se desde seu início com os processos de emancipação do aluno. Para que essa emancipação ocorresse, era necessária a reorganização no ensino, no currículo, que, em conjunto com práticas pedagógicas diferenciadas, específicas ao adulto, possibilitassem, de fato, que a aprendizagem ocorresse. De posse do conhecimento sistematizado, ele poderia de alguma forma articulá-lo à sua vida e transformá-la, bem como usufruir de modo crítico e consciente de seus direitos e deveres enquanto cidadão. Para tal, era preciso preocupar-se, também, com a formação do professor, pois em seus estudos Giubilei (1993) havia percebido que não era somente o aluno adulto que precisava de emancipação; também o docente fora afetado pelo sistema que ora o excluía dos cursos de formação de professores, ora cobrava sua atuação além de suas possibilidades.

A emancipação do professor seria possível de se efetivar quando houvesse preparo adequado para eles que, naquele momento, concebiam a educação de adultos enquanto mera continuidade de um estudo interrompido, onde se transplantavam para as salas de aula metodologias próprias ao ensino da criança ou adolescente, como ocorrido de forma recorrente desde o período das Campanhas da Educação de Massa.

Nos Cursos Supletivos, a frequência era obrigatória, havia a seriação dos estudos e as avaliações aconteciam ao longo do processo de ensino. Os professores que atendiam a essa população não buscavam a compreensão e o entendimento das especificidades dos alunos e, de acordo com a análise de Giubilei (1993), suas aulas eram desenvolvidas de forma autoritária e sem preocupação com a problemática de aprendizagem de seus alunos adultos.

A experiência de vida dos educandos não era considerada importante no processo de ensino e aprendizagem, de modo que as atividades apresentadas pelos professores não contemplavam e não integravam seus problemas sociais e existenciais. Os professores adotavam livros didáticos, porém, havia dificuldade de leitura e compreensão de texto por parte dos alunos. Nesse contexto, muitos dos alunos se evadiam e novamente reforçavam a crença de serem incapazes para a aprendizagem do conhecimento sistematizado.

Além dos cursos supletivos e exames eliminatórios, havia, ainda, outra possibilidade de retorno e conclusão da escolaridade a partir dos Centros de Estudos Supletivos, que tinham o estudo individualizado na base de sua proposta pedagógica por organização modular.

Mantidos pelos governos estadual ou municipal, os Centros de Estudo funcionavam por meio de uma sistemática na qual não havia sala de aula, mas sim alunos que, uma vez matriculados, realizavam estudo individualizado. O aluno poderia cursar duas disciplinas por vez. Para o estudo recebia o Módulo, constituído por pequenos livros, em que cada um abordava um assunto. No caso de dúvidas, recorriam ao Centro de Estudos para saná-las com os professores das respectivas disciplinas. Tendo concluído todo o conteúdo do módulo e sentindo-se preparado, o aluno realizava a prova. Abordados todos os conteúdos das disciplinas, o aluno estava aprovado e recebia documento comprobatório de sua eliminação. Na conclusão de todas as

disciplinas de 1º e 2º Graus, recebia documento que certificava a conclusão do respectivo Grau concluído (TORRES, 2006).

Em Campinas, no mesmo período em que o Projeto Supletivo acontecia na PUCCAMP, um Centro de Estudos Supletivo estruturado por estudo individualizado e por metodologia modular também desenvolvia suas atividades. Os professores que atuavam nesse Centro de Estudos, como vimos ao final do Capítulo I, eram professores concursados pela rede estadual de ensino que atuavam enquanto professores das respectivas áreas de ensino aos quais eram graduados.

Para o trabalho junto ao aluno adulto, no entanto, Giubilei (1993) esclarece que, nos cursos supletivos regulares, tanto das instituições particulares como públicas, os professores não tinham formação para trabalhar com o adulto. Os professores do Centro de Estudos de Campinas também não tinham essa especificidade na formação.

Na estrutura e organização do CEES, o papel e as atividades do professor consistiam em esclarecer dúvidas dos alunos. Não elaboravam os materiais didáticos (denominados módulos) ofertados ao aluno para estudo individualizado e corrigiam as provas elaboradas por especialistas da Secretaria de Educação do Estado, ou seja, encaminhavam as atividades padronizadas. Os conteúdos eram apresentados de forma fragmentada aos alunos. Os professores tinham pouca flexibilidade e autonomia perante a estrutura do ensino modular então proposto. O papel e a função do professor no Centro de Estudos Supletivos de Campinas aproximavam-se da abordagem de ensino pautada no tecnicismo (HERNANDES, 1993).

Em sua tese de doutorado intitulada "Trabalhando com adultos, formando professores", na qual apresenta pesquisa realizada no Projeto Supletivo Preparatório aos Exames, Giubilei (1993) esclarece que, no período em que o Projeto Supletivo iniciou, o ensino tecnicista apresentava forte influência na educação brasileira em todas as modalidades do ensino, da educação da criança à educação de adultos.

A autora identifica também que os Exames Supletivos eram marcados por essa concepção, pois as provas eram formuladas de tal modo que obrigavam a memorização de conceitos, problemas e fatos. Alimentados pela esperança de serem aprovados rapidamente nos exames, os adultos buscavam cursos preparatórios que lhes ensinassem técnicas de memorização, na crença de que dessa maneira conseguiriam dominar o conteúdo.

Nesses cursos preparatórios, a visão fragmentada do professor não possibilitava ao adulto a compreensão das inter-relações entre as partes para a compreensão dos

fenômenos educativos. Sendo assim, ao professor que não sabia contextualizar os conteúdos e que não apresentava condições para a realização de um trabalho educativo à luz de uma educação mais próxima à abordagem progressista, só restava reproduzir os modelos adquiridos na sua escola, afinal, seria "mais fácil copiar do que criar e transformar" (GIUBILEI, 1993, p. 19).

De acordo com Saviani (2008), o tecnicismo tem como característica relegar o papel do professor e do aluno a um segundo plano. Diferentemente da Pedagogia Tradicional, que atribui ao professor a iniciativa do processo educativo, e da Pedagogia da Escola Nova, que transfere ao aluno a iniciativa do processo educativo, a Pedagogia Tecnicista prioriza o planejamento da educação de modo que se minimizem as "interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo" (SAVIANI, 2008, p. 382). Na mecanização, ou seja, na padronização do processo de ensino para que os objetivos sejam cumpridos, parcela-se o trabalho pedagógico com a especialização das funções nas quais

> o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posições secundárias, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008, p. 382)

Na concepção tecnicista, o processo educativo define o que professores e alunos devem ou não fazer, como e quando.

Ciente desse cenário educacional, diante dos novos desafios que se colocavam à frente, a coordenação do Projeto Supletivo assume o compromisso com posição política clara de tentar oferecer ao aluno adulto uma educação diferenciada:

> Foi a preocupação de lutar contra a desconsideração para com os adultos que motivou a Faculdade de Educação a assumir o compromisso de um trabalho conjunto, solidário, entre esses adultos, seus professores, e a Direção, na construção de um conhecimento que, além de inseri-los no saber sistematizado, permitiria que essa inserção não se fizesse de forma passiva, mas representasse novas possibilidades de avanços na luta pelas conquistas da sua cidadania. Tinha-se consciência de que a educação de adultos era um processo eminentemente político, por meio do qual grupos excluídos dos direitos sociais deveriam ter acesso a bens culturais que lhes foram negados e que constituem um elemento indispensável na luta pela conquista do direito de participação no poder e no processo de transformação social. (GIUBILEI, 1993, p. 45)

Para que essa proposta se efetivasse, no entanto, haveria que se capacitar os professores. No entanto, como fazê-lo dentro de um sistema educacional ainda tão

marcado pela presença das abordagens tecnicista e tradicional de ensino? Esse era um desafio que se colocava ao Projeto Supletivo no tocante à formação do professor.

### *2.2. O "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" e nele, a formação de professores*

O pior naufrágio é não partir
Amyr Klink

O Projeto Supletivo iniciou suas atividades pela Faculdade de Educação da PUCCAMP. Teve seu início nas dependências do prédio central dessa instituição, com clientela constituída, em sua maioria, por trabalhadores de Campinas e região. No início de suas atividades, as aulas aconteciam no período noturno nos meses de férias da universidade, quando havia disponibilidade de salas de aula. Quando as atividades letivas reiniciavam, as aulas aconteciam aos sábados, pela manhã e à tarde. Com o tempo, as aulas concentraram-se somente nos sábados, nos períodos de 8h às 12h30 e das 13h30 às 16h30.

No ato da inscrição, que acontecia a cada semestre, os alunos podiam escolher até cinco disciplinas a cursar e a duração de cada aula era de 1h30. Em função do tempo de duração das aulas, cada período letivo (ou fases) correspondia a cinco meses; ao final, mediante nova inscrição, o aluno podia trocar as disciplinas que estava cursando por outras.

Estagiários e monitores[18] que compunham a equipe administrativo-pedagógica e também os professores do Projeto participavam do ato de inscrição, quando o aluno devia preencher uma ficha com dados pessoais e sobre sua trajetória escolar. Sempre que necessário, o candidato contava com o apoio dos integrantes para o preenchimento da ficha (GIUBILEI, 1993).

O momento da inscrição não era puramente burocrático; ele já era concebido enquanto parte da proposta pedagógica e de formação docente, em que o contato inicial, pessoal, entre aqueles que iriam trabalhar juntos ao longo do curso se constituía em um momento de acolhimento, quando quem recebia os futuros alunos já se sensibilizava com os temores, receios e angústias de quem desejava retornar aos estudos.

[18] Os estagiários e monitores do curso de Pedagogia compunham o corpo administrativo-pedagógico do Projeto. Os monitores a quem nos referimos aqui são os alunos que faziam parte do Programa de Monitoria da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O resgate da autoestima do educando adulto estava entre os objetivos da proposta do Projeto e também no processo de formação docente. O fato de o professor atuar no ato da matrícula, portanto, se configura como uma ação formativa, realizada na prática, em que ele pode perceber, para além do discurso, a importância que a atenção e o respeito podem ter na relação entre o professor e o aluno adulto. Embora fosse um valor para toda e qualquer modalidade de ensino, esse quesito merece uma consideração atenta por se tratar de um aluno que retoma a escolaridade, muitas vezes em condições permeadas de receios, às vezes até fragilizados por histórias de vida e de escolaridade desconhecidas pelo professor.

A relação professor-aluno pautada na atenção e no respeito pelo professor é apontada, muitas vezes, pelo aluno, como mais importante que a competência técnica e a formação didático-pedagógica que ele possa ter (CAMARGO, 2005).

O trabalho proposto pelo Projeto Supletivo buscava atender a dois níveis de educando: o educando adulto no retorno à escolaridade e os alunos dos cursos de licenciatura, que, enquanto estagiários, ocupariam o lugar de professores. As preocupações que norteavam a metodologia de formação dos estagiários/professores, bem como o perfil do educando adulto, foram:

> 1. Estender à comunidade, sob forma de curso, as atividades de ensino e pesquisa com vistas à elevação do nível educacional de seus partícipes: 1.2. criando condições para que cursos como o de Pedagogia e Licenciatura ofereçam à comunidade um trabalho educativo realmente compromissado com a camada marginalizada do sistema educacional; 1.3. possibilitando condições para o desenvolvimento de uma metodologia que venha ao encontro da especificidade da educação de adultos. 2. Oferecer elementos para que os Cursos de Licenciatura envolvidos no Projeto Supletivo avaliem sua prática pedagógica e, consequentemente, subsidiem a formação do educador: 2.1. identificando o estágio como uma atividade significativa pela qual são responsáveis todos os docentes envolvidos no processo de formação do professor, sejam eles das disciplinas de formação geral, sejam da formação pedagógica. 2.2 considerando o estágio fundamental na formação do professor, momento em que se realiza a unidade teoria-prática. 3. Colocar à disposição dos adultos, principalmente da periferia da cidade de Campinas, um curso que atenda às suas expectativas enquanto educando-adulto-trabalhador: 3.1. preparando os adultos não só para os Exames Supletivos, como também para compreender o mundo em que vivem; 3.2. permitindo que o aluno-adulto encontre no curso espaço para a troca de experiências. (GIUBILEI, 1993, p. 47 e 48)

Formado por equipes compostas por estagiários dos cursos de Licenciatura e do curso de Pedagogia e alguns graduandos da universidade que não tinham vínculo com o estágio ou com o Programa de Monitoria, mas que se apresentavam à coordenação com interesse na educação de adultos, o Projeto Supletivo Preparatório aos Exames de 1º e 2º Graus teve seu início em março de 1982.

Antes do início, porém, todos aqueles que pretendessem atuar de alguma forma no Projeto deveriam estudar e conhecer sobre a organização e legislação da educação de adultos no Brasil, principalmente do Ensino Supletivo, para que, no momento de seu ingresso, o futuro professor já contextualizasse o Projeto, para apropriar-se de sua proposta (GIUBILEI, 1993).

Com repertório de conhecimento referente ao quadro educacional do ensino supletivo e da proposta educacional, cada estagiário que pretendesse ingressar no Projeto deveria responder a um questionário, elaborar um plano de ação a ser desenvolvido em suas atividades e participar de uma entrevista com a coordenação. O mesmo deveria acontecer com os alunos do curso de Pedagogia que iriam compor a equipe a desenvolver atividades administrativas e pedagógicas (CAMPOS, 2004).

Uma particularidade referente à formação do professor era a de que, para as disciplinas que iria ministrar, ele não seria o único responsável. Havia sempre outro professor com ele no momento de ministrar a aula. O trabalho em dupla possibilitava aos professores em formação a troca de conhecimentos, reflexões e ações ao longo do desenvolvimento do estágio.

No momento do ingresso, o estagiário ficava ciente de que as atividades a serem realizadas por ele ali não ficariam restritas à docência na sala de aula, mas haveria a necessidade de sua participação em reuniões e outras atividades como oficinas, estudo do meio, entre outras. A participação ativa do professor na dinâmica viva dos acontecimentos durante o período letivo seria um caminho fundamental para o processo de sua formação e para a aprendizagem efetiva do aluno adulto.

A participação do professor e do aluno de pedagogia era fundamental para que se possibilitasse a proposta de formação almejada no Projeto, em que o professor, seu aluno e os demais participantes fossem os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e das ações desenvolvidas no âmbito administrativo e pedagógico. Nesse sentido, o início do trabalho de formação deu-se pela "busca coletiva do conhecimento teórico a fim de subsidiar as ações em sala de aula" (GIUBILEI, 1993, p. 48).

Apesar da clareza e da importância dos estudos, o percurso não foi tranquilo e muitas foram as dificuldades[19]. Como busca para enfrentamento das dificuldades encontradas pelos professores, o grupo exerceu papel fundamental na compreensão e

[19] No Capítulo III dessa pesquisa, os professores entrevistados relatam sobre as dificuldades encontradas no exercício da docência e como a estrutura e organização do Projeto os auxiliaram no seu enfrentamento.

análise dos problemas, caracterizando um processo de formação pautado na pesquisa-ação em conjunto com a coletividade.

A pesquisa-ação é caracterizada e fundamentada pelo envolvimento direto dos indivíduos pertencentes aos grupos sociais na busca de encontrar soluções para os problemas que se apresentam na realidade. O problema diagnosticado é analisado, pensado e refletido no âmbito coletivo pelos sujeitos participantes do processo que, em articulação com a teoria, elaboram novos conhecimentos sobre a realidade. Os novos conhecimentos produzidos são norteadores para as novas ações práticas que visam à transformação, ao enfrentamento do problema diagnosticado e assim sucessivamente. Esse processo permite a elaboração de novos conhecimentos (TOLEDO E JACOBI, 2013).

A pesquisa-ação proposta no Projeto Supletivo propunha ao professor a realização do diagnóstico junto a seus alunos, pois os dados obtidos iriam nortear seu trabalho pedagógico. Em caso de dúvidas ou outras dificuldades encontradas, o professor socializava com seus pares, com a equipe administrativo-pedagógica e coordenação, no momento das reuniões pedagógicas.

O fato de acreditar que o aluno adulto que retoma os estudos participa com interesse às propostas de seus professores e que sua experiência de vida enriquece as discussões em sala de aula serviu de base para a metodologia de ensino do professor do Projeto junto a seu aluno e também como metodologia enquanto formação docente.

Aos professores, era dada a orientação de olhar, ouvir o seu aluno, suas histórias de vida, suas experiências, dificuldades de aprendizagem, necessidades, angústias e esperanças. Ao captar, diagnosticar e conhecer a realidade do grupo com o qual trabalhava, ele teria condições de realizar um trabalho mais seguro e próximo de sua realidade, uma vez que, diante de algum problema experenciado pelo grupo de alunos, poderia junto com eles pensar e propor ações que atendessem às suas necessidades. Sobre esse processo, a coordenadora do Projeto coloca que

> O grande desafio consistia em fazer ver ao professor que a pesquisa era a sua ferramenta de ação e reflexão, tendo em vista que a aprendizagem vem sempre acompanhada de uma investigação, pois ‘as ações investigadas envolvem produção e circulação de informações, elucidação e tomada de decisão, supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes’ (GIUBILEI, 1993, p. 49, grifo da autora)

De modo paralelo e concomitante à pesquisa realizada pelo professor com os grupos de alunos com os quais trabalhava, ele participava das reuniões pedagógicas, espaço onde socializava as observações feitas, bem como suas dúvidas e inseguranças.

Nesse processo, participava também com suas ideias e experiências, posicionando-se perante as dúvidas colocadas por seus pares. Vale lembrar que participavam das reuniões não só os professores, mas também a equipe administrativa e pedagógica formada pelos estagiários de Pedagogia e a coordenadora do Projeto Supletivo.

Diante dos problemas que se apresentavam durante o desenvolvimento das aulas e socializados nas reuniões, o grupo buscava referenciais teóricos que pudessem nortear reflexões para o encaminhamento da prática pedagógica e a solução dos problemas diagnosticados.

Diante das leituras e das reflexões pelo grupo sobre elas, bem como sobre as demandas advindas da prática, o professor norteava e desenvolvia seu trabalho com os alunos adultos, e os desdobramentos ante essas novas ações realizadas em sala de aula eram novamente compartilhados com o grupo, e assim sucessivamente. Nesse movimento dialético de idas e vindas mediadas pelo outro (professores e alunos; professores e equipe administrativo-pedagógica; professores e coordenadora do Projeto) e pelos referenciais teóricos estudados, como Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, entre outros, seguia-se o trabalho na sala de aula e acontecia o processo de formação dos professores. Nesse processo, professores, alunos, equipe pedagógico-administrativa e coordenação elaboravam novos conhecimentos a partir de um contexto e de uma prática concreta.

Nesse sentido, o estudo, o diálogo e as análises "sobre os aspectos políticos, sociais e pedagógicos da educação de adultos e da formação do professor de adultos no Brasil" (GIUBILEI, 1993, p. 48) passaram a ser uma constante entre o quadro de professores, entre estes e a equipe pedagógico-administrativa, e entre os professores e seus alunos, de modo que essa passou a ser uma forma constante de trabalho.

No processo de formação docente, a prática da pesquisa-ação – e, como parte de seu desenvolvimento, o diálogo – consiste em importante prática ao professor. Não se trata, contudo, de qualquer diálogo, mas sim aquele fundamentado nas elaborações de Freire (1987), que como o próprio autor esclarece, deve ser compreendido

> [...] não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos [...] O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de

> transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo mais do que só saber. [...] *nós*, seres humanos sabemos que sabemos e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE e SHOR, 1986, p. 122 e 123, grifos do autor).

Distante do "mero verbalismo", o diálogo proposto por Freire (1986) é democrático e libertador por invalidar a dominação e reduzir a obscuridade dos participantes do processo.

No caso do professor, rompe com as estruturas da abordagem tradicional do ensino, onde ele detém o conhecimento sistematizado e instaura uma hierarquia na relação com seu aluno, na qual este lhe é superior por ser o detentor do saber, convalidando por meio de sua comunicação, ou discurso, as relações sociais dominantes.

Apesar do trabalho da pesquisa-ação acontecer de modo coletivo, o que enriquecia a análise da discussão, houve a preocupação de que essa proposta de ação-reflexão-ação ocorresse de modo a garantir a proximidade fidedigna ao que cada professor, em particular, assim como o grupo, buscava para o aprimoramento do trabalho (GIUBILEI, 1993).

Para os estagiários do curso de Pedagogia, a experiência vivida no Projeto Supletivo por meio da pesquisa-ação e participação coletiva, a participação nas reuniões pedagógicas, oficinas, estudo teórico, estudo do meio, entre outros, possibilitaram a produção de conhecimentos relacionados ao aspecto organizacional e administrativo próprios da instituição escolar, como organização do livro ponto, divulgação do Projeto no período de matrícula, organização e controle da biblioteca, elaboração de livro caixa, elaboração de calendário de atividades, acompanhamento e suporte ao trabalho docente, entre outros.

Para além das atividades organizacionais e burocráticas, o referencial teórico da pesquisa-ação possibilitou a aprendizagem de uma prática que se distancia de uma gestão e organização escolar pautada nas ações hierarquizadas e centralizadoras em que as decisões são tomadas nas devidas instâncias e comunicadas às demais sem que haja a participação coletiva. A prática da pesquisa-ação vivida no Projeto Supletivo aproxima-se do paradigma de Gestão Participativa, caracterizada pela participação ativa dos profissionais da educação e dos usuários na gestão da escolar.

Para Libâneo (2004), assim como não há neutralidade no ato educativo, na gestão e organização do espaço escolar também não há. Sendo assim, para os diretores que

advogam em prol da escola pública democrática, a gestão participativa é imprescindível para o enfrentamento das dificuldades que as afligem. Para esse autor, a gestão participativa auxilia na compreensão dos problemas e necessidades reais presentes nas instituições de ensino. Diante da ciência de um quadro mais fiel de compreensão do que realmente acontece na escola, as ações e decisões a serem tomadas apresentam maior possibilidade de se aproximarem dos resultados esperados. Para ele, existem relações importantes entre as formas de organização e gestão escolar com a efetiva aprendizagem do aluno, razão de ser da escola. Sua larga experiência enquanto diretor de escola possibilitou-lhe acreditar que, para se construir uma escola democrática, portanto, inclusiva, é necessária a realização de três coisas que considera muito simples:

> A primeira assegurar as condições pedagógicas e organizacionais para se alcançar mais qualidade cognitiva das aprendizagens, isto é, do desenvolvimento mental para todos os alunos. A segunda é que, sendo objetivo primordial da escola possibilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos, o trabalho dos professores tem um peso substancial. Em consequência, a terceira é que a escola que funciona bem é aquela que melhor favorece o trabalho dos professores e, com isso, consegue melhorar a aprendizagem do aluno (LIBÂNEO, 2004, p. 9)

Nesse sentido, o autor concebe por gestão participativa aquela que, na articulação entre os acontecimentos do âmbito da organização escolar e da sala de aula, possibilita aprendizagens profissionais aos professores, uma vez que participam ativamente da organização do trabalho escolar juntamente com outros colegas, compondo assim uma equipe de trabalho na qual, no coletivo, e por meio de diálogo e reflexões, adquirem-se novos saberes e competências, novas formas de pensar e agir em prol da formação dos alunos, no enfrentamento dos problemas e criação de novos projetos. Assim,

> a organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura organizacional, as relações profissionais, as normas e as regras, atuam na produção de ideias, modos de agir, práticas profissionais dos professores, comportamento dos alunos; de outro, os professores e alunos são participantes ativos na organização, contribuindo para a definição dos objetivos, formulação do projeto pedagógico-curricular, atuação nos processos de gestão e tomadas de decisão e nas formas de funcionamento (LIBÂNEO, 2004, p. 13).

A gestão escolar deixa de ter um aspecto somente voltado às questões administrativas e burocráticas, que não são poucas dentro do sistema de ensino ao qual a escola está inserida. Do mesmo modo que as formas de funcionamento no setor administrativo e organizacional afetam a sala de aula por estarem inter-relacionadas, a recíproca também é verdadeira: os acontecimentos da sala de aula têm efeitos na organização escolar (LIBÂNEO, 2004).

Assim como os estagiários de Pedagogia vivenciam a referência que se aproxima da gestão participativa, os estagiários futuros professores, por sua vez, aprendem a redimensionar o papel dos gestores (compreendidos aqui como o diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional) e a passam a perceber que os espaços que lhes cabem nas instituições escolares não se resumem, necessariamente, aos afazeres próprios relacionados ao exercício da docência (elaboração de aula, correção de atividades, entre outros). Os dois futuros profissionais percebem que pode haver espaço para criar e que todos aqueles que atuam na escola participam de atividades educativas, só que cada um no seu papel profissional.

No Projeto, diante dos problemas diagnosticados, no coletivo, pautados no conhecimento dos professores, dos membros da equipe administrativo-pedagógica e da coordenação e do respaldo teórico, surgiam ideias de ações pedagógicas que tinham como objetivo enfrentar e solucionar os problemas. Dentre essas ações, destacamos a realização de oficinas e articulação de seu tema aos conteúdos ministrados em sala de aula, desenvolvimento de projetos e trabalho interdisciplinar entre professores das diferentes áreas do conhecimento que culminavam em estudo do meio, entre outras práticas.

A título de exemplificar como acontecia a pesquisa-ação no Projeto Supletivo e seus desdobramentos, destacamos um diagnóstico apontado ao final de um semestre letivo[20] por professores de várias disciplinas, e assinalado por vários alunos, que era a dificuldade de interpretar textos. Perante esse apontamento, em reunião pedagógica, houve consenso da necessidade de se pensar em ações em que se tentasse, ao menos, abrandar a dificuldade que enfrentavam, caso não fosse possível sua superação. Assim, no planejamento do semestre seguinte, após várias reuniões pedagógicas, chegou-se a uma proposta em que, por intermédio de diversas oficinas, trabalhar-se-ia leitura e interpretação de textos. As oficinas, com o tema "análise e interpretação de texto", aconteceram, e nelas foram vivenciadas a análise e "leitura de letra de música, expressão corporal, vocalização, pintura, estudo de campo, etc." (GIUBILEI, 1993, p. 54). Realizou-se uma oficina a cada sábado.

Todos os integrantes do Projeto (alunos-adultos, equipe pedagógico-administrativa e professores) participaram das oficinas. Foram montados vários grupos

[20] Ao final de cada semestre letivo, o professor, os alunos e a equipe pedagógico-administrativa preenchiam um questionário avaliativo.

nos quais cada um deles ficaria responsável por uma oficina. Ao final da realização de cada uma, todos teriam participado de todas (GIUBILEI, 1993).

A primeira oficina foi realizada pelos professores de Português, que trabalharam com a letra de música "Aquarela do Brasil", composta por Ary Barroso. Giubilei (1993) destaca que, no início, alguns dos alunos não compreendiam bem "a razão de ser para pintar, cantar, representar, etc. em vez do estudo e interpretação de um texto escrito, em síntese, no estudo de Português que era seu objetivo imediato" (p. 54). Ao longo da realização das diferentes oficinas é que esse trabalho passou a fazer sentido para o aluno, que inclusive passou a participar de maneira mais solta, desinibida, por compreender melhor a proposta em sua íntegra. A partir de então, passaram a avaliar o trabalho e a manifestar a preferência por uma ou outra atividade.

Todas as disciplinas participavam da oficina e tinham de adequar os conteúdos à música. Diante da incompreensão do aluno em expressar-se de outras maneiras que não por registros escritos, instaurou-se o diálogo entre eles e os professores. Era preciso que os professores os ouvissem, mas também era fundamental que os professores se fizessem ouvir.

Adequar os conteúdos ministrados em aula à música consistia em um desafio colocado ao professor. Para isso, ele poderia encaminhar o trabalho por meio de atividades metodológicas diferenciadas como o estudo de campo, que consistia em visitação ao local que correspondesse ao objeto de conhecimento estudado. Poderia lançar mão também de atividades como estudos em grupo, pesquisa bibliográfica, estudo dirigido, debate, seminário, elaboração de texto, entre outros. As atividades várias de que o professor pudesse lançar mão poderiam ocorrer na relação dele com seus alunos a partir da disciplina ministrada ou em integração com outras disciplinas em trabalho interdisciplinar.

Das discussões realizadas em sala de aula a partir dos conteúdos em articulação às oficinas, os professores, juntamente com suas turmas, elaboravam trabalhos a serem apresentados ao final do semestre a todos os participantes do Projeto. Era o período em que cada classe socializava suas produções. Essas elaborações eram variadas e aconteciam em forma de poesia, letras de música, livro, entre outras.

O trabalho a ser realizado a partir das oficinas e a própria oficina em si não eram tarefas muito fáceis para um professor iniciante. Ainda no momento da realização da reunião pedagógica na qual se decidiu pela realização da oficina para o enfrentamento da dificuldade em análise e interpretação de texto, alguns professores manifestaram-se

inseguros com a proposta, que não apresentava linhas definidas tal qual em um planejamento tradicional, caracterizadas por uma educação que só permitia a reprodução e não a construção para a transformação. Os professores que já detinham certo domínio pedagógico e de conteúdo conseguiram, com menor dificuldade, estabelecer relações entre a atividade desenvolvida na oficina e o conteúdo da disciplina que ministravam.

A oficina baseada na leitura e interpretação de textos, seguida de debates e da articulação destes com as diferentes áreas do conhecimento, proporcionou conhecimentos importantes ao aluno adulto, no sentido de aprender a ler o mundo por meio das palavras, de acordo com Freire (2008), e também relacioná-las e articulá-las às diferentes áreas do conhecimento. O trabalho realizado possibilitou ao aluno a percepção de que sobre um único objeto de conhecimento pode haver diferentes pontos de vista e diferentes modos de serem concebidos, significados, refletidos e analisados.

Aos professores, por sua vez, a oficina proporcionou a oportunidade de aprender a encaminhar e realizar todas essas aprendizagens. Possibilitou o conhecimento de uma proposta criativa que articulava e relacionava as disciplinas.

No tocante à realização das oficinas, Giubilei (1993) explicita que, em todo momento, as características próprias das fases da pesquisa-ação foram acompanhadas e cuidadas de modo que os resultados fossem satisfatórios a todos.

> Assim, a primeira fase foi a seleção de uma proposta que pudesse satisfazer o anseio do alunado (leitura e análise de texto), como também o professor que, percebendo as dificuldades do seu aluno em ler e entender, via igualmente prejudicada a dinâmica da discussão; a segunda fase foi uma avaliação da situação das dificuldades dos alunos pela sua complexidade nas diferentes disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, etc.) para, em seguida buscar-se uma atividade coletiva que envolvesse todos (professores e alunos) e ao mesmo tempo enfrentasse a problemática da dificuldade 'análise e interpretação de texto' por parte do adulto; a terceira foi a definição das oficinas e a organização dos componentes dos grupos; a quarta, a estrutura administrativa da pesquisa, quando se definiu a divisão de tarefas pela equipe de monitores, professores responsáveis pelas oficinas e acompanhamento constante das atividades de cada aula; a quinta fase consistiu na implementação da atividade. Estava evidente para a equipe que não só a identificação da problemática pelos envolvidos (alunos-adultos e professores cada um de 'per si') como a clareza do que se buscava contribuiriam para o uso de técnicas de recolhimento de informações que enfatizassem o verbal e o visual sobre o escrito; e por fim a fase de devolução do conhecimento adquirido ao grupo sob a forma de discussões e identificações das temáticas propostas. (GIUBILEI, 1993, p. 55)

As experiências vividas no Projeto pelos futuros pedagogos e futuros professores aproximavam-se de uma abordagem progressista de ensino que visa à busca de

significado para a aprendizagem em que o professor, por meio do diálogo e do trabalho com o conteúdo, procura estabelecer relações com a vida do aluno e entre outras áreas do conhecimento. Tal ação docente, no entanto, não impõe seus valores; ao contrário, valoriza os valores dos educandos, bem como suas histórias de vida. Professor e aluno se constituem enquanto sujeitos do processo de ensino. Ao professor, cabem a responsabilidade e o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido.

Essa proposta de formação era diferenciada e nova para muitos dos jovens estagiários das Licenciaturas e do curso de Pedagogia, uma vez que, de acordo com Saviani (2008 a), a partir da segunda metade da década de 1960, a pedagogia tecnicista passou ser a orientação pedagógica assumida pelo regime militar em prol de seus objetivos econômicos, ao pensar o sistema escolar enquanto formador de mão de obra qualificada aos modelos organizacionais das empresas norte-americanas que aqui se instauraram. O enfoque sistêmico (racionalização do trabalho) e o controle ao comportamento (behaviorismo) oriundos desses modelos foram incorporados ao campo educacional, predominando até a década de 1980.

### *2.3. Do "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" ao "Projeto Educativo de Integração Social"*

No início de suas atividades, em 1982, o "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" tinha como propósito preparar adultos para prestarem os exames oficiais proporcionados pelos diferentes estados. Portanto, as atividades docentes ali realizadas buscavam possibilitar essa aprendizagem a fim de que os alunos obtivessem êxito.

Parte de seus objetivos era, também, a formação docente própria ao público adulto aos alunos dos diferentes cursos de Licenciatura, com vistas a uma formação pautada na emancipação do sujeito.

Ao longo do desenvolvimento do Projeto Supletivo com a realização de oficinas, reuniões pedagógicas, estudo de referencial teórico, entre outros, percebia-se cada vez mais que, de fato, ensinar o conteúdo sistematizado ao aluno era importante, mas somente se atrelado à questão social, como apontava Freire (1988). Caso contrário, corria-se o risco de se cair no tipo de ensino que se buscava superar, ou seja, conteudista, mnemônico, apenas. Por isso, manter um processo de formação docente

pautado na dialogicidade, articulando os saberes à realidade (social e do aluno), na interdisciplinaridade e na pesquisa, era fundamental.

Quando o "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" deixou de ser projeto de extensão vinculado à PUCCAMP e sediou-se na Escola Estadual Carlos Gomes, no centro de Campinas[21], em reunião com a coletividade (alunos, professores, equipe administrativo-pedagógica e coordenação) sobre os novos rumos que tomariam e sobre as propostas pedagógicas de continuidade, decidiu-se que o Projeto deixaria de ser preparatório aos exames supletivos, apesar de fornecer conhecimentos sistematizados àqueles que desejassem realizar as provas. Tanto em relação ao processo de formação docente como ao trabalho pedagógico a ser realizado pelo professor em sala de aula, o conhecimento sistematizado continuaria a ser possibilitado com ênfase na articulação às questões sociais. Nesses termos, em sua continuidade, o "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" passa ser denominado "Projeto Educativo de Integração Social" (PEIS).

O novo nome foi sugerido por uma das alunas que, em defesa de sua sugestão, argumentou que esse nome seria apropriado pelo fato de ser característica própria do Projeto a convivência do trabalho integrado, pois lá todos trabalhavam juntos. Na fala dessa aluna, proferida no momento da defesa da escolha do nome que sugeriu, assim como nas falas dos demais alunos presentes na reunião, denota-se que o conhecimento, por si só, fragmentado, sem sentido, só para a realização de uma prova, não era o mais importante para aquelas pessoas naquele momento – tanto que, segundo Campos (2004), dentre os alunos frequentadores do Projeto, havia aqueles que, mesmo já em posse de seus certificados, continuavam a frequentar o Projeto.

O cenário que se apresentava à educação de adultos ao longo do desenvolvimento do PEIS era marcado por uma política na qual se ofertava ao adulto meios mais rápidos para que esse alcançasse a escolarização, como o ensino a distância via telessalas, recursos adotados principalmente por empresas para possibilitar a escolaridade de seus funcionários. Esses recursos, em ascensão, no entanto, ainda não levavam em consideração as especificidades pedagógicas importantes ao ensino do adulto. Essa postura não se fazia condizente com

> o desenvolvimento integral da pessoa adulta, não a levando ao manejo das informações básicas para poder interatuar, comunicar-se, solucionar problemas cotidianos em diferentes grupos, uma vez que visa simplesmente despertar a efetividade temporal em seu contexto ambiental e social, e alcançar uma meta imediata que com o passar do tempo se dilui. Essa

[21] Para conhecer a história do PEIS e outros dados referentes à mudança do Projeto para a Escola Estadual Carlos Gomes, ver tese de Campos (2004), p. 43-50.

> educação reflete a intenção do empresariado na simples capacitação do seu trabalhador tornando-o um potencial acrítico dos seus próprios produtos. (GIUBILEI, 2000 in CAMPOS, 2004, p. 204)

Giubilei (2000) analisa, ainda, que a opção de se ofertar ao adulto formas mais rápidas para que este alcançasse a escolarização poderia desencadear resultados desestimulantes "do ponto de vista social e humano, levando a uma manipulação política e social do indivíduo que, fica assim, mais marginalizado e dependente" (CAMPOS, 2004, p. 204).

Essa perspectiva de ensino adotada deixava à margem do processo de ensino e aprendizagem a função social de oportunizar o desenvolvimento aos adultos que procuravam a escola. Ao se ignorar os processos pedagógicos, desestimulava-se o uso de materiais pedagógicos mais apropriados para uma educação de adultos. Tais circunstâncias levavam os adultos a despenderem tempo e esforço para um tipo de aprendizagem que possibilitaria pouco desenvolvimento e que poderia gerar frustração (GIUBILEI, 2000, in CAMPOS, 2004).

Esse cenário que se apresenta é correspondente ao período em que o Brasil se empenhava para incluir-se na nova ordem econômica mundial globalizada. Dentre as dificuldades para a almejada inclusão, estava, assim como nos períodos históricos anteriores que motivaram as campanhas de educação de massa, abordados no capítulo primeiro desta pesquisa, o baixo nível de escolaridade do brasileiro (HERNANDES, 2007).

Nesse momento, novamente, o Estado não estava organizado para o atendimento escolar para o jovem e para o adulto que visavam ao retorno aos estudos, e a falta de preocupação de se capacitar o professor para esse público. Nesse contexto surge, então, a presença de formas rápidas para a educação desse trabalhador.

Diante desse cenário, o PEIS, por sua vez, reafirmava seus propósitos educativos em continuar a trabalhar pelo desenvolvimento do adulto em prol de seu crescimento humano, do aumento de sua capacidade de adquirir conhecimentos, consciência de sua dignidade como pessoa e de sua responsabilidade para consigo próprio, com sua família, com seu trabalho, de modo a interagir em seu meio.

Para isso, o Projeto reafirmava também as duas perspectivas que embasavam seu trabalho: a primeira com vistas ao aluno adulto, no ser que ele é, portador de uma história de vida, de possibilidades, necessidades, expectativas, limitações próprias de

quem enfrenta o mundo em sua complexidade, considerando-o também em sua realidade psicológica, social, familiar e de trabalho.

A segunda perspectiva é voltada para a formação do professor, a quem caberá a tarefa de dialogar com o aluno adulto, trazendo para o diálogo o conteúdo sistematizado. Ele deveria ter formação para isso, além de buscar metodologias que se coadunassem com os interesses e necessidades dos adultos, que lhes fossem apropriadas, diferenciando-se daquelas desenvolvidas com a criança e com o adolescente (GIUBILEI, 2000, in CAMPOS, 2004).

No período em que o PEIS desenvolve suas atividades, a educação de adultos passa a ser regida pela LDBEN 9394 de 20 de dezembro de 1996, quando insere o jovem no ensino supletivo que ainda acontece sob a forma de cursos e exames, conforme o Art. 38, que diz:

> Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, p. 15)

No que diz respeito à formação do professor, a LDB 9394/96 explicita sobre a necessidade de formação adequada para o trabalho com EJA de acordo com as especificidades próprias aos alunos matriculados nos cursos noturnos. No entanto, essa prática não tem se efetivado desde então nos cursos de licenciatura (SOARES, 2005a; 2005b).

Nesse contexto, o PEIS reafirma seu trabalho de formação de professores para alunos adultos por meio da pesquisa-ação, reuniões pedagógicas periódicas nas quais ocorrem troca de experiências, elaboração e viabilização de projetos didáticos, busca de soluções para as dificuldades encontradas, constituindo-se em um trabalho interativo. Aliados a essas práticas, o estudo teórico e a realização de assembleias em que todos, alunos e professores, tomam decisões conjuntamente.

### *2.4. O "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" e o "Projeto Educativo de Integração Social" enquanto espaços constitutivos de formação docente*

Capacitar graduandos provenientes dos cursos de Licenciatura por meio da realização do estágio insere-se entre as particularidades do Projeto. Além de possibilitar aos futuros professores de Ensino Fundamental II e Médio uma formação docente complementar, própria ao adulto, o Projeto, ao longo dos anos, também tem sido referência de formação docente ao Ensino Superior, uma vez que pesquisas no mestrado e no doutorado têm sido realizadas lá.

Compreender e situar a particularidade de formação docente proposta pelo Projeto é um dos objetivos das colocações que se seguem. Inicia-se com uma discussão teórica sobre estágio, componente curricular de formação docente, e se desenvolve a partir das atividades e do papel social vivido pelo estagiário no Projeto: ser professor de adultos. Ao mesmo tempo, abordam-se as metodologias mais expressivas que contribuem para essa formação.

#### *2.4.1. O estágio e o processo de formação de professores*

Muitos são os caminhos e os contextos para a elaboração dos saberes docentes nos cursos de licenciatura. O estágio é um deles. Concebido enquanto um momento de produção de conhecimento, um espaço para construção, reflexão e fortalecimento da identidade docente, ocupa um papel importante na matriz curricular dos cursos de formação de professores.

Um dos objetivos do estágio é instrumentalizar o futuro professor a realizar a articulação entre os fundamentos teóricos e metodológicos específicos de sua área de formação e os saberes que envolvem a docência. Sobre essa aproximação, concordamos com as autoras Fontana e Guedes-Pinto (2002) quando dizem não acreditar que "a elaboração do conhecimento sobre a docência possa ocorrer de modo abstrato e distante da realidade e de sua razão de existência" (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 8). Pensar a educação sem os fundamentos da teoria é impossível, bem como pensar a prática docente sem o embasamento teórico seria puro ativismo, nos dizeres de Freire (1997).

A instituição escolar é um espaço complexo e envolve uma multiplicidade de relações em que se está envolvido o ensinar e aprender, por isso não é tarefa simples procurar apreendê-lo. Seu cotidiano é permeado de "relações econômicas e materiais,

relações sociais e institucionais, relações entre conteúdos e métodos de ensino, crenças, concepções e teorias" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 4). A escola, a cada tempo, foi assumindo características novas no que diz respeito a suas funções, funcionamento e concepções que embasam suas práticas. Essas transformações sempre se relacionam a mudanças ocorridas na sociedade: mudanças de ordem econômica, política, social e ideológica.

Diante de tal complexidade, a educação escolar passa a ser objeto de interesse e de pesquisa de várias áreas do conhecimento, como psicologia, economia, sociologia, história, entre outras. De acordo com suas especificidades, cada uma delas produz análises da educação escolar para melhor conhecer aspectos da complexidade da prática pedagógica. Surgem, então, as teorias do conhecimento e as abordagens teóricas de que nós, professoras e professores, lançamos mão para a compreensão de nosso fazer pedagógico.

Por meio dos diversos olhares das várias áreas do conhecimento, buscamos ler e interpretar cenas do cotidiano escolar vividas por nós, por nossos pares sociais, visando ampliar nosso repertório profissional e cultural e, por consequência, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Alguns aspectos da realidade escolar nos chamam a atenção e nos desafiam a pensar sobre eles. Isso pode ocorrer por dificuldades encontradas em nosso trabalho ou por algum tema pelo qual nos encantamos e que suscita em nós o desejo de conhecê-lo melhor.

Procuramos, dessa forma, refletir sobre o vivido para melhor explicá-lo, compreendê-lo e organizá-lo, estabelecendo um novo modo de relação com nossas práticas cotidianas. Na busca dessa compreensão, vive-se outra prática cultural: a prática da teorização, que é uma prática diferente do conhecimento baseado na vivência cotidiana. Nesse sentido, teoria e prática articulam-se dinamicamente. Essa compreensão sobre a teoria e sua relação com a prática auxiliam no esclarecimento dos objetivos do estágio e apontam para a questão de que o professor não aplica teorias, mas sim as articula à prática, auxiliando-o na leitura e interpretação de situações, bem como na tomada de decisões e ações (FONTANA; CRUZ, 1997).

Embora o estágio seja um componente fundamental ao processo de formação, ao se considerar as condições sociais concretas de produção em que se materializa, algumas dificuldades têm surgido e têm sido apontadas por alguns autores (PIMENTA, 2000; NÓVOA, 2014; FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002). Uma das dificuldades

consiste justamente na dificuldade de o estagiário realizar a articulação entre teoria e prática.

Para Pimenta (2000), essa dificuldade pode ocorrer porque as disciplinas do currículo dos cursos de formação podem estar fragmentadas e autônomas, sendo trabalhadas de forma a não articular o conteúdo às práticas vividas ou por não utilizar aspectos da realidade prática para fundamentar a teoria. Nesse sentido, não se criam nexos entre a teoria e os contextos reais que lhes deram origem. Se assim for, de acordo com a autora, nem sequer é possível denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação do profissional dos futuros formandos. Nesse caso, o curso carece de teoria e de prática.

Para Fontana e Guedes-Pinto (2002), a não articulação entre os fundamentos teóricos e as práticas desenvolvidas na escola pode acontecer pelo fato de que os professores, no exercício da docência, "colocam em cena, saberes, conhecimentos, sentidos, valores que escapam aos conhecimentos já formalizados nas disciplinas tradicionais que constituem a base de formação nas instituições de ensino" (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 6). Saberes produzidos na ambiência da atividade pedagógica e na coletividade, que escapam à observação dos estudantes estagiários que, por sua vez, questionam os professores das universidades, colocando-os em "situação de desconforto intelectual, que nos dizeres de Schwartz é o sentimento de que o conhecimento é, no mínimo, defasado em relação à experiência" (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 6).

Diante dessas questões, as próprias autoras Pimenta (2000), Fontana e Guedes-Pinto (2002) apontam perspectivas de trabalho que objetivam a superação da dificuldade encontrada pelos estudantes, que são, respectivamente, atrelar a pesquisa ao estágio por meio da elaboração de projetos e temas de pesquisa que permitam ao graduando compreender e problematizar as situações que observam; e o acompanhamento, por parte do professor orientador de estágio, que privilegia as relações vividas nos espaços escolares.

Por meio das orientações, o professor medeia junto a seus alunos a compreensão dos sentidos elaborados no cotidiano da instituição, tecido na trama das relações produzidas vividas nos diversos contextos, na sala de aula, nas hierarquias, na reunião de pais, nas reuniões pedagógicas, entre outros.

### *2.4.2. A presença do estagiário na instituição regular de ensino*

Não apenas alguns professores, mas também algumas instituições de ensino têm resistido à presença do estagiário. Isso porque, do mesmo modo que as observações de Ezpeleta e Rockwel (1989) apontam que, em muitos casos, o pesquisador chega à escola para desenvolver sua pesquisa e destaca o que nela não existe, elenca suas deficiências e carências e por isso avalia negativamente os trabalhos ali desenvolvidos, muitos dos estagiários e professores orientadores de estágio têm procedido de forma análoga.

Escola e professores lhes abrem as portas para que possam realizar o estágio e acabam por avaliar negativamente as atividades ali realizadas, sem conhecimentos dos contextos, dificuldades e avanços constituintes do processo histórico do trabalho desenvolvido. A avaliação apressada e desavisada por parte dos pesquisadores e estagiários parece indicar que esse modo clássico de pesquisa e estágio é o que predomina no conhecimento dos gestores e professores presentes na escola que poderia receber aos estagiários e que compõe um imaginário negativo em relação à presença dele nas instituições de ensino.

Estar na escola, ser aceito por ela, inserir-se nela, sem ocupar um lugar claramente definido na trama das relações que ali se dão cotidianamente, tem sido um desafio para grande parte dos estagiários. Não são professores, não são alunos, não são funcionários da escola, ocupam ali um "não lugar". A vivência do "não lugar" é caracterizada, por Augé (1994), pela ausência de relações e de identidade entre os sujeitos, marcada pelo provisório. O estagiário, em sua condição de passagem, não pertence à escola. Essa condição o leva a uma necessidade de construção de vínculos de confiança[22] (FONTANA; GUEDES PINTO, 2002).

### *2.4.3. A presença do estagiário no "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" e no PEIS*

O Projeto, desde o início de sua história, traz consigo particularidades importantes que o constituem enquanto espaço de referência na formação docente para o público adulto a alunos das Licenciaturas e do curso de Pedagogia.

Além de receber os estagiários do curso de Pedagogia e de cursos de licenciatura das diversas áreas do conhecimento, também estagiam lá pessoas que querem investir

[22] No Capítulo III dessa pesquisa, será retomada a questão sobre a ocupação do "não lugar" pelo estagiário.

na formação inicial ou continuada, sem necessariamente vincular a participação ao estágio curricular. É um espaço que tem acolhido também professores graduados, alunos egressos do Projeto, pesquisadores que visam "atividades científicas que venham contribuir para a sua melhoria, como também contribuir para estudos da educação de adultos no campo político e social na realidade brasileira" (GIUBILEI, 2000, in CAMPOS, 2004, p. 204).

Os estagiários são alunos das licenciaturas e no Projeto exercem o papel de professores de alunos adultos. É um espaço que proporciona uma formação inicial e continuada que se dá no trabalho e nas relações.

As ações desenvolvidas pelos professores em formação aproximam-se daquelas vividas pelos professores da escola regular, como preparar e ministrar aulas e tudo que se relaciona ao ato docente, como relacionar-se com aluno, escolha de metodologias de ensino, correção de atividades, participação em reuniões pedagógicas, estudo teórico, entre outras. O estagiário no PEIS ocupa seu lugar: o de professor em formação.

Diferentemente da ocupação de um "não lugar", que geralmente ocorre no estágio da escola regular, no Projeto, o estagiário ocupa um "lugar", inclusive na tomada de decisões. Como exemplos, citamos dois momentos. O primeiro se refere à reunião ocorrida no momento da passagem do Projeto Supletivo Preparatório aos Exames para o Projeto Educativo de Integração Social, em que estava em jogo naquele momento não só uma mudança de nome, mas a continuidade ou não do Projeto diante do contexto que se pusera à frente, como nos explica Campos (2004):

> A saída do Projeto das dependências da PUCCAMP foi ocasionada pela orientação da Reitoria que desejava limitar a sua ação na comunidade, segundo afirmações da nova Direção da Faculdade de Educação à coordenadora, Profa. Sonia Giubilei, uma vez que o Projeto vinha ampliando o atendimento aos adultos, havendo necessidade então de sua redução para atender à nova orientação (CAMPOS, 2004, p. 43)

Diante de tais orientações da nova Diretoria da Faculdade de Educação da PUCCAMP, alunos e estagiários reunidos em assembleia decidiram, por unanimidade, pela continuidade do Projeto e pela decisão de se buscar um novo espaço onde todos, indistintamente, pudessem ser abrigados. O espaço que sediou o Projeto nesse momento foi a Escola Estadual Carlos Gomes. Já nesse novo local, realizaram-se novas assembleias para a tomada dos novos rumos, com a participação de aproximadamente 180 pessoas, entre alunos, estagiários e coordenação. A partir das reuniões iniciais, chegou-se à decisão de o Projeto não ser mais preparatório aos exames e,

posteriormente, escolheu-se o novo nome, sugerido por uma das alunas frequentadoras desde a PUCCAMP (CAMPOS, 2004).

O segundo momento que citamos como exemplo da ocupação de um "lugar" por parte do estagiário é marcado também por reuniões, quando da necessidade da busca, novamente, de um novo espaço físico,

> [...] porque o diretor [do Carlos Gomes] que autorizou a permanência do PEIS afastou-se da Direção e a nova Diretoria solicitou que o Projeto buscasse outro espaço, uma vez que, segundo ela, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo não estava autorizando atividades na escola pública que não fizessem parte dela mesma, considerando o PEIS estranho às atividades educacionais desenvolvidas na Escola Estadual Carlos Gomes (CAMPOS, 2004, p. 48).

Na reunião com o grupo de estagiários do Projeto, foi levantada a ideia de buscar apoio na Unicamp, uma vez que 90% das pessoas que integravam o PEIS nesse período eram alunos de lá. Agendada a reunião com o Pró-Reitor de Extensão, os professores do Projeto, em sua maioria, compareceram. Explicada a situação, o Pró-Reitor, sensibilizado com o contexto, encaminhou a equipe do PEIS ao contato com o diretor do Colégio Técnico da Unicamp (Cotuca), que agendou um encontro para conhecer o trabalho realizado. A partir de então, o PEIS recebeu todo o apoio de que necessitava tanto da Unicamp quanto do Colégio Técnico da Unicamp. O PEIS tornou-se um projeto de extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários dessa Universidade (CAMPOS, 2004).

Nessas experiências, o professor teve acesso a aprendizagens importantes, como valores, a força do grupo, a riqueza da diversidade, a relevância da participação individual na coletividade e a importância da resistência às dificuldades colocadas diante de um projeto que tem em sua base o atendimento ao adulto que deseja continuar os estudos e a formação de professores para esse público.

A participação dos professores em formação e pedagogos, que já se efetivava no coletivo por meio da pesquisa-ação, foi reforçada na vivência desses dois episódios, caracterizando uma participação real que ocorre

> [...] quando os membros de uma instituição ou grupo exercem por meio de suas ações, o poder em todos os processos da vida institucional e/ou grupal como, por exemplo, nas tomadas de decisão em diferentes níveis, tanto na política geral da instituição, quanto na determinação de metas, estratégias e alternativas especificas de ação e na instrumentação das decisões e avaliação permanente do funcionamento não só da instituição como do grupo classe. (GIUBILEI; SILOTO, 2005, p. 35)

A participação real vivida por todos nesses momentos de tomada de decisão distancia-se, por sua vez, de uma participação aparente caracterizada por duas dimensões, em que a primeira se refere às ações pelas quais não se exerce, ou se exerce minimamente com leve influência no processo participativo, e a segunda dimensão acontece de tal modo que cria nos indivíduos e grupos a ilusão de se exercer um poder que é inexistente. Nela "distribuem-se informações, recebem-se sugestões, mas o processo de tomada de decisão continua concentrado nas mãos de poucos que selecionam as informações" (GIUBILEI; SILOTO, 2007, p. 35).

A participação real do professor em formação no Projeto tem ocorrido não só nos momentos decisivos e marcantes, como os dois exemplos citados sobre as mudanças ocorridas, como também nos processos pedagógicos internos, em consonância com as especificidades da educação de adultos e com a proposta de educação nele assumida.

Na fase em que o Projeto assumia, enquanto compromisso primeiro, a preparação dos alunos para prestarem os exames supletivos, os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula eram definidos e fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

Esses conteúdos eram disponibilizados ao professor do Projeto, que tinha autonomia na escolha de quais seriam trabalhados em sala de aula. Uma vez definidos os conteúdos, o professor deveria elaborar o plano de ensino para o semestre e este deveria ser entregue até um mês após o início das aulas. Esse prazo de entrega se dava para que o professor tivesse tempo para conhecer suas turmas e realizar a avaliação diagnóstica para poder elaborar um plano mais próximo da realidade observada, pois o aluno sentia-se motivado em estudar conteúdos que tivessem maior relação com suas atividades e necessidades concretas.

O plano elaborado pelo professor deveria ser considerado um elemento norteador de sua prática, não como uma proposta pronta e acabada, mas sim como uma proposta flexível que, a partir de revisões, análises e reflexões elaboradas pelo e com o grupo de alunos, poderia ser alterada. Nesse sentido, havia também a restrição da adoção do livro didático e o incentivo para que o professor elaborasse o próprio texto para estudo. Nele propunha-se que o professor contemplasse informações necessárias para a aquisição do novo conhecimento, precedido de problematizações para busca conjunta, de modo que o conhecimento pudesse ser aprendido e valorizado (GIUBILEI, 1993).

Ao elaborar o próprio texto, o professor poderia incluir elementos da realidade do grupo com o qual trabalhava de modo a suscitar a busca de novos conhecimentos na própria coletividade. Outro aspecto importante que a elaboração do próprio texto

possibilitava era a inserção de termos e vocabulários acessíveis ao nível de compreensão dos alunos. Essa prática poderia incentivar no aluno o desejo de aprofundar os conhecimentos próprios à disciplina estudada.

Ao ocupar o "lugar" de professor no Projeto e diante dos desafios que lhe são propostos, como a elaboração do próprio texto, avaliação diagnóstica, diálogo, atenção e acolhimento na relação com o aluno no ato da matrícula, no momento da aula, no sentido de ouvir o aluno adulto em suas dúvidas e dificuldades, para que este possa nortear as próximas ações pedagógicas, a pesquisa e o estudo teórico, na coletividade, proporciona aprendizagens que dificilmente o futuro professor que estagia na instituição regular de ensino poderá vivenciar. No processo de formação docente realizado na prática, o professor em formação elabora conhecimentos que são provenientes da ação relação deste com seus alunos, que fogem ao estagiário observador, que ocupa o "não lugar".

O episódio vivido por Alexandrina, estagiária e professora de matemática no PEIS, relatado por Campos (2004), exemplifica os desdobramentos que a prática da elaboração do próprio material e a disponibilidade de acompanhar o aluno para que a aprendizagem de fato ocorresse podem proporcionar ao estagiário que assume o papel de professor no momento do estágio, em seu processo de formação.

Nesse relato, Alexandrina diz que, ao iniciar o trabalho com sua primeira turma de jovens e adultos e diante de sua falta de experiência, recorreu, em um primeiro momento, ao livro didático de 5ª série, que abordava o assunto a ser trabalhado. Com base nesse material, preparava suas aulas. Ao ver-se em sala de aula, no trabalho junto aos educandos, notou que havia uma defasagem entre a sua fala e a de seus alunos, e que utilizava um vocabulário que não era dela, mas sim do livro. Percebeu, então, que eles não compreendiam o que ela dizia.

No trabalho com as operações básicas e com o Sistema de Numeração Decimal (SND), ela se indagava naquele momento, enquanto estudante do curso de Licenciatura em matemática, o que poderia ser mais básico do que aquele conteúdo, que pudesse vir a possibilitar a aprendizagem de seus alunos. Essa indagação a levou a outra, que residia no fato de buscar o que antecederia esses conteúdos. Essa busca a fez perceber que havia uma série de conceitos matemáticos que ela não sabia.

A ideia que tinha de si era de uma excelente aluna, tanto que atuava enquanto monitora junto aos colegas de turma no seu curso de licenciatura. No entanto, ao ministrar suas aulas, percebeu-se em sérias dificuldades porque não sabia explicar aos jovens e adultos o porquê de se tirar o mínimo múltiplo comum (MMC) ou o porquê de se emprestar um ao subtrair. No movimento de busca às suas dúvidas, conversou com um colega de sua classe da graduação, uma vez que o considerava excelente aluno. Em resposta, seu colega disse que iria pensar e, no dia seguinte, disse-lhe que ele também não sabia, mas que achava que o que ela perguntava não tinha importância, porque não havia nas aulas.

Não satisfeita com a resposta do colega de graduação, continuou pela busca de respostas junto aos seus professores e outros colegas que já ministravam aulas, até que ela cursou algumas disciplinas do curso de matemática na Unicamp. Em uma delas, passou a ter outra visão de matemática, que se distanciava daquela denominada por ela de formalista. Por meio dessa nova visão da matemática, teve acesso a outras referências bibliográficas, nas quais buscou conhecer e aprofundar novas concepções sobre a matemática.

Na busca pelas respostas às suas indagações, movida pela postura de acolhimento às necessidades de aprendizagem de seus alunos reais, Alexandrina acabou por conhecer coisas que não conhecia sobre a matemática, como o conceito da subtração e, nele, os motivos pelos quais se emprestava um, em determinadas situações. A partir dessa experiência, ela diz ter aprimorado a elaboração de suas aulas no sentido de aprender a olhar mais para seu aluno, em vez de se preocupar tanto com o conteúdo. Para que isso ocorresse, buscava alternativas metodológicas (CAMPOS, 2004).

Percebe-se nesse episódio que a postura de acolhimento às suas percepções e a não compreensão dos alunos possibilitou à professora um salto qualitativo em sua formação docente e, como consequência, na formação de seus alunos, pois como destaca Paulo Freire (1997), “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25).

É possível perceber por meio desse episódio que o professor que tem em vista possibilitar uma educação voltada para a inclusão e emancipação de seu aluno coloca em questão o próprio trabalho e passa a contribuir para sua formação profissional em

um processo *continuum*. Nesse sentido, essa constituição profissional não se desenha nem se completa fora de sua relação com o aluno. Ela se finaliza na medida em que vai sendo redimensionada pelas novas gerações que chegam à sua sala de aula, carregando consigo suas distintas condições de existência e conhecimentos – conhecimentos e experiências que norteiam o trabalho do professor no sentido de que dele se possa partir para conhecimentos outros que possam extrapolar aos que os alunos já têm. Os modos de se trabalhar esse conhecimento estão revestidos de caráter político, possibilitando a regulação ou emancipação do sujeito (HERNANDES, 2002).

Utilizando ainda o exemplo de Alexandrina, caso não tivesse a postura de investigar sua prática e ouvir os alunos, é possível que pudesse continuar reproduzindo os modos de ensinar tal qual aprendera, sem questioná-los e indagar sobre eles. A não compreensão dos processos, dos conceitos, dos significados, a dificuldade de compreensão dos assuntos estudados, um conteúdo sem sentido, sem significado, sem compreensão, vazio de nexos com a realidade, juntamente com as dificuldades que os adultos enfrentam em voltar aos estudos, podem propiciar, na educação de adultos, o surgimento de um novo ciclo que favoreça sua exclusão.

Na fala de seu colega, ao mencionar que as indagações de Alexandrina não seriam importantes porque, se assim o fossem, eles teriam estudado na faculdade, denota que ele seguia um ciclo de naturalização do processo de ensino e aprendizagem em que o conteúdo que fora ensinado daquela forma deveria continuar a ser ensinado daquela forma por ser o melhor modo de ser ensinado, e que os questionamentos de Alexandrina talvez não fossem relevantes porque, se o fossem, eles certamente teriam aprendido na faculdade. Essa naturalização da educação e, com ela, ações realizadas nas escolas, presentes nas relações que ali se encontram, nos modos de organização e gestão escolar, bem como nas práticas pedagógicas, alerta Sacristán (2005), são do âmbito do senso comum. Diz o autor:

> Tudo que nos é familiar tende a ser visto como natural; quando isso ocorre, naturalizamos o que nos rodeia, os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca, como se sua existência fosse resultado da espontaneidade, como se sempre tivesse existido e, inevitavelmente, tivesse de existir. Esse modo de ser penetra em nossas vidas, dá sentido ao modo de entendermos e nos representarmos no mundo cotidiano, isto é, dá conteúdo a nosso senso comum (SACRISTÁN, 2005, p. 11).

A naturalização dos modos de ensinar pode, no entanto, ser alheia ao tipo de sujeito que pretendemos formar, uma vez que o processo educativo não é neutro. A naturalização dos processos nos distancia de questionamentos que podem nos levar à compreensão dos contextos que os engendraram e neles, seus objetivos. Contextos, por sua vez, modificam-se e transformam-se. Quando os naturalizamos no nível de senso comum, não indagamos se os modos de agir já naturalizados estão condizentes ao momento e se devem ser ou não transformados, pois não refletimos sobre eles.

No caso de Alexandrina, que teve uma formação matemática pautada no raciocínio lógico, formal, se não tivesse se disponibilizado a compreender aquilo que ela própria não compreendia, talvez seguisse em frente, ensinando do modo que aprendeu, e seu aluno adulto poderia também seguir em frente, com o raciocínio lógico, porém sem compreender por que devesse ser assim, sem dominar os conceitos matemáticos, sem compreender o que fazia. Nesse sentido, seria um ensino fragmentado por parte do professor, porque aprendeu assim, e uma aprendizagem fragmentada por parte do aluno, que provavelmente executaria mecanicamente o exercício, porque sempre se aprendeu assim.

> Essa experiência e esse senso comum vão sendo enriquecidos por nós com representações tomadas de outros, com o que escutamos - cultura que herdamos - que falam das experiências prévias dos antepassados dos quais somos herdeiros. Essas histórias, ou discursos, são compostas pelas vozes que perduram e são passadas a outros; esses relatos dominantes fazem a História, ressaltam a relevância dos atores que a protagonizam, o jogo entre elas e o cenário que atuam. (SACRISTÁN, 2005, p. 11)

A experiência de ser uma estagiária a exercer o papel de professora oportunizou a Alexandrina não só conhecimentos específicos da educação de adultos, como também propiciou aprendizagens outras, na esfera da docência, que extrapolaram o objetivo do Projeto de formar professores para alunos adultos, como a aprendizagem de conceitos próprios à sua área de atuação, que é a matemática, o que levou, por sua vez, a redimensionar seus modos de ensinar.

Apesar de o Projeto proporcionar a ela essa experiência, houve um movimento interno por parte de Alexandrina em ouvir e acolher, acrescido da disponibilidade de ação – disponibilidade perante o aluno e a si própria.

Segundo Giubilei (informação verbal)[23], assim que o PEIS iniciou suas atividades na Escola Estadual Carlos Gomes, apesar de não ter mais o compromisso de preparar o adulto para prestar os exames oficiais, para que o professor norteasse a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, a lista elaborada pela Secretaria de Educação do Estado continuava a ser disponibilizada para que, a partir dela e junto a seus alunos, o professor pudesse elaborar o plano de ensino. No entanto, com o passar do tempo, a partir do diálogo com os alunos e das necessidades por eles apontadas, o professor passou a elencar os conteúdos a serem trabalhados e a lista deixou de ser utilizada.

Essa mudança por parte do professor ocasionou uma transformação nas ações referentes à elaboração do plano de ensino, bem como em relação às atividades pedagógicas e metodológicas constitutivas de sua formação. Iniciava-se a partir dessa transformação uma nova proposta de trabalho baseada no Tema Gerador, fundamentado nas elaborações de Paulo Freire (1989).

Essa renovação vinha ao encontro com a proposta do PEIS que visava possibilitar um trabalho educativo pautado na integração do aluno às questões sociais, ao mesmo tempo em que possibilitava ao aluno o conhecimento sistematizado articulado à realidade concreta vivida por ele e à realidade dos acontecimentos sociais ocorridos no campo da política, da economia, entre outros. A proposta de trabalho a ser realizado a partir de um tema gerador acontece ainda hoje no PEIS.

A ideia do Tema Gerador partiu das experiências vividas por Freire no interior do Movimento de Cultura Popular do Recife, quando coordenava o Projeto de Educação de adultos, e nele duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura. Com suas palavras, o autor nos explica que,

> Na primeira, instituíramos debates de grupo, ora em busca do aclaramento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do aclaramento das situações. A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater. "Nacionalismo", "Remessa de lucros para o estrangeiro", Evolução da política do Brasil", Desenvolvimento", "Analfabetismo", "Voto do analfabeto", "Democracia", eram, entre outros, temas que se repetiam, de grupo a grupo. Esses assuntos, acrescidos de outros, eram tanto quanto possível, esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialogal. Os resultados eram surpreendentes. (FREIRE, 1989, p. 103)

[23] Informação passada em 12 de setembro de 2014 em reunião de orientação, nas dependências da Faculdade de Educação da Unicamp.

Tão surpreendentes que ele buscava para o processo de alfabetização a mesma capacidade de possibilitar ao alfabetizando a posição de tomada de consciência crítica, ou seja, possibilitar a promoção do pensamento ingênuo em pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se alfabetizasse. Uma alfabetização fundamentada na ideia de que o homem trava relações permanentes com o mundo, e que nele e com ele cria e recria, independentemente desse homem ser ou não alfabetizado.

Pautado nessas ideias, elaborou, então, uma proposta de alfabetização na qual, incialmente, propõe-se o levantamento do universo vocabular dos grupos a se trabalhar, por meio de encontros informais. Nos encontros é possível diagnosticar "anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto e participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo" (FREIRE, 1989, p. 103), dos quais eram pensadas as palavras geradoras, que, como nos explica o autor, "são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras" (ibidem, p. 112). As palavras geradoras são aquelas que possibilitam a sistematização da alfabetização e, por sua vez, são também aquelas que possibilitam o diálogo próprio ao universo cultural ao qual o alfabetizando se insere e, tal como nos Círculos de Cultura, possibilitam o debate conscientizador.

Com base nessa concepção de palavras geradoras elaboradas por Freire (1988) é que o PEIS fundamenta sua proposta de Tema Gerador. A partir dele, aluno e professor constroem em conjunto a aula de acordo com os interesses e necessidades dos dois grupos. No início de cada semestre letivo, reunidos em assembleia, professores, alunos, equipe administrativo-pedagógica e coordenação reúnem-se para o levantamento dos possíveis temas a nortear as discussões ao longo do semestre. Escolhido por votação, as aulas, as atividades a serem realizadas na socialização desenvolvem-se articulados a esse tema e culminam em um estudo do meio.

Quando o PEIS iniciou o trabalho a partir do tema gerador, as atividades foram reorganizadas e ainda acontecem do seguinte modo: nos primeiros momentos do dia (as aulas ainda acontecem aos sábados), os alunos participam das aulas referentes às disciplinas curriculares (matemática, português, física, química, história, geografia ou inglês) que escolheram para cursar. Após, fazem uma parada para o lanche coletivo; na sequência, todos os integrantes do Projeto (alunos, professores, equipe administrativo-

pedagógica e coordenação) reúnem-se para o momento da socialização[24]. Encerrada essa atividade, os alunos participam de aulas em disciplinas diferentes das que frequentaram no período anterior ao intervalo.

Socialização é a denominação dada a uma atividade integradora que acontece todo sábado com a participação de todos os integrantes do Projeto, após o horário do intervalo. Nesse momento, um dos professores desenvolve uma atividade, que não precisa, necessariamente, estar vinculada à disciplina que ministra, mas sim que tenha relação com o tema gerador. Este, por sua vez, está sempre associado a aspectos da realidade social, econômica ou política. A socialização pode se dar por meio de oficinas, dinâmicas, com ou sem o auxílio das tecnologias de informação e comunicação, seguidas de debate, palestras, entre outros.

Além do professor, a socialização pode ser realizada por outros integrantes do PEIS, como membros da equipe administrativo-pedagógica ou coordenação. Em 2013, por sugestão de um participante do Projeto, os alunos também passaram a assumir o desenvolvimento da socialização, reforçando, por meio de mais essa ação, a relação de horizontalidade entre todos.

Outra ação evidenciada que apresenta a paridade na relação professor-aluno se dá no momento do lanche. No início do Projeto, como de modo geral ocorre nas instituições de ensino, cada pessoa era responsável pelo seu lanche. No entanto, com o passar do tempo, esse momento tornou-se coletivo e todos passaram a ficar juntos. Em momento posterior, entretanto, o lanche passou a ser oferecido pelo Projeto e, ao longo desses anos, esse momento tem se constituído enquanto espaço de socialização e constituição de vínculos (informação verbal)[25].

Com a proximidade do final do semestre, em reunião, é feito um levantamento de locais ou atividades relacionadas ao tema gerador que possam ser visitados para que ocorra o estudo do meio.

A concepção de Estudo do Meio Proposto pelo PEIS consiste em uma atividade integradora, que "implica necessariamente estudo globalizado. Nele, não há disciplina isolada. Há um problema real que deve ser estudado no local onde se vai recolher informações complementares ao estudo e antecedem à sua realização" (GIUBILEI,

[24] Socialização é a designação atual para as assembleias, termo utilizado anteriormente neste capítulo.
[25] Informação passada em 12 de setembro de 2014 em reunião de orientação, nas dependências da Faculdade de Educação da Unicamp.

2000, in CAMPOS, 2004, p. 208). Para tanto, há planejamento envolvendo várias etapas:

> a) inicial - momento em que a equipe docente identifica o conteúdo a ser trabalhado, vai até o local no qual o Estudo será desenvolvido e levanta as formas de avaliá-lo; b) execução - é a realização da atividade propriamente dita e c) avaliação - momento em se discute não só os objetivos propostos, mas também o desenvolvimento da atividade, a infraestrutura oferecida e por fim a projeção em termos de anseios para outros *Estudo do Meio*. Seu início se dá na sala de aula quando realizam discussões da realidade estudada, e termina igualmente na sala de aula quando são retomados aspectos e momentos significativos detectados pelos educandos. (GIUBILEI, 2000, in CAMPOS, 2004, p. 208)

Ao planejar e participar do estudo do meio, o professor em formação tem a oportunidade de aprender, por meio de seu próprio trabalho, a articular o conteúdo ministrado em sua aula com a realidade a ser presenciada. Ele prepara o olhar do aluno, que saberá o que será visto e por quê, ou seja, ele vai para essa atividade com olhar informado.

Estando no local e diante da participação dos professores das diferentes disciplinas a destacar as relações entre o observado e o estudo realizado ao longo do semestre, este se torna também um momento de aprendizagem não só para o aluno, mas também é um momento importante para o professor, que vive a referência de outras práticas, ou seja, aquelas provenientes de seus pares. Amplia também seu repertório de conhecimento sobre o objeto observado *in loco*, possibilitando uma formação docente que rompe com a fragmentação e descontinuidade entre as áreas do conhecimento.

O trabalho pautado em tema gerador, estudo do meio, entre outros, que o Projeto tem realizado, possibilita ao professor um conhecimento que rompe com práticas fragmentadas ainda presentes no currículo escolar. Gallo (2001) contextualiza historicamente como se deu a especialização do saber e as implicações que ela pode ter na educação.

*Especialização do saber, interdisciplinaridade e formação docente*

Nas sociedades antigas, diante da ausência de conhecimento e, portanto, de explicações para os enigmas de uma realidade ainda misteriosa, experimentada dia a dia e que espantava nossos ancestrais, formulavam-se questões importantes sobre o sentido da vida e do universo. As respostas então elaboradas encontravam-se inseridas “naquele

universo social e eram necessariamente globalizantes: misturavam religiosidade e praticidade" (GALLO, 2001, p. 21).

Dessa forma, os primeiros conhecimentos elaborados sobre o mundo pelo homem não estavam separados e surgiam a partir de um ponto comum a ser explicado. A cada nova elaboração, a necessidade de buscar novos conhecimentos,

> ao surgir a astronomia, a observação sistemática dos astros no céu, aparecia a necessidade de medir seus movimentos, metrificá-los, dando maior impulso à matemática e à geometria; a explicação dos movimentos que ocorriam na Terra e no Universo levavam à física, e assim, sucessivamente (GALLO, 2001, p. 21).

Na medida em que o saber crescia e se acumulava, no entanto,

> foi ocorrendo uma especialização cada vez mais radical: um físico, por exemplo, é cada vez menos um matemático, no sentido de que não mais estuda a matemática em si mesma - como um Newton contemporâneo - mas apenas se utiliza dos processos matemáticos já existentes para poder equacionar as questões teóricas com que trabalha na física. (GALLO, 2001, p. 21 e 22)

O mesmo sucede com as demais ciências: quanto mais conhecimento se acumula sobre determinado aspecto, mais difícil fica ao indivíduo dominar o conhecimento global sobre a realidade.

Apesar da importância promovida pela especialização e pelos avanços no conhecimento, é importante também que o professor tenha uma formação para a compreensão da necessidade de especializar, mas sem perder de vista as relações entre a parte e o todo complexo e inter-relacionado, para que não se desvirtue o próprio conhecimento elaborado.

A necessidade da especialização chegou também aos currículos escolares:

> À medida que aumenta a quantidade de conhecimento, fica mais difícil perceber a relação entre as várias áreas e as várias perspectivas, processo este que acaba por culminar na abstração que vivemos hoje: o total alheamento, a completa dissociação entre os vários conhecimentos. E todo esse processo decorrente da construção histórica dos conhecimentos científicos refletem-se nos currículos escolares: eles são mapas onde esse território arrasado pela fragmentação fica mais evidente. (GALLO, 2001, p. 23)

As disciplinas são trabalhadas de modo estanque sem que se estabeleça a relação entre elas. Ao se trabalhar dessa maneira, sem associações, fica impossível o aluno compreender que os conhecimentos sistematizados são perspectivas distintas de uma única realidade, dando a impressão de que cada uma delas é independente, dissociada e autossuficiente.

Na questão da disciplinarização do currículo escolar, está implícita, ainda, uma questão importante, que é a questão do poder, pois conhecer é dominar. Quanto mais o

conhecimento é fragmentado em partes menores e compartimentalizado, mais fácil controlar o que, como e quando o aluno aprende, além de ser possível um maior controle sobre o próprio aluno (SILVA, 2002).

Disciplinar diz respeito não só à aprendizagem, mas também ao comportamento, no sentido de o aluno perceber seu lugar social. A organização da sala de aula, a disposição dos móveis, a localização dos alunos em relação ao professor podem se tornar questões estratégicas para que o professor possa dominar os alunos. Essa concepção de escola concebe que o aprendizado só pode ocorrer sob domínio.

Na organização da sala de aula estão implícitas, ainda, questões relacionadas ao ato pedagógico, mas há também a questão do exercício do poder, o qual deve ser sentido e introjetado pelo aluno. O professor, por meio de sua prática, pela escolha do material e metodologias, acaba por contribuir com esse contexto de controle e dominação. Por outro lado, no entanto, o professor pode contribuir de modo significativo com a ruptura desse processo alienante, a fim de superar essa "contradição histórica entre o saber e a realidade" (GALLO, 2001, p. 24). A interdisciplinaridade é um dos caminhos possíveis.

Assim, desse modo, assumindo um "lugar" no PEIS, o estagiário que lá tem atuado de modo participativo experimenta momentos de formação docente que lhe proporcionam uma visão de totalidade do fenômeno educativo, de modo a ultrapassar uma formação pautada nas especializações,

> [...] que de uma certa forma, mutilaram a atividade do professor, impedindo-o de perceber o problema sob ângulos e levando-o muitas vezes a apontar a solução de forma individual e individualizante, o que impede de perceber a relação entre o singular e o coletivo, entre a ação e reflexão". (GIUBILEI, 1993, p. 70)

Ao assumir o "lugar" de professor no PEIS, o estagiário vive, na prática, todos os processos da proposta pedagógica, do início ao fim. Participa das atividades, sejam elas reuniões de planejamento e pedagógicas, estudos teóricos, elaboração de novas ações e decisões, elaboração das aulas, escolha dos temas geradores, momentos de socialização, preparo ao estudo do meio, entre outros.

Ao mesmo tempo em que se apropria do fazer docente e dos espaços de atuação, ele aprende e elabora novos conhecimentos sobre a educação de adultos e sobre a docência. Nesses termos, a realização do estágio no Projeto tem possibilitado uma formação pautada na relação entre teoria e prática.

O episódio de Alexandrina sobre o ensino de matemática no Projeto, apesar da compreensão de como proceder na relação com o aluno adulto, demonstra o quão, na prática, a apropriação e efetivação das orientações teórico-metodológicas não são tão fáceis de serem concretizadas. Transformar em ação a correspondente identificação que se tem na teoria não é tarefa fácil e denota empenho e dedicação por parte do professor.

As metodologias e propostas de formação docente mais expressivas para o público adulto foram aqui apresentadas a partir da ótica de quem as propôs, o PEIS. Mostram como em sua história tem se constituído a formação docente para o público adulto.

As aprendizagens que a participação no Projeto proporcionaram aos professores no desenvolvimento do trabalho docente à luz de temas geradores, na participação da socialização e do estudo do meio serão narradas por eles mesmos no próximo capítulo. Nele, após a realização das entrevistas, descreveremos e teceremos análises desse processo formativo sob a ótica daqueles que no Projeto viveram essa história, e do professor que ainda a vive.

# Capítulo III

## *3. O professor aprendiz na educação de adultos no PEIS*

### *3.1. Metodologia da pesquisa*

Para conhecermos as contribuições do PEIS no processo de formação de professores para o público adulto, optamos pela investigação qualitativa, que se desenvolveu de duas formas distintas e complementares: estudo exploratório e entrevistas semiestruturadas.

Iniciamos nossa investigação com a pesquisa exploratória. De acordo com Gil (2008), essa metodologia é utilizada em momento preliminar de modo que o pesquisador possa entrar em contato com o objeto de seu estudo, para que dele possa tomar maior conhecimento. Essa aproximação inicial possibilita uma visão geral de um determinado contexto a fim de que forneça subsídios para a formulação de abordagens posteriores. Segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007), a pesquisa exploratória tem como objetivo

> buscar mais informações sobre determinado assunto de estudo. Tais estudos têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias. A pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes. (p. 63)

Optamos por esse estudo preliminar porque tínhamos como objetivo inicial verificar possíveis transformações que pudessem ter ocorrido desde a participação da pesquisadora no Projeto Supletivo Preparatório aos Exames, quando aluna do curso de Pedagogia na PUCCAMP, no período de 1990 a 1993. Para tanto, frequentamos o PEIS nos anos de 2012 a 2014. Era intenção, também, conhecer os integrantes do Projeto, professores, equipe administrativo-pedagógica e alunos adultos.

No retorno ao Projeto para realizar a pesquisa exploratória, o olhar esteve voltado para elementos que pudessem contribuir com a investigação, tendo em vista a formação do professor de adultos. Procuramos compreender como e por quais meios, valores e ações o Projeto apresentava elementos que possibilitassem a formação docente. Participamos de atividades, como reuniões pedagógicas e de socialização e Estudo do Meio. Assistimos aulas e acompanhamos o trabalho das professoras alfabetizadoras realizado pelas alunas do curso de Pedagogia da Unicamp.

As observações a respeito do que acontecia em cada um desses momentos e espaços foram registradas em caderno de campo. Anotávamos como aconteciam as matrículas, como se dava a escolha do tema gerador, o modo como o professor o articulava ao conteúdo de sua disciplina e como o trabalhava no momento da socialização. Descrevíamos também como acontecia a escolha do local para a realização do estudo do meio, bem como a organização prévia e o retorno dessa atividade. Contemplávamos ainda acontecimentos referentes ao momento do lanche coletivo e como se dava a reunião pedagógica.

Esse estudo preliminar possibilitou uma visão geral e atualizada da organização e estrutura do PEIS no tocante, principalmente, às ações e espaços que constituem a formação docente do adulto. Os dados colhidos nessa investigação exploratória forneceram alguns elementos que possibilitaram a elaboração de um roteiro com vinte e duas questões para a realização de entrevista semiestruturada (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com os professores do Projeto.

Possibilitaram também o delineamento de algumas categorias de análise que, após a realização das entrevistas, confirmaram-se e serão apresentadas ao longo deste capítulo. São elas a formação do professor de adultos na prática, a elaboração do próprio texto e/ou material didático pelo professor e os espaços de formação docente para além da sala de aula (as reuniões pedagógicas e de socialização, as oficinas, o tema gerador e o estudo do meio).

Foram cinco os professores entrevistados, quatro deles que atuaram e um que ainda atua no PEIS. Em razão do longo tempo de participação de cada um deles, pudemos contemplar o período de 1984 a 2014 – praticamente todo o período de existência do Projeto, que teve seu início em 1982.

- Ana ingressou em 1984 e permaneceu até 1991, totalizando 8 anos de participação nesse primeiro momento. Fez uma pausa em virtude da maternidade e retornou no período de 1993 a 1995, totalizando mais 3 anos de participação.

- Roberto atuou no período de 1989 a 2006, totalizando 18 anos.

- Pedro participou de 1992 a 2000. Foram 9 anos no Projeto.

- Maria Flor iniciou em 2003 e atuou até 2008 – 6 anos de participação.

- Felipe ingressou no segundo semestre de 2006 e ainda atua no PEIS.

A escolha dos professores se deu a partir dos seguintes critérios:

- Professores que atuaram em diferentes fases do Projeto, quando "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames" e enquanto "Projeto Educativo de Integração Social" (PEIS);

- Professores provenientes de diferentes cursos de Licenciatura.

Ao primeiro contato com os professores, todos aceitaram prontamente o convite para participar da pesquisa. Os encontros foram individuais e aconteceram de acordo com a disponibilidade de data e horário dos docentes.

Do mesmo modo, como esclarecem Bogdan e Biklen (1994), o roteiro elaborado para a realização da entrevista semiestruturada foi um elemento norteador do diálogo, mas não ficou restrito a ele; houve flexibilidade para que os professores discorressem as questões do modo que quisessem.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento de todos e transcritas para análise.

Embora os entrevistados tivessem autorizado que seus nomes reais fossem divulgados, optamos por adotar nomes fictícios, como uma forma de preservar da exposição pessoas a que eles fizeram referência em seus relatos e que não puderam ser consultadas quanto à possibilidade de terem sua identidade revelada em algum grau.

Pelo relato dos professores e com fundamentação teórica em autores como Pimenta (2000), Pontuschka (1994; 2003; 2004), Freire (1988), Nóvoa (2007; 2014), Libâneo (2004), Giubilei (2007), Fontana e Guedes-Pinto (2002) e Arroyo (2006), enfrentamos o desafio de elaborar compreensões de como o Projeto tem contribuído com a formação do professor ao adulto que dele tem participado, e que apresentamos na sequência deste capítulo.

## *3.2. O "não lugar" e o "lugar" do professor aprendiz*

### *3.2.1. A ocupação do "não lugar"*

Neste capítulo, aparecem as vozes dos professores entrevistados. Nelas procuramos apreender elementos de ação formativa do Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) no processo de formação docente inicial e continuada de cada um.

O interesse e a motivação dos professores entrevistados em cursar as respectivas licenciaturas e a ingressar no Projeto foram vários. Nem todos pensavam na docência

como profissão. Graduando no curso de Filosofia da PUC, Pedro ingressou na universidade pelo prazer de estudar porque gostava de Filosofia e por querer cursar uma faculdade. Admirava seus professores, seus colegas de turma. Percebia neles o mesmo prazer e interesse que tinha em estudar Filosofia. Aos sábados, observava e achava interessante a movimentação dos alunos e de todos aqueles que trabalhavam no Projeto Supletivo (denominação primeira) que acontecia na faculdade. De algum modo, identificava neles, também, o interesse pelo estudo.

Determinado dia, a Professora Sonia Giubilei, coordenadora do Projeto, o convidou para ministrar aulas de História. Pedro não se imaginava docente e não imaginava que um dia seria um professor. A admiração que tinha por seus professores, colegas de classe, pelo Projeto Supletivo e pela questão social que representava, bem como pelo interesse que observava nas pessoas que para lá se dirigiam, foram fatores que o motivaram a querer sentir-se professor.

> O que me levou ao Projeto foi na verdade a movimentação que eu via lá no sábado na PUC de Campinas. Aquele trabalho que eu achava interessante, aqueles alunos, aquelas pessoas indo para lá fazer o curso, a possibilidade de trabalhar, de colocar em prática a questão teórica de montar e preparar uma aula. Eu tinha aula de Didática, e aprendia a elaborar uma aula, mas aquilo era tão teórico quanto qualquer outro assunto da Filosofia. Aconteciam discussões até legais, interessantes sobre Educação, mas não fizeram com que eu me sentisse, ou que eu quisesse me sentir um professor. [...] Então, pensando, imaginando o ingresso no Projeto visando ser professor, como uma questão profissional não, mas eu queria ser um professor naquele Projeto, naquele momento, então ingressei na condição de professor aprendiz.

A possibilidade de aprender a ser professor envolvendo-se com toda a dinâmica própria da profissão docente, na prática, foi um aspecto importante que o motivou a participar do Projeto. Apesar de, em momento algum, ter utilizado as horas de trabalho no Projeto para validar como horas de estágio obrigatório de seu curso, ele tece uma comparação entre as atividades do Projeto e o estágio curricular realizado:

> Fiz estágio de Filosofia e nem me lembro. Eu lembro, na verdade, daquele estágio tradicional do curso de Filosofia e mal lembro, porque aquela coisa de ficar assistindo o professor dar aula, fazer alguma atividade com os alunos, auxiliar o professor em alguma coisa, acompanhar de perto algum aluno que sentisse dificuldade, ou ficar rodando pela sala de aula enquanto os grupos de alunos trabalhavam em alguma atividade proposta pelo professor, não fez nenhuma diferença. E olha que fiz estágio em uma escola considerada muito boa em Campinas. Agora, ali no Projeto, na prática, fez muita

> diferença, muita diferença. O contato com os alunos, as inúmeras reuniões, a preparação das aulas, sábado a sábado, que a gente ia lá, trabalhava e depois tínhamos reunião, tinha todo aquele pessoal, os professores mais experientes e a coordenação pedagógica que nos auxiliava para nosso trabalho efetivamente na prática.

A experiência de Pedro no estágio realizado na escola regular não o motivou a querer sentir-se professor, não despertou o desejo e a intenção de viver a experiência de sentir-se professor. As aulas teóricas das disciplinas teórico-práticas também não o envolveram nesse sentido: "Eu tinha aula de Didática, mas aquilo era tão teórico quanto qualquer outro assunto da Filosofia". A observação e a realização de algumas atividades junto aos alunos e o modo como aconteceu o estágio não possibilitaram uma aproximação entre os conhecimentos teóricos aprendidos na universidade e a prática realizada na escola regular, como preparar uma aula, por exemplo.

Esse distanciamento entre os conhecimentos formais aprendidos na universidade e os conhecimentos elaborados na escola de Ensino Fundamental e Médio, que emerge na fala de Pedro, consiste em um tema que tem desafiado os professores responsáveis pelas disciplinas de cunho teórico-prático e professores responsáveis pelo trabalho de orientação dos alunos da licenciatura no momento da realização do estágio curricular obrigatório.

Na reflexão sobre os fatores que podem levar a esse distanciamento no diálogo entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos produzidos na prática, as autoras Fontana e Guedes-Pinto (2002) apontam que, na ambiência do trabalho realizado na sala de aula, os professores exercem conhecimentos, valores e sentidos que não correspondem aos conhecimentos formais das disciplinas tradicionais que os alunos têm na universidade e que embasam a formação da profissão. Isso porque o professor em exercício agrega a seus saberes técnicos todo um repertório de novos conhecimentos, frutos de experiências elaboradas no contexto de seu trabalho, que fogem à compreensão dos estagiários e de seus professores na universidade.

Outro fator que as autoras apontam como obstáculo para a articulação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos exercidos na escola diz respeito à herança deixada pelas disciplinas de fundamentos, que trazem em seu bojo explicações sobre o funcionamento da instituição escolar e delas sentem-se possuidores. Esse fato está relacionado a uma dicotomia histórica entre a formação geral e específica, que marca o ensino no Brasil e

> legitima a hegemonia da teoria sobre a prática e os saberes conjecturais, velha disputa que remonta à Grécia Clássica. Apesar dos embates entre as diferentes teorizações sobre a escola e a disputa epistemológica instaurada com a crítica da racionalidade iluminista, os alunos trazem da fase inicial de sua formação uma leitura calcada nos modelos teóricos explicativos da realidade escolar dominantes na Universidade, sem articulá-los à produção cotidiana da escola no seu "em se fazendo". (FONTANA; GUEDES-PINTO, p. 7, 2002, grifos da autora)

As leituras teóricas e explicativas dos modelos teóricos sobre a realidade escolar dominantes nas disciplinas de fundamentos, na universidade, não são articuladas às produções que são elaboradas cotidianamente no contexto escolar. Essas podem, muitas vezes, predominar na visão do futuro professor no momento em que chega à instituição escolar para a realização do estágio e delas sentem-se possuidores e, em alguns casos, chegam a pensar saberem mais que os professores que os recebem (HERNANDES; HERNANDES, 2007).

O estagiário adentra a escola como alguém que, sem tomar conhecimento da realidade ali presente, muitas vezes, pretende vê-la com a visão dos livros, dos professores da universidade. Nesse caso, perderá o contato com o universo real, multifacetado, que se figura pela face dos alunos, professores, serventes, merendeiras, pais, comunidade, direção, entre outros. Perderá as marcas presentes na face e na trama das relações que envolvem cada um, em suas alegrias, esperanças, dificuldades, expectativas, elaborações, valores, sentido, que dificilmente aparecerão nos livros, nos debates, nas falas do professor universitário (HERNANDES; HERNANDES, 2007).

O contato e a aproximação com o ambiente escolar, com o professor que recebe o estagiário, demanda tempo por parte do estagiário. Estabelecer relações e vínculos de confiança para que se estabeleça o diálogo, para a troca de ideias e reflexões, não acontece de uma hora para outra, mas sim dentro de um processo. A presença do estagiário em sala de aula coloca o professor em lugar de observação e avaliação. O professor não sabe a que veio nem qual destino terão as avaliações feitas pelo estagiário. A marca da presença de teorias explicativas dos modelos teóricos sobre a realidade escolar dominante nas disciplinas de fundamentos, que os alunos das licenciaturas têm na universidade, deixaram suas marcas na escola, pois, ao desenvolver o estágio, pensando saberem mais que os professores que lá estavam, muitas vezes, os estagiários voltavam à universidade com observações e críticas que desqualificavam o trabalho dos professores que lhes receberam na escola. Por isso, para o estagiário construir vínculos

de confiança junto ao professor que o recebe, é necessário tempo, paciência por parte do estagiário e disponibilidade por parte do professor.

A aproximação e o vínculo de confiança são elementos importantes porque, uma vez construídos, possibilitam o diálogo que permite ao estagiário a compreensão da realidade escolar e dos contextos que engendram a produção de novos conhecimentos pelos professores em exercício e até a troca de experiências entre eles e o futuro professor.

Outro fator que dificulta a realização e a construção de vínculos entre o estagiário e os professores é que as escolas de Ensino Fundamental e Médio constituem-se de espaços que, apesar de receberem o estagiário, não se preparam para isso. Seus objetivos e ações não estão focados no processo de formação do futuro professor que chega na condição de estagiário, mas sim no de seu aluno; por isso, toda a estrutura e organização escolar estão voltadas para ele. Na escola, culturalmente, as reuniões pedagógicas, a semana de planejamento, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), os Conselhos de Classe, entre outros, estão focados nas demandas da ambiência da sala de aula, da escola e na relação destas com o todo do qual fazem parte. Todo o trabalho ali realizado está focado no processo de ensino e aprendizagem do seu aluno. Não há, em sua estrutura, organização, planejamento, objetivos e ações, a preocupação e o preparo para receber o estagiário.

Inserido nesse contexto, por sua vez, está o professor. Na dinâmica viva de seu trabalho – participa de reuniões, planeja a disciplina, organiza sua sequência, elabora e ministra aulas, lida com conflitos próprios da sala de aula, explica, expõe, passa e corrige exercícios, às vezes na lousa, às vezes em casa, avalia, preocupa-se com alguns alunos, participa da HTPC, avalia, preenche diários de classe, corrige provas, participa de conselhos de classe que, às vezes, são vários, em uma ou mais de uma unidade escolar em que atua, prepara a prova de recuperação, novas correções, lida com o tempo da aula, do aluno, do conteúdo, lança notas, prepara reunião, conversa com os pais, alunos, pares, direção, funcionários... – recebe o estagiário. O trabalho do professor é focado no seu aluno, nas demandas de seu oficio, e nele não há lugar para o estagiário. Mesmo sem planejamento prévio e específico para o processo de formação docente inicial, recebe o estagiário, que passa a acompanhar seu trabalho.

Na complexa dinâmica que envolve a escola, a sala de aula e o trabalho do professor, chega o estagiário. Ali ele não é aluno, professor ou funcionário: ele ocupa um “não lugar”.

> Os professores em formação são aceitos pela escola, mas pelo fato de não pertencerem a ela – não são alunos, nem professores, nem funcionários, nem professores substitutos – ocupam um "não lugar" (Augé, 1994) na trama de relações que ali se dão cotidianamente. Estando na escola, ainda que de passagem, eles sentem a necessidade de construir um "lugar" nas relações de que começam a participar. (FONTANA; GUEDES-PINTO, p. 10, 2002)

Na ocupação de um "não lugar" pelo estagiário, Pedro, no momento da realização de seu estágio, "circulava pela sala de aula, acompanhava alguns alunos que realizavam atividades propostas pelo professor, de vez em quando eu ficava lá com o professor, aí eu regia uma aula". Ele vagava no universo da sala de aula, mas não havia o envolvimento com as atividades ali realizadas. Essa vivência, a ocupação desse "não lugar", segundo ele, "não fez diferença" na sua formação docente.

Na narrativa de Felipe sobre a realização do estágio no período da sua graduação, é possível perceber outros elementos que identificam a ocupação do "não lugar" descrito por Fontana e Guedes-Pinto (2002).

> Minha experiência no estágio foi de quem chegou, pediu a permissão para entrar na escola. Não houve a ocasião de conhecer como acontecia o trabalho daquela escola, de discutir, de ouvir quem estava lá para falar sobre como era seu trabalho. Infelizmente eu não tive nem muito tempo, no meu estágio de graduação, de conversar com o professor sobre o trabalho dele. Havia a relação de quando você vai para o estágio, você vai lá para fazer um trabalho pontual. Daí o professor acaba abrindo um espaço e o professor que me acolheu, que me permitiu fazer o trabalho de estágio, tinha um trabalho que estava na sequência e aí, eu tentava ajustar uma proposta de estágio dentro do programa elaborado pelo professor. Mas era um adendo, um anexo, e disse a ele que eu levava uma proposta tentando aproximar a minha o máximo que eu pudesse da dele. Mas ele era o professor. A proposta foi ele quem construiu. Então ali, veja, não havia uma possibilidade da gente juntar mais, não é? Eu estava ali pontualmente para fazer uma determinada quantidade de horas, que ao terminar não voltaria mais. Isso é uma coisa complicada que acho que poderia ser repensada.
> Antes de começar na sala de aula, seria importante discutir, ouvir as pessoas que já estavam naquele lugar. Olha, a escola é essa, a comunidade é essa, entende a nossa comunidade? Nós temos tais pessoas que atendem aqui, temos essa proposta de trabalho, os profissionais são esses.

Uma vez que a escola não estava preparada nem organizada para receber um estagiário, Felipe não encontrou ali uma pessoa responsável para acolhê-lo no momento de sua chegada. Alguém que já estivesse, em suas funções, designado para recebê-lo e

contextualizá-lo sobre o trabalho ali realizado, sobre a proposta pedagógica assumida pela escola, bem como para situá-lo sobre a comunidade na qual estava inserida.

Mal teve oportunidade de conversar com o professor que o acolheu, para saber como ele desenvolvia seu trabalho e tentar construir uma relação: "Infelizmente eu não tive nem muito tempo, no meu estágio de graduação, de conversar com o professor sobre o trabalho dele". Mas, mesmo ocupando um "não lugar", caracterizado também "pela ausência de relações e de identidade entre os sujeitos, pelo efêmero e pelo provisório" (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 10), e por estar de passagem por um período pontual, Felipe procura construir um "lugar" na relação com o professor no momento em que tenta ajustar uma proposta de estágio "dentro do programa elaborado pelo professor", mas que era um adendo, um anexo. Nessa tentativa, ele leva uma proposta de atividade que buscava aproximar mais com a do professor, mas isso não foi possível, porque "ele era o professor. A proposta foi ele quem construiu".

Ao narrar sua experiência, Felipe demonstra as possíveis dificuldades encontradas pelo estagiário em ocupar um "não lugar" no contexto escolar.

A partir do vivido, ele traz também a reflexão sobre a necessidade de se repensar o estágio de uma maneira geral, e sugere que, antes de o estagiário iniciar suas atividades na sala de aula, seria importante conhecer, ouvir, discutir com as pessoas que já estivessem na escola, a fim de integrar-se e aproximar-se mais. Essa proposta de Felipe identifica-se com a necessidade de se construir um "lugar" na trama das relações e do contexto do qual o estagiário começa a participar.

Relembrando sua condição de estagiário que ocupou um "não lugar", Felipe continua sua reflexão:

> Cheguei à escola, conheci, vou discutir, e com isso vou tentar aproximar minha proposta inicial, porque no estágio é solicitado que você assuma parte das aulas, você assume a condição de professor em algumas aulas. A aproximação, o conhecimento sobre a escola, com o professor tornaria isso mais orgânico, mais dentro, mais unido, de modo que o professor da turma também possa participar contigo da aula, porque o professor da turma muitas vezes estava lá assistindo a aula, mas na experiência que eu tinha ele não intervinha, não colaborava, não participava. E por que não, não é? Entendo que se houvesse um percurso de aproximação maior, poderia haver uma conversa de contribuição mútua, de trabalho junto. Olha, estou aqui tomando a diretriz principal da condução da discussão, mas todos ali contribuem com isso, inclusive o professor da disciplina. Cumpridas as horas do estágio, agradeço, dou um abraço em todos e volto para casa. E por que volto para casa? Por que não acompanhar por um período maior, sendo que isso permitiria entender melhor a escola?

> Entender, inclusive, de que modo aquele trabalho que fiz repercutiu, ou não, na sequência dos trabalhos, porque ele pode repercutir como não pode. Talvez eu tivesse ali uma proposta que do ponto de vista das ideias fosse fantástica, com uma referência teórica muito bem montada, com uma sequência didática bem organizada, mas que, naquele contexto, não repercutiu de modo como a gente entendia. Bom, se eu saio da escola não sei se repercutiu. Até para entender como acontece a sequência do dia a dia da escola. Ela tem uma característica própria. Como é que o professor lida com a questão do tempo, do plano a ser cumprido e os arranjos que tem que fazer se tiver muito feriado no dia de sua aula, por exemplo.

A falta de proximidade entre Felipe e o professor que o recebeu dificultou o diálogo, inclusive sobre as atividades e aulas por ele realizadas. Ele verbaliza a expectativa pela devolutiva das atividades que realizou, mas que não veio: "...o professor da turma muitas vezes estava lá assistindo a aula, mas na experiência que eu tinha ele não intervinha, não colaborava, não participava. E por que não, não é?". Havia, por parte de Felipe, a expectativa do retorno para a construção de saberes pelo diálogo, pela troca, pela reflexão.

Em suas reflexões sobre o estágio, Felipe atenta para a importância do tempo de permanência do estagiário na escola, após a realização das atividades. Continuar na escola possibilita ao estagiário observar como o trabalho desenvolvido por ele pode repercutir na sequência do trabalho. Foi essa a percepção que teve em relação a seu trabalho. Por não ter continuado na escola não pode avaliar se, ou como, as atividades que realizou repercutiram, e de que forma, na aprendizagem dos alunos e na sequência do trabalho. Não pode perceber ou avaliar, também, se os conhecimentos teóricos sobre como preparar uma aula, por exemplo, foram bem articulados à sala de aula em que ministrou suas aulas: "Talvez eu tivesse ali uma proposta que do ponto de vista das ideias ela fosse fantástica, com uma referência teórica muito bem montada, com uma sequência didática bem organizada, mas que, naquele contexto, não repercutiu do modo como a gente entendia".

Nessas reflexões de Felipe, novamente a questão da articulação entre a teoria e a prática, e a necessidade e importância do diálogo, da troca com um profissional mais experiente, porque a realização das atividades pelo estagiário, por si só, segundo Nóvoa (2014), não é formadora. Para ele, a experiência pode se repetir por várias vezes, mas não é pela repetição que se aprende, mas sim pela reflexão da experiência vivida, no diálogo com o outro. Em alguns casos, a experiência sozinha pode ser uma rotina errada e não é por repetirmos muitas vezes que ela se tornará boa. Há todo um quilate a ser

incorporado nas práticas de formação inicial de professores, pois a elaboração de saberes docentes é constituída de conhecimentos teóricos, mas que não são apenas teóricos; de conhecimentos práticos, mas que não são apenas práticos; de conhecimentos da experiência, mas que não são apenas da experiência. São conhecimentos que se produzem, como qualquer outra ciência, por meio de pesquisa, de investigação. Saberes que só podem ser elaborados se houver a ligação entre os saberes da universidade e da escola.

No sentido de possibilitar o encontro entre os saberes da universidade e da escola, entre seus alunos da licenciatura e o professor em exercício que os recebe para estagiar, Fontana e Guedes-Pinto (2002) propõem um trabalho de orientação pautado na vivência das relações sociais "com" os sujeitos do cotidiano escolar, pois, segundo as autoras, é nessa relação que "significados e sentidos sobre o trabalho docente vão sendo construídos pelos educadores em formação, bem como saberes conjecturais, nascidos do fazer, vão sendo por eles apreendidos e compreendidos" (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 9).

O foco dessa proposta está, portanto, na aproximação, na dinâmica interativa do aluno estagiário com a escola. Para isso, Fontana e Guedes-Pinto (2002) não orientam seus alunos estagiários a observarem a prática do professor que os recebe, mas sim a trabalharem com ele, em negociações e propostas que nascem no contexto particular de cada sala de aula. Apostam na compreensão, e não na explicação, do trabalho realizado pelo professor em exercício. Na universidade, não discutem nem analisam o trabalho dos professores; focam-se nas relações instauradas pelos estagiários na escola.

Para a realização dessa proposta, no entanto, tem sido necessária a reflexão junto aos alunos sobre os lugares sociais que ocupam ali nas relações escolares, pois muitos estagiários ainda adentram a escola com a visão e o sentimento de que delas são possuidores, e que delas tudo sabem – resquícios das disciplinas de Fundamentos.

Assumindo, com seus alunos estagiários, que na escola ocupam um "não lugar", Fontana e Guedes-Pinto (2002) os têm acompanhado na trajetória de construção de "algum lugar" no interior da escola em que estagiam. Sem procurar construir um "lugar", compreender o trabalho e as elaborações dos professores em exercício, torna-se difícil a tarefa de articular os conhecimentos da universidade com os conhecimentos praticados na escola.

No desenvolvimento desse trabalho de incentivo à construção de um "lugar" no espaço escolar, Fontana e Guedes-Pinto (2002), pelos registros elaborados por seus

alunos estagiários, observam que a relutância inicial de muitos em perceberem-se na ocupação de um "não lugar" e em reconhecerem-se estagiários transforma-se com o passar do tempo. Aos poucos, eles passam a falar sobre seus modos de atuação na escola de uma impessoalidade calcada "na denúncia das insuficiências e falhas do trabalho dos já professores, para o reconhecimento de sua própria presença naquele espaço" (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 11). Os registros evidenciam, ainda, que os alunos, por suas próprias histórias, passam a compreender o cotidiano escolar, anteriormente não compreendido e, algumas vezes, até desqualificado.

As colocações de Fontana e Guedes-Pinto (2002) sobre a ocupação do "não lugar" pelo estagiário demonstram que, se não houver a mobilização por parte dos professores da universidade em aproximar-se da escola, no sentido de acompanhar e orientar de perto seu aluno no estágio, e a disponibilidade do professor que recebe esse aluno em dialogar e refletir com ele sobre as ações e acontecimentos, contextualizando as práticas ali praticadas, pode ocorrer uma descontinuidade no trabalho de formação docente inicial, no espaço de continuidade e complementariedade desse processo formativo que é a escola.

A um primeiro e descuidado olhar, pode até parecer que a aceitação do aluno pela escola e a permissão para que ele observe, participe e faça a regência garantam, por si sós, a articulação dos conhecimentos teóricos à prática realizada na escola. Os relatos de Pedro e de Felipe demonstram, no entanto, que não é bem assim, e apresentam algumas das dificuldades encontradas no processo de formação inicial de professores no momento da realização do estágio no tocante, principalmente, à relação entre a universidade e a escola que recebe o estagiário.

As dificuldades encontradas no processo de formação de professores na contemporaneidade tem sido tema de reflexão de Nóvoa (2014; 2007). Em suas reflexões, o autor tece considerações sobre a importância da aproximação entre a universidade e a escola, no processo de formação inicial de professores, e propõe a instituição de um terceiro espaço como elo de intersecção entre as duas instituições.

A ideia de um terceiro espaço vem da teoria de hibridismo. Na área de formação de professores, o terceiro espaço envolve

> uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos correntes – em que a perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso quanto aquilo. (ZEICHNER, 2010, p. 486)

A instituição do terceiro espaço seria uma opção para a aproximação entre os espaços de formação, universidade e escola.

Se na escola o aluno estagiário ocupa um "não lugar" (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 5-22), na universidade, para Nóvoa (2014), a formação de professores não possui um lugar institucional. Diz o autor que, em muitos países, como o Brasil, a formação docente está fragmentada entre os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas. O fato de cada área do conhecimento estar alocada em uma faculdade ou instituto faz com que a formação de professores não tenha um lugar próprio na universidade, de modo oposto ao que acontece com a formação dos médicos, por exemplo, que têm a Faculdade de Medicina e o seu Hospital Universitário,

> contraditoriamente aos engenheiros que têm a sua Faculdade de Engenharia, e a outras profissões, nós não temos esse lugar e isso está a nos causar enormes problemas, porque não temos um lugar onde a profissão é pensada e produzida, e/ou nela se espelha, do ponto de vista social. (NÓVOA, 2014)

Com as diferentes licenciaturas espalhadas pelas diversas faculdades e institutos, a profissão e a formação do professor fica desprovida de um local para a pesquisa e produção de novos conhecimentos sobre o processo. Por isso, é importante, segundo Nóvoa (2014), instituir na universidade um terceiro espaço, dedicado aos professores e à sua formação. Nele estariam professores das diferentes áreas do conhecimento, historiadores, matemáticos, biólogos, pedagogos, entre outros, focados na formação docente inicial. Nessa formação, o isomorfismo em relação aos métodos, ou seja, toda a formação inicial, deveria ter como elementos orientadores os mesmos métodos que se espera que os futuros professores utilizem mais tarde nas salas de aula.

As escolas da rede pública fariam parte desse terceiro espaço, que não seria interno na universidade, mas estaria entre a universidade e as escolas da rede.

### *3.2.2. A ocupação do "lugar" do professor aprendiz no PEIS*

Enquanto espaço organizado e estruturado para a formação docente inicial e continuada do professor, o aluno da licenciatura ou da pós-graduação, independentemente do objetivo e da condição com que chega ao Projeto – estagiário, bolsista, monitor ou pesquisador –, chega ocupando um "lugar": o "lugar" de professor aprendiz, nos dizeres de Pedro.

A ocupação do "lugar" de professor, a vivência que essa condição proporcionava a alguns dos seus colegas da universidade e a admiração por seus professores foram fatores que motivaram Pedro a querer sentir-se professor e a aceitar o convite da coordenadora para atuar no Projeto. Ele sentia aos sábados, o trabalho docente e discente, observou e se encantou.

> Eu tinha uma admiração por meus professores da PUC que era quase uma idolatria e adorava ir às aulas e isso me instigou a querer ser professor. Você admira alguém, é a mesma coisa que você ir ao teatro e começar a idolatrar alguns atores com muita frequência e de repente, você cria a vontade de atuar também. Essa mesma coisa foi que me levou para o Projeto, essa possibilidade de atuar na Educação, ao observar meus colegas, atuando como professores, preparando aulas, em contato com alunos interessados.

Mais do que ficar com alunos, circular em sala de aula, acompanhar o professor do estágio, reger uma ou outra aula, a ocupação do "lugar" de professor aprendiz oportunizou a Pedro a participação de reuniões pedagógicas, a elaboração de plano de ensino, planos de aula, não mais para passar na disciplina de seu curso ou para apresentar ao professor de estágio, mas para trabalhar junto a seus alunos. Ele sentiu-se professor, porque todos os desafios da prática docente estavam ali, presentes, em jogo.

Viver o papel de professor impulsionou Pedro a aprender, na prática da sala de aula, aquilo que, até então, era para ele apenas teoria, como aprender a elaborar um plano de aula, por exemplo. No entanto, antes de chegar a elaborar a primeira aula, houve todo um preparo.

> Ao ingressar no Projeto, antes de eu elaborar minha primeira aula, muitas coisas novas aconteceram, que até então, eu nem sabia que existiam, como a reunião pedagógica. Todos os sábados nós fazíamos reunião pedagógica, antes de começarem as aulas já se fazia reuniões pedagógicas. No período antes de iniciarem as aulas, nas reuniões falava-se dos alunos, da aula, do diálogo freireano, sobre quem era o aluno adulto (...)

Por admirar seus professores e estudar Paulo Freire, no seu curso de Filosofia e também no Projeto nos momentos das reuniões pedagógicas, Pedro queria ser um professor diferente. Apesar dessa intenção, ele relembra:

> (...) mas eu era um professor tradicional. Um professor que para preparar uma aula, se trancou na biblioteca e preparou uma aula para pós-graduação e não para alunos que estavam afastados da escola (...) na minha primeira aula foi um massacre porque levei um conhecimento para eles, que eu tive que estudar muito para levar aquilo. Porque eu queria levar uma coisa legal, mas percebi que algo não foi bem, que as coisas não funcionaram porque quando entro eu falo bom dia, tal, sou professor Pedro de História, quando fui começar minha aula ficaram todos quietos, calados, olhando para mim e a indagação, por onde eu começo? Porque meu professor entra, vai conversando com a gente. Eu tinha me preparado para a aula, e tinha escrito um texto, eles estavam com esse texto. Com a impressão de que havia algo errado devido ao silêncio deles, comecei a falar, mas ninguém participou, e eu falando, falando, com o sentimento de que havia coisa errada, mas sem perceber o que era. Na aula trabalhei a pré-história, falei da questão da religião, e essa coisa da criação, e aí eu tive que fazer uma explanação do que é ciência, do que é fé, religião. Levei questões relacionadas ao texto, e disse para eles fazerem perguntas, aí uma aluna, timidamente, pergunta o que era escrita Hitita, e eu não sabia. A escrita Hitita não havia passado pelos meus estudos, respondi a ela que não tinha muita importância, e ela respondeu-me, "mas caiu na última prova de História".

Diante do sentimento de que algo não estava bem, Pedro, ao participar da reunião pedagógica, que acontecia todo sábado após o término de todas as aulas e que contava com a participação dos professores, coordenação, equipe administrativo-pedagógica, compartilhou com seus colegas o que havia acontecido. Lá, ouviu a fala dos colegas sobre o episódio, sobre o que tinha feito, e o "retorno da professora Sonia, com todo o conhecimento que ela tinha sobre a educação de adultos".

Ao ler a narrativa de Pedro sobre sua primeira aula, conseguimos visualizá-lo no "lugar" de professor aprendiz, estudando na biblioteca, elaborando o texto para a aula, no contato com os alunos, na sala de aula, enfrentando dificuldades como professor. Na intenção de sua aula, percebemos a presença da teoria que fora expressa no curso de Filosofia, e também nas reuniões de planejamento. Na aula, a dificuldade de dar materialidade à teoria, que se fazia presente também, só que como parâmetro, referência para o trabalho que queria realizar, mas que na prática não conseguiu realizar, "havia algo errado".

Além da sala de aula, Pedro ocupava o "lugar" de professor aprendiz também no espaço deliberado para a formação dos professores, que era a reunião pedagógica.

Espaço para troca de experiências, para apontamento e busca de solução de problemas, bem como para estudo e pesquisa. Na tentativa de compreender o que não estava bem, a interlocução com os professores iniciantes e mais experientes, que estavam no Projeto há mais tempo, bem como com a equipe administrativo-pedagógica, e coordenação.

Além da interlocução na reunião pedagógica, incomodado com o andamento de sua aula, Pedro procurou seu professor de Didática para compreender e articular os conhecimentos teóricos ali aprendidos, em práticas correspondentes. Ele sabia como era ministrar a aula na teoria, mas não sabia como fazer na prática:

> Professor, eu dei uma aula que não deu certo, como é que eu faço? Contei a ele todo meu percurso até chegar na sala de aula. Orientou-me a aproximar um pouco mais e sugeriu que eu iniciasse com a história do Brasil. Além de conversar com o professor de Didática, passei a participar mais também das outras disciplinas ligadas aos conteúdos pedagógicos, para compreender e buscar por que não tinha funcionado.

No momento em que foi conversar com o professor de didática, em vez de uma conversa teórica, como as que tinha antes de ocupar o "lugar" de professor, ele pôde conversar sobre um contexto real, sobre uma dificuldade que ele próprio enfrentava na sala de aula ao ocupar o "lugar" de professor aprendiz. Nesse movimento de buscar compreender como fazer acontecer a teoria na prática, ele foi aprendendo outras coisas:

> fui aprendendo que minhas aulas iniciais estavam muito distantes da realidade dos alunos. Trabalhei com história antiga, e os alunos ficavam muito distantes, e como fazer para entrar num diálogo sobre assuntos que eram tão abstratos para eles? Daí, pelas reuniões pedagógicas, ao ouvir as experiências dos meus colegas, e com ajuda dos meus professores, eu fui compreendendo nesse movimento de idas e vindas da sala de aula, mediados pelo grupo e pelos professores, o que eu podia ir fazendo para melhorar minhas aulas, de um jeito que ficasse mais dentro da metodologia proposta pelo Projeto, que era pautada em Paulo Freire.

Ocupar o "lugar" de professor e as mediações presentes no Projeto e também na graduação possibilitou que Pedro aprendesse a estabelecer relações entre a teoria e sua prática educativa. No desenvolvimento de aprender a ser professor, ele participava de uma série de reuniões, ouvia outros professores, alguns mais experientes, a coordenação, os futuros pedagogos que faziam parte da equipe administrativo-pedagógica, retornava à sala de aula, conversava com seu professor de Didática e das outras disciplinas pedagógicas. Nesse movimento, ele ia sentindo que ocupava o "lugar"

de professor aprendiz porque ia aprendendo com outros professores, ia modificando sua prática. Foi acolhido em suas dúvidas, sentiu o apoio de seu professor de Didática ao indagar "o que havia feito de errado", dos outros professores do Projeto, isto é, ocupar o "lugar", o lugar de professor aprendiz.

Ana, assim como Pedro, ao ocupar o "lugar" de professora aprendiz, relata a importância de sua participação nas reuniões pedagógicas realizadas no Projeto e da aproximação com seu professor na universidade no processo de sua formação docente.

Diferentemente de Pedro, Ana sempre quis ser professora. "Entrei no curso de matemática para ser professora de matemática. Adoro matemática, gostava de estudar matemática, mas eu queria dar aula." Outra diferença entre ela e Pedro é que, por querer ser professora, ingressou no Projeto logo no segundo ano, antes mesmo de iniciarem as disciplinas pedagógicas que estavam alocadas somente no final de seu curso de licenciatura em Matemática. Pedro já havia cursado algumas disciplinas pedagógicas e ainda cursava outras quando ingressou no PEIS.

Quando tomou conhecimento do Projeto, Ana conversou com a Professora Sonia e indagou se poderia participar. Nesse momento, ela explicou à professora que não tinha experiência alguma e iniciou nesse mesmo semestre. Assistiu e acompanhou as aulas de outros professores até que assumisse sua própria turma. Ao ministrar sua primeira aula, no entanto, as coisas não aconteceram do modo como ela esperava.

> (...) foi um desastre, porque eu nunca tinha sido a professora de uma sala, e aí eu acho que assustei tremendamente porque você não tem muita noção de tempo, de espaço, não é? Quanto que eu vou ensinar numa aula, você pensa que numa aula você vai ensinar tudo, e ainda mais com adulto, foi muito interessante essa experiência, muito importante. Saí fui com a Sonia e disse, professora, eu acho que não sei ensinar nada, e ela, não, calma. No primeiro e segundo ano da faculdade era só matemática. Então tudo o que eu podia ter assim, de algum contato pedagógico, eu tive no Projeto. Por isso que para mim, por exemplo, quando tinha as reuniões pedagógicas era fundamental porque eu aprendia muito, porque vocês que eram da pedagogia diziam coisas que eu não tinha ideia do que era aquilo. Quando a Sonia falou, ah, vai haver uma reunião pedagógica, eu pensei, o que será que é isso? Eu não tinha ideia do que era (risos). Então o PEIS foi um lugar assim, que eu aprendi muito, muito, muito.

Ocupar o "lugar" de professora possibilitou a Ana perceber elementos da complexidade da sala de aula que não tinha imaginado: "(...) acho que assustei tremendamente porque você não tem muita noção de tempo, de espaço, não é? Quanto

que eu vou ensinar numa aula, você pensa que numa aula você vai ensinar tudo". Percebeu, assim como Pedro percebera, que não sabia ensinar.

> Percebi que os alunos saíram muito frustrados, porque eles saíram de lá, nossa, porque matemática é uma coisa de outro mundo, mas ao mesmo tempo, eles tinham chegado a algumas soluções para os problemas que eu havia proposto, então a coisa não fechava para mim. Como é que eles não tinham entendido o que eu tinha falado se eles também haviam resolvido a questão? Então eu não entendia isso. Eles chegavam à solução, mas eles não entendiam o que eu falava, então eu pensava, o que é que está acontecendo? Daí a Sonia foi quem falou, não, eles conhecem a matemática de outra forma, eles trabalham a matemática com cálculo mental, tem que pensar em outro jeito de explicar e tal.

No diálogo com a professora mais experiente, a busca pela compreensão daquilo que para ela não fazia sentido: "Como é que eles não tinham entendido o que eu tinha falado se eles também haviam resolvido a questão? Então eu não entendia isso". No retorno, uma aprendizagem sobre o aluno adulto, pela coordenadora do Projeto: "eles conhecem a matemática de outra forma, eles trabalham a matemática com cálculo mental, tem que pensar em outro jeito de explicar".

Assim como aconteceu com Pedro, ocupar o "lugar" de professor aprendiz fez com que Ana buscasse na universidade outros conhecimentos.

> A partir dessa fala da Sonia, fui procurar o professor Jairo, que era professor de matemática. Ele não era meu professor ainda, mas eu sabia que ele era a pessoa que trabalhava com o ensino na PUC. Ele dava aula nos últimos anos. Expliquei o que havia acontecido e eu não sabia como fazer, e aí ele me passou um material. Ele disse que também nunca tinha trabalhado com adultos, mas me passou um material de alfabetização, me indicou para ler a Constance Kamii, nem sabia quem era Constance Kamii, nunca tinha ouvido falar nesse nome. Ele me passou algumas bibliografias.

O acolhimento de Ana e de Pedro no PEIS pela equipe pedagógica, nas reuniões, nos diálogos informais, no acompanhamento que tiveram diante das dificuldades, bem como a necessidade de aproximação com os professores da universidade, está em consonância com estudos realizados por Nóvoa (2014), que sublinha a necessidade de tanto os professores formadores de professores como os professores da escola ocuparem um lugar predominante na formação de seus pares. Nessas condições, o estagiário, ao chegar na escola, certamente teria o acompanhamento e a mediação do professor que o

recebe, possibilitando assim que ele ocupe “um lugar” previamente organizado e preparado para recebê-lo e para integrá-lo no contexto escolar. Se assim fosse, Nóvoa (2007) acredita que haveria mudanças significativas no processo de formação de professores, pois a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores em exercício na escola estariam mais permeáveis e imbricadas.

Para a compreensão da proposta denominada “terceiro espaço”, o estudioso português cita, metaforicamente, o hospital universitário como um bom exemplo, porque nele está a faculdade de medicina, mas está também o trabalho clínico, o trabalho concreto.

> A este propósito, merecem referência os estudos de Lee Shulman, designadamente um apontamento brilhante que escreveu recentemente, intitulado *Uma proposta imodesta.* Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma lição. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. Em seguida, realizou-se um seminário didactico sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados. Lee Shulman escreve que viu uma instituição refletir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares. (NÓVOA, 2007, p. 6)

Com base nessas considerações, é possível perceber, pelo autor, a defesa de um sistema semelhante para a formação de professores, com estudos de caso aprofundados, principalmente para aqueles referentes ao insucesso escolar, a análise coletiva das práticas pedagógicas, o profissionalismo persistente na busca de respostas aos anseios e necessidades dos alunos, o compromisso profissional para a transformação e para o social.

O trabalho mais próximo e integrado entre os professores formadores, os professores da escola e os futuros professores, acompanhado de reuniões, reflexões, debates, estudo teórico e pesquisa no coletivo, como propõe Nóvoa (2007; 2014), certamente atenuaria algumas das dificuldades apontadas pelas autoras Fontana e Guedes-Pinto (2002) no momento do estágio, como o distanciamento entre os

conhecimentos elaborados pelos professores da escola, que escapam ao olhar do estagiário e dificultam o diálogo com os conhecimentos da universidade, porque todos participariam desse processo.

A proposta da instituição de um terceiro espaço na formação docente inicial seria um lugar com a presença da universidade e da escola, os professores universitários e os professores da rede pública, onde seriam realizadas pesquisas centradas nos professores, um espaço onde se pudesse produzir a profissão. Um desafio na formação inicial "de iniciação à realidade, de iniciação à docência, de contato com a prática", no coletivo (NÓVOA, 2014). Nas experiências contadas por Pedro e Ana em suas práticas como professores aprendizes, nota-se que a trajetória vivida por eles no PEIS se assemelha em muito a esse terceiro espaço de formação de professor.

O acolhimento e acompanhamento do Projeto aos professores consiste em uma prática que acontece já no momento de chegada do professor, mesmo os que já são formados e já ministram ou tenham ministrado aulas nas redes de ensino. Além da participação nas reuniões pedagógicas, os professores ingressantes, antes de iniciar a docência, acompanhavam outros professores da mesma área de formação ou de outras áreas de ensino. Sobre essa prática no momento do seu ingresso, Felipe diz:

> Quando você chega num lugar novo, que já tem uma sequência de trabalho, há um estranhamento de todas as partes, não é? Do adulto que está lá, dos outros professores, da gente que está chegando. Então, quando chegávamos ao Projeto, estávamos sempre com no mínimo mais um professor, ou dois. Quando eu entrei na sala de aula que eu iria atuar no Projeto, eu entrei com outro colega que já trabalhava lá e já tinha experiência. Penso que isso foi algo interessante porque esse outro colega já tinha uma compreensão da trajetória do trabalho que vinha sendo feito. Chegar à sala junto com alguém que tinha compreensão, ajudou a entender como é que era o trabalho. Até para poder contribuir com o professor, pois havia espaço para dizer, olha isso aqui eu entendo que pode ser feito de modo diferente. Então, foi uma boa experiência, mas claro, até hoje, chegar na sala de aula pela primeira vez gera uma ansiedade, gera um frisson, uma certa angústia, isso gera mesmo. Lá gerou também, mas chegar assim facilitou, porque o professor que já estava lhe apresentava – olha, essa pessoa aqui vai colaborar com o grupo, e aí você ia entrando aos poucos na atividade de professor mesmo na sala de aula na parceria com o outro.

Ministrar aulas em dupla ou trio é uma prática inovadora do Projeto porque o professor aprendiz chega na sala de aula e há um colega no exercício da docência. Ao invés dele ficar somente na observação da aula, como comumente ocorre na realização do estágio na escola regular, o futuro professor se envolve com o trabalho, pois os

professores que compõe a dupla ou o trio trabalham juntos. Tal prática é importante na educação de adultos porque o aluno pode contar com a presença e o atendimento de mais de um professor em sala de aula. Na eventualidade da necessidade de falta ou substituição de algum docente ele não sente tanto, uma vez que continua contando com a presença de um ou dois professores que já conhece.

O fato de ingressar no Projeto, acompanhar outro professor e entrar em sala com ele para ministrar aulas, como aconteceu com Felipe, é uma prática corrente mas que, no caso de Pedro, não aconteceu porque o professor que realizaria essa parceria com ele não pôde mais participar do Projeto. Assim, ele iniciou esse percurso sozinho em sala, mas bem acompanhado por todos os envolvidos no projeto[26]. Apesar da ausência do outro professor, ele contou com o apoio dos seus pares, da coordenação pedagógica, em momentos formais e informais vividos no dia a dia do Projeto, nos momentos do lanche, nos intervalos, entre outros. Havia a prática do diálogo, da troca de experiências e ideias entre os participantes, pois se criou uma cultura organizacional de troca a partir das reuniões pedagógicas.

A cultura organizacional é caracterizada pelos "significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade, os traços característicos da escola e das pessoas que nela trabalham" (LIBÂNEO, 2004, p. 33).

A cultura organizacional não está apenas no que é visível, na forma de gestão, nas reuniões, nos projetos que se elaboram, entre outros. Está também nos valores, nos significados e atitudes que nem sempre são visíveis, mas que se fazem presentes nas ações e nos modos de convivência das pessoas, em seus modos de agir, de resolver problemas e na tomada de decisões. Ela é produzida pelo sistema corrente, por suas formas de poder, pela estrutura hierárquica, pelas normas, regulamentos e modos de ação já consolidados e também pela "subjetividade das pessoas, dos modos como as pessoas pensam, e agem, das crenças e valores que elas vão formando ao longo de suas vidas, na família, nas relações sociais, na formação escolar" (LIBÂNEO, 2004, p. 33).

As reuniões pedagógicas, a organização das aulas em duplas ou até trios, a horizontalidade nas relações, a valorização do professor, o respeito às suas colocações, a descentralização das decisões, as práticas planejadas e organizadas intencionalmente possibilitaram que a cultura organizacional do Projeto se construísse no acolhimento

[26] Em semestres posteriores, Pedro formou dupla com outros professores aprendizes que chegaram ao Projeto.

mútuo, nas interlocuções, na troca de ideias entre os participantes nos momentos de dentro e fora das reuniões, das aulas, no intervalo, na sala dos professores e até após o encerramento das atividades aos sábados.

Assim como Pedro e Ana sentiram-se acolhidos nas reuniões pedagógicas, Felipe também sentiu-se acolhido no momento do seu ingresso, na prática da parceria, na realização do trabalho conjunto a ser realizado em sala de aula. Ele chegou e ocupou um "lugar" junto a seus pares.

Ocupar um "lugar" no Projeto e assumir o papel de professor possibilitou a Felipe sentir certa ansiedade, frisson e angústia no momento de chegar na sala de aula pela primeira vez. Contudo, a mesma condição de ocupar um "lugar" e chegar na sala de aula pela primeira vez em parceria gerou também, segurança, "porque o professor que já estava lhe apresentava – olha, essa pessoa aqui vai colaborar com o grupo, e aí você ia entrando aos poucos na atividade de professor". A segurança se dava também pela aproximação que essa parceria possibilitava com a compreensão da realidade do trabalho que acontecia ali, com a proposta pedagógica, com os alunos...

No trabalho em parceria, o aspecto formativo docente foi observado por Felipe:

> (...) chegar junto com essa companhia, essa parceria foi algo importante no sentido até da formação mesmo. Nessa ocasião em que eu estou dialogando com o outro, estou olhando para ele e avaliando como ele trabalha. A forma como o outro trabalha interfere na forma como eu penso o trabalho, até para dizer, ele tem essa sequência didática que muitas vezes eu não tinha pensado que poderia ser feita. Essa chegada em parceria é um elemento que sempre achei importante, fundamental. E a gente tentava fazer isso com todos que chegavam, então, olha, vamos juntos? Então vamos lá. Você que chegou é de qual área? Foi assim que trabalhamos todo o tempo. Raras as exceções, não se trabalhavam assim. Então estávamos sempre lá, em dois, três, professores em sala de aula. Pensando assim, havia o estagiário, o licenciando, o bolsista, o pós-graduando, cada um numa condição, então éramos professores em formação mesmo, formação acadêmica e outros tipos de formação, era um elemento importante.

Felipe, mesmo já atuando como professor no ensino regular, ao ingressar no Projeto, na parceria com o outro, considera que continuou seu aprendizado, sua formação. Pela proposta de parceria no momento da docência pelo Projeto, o reconhecimento de modos diferentes de pensar e agir na sala de aula e a abertura para a interlocução, "havia espaço para dizer, olha isso aqui eu entendo que pode ser feito de modo diferente". Pelo fazer do outro, os conhecimentos, as dúvidas, as propostas refletidas e negociadas, a formação docente seguia em constituição.

Na continuidade de seu relato sobre como acontecia a aproximação e a inserção do ingressante, nas atividades e realidade do Projeto, Felipe diz que, ao chegar, ele já é convidado a acompanhar os trabalhos:

> Você chega e vai acompanhar os trabalhos. Será solicitado que você acompanhe. Então vamos, terá uma reunião, será o momento das nossas reuniões, venha participar das reuniões também. Aí assim, até para entender quais são os problemas que existem no projeto, quais são as demandas do dia a dia, que teoricamente fogem da sala de aula, olha precisamos ver alguém para organizar os livros. Teoricamente isso foge da sala, mas temos que pensar inclusive nisso. Quando se permite que você olhe pra isso, você pode compreender melhor inclusive o seu trabalho. Além disso, havia o convite – olha, assista a outras aulas, vá participar de outras aulas, mesmo que não seja aquela de sua área, entre na sala, participe. Então, havia essa abertura, e essa abertura eu entendo que funcionava porque os outros professores assumiam isso porque, claro, pela cultura escolar e pela relação entre pessoas. Ter alguém ali que não é daquele espaço, às vezes, às vezes não, mexe com a gente, não é? Olha, tem alguém aqui que não é do meu convívio da sala de aula, então você fica pensando, e agora o que é que essa pessoa vai pensar de mim, né? Poxa, ela vai ficar me avaliando, ela vai criticar o meu trabalho? Mexer com essas estruturas é importante para o professor. Eu entendo que é importante para o professor. E no projeto, discutíamos que é preciso mexer com essas estruturas embora não seja fácil mexer, não é? (...) Na sala de aula e nas reuniões a conversa era aberta e penso que isso era bom, porque pensando quando você chega na escola, agora, seja ela particular ou pública, a gente vai para a sala de aula normalmente, sem ter a possibilidade de aproximar isso primeiro, você vê que é diferente, você vê que tem outras coisas. Quando você pode olhar com mais calma você acaba valorizando isso, viu.

Ocupar o "lugar" de professor aprendiz no Projeto é ser convidado a inserir-se nos contextos do próprio trabalho, para conhecê-lo, para vivê-lo, para participar na íntegra das demandas presentes no dia a dia, mesmo que esteja nos contextos externos ao trabalho da sala de aula, "olha, precisamos ver alguém para organizar os livros". Segundo Felipe, isso é importante para a melhor compreensão do próprio trabalho.

Além disso, aprender a trabalhar com as próprias estruturas, aprender a ser avaliado também tem importância – mas a própria ocupação do "lugar" que o coloca na condição de ser avaliado o acolhe pela reflexão, pelo diálogo, pela interlocução com o outro, nas reuniões: "Mexer com essas estruturas é importante para o professor. Eu entendo que é importante para o professor. E no projeto, discutíamos que é preciso mexer com essas estruturas embora não seja fácil mexer, não é?"

Aprender a ser observado e avaliado na proposta do Projeto torna-se elemento importante no processo de formação. Ouvir e conhecer, pelo olhar do outro, diferentes modos de perceber e pensar a prática que se realiza é uma referência ao fazer do professor que pode levá-lo à reflexão sobre a própria prática ou contribuir com ela, caso o professor já a efetive. Se o que é avaliado não vier pelo olhar do outro, como perceber, refletir e investir na transformação daquilo que não foi visto – ou, ainda, como perceber que o caminho que se trilha é o mais adequado?

A verbalização dos professores é também uma forma de expor-se à avaliação, como ocorreu com Pedro e Ana, que expuseram para o grupo, nas reuniões pedagógicas e a seus professores da universidade, suas dúvidas.

O acolhimento estruturado, organizado, acompanhado por professores em formação inicial e continuada e por professores mais experientes, é um diferencial existente no Projeto desde seu início, e na atualidade tem sido defendido no âmbito da escola regular, no momento do ingresso do professor recém-formado nas atividades docentes. Nóvoa (2014) denomina esse momento de *indução profissional*. Como esclarece o autor, é o tempo no qual se induz o professor principiante à profissão, em seus dois, três ou quatro primeiros anos de atividade docente.

O período inicial da carreira docente é marcado pelas fases de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência pode ser traduzida, segundo Nóvoa (2014), pelo choque do real, a preocupação consigo mesmo: será que consigo, será que estou à altura? Seria o momento dos primeiros passos, em que se faz presente a distância entre os ideais e a realidade concreta da sala de aula. A descoberta, por sua vez, traduz o entusiasmo do começo, a alegria e o orgulho de ter sua própria classe, de estar com seus próprios alunos, de estar integrado na profissão, na instituição, como parte de um corpo profissional constituído.

Apesar da importância que esse momento representa na vida pessoal e profissional do professor, o início, o período de ingresso no trabalho docente, não tem sido cuidado. Não há praticamente nada – políticas públicas, políticas universitárias, políticas nas redes de ensino – que permita cuidar desse momento concebido como marcante na formação e na carreira. Os anos iniciais são aqueles nos quais se aprende a ser professor. Os médicos, diferentemente do que acontece na formação docente, reconhecem o período inicial da profissão como muito importante, decisivo, e dedicam grande esforço na formação, com acompanhamento de um médico mais experiente,

integrado no hospital, em grupos diversos que têm como prática de formação discussões e supervisões.

Nóvoa (2014) contrapõe a prática de formação do médico à do professor. Ao sair da licenciatura, o recém-licenciado é enviado às escolas mais distantes, assume os horários mais difíceis, em contextos e situações mais difíceis e sem apoio. Para o autor, tal condição equivale à situação de um médico recém-formado realizar sozinho complicadíssimas cirurgias. "É certo e sabido que grande parte dos alunos que ficam nas mãos desse professor, vão ter problemas e dificuldades várias" (NÓVOA, 2014). Diante desse contexto, o autor destaca a necessidade da construção de um ambiente estimulador, e, sobretudo, a responsabilidade coletiva por parte dos professores mais experientes em acolher o professor iniciante nos anos iniciais do exercício da profissão.

Diante da importância da constatação da relevância da fase de indução profissional, Nóvoa (2014) alerta que esse é um problema dos professores, da profissão, e todos devem ser capazes de empenhar-se e dedicar-se a esse momento de transição entre a formação inicial e o exercício profissional autônomo, uma vez que esses anos iniciais são decisivos na vida do professor. Que sejam criadas supervisões, acompanhamentos, momentos de trabalhos em equipe, por meio de participações diversas, "mas que não seja propriamente, pega lá tua turma, fazes o que quiseres, sobrevive se fores capaz, se não fores capaz tanto pior e a pessoa é deixada totalmente sem apoio, sem enquadramento" (NÓVOA, 2014).

A importância do acompanhamento ao início do trabalho em sala de aula pelo professor que inicia a prática docente foi relatada por Ana:

> Se todo mundo pudesse fazer um curso de licenciatura tendo a oportunidade de atuar na sala de aula como eu tive no Projeto, iriam para a escola com muito mais tranquilidade. Algumas colegas que não fizeram isso me ligavam e diziam que nunca mais iriam voltar à escola porque o impacto era muito mais difícil. O fato de assumir a responsabilidade da sala no Projeto foi importante, porque quando entrei, pensei, aqui é minha turma. Depois, como as coisas não aconteceram como eu esperava, foi aquele impacto negativo, mas eu percebi que, fazendo certo ou errado, eu tinha com quem contar. Isso é importante ressaltar porque, quando eu fui para a Sonia mostrar minha aula e dizer que eu não consegui, ela sempre foi muito cuidadosa para lidar com isso, porque eu acho que se eu estivesse numa escola e se eu não tivesse essa liberdade que eu tive quando sentei com ela, tudo seria muito complicado. A postura, o acolhimento que ela teve em dizer assim, "é assim mesmo que acontece, não é tão ruim assim, vamos ver o que a gente pode fazer, o que você acha, me fala como foi", fez toda a diferença, porque você consegue respirar e pensar naquilo que eu posso tentar fazer diferente, e isso é muito significativo.

A prática do acolhimento, da interlocução, da presença do outro no momento do início da docência, é uma particularidade do Projeto que Ana considerou significativa, pois o acolhimento cuidadoso diante das suas dificuldades lhe inspirou a confiança e liberdade necessárias para pensar a continuidade do trabalho no enfrentamento da dificuldade. Ter vivenciado seu estágio assumindo o lugar de professora aprendiz, ter a oportunidade de realizá-lo na prática em sala de aula, enquanto professora, contando com todo o respaldo dos integrantes do Projeto, dos professores da universidade, fez toda a diferença e possibilitou a ela ingressar no ensino regular, quando formada, com segurança e tranquilidade. Ana relata como foi seu ingresso no ensino regular e a importância de seu estágio ter sido realizado nessa condição:

> Realizar o estágio na prática, como aconteceu no Projeto, foi fundamental, porque depois quando eu fui trabalhar na escola regular com adolescentes, eu penso que a experiência com os adultos me fez perceber que é a atenção que você dá ao aluno, porque o adulto tem um respeito muito grande pelo professor e isso causa um constrangimento muito grande porque você não consegue fazer de conta que você vai dar sua aula sem interagir com ele. E penso que essa integração foi um aprendizado que eu levei para o resto da vida, independentemente se eu estivesse com a criança, ou o público que fosse. Essa coisa de eu parar e sempre olhar não para aquilo que estou ensinando, mas efetivamente para aquilo que o aluno tem para contribuir, foi muito forte. Esse movimento foi um grande aprendizado e foi muito bom. Então, quando fui dar aula na rede estadual, a primeira turma foi numa escola em Hortolândia, era uma turma à noite, uma quinta série com crianças supernovinhas, e eu me lembro muito de falar, não, mas como é que vocês pensam que pode ser? O que vocês pensam sobre isso? Um aluno: mas professora, a gente tem que pensar antes de você falar? (risos) Eu respondi: tem. (risos) Então foi isso que eu fiz na minha primeira aula no ensino regular, e esse aprendizado que tive no Projeto foi muito bom porque, quando eu assumi minha aula, eu já tinha tido um estágio bem longo e me senti muito tranquila em sala de aula. Penso que, se todo mundo pudesse ter essa oportunidade de ter essa formação na prática, e com respaldo de uma equipe de pedagogos, de uma coordenadora como a Sonia, com os professores da universidade, seria muito bom.

Ana relata, ainda, que o apoio que teve no Projeto foi significativo para ela. Considera importante, para além de ensinar matemática, preparar aulas e ministrá-las, a aprendizagem de coisas que não imaginava compor os saberes docentes, como lidar com o tempo da aula, o tempo da aprendizagem dos alunos, o tempo dela própria, e a elaboração do próprio texto e material didático.

No processo de aprender a elaborar o material a utilizar em sala de aula, ela também pode contar com o apoio dos integrantes do Projeto.

> Eu preparava o material, mas sempre tive muito apoio, e buscando a ajuda de alguém, e até hoje, trago comigo esse perfil, tenho o hábito de preparar e pedir para alguém dizer o que achou. Até hoje, na preparação de um curso, de uma disciplina, discuto com alguém. Pensei em fazer esse caminho, você acha que está legal? Sempre tem alguém com quem compartilho, isso para mim é importante. Penso que esse jeito é algo que eu trago da época do Projeto, mas não é mais por insegurança, hoje é natural para mim, porque eu aprendi assim, e o natural para mim é fazer assim, porque minha formação foi assim, porque você acaba internalizando isso.

Na ocupação do "lugar", a experiência, o olhar para a própria prática, para a teoria, a elaboração de novos conhecimentos mediados pela interlocução junto a seus pares, seus alunos, e professores mais experientes, a constituição da professora.

Ana menciona também que preparava o próprio material. Essa era uma proposta do Projeto. Na sequência contextualizamos o início dessa prática e tecemos considerações relacionadas ao processo de formação docente.

#### *3.2.2.1. Ocupar o "lugar" de professor aprendiz no PEIS é também viver o desafio de elaborar o próprio material*

No início do Projeto, os professores tinham como preocupação o desenvolvimento do conteúdo descrito no roteiro disponibilizado pela Secretaria de Educação, uma vez que era em função dele que se organizava o exame supletivo.

Com o passar do tempo, conforme foram ocorrendo os estudos teóricos pautados nas elaborações de Paulo Freire, principalmente no espaço da reunião pedagógica, novas concepções de prática pedagógica foram surgindo. A aula pautada na transmissão do conteúdo pelo conteúdo, para que o aluno prestasse a prova oficial, aos poucos foi repensada pelo grupo de professores, que perceberam que poderiam trabalhá-los de outras formas. Dentre essas, porém, descartou-se a possibilidade de adoção de um livro didático pelo professor; ao contrário, pensaram na ideia que se transformou em proposta que se estabeleceu no Projeto: a de que ele criasse o próprio material de modo que o conteúdo contemplado se aproximasse da realidade de seu grupo de alunos. Desse momento para frente não foi permitida a cópia de livros didáticos, e os docentes passaram a escrever os próprios textos a serem utilizados em suas aulas. O livro didático passaria a ser utilizado apenas como fonte de consulta e pesquisa.

Do modo como havia ocorrido o ensino até então, o conteúdo era ministrado na verticalidade, ou seja, de cima para baixo, em que o professor procurava transmitir

maior quantidade possível porque não se sabia, ao certo, quais itens da lista da Secretaria de Educação seriam contemplados no Exame. Dessa forma, pensava-se que quanto mais pudesse ser ensinado, maiores as probabilidades de êxito nas provas. A partir da ressignificação dessa prática pelos professores aprendizes e diante da nova proposta de elaboração do próprio material, o aluno passa a ser incluído no processo de sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que se transforma em um recurso didático, uma vez que o docente haveria que buscar nele elementos para a elaboração de seu texto.

Produzido o material, o próprio professor reproduzia cópias em mimeógrafo a álcool a seus alunos. Em momento posterior, essa reprodução se deu por máquina xerox.

A passagem de utilização de textos prontos copiados e repassados aos alunos para a elaboração do próprio texto não foi uma proposta simples de ser efetivada pelos docentes. No entanto, do mesmo modo que o professor aprendiz era acolhido nas situações em que encontrava dificuldade, no tocante à desafiadora proposta de assumir uma sala de aula, no quesito elaboração e preparação do material didático, não foi diferente. No início da docência na prática, todos, em sua maioria, recorriam ao livro para elaborar suas aulas, só que sua utilização estava associada mais à cópia do que à pesquisa.

Roberto descreve como se deu o processo de sua aprendizagem na passagem da reprodução fiel, à elaboração do próprio texto:

> Quando iniciei minhas atividades no Projeto, o material que eu utilizava era cópia do livro didático. Depois, diante da proposta de não copiarmos, tive acesso a um livro que conhecia desde muito antes, chamado "Os Caminhos da Ciência". Tratava dos grandes cientistas e personagens da História. Ele trazia a biografia deles. Aprendi muito a respeito de ciência lendo a história de vida de cada um. Desde Aristóteles, Einstein, até os teóricos atuais. Como aprendi muito com essas leituras, resolvi selecionar algumas biografias ou frases importantes atribuídas a eles, e comecei a colocar no final do material que eu preparava para que os alunos pudessem refletir.

A proposta desafiadora de elaborar o próprio material didático fez com que Roberto buscasse outras formas de apresentar o seu material para seus alunos. Esboçando uma coisa diferente, buscou referências que considerou importantes para ele enquanto aluno.

O caminho inicial encontrado de escrever biografias de cientistas no texto que entregava aos alunos constitui elemento importante a ser considerado na formação e na prática do professor. Esse passo foi importante no sentido de Roberto iniciar uma

prática diferenciada do que fazia até então, inserindo elementos novos que pudessem deflagrar reflexões junto a seus alunos. Pode ter sido importante, também, no sentido de trabalhar ideias referentes à elaboração do conhecimento.

De acordo com Cortella (2001), a ciência e, nela, a elaboração de novos conhecimentos tem sido apresentada ao aluno como algo "acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com sua produção histórica" (p. 101). Essa abordagem a respeito da ciência traz em seu bojo a ideia de conhecimento como algo mágico, transcendental, sem empenho, dedicação e esforço por parte de quem o produz.

É preciso muita atenção por parte do professor no tocante ao modo como o conhecimento científico é abordado em sala de aula, uma vez que tanto a ciência como os cientistas são apresentados quase como divindades que, com sua genialidade, em seus laboratórios ocultos, descobrem ou inventam coisas impossíveis. Tal modo de apresentação pode alimentar a convicção de que todo o processo de produção do conhecimento ocorre em outro mundo, somente por pessoas geniais. Ao apresentarmos a biografia dos cientistas, desmistificamos a genialidade iluminada, exclusiva para alguns seres humanos, como explica Cortella (2001), ao exemplificar que o próprio físico inglês Isaac Newton

> nos conta que chegou à sua teoria ao observar uma maçã cair da árvore. Essa singela história já serviu, por inúmeras vezes, para reforçar o mito da *genialidade iluminada* (exclusiva de alguns humanos); uma pessoa que ouvir a história sem que a ela seja esclarecido que a queda da maçã foi apenas mais um elemento nas árduas investigações do físico, jamais vai se considerar capaz de tamanha proeza. O relato newtoniano foi transformado em lenda e supõe que, um dia, ele estava sentado sob uma macieira, caiu-lhe uma maçã na cabeça, e imediatamente inspirado, descobriu: *"de fato, os corpos se atraem na razão direta de suas massas e na razão inversa do quadrado da distância entre elas"*. Dessa forma, milhares de maçãs devem ter caído na cabeça de milhares de pessoas e, especialmente a Newton, o segredo foi revelado... O que é que nem sempre se conta, e precisa ser contado, sob pena de desfigurar os processos de construção do saber? Que, daquela vez, a maçã não caiu sobre uma cabeça qualquer, tombou sobre Newton, que era físico (nem pedreiro, médico ou padeiro), há quase duas décadas era *professor em Cambridge* (a melhor universidade da época), tinha contato com *os conhecimentos sobre o tema produzidos antes dele* e, por fim, desde jovem *vinha estudando o problema* da queda dos corpos. O tombo da fruta não despertou uma verdade antes escondida no espírito do grande cientista; a maçã de fato, desabou dentro das *preocupações* que ele tinha e serviu para instigar sua pesquisa (p. 114 e 115, grifos do autor).

Apresentar a biografia dos teóricos estudados é um caminho possível para relativizar a mitificação perante as elaborações da ciência. É preciso que o educador trabalhe em sala de aula a biografia dos cientistas, as condições culturais, sociais e históricas em que elaboram o conhecimento para romper com a ideia e a sensação de incapacidade e impotência cognitiva que causam em seus alunos (CORTELLA, 2001). Roberto, ao ser desafiado a produzir o próprio texto, trouxe para os seus alunos adultos algo importante que aproximasse a distante ciência dos manuais didáticos de homens comuns que passaram pelos bancos escolares, fizeram pesquisas e produziram conhecimentos.

A iniciativa de apresentar a biografia dos cientistas aos alunos, necessariamente, na ocasião, não veio acompanhada de todo o refinamento reflexivo elaborado pelo autor citado com um dos exemplos de sua tese de doutoramento, mas demonstra um desdobramento significativo que a proposta de elaborar o próprio texto proporcionou ao professor aprendiz, que teve de se mobilizar e pensar em alternativas outras que não a cópia do livro. Nesse movimento inicial de inserir a biografia dos teóricos, Roberto, assim como pretendia em relação a seu aluno, esboçava maior participação dele próprio no seu processo de ensino.

Esse trabalho inicial, no entanto, com o tempo foi se aprimorando, conforme os professores seguiam com os estudos teóricos e com as tentativas de um trabalho mais articulado à realidade do aluno e no afastamento do ensino mnemônico. Em relação à continuidade desse processo de transformação, Roberto relata:

> Com o passar do tempo, comecei a realizar algo diferente e passei, aos poucos, a não mais copiar do livro didático. Eu comecei a fazer outro tipo de abordagem que era uma reflexão sobre a Ciência, e como que o conteúdo que eu trabalhava interferia na vida das pessoas. Em uma aula de misturas homogênea, heterogênea, que já estava um pouco fora do livro didático, eu escrevia os conceitos e, na última parte, eu colocava o que eu chamava de ações práticas. Dava exemplos mais voltados para as mulheres que geralmente estão mais próximas da culinária, com a mistura de óleo com água. Como havia alunos operários, eu também exemplificava com misturas mais próximas à realidade deles, como o cimento com a areia. Outras vezes falava de outras misturas como a do gás presente na Coca-Cola. Foi a partir daí que percebi que as coisas foram dando certo e fui construindo o material, e aos poucos abandonando o material didático.

O conteúdo da lista fornecida pela Secretaria de Educação, nesse período, ainda continuou a ditar o conhecimento a ser ensinado. A apresentação desse conteúdo ao aluno, porém, e o modo de trabalhá-lo desvencilhou-se do livro didático. Para isso,

houve empenho pelo professor que, com a determinação de elaborar o próprio texto, foi levado a estudar, aprofundar e pesquisar para que conseguisse encontrar outras formas de distanciar-se do uso do material, que passaria a ser apenas fonte de consulta.

Antes dos professores decidirem pela elaboração do próprio texto, não havia a adoção de livros. O professor o utilizava na forma de cópia para compor suas aulas. Lição e exercícios prontos, com organização e sequência didática estabelecida, facilitavam e agilizavam a elaboração da aula. Ao lançar mão desse recurso, dificilmente o docente pensaria em outras maneiras de organizar sua aula que não fossem as já apresentadas, uma vez que já estavam prontas e legitimadas por sua presença no livro. A validade da publicação, implicitamente, lança a ideia ao professor de que ele não precisa pensar no modo que o conteúdo está ali apresentado e nem como deve trabalhá-lo junto a seu aluno, porque esses dois elementos da prática educativa já estão prontos, basta segui-los. Quando o docente reproduz e segue suas aulas pautadas no livro, a presença desse material imprime direção ao processo pedagógico. Seu uso não se limita à sua presença física, de acordo com Geraldi (1994), porque se incorpora de tal modo no saber fazer do professor que o constitui em sua formação docente.

A aula que segue como cópia do livro didático possibilita ao professor exercícios e comentários que não são próximos à realidade dos alunos. O vocabulário apresentado no livro também, muitas vezes, por ser distante dele, pode ocasionar a não compreensão do conteúdo ensinado. Seguir somente a proposta do livro coloca o professor na condição de executor de conhecimentos e de aulas que não foi ele quem pensou e elaborou. Nesse sentido, sua prática e seu papel social aproximam-se da concepção tecnicista de ensino.

As reflexões pelo grupo de professores, que culminaram na decisão de produção do próprio material, estão inseridas e fazem parte das discussões em que se pretendia proporcionar outro tipo de ensino ao aluno, que não somente aquele que o preparasse para prestar um exame.

Tais discussões culminaram na realização de oficinas[27]. Quando, no entanto, chega o momento da elaboração do próprio texto, o professor aprendiz sente dificuldade. Do mesmo modo que acontecia no enfrentamento de outras dificuldades,

[27] As oficinas a que nos referimos aqui dizem respeito àquelas apresentadas no Capítulo II, quando se abordou o Projeto Supletivo Preparatório aos Exames, que teve seu início com a música "Aquarela do Brasil", de Ary Barroso. No relato dos professores, as oficinas demonstram ter se constituído enquanto espaço de formação docente e serão ainda abordadas neste capítulo, no tópico "Os espaços de formação de professores de adultos no PEIS: a reunião pedagógica, e de socialização, as oficinas, o tema gerador e o estudo do meio".

eles compartilharam mais essa no espaço da reunião pedagógica. Essas dificuldades passaram a ser pensadas no grupo, juntamente com os demais colegas, no momento em que preparavam as oficinas, os temas geradores e sua articulação às disciplinas. No enfrentamento a esse desafio, eles não trabalhavam sozinhos. Juntos, pensavam também em como poderiam elaborar o texto, como explica Roberto:

> Na ocasião em que iniciamos a elaboração do próprio material eu ministrava aulas de Química. O grande problema que eu enfrentava era a tabela periódica. Transformá-la em algo palpável relacionando-a ao dia a dia dos alunos era muito difícil. Nesse sentido, a experiência das oficinas foi muito legal, deu muito certo porque estávamos bem integrados e não preparávamos nossas aulas sozinhos ou só em dupla. Havia a participação de professores de outras áreas por causa do tema gerador. Vinham mil ideias. Discutíamos muito também a forma que os exames avaliavam os alunos, e o quanto aquilo demonstrava, ou não, do conhecimento da pessoa em relação àquela disciplina, em que o aluno tinha que acertar cinquenta por cento das questões. Me lembro que para o Sr. Marcelo faltava fechar somente a Química. Foi então que surgiu a ideia de realizarmos um trabalho integrado com a professora de Português, em que fomos estudando a etimologia das palavras com a turma e elaborando o nosso próprio material. Aqueles palavrões enormes da química, quando você vai buscar a raiz, o sufixo, o prefixo, você capta a ideia e era possível montar algo igual a um joguinho. E foi dessa maneira que o Sr. Marcelo conseguiu fechar a Química. Porque na prova caiu algo referente ao ácido carboxílico. Ele tinha que dizer, dentre as alternativas, qual delas correspondia aos elementos presentes nesse ácido. Lá, ele já sabia que a origem, a etimologia da palavra vem do hidrogênio, que é o H carboxi, carboxílico, ico é um sufixo, carbo vem do carbono e oxi de oxigênio líquido, que é o sufixo do ácido, então tem que haver esses três elementos na composição do ácido carboxílico, hidrogênio, carbono e oxigênio. Fez o x na prova e acertou. Era mais ou menos assim que fazíamos. Procurávamos também colocar no texto coisas práticas do dia a dia das pessoas, como por exemplo, esmiuçar a química que acontece no ato de escovar os dentes, quando você acorda. Depois trazíamos para o conceito formal e o processo de compreensão ficava mais tranquilo. Então elaborávamos três frentes dentro do processo de aprendizagem: reflexão, visualização e associação e repetição porque para o adulto é importante o processo de repetição, depois da visualização. E nosso material era elaborado de acordo com essa organização que nós chamamos de caminhos pedagógicos (risos), nem sei se essa é a definição pedagógica, mas nós chamamos assim e foi um caminho que deu certo.

No coletivo, a aprendizagem de novos caminhos e a importância da integração entre as áreas do conhecimento. O professor assume a condução do processo de ensino e aprendizagem e elabora conhecimentos para poder aproximar o conteúdo sistematizado do dia a dia de seu aluno. Nesse processo, a elaboração do próprio texto assume um papel importante, pois ele registra e imprime no estudo do aluno a reflexão, a

visualização e a associação. Para que assim seja elaborado, há que ter estudo, reflexão e iniciativa por parte de quem produz esse material – no caso, do professor aprendiz. Para tanto, um trabalho comum junto à professora de língua portuguesa, aprendizagem relevante a ser considerada no processo de formação docente, de acordo com Pimenta (2000), para que, uma vez na instituição de ensino, saiba ouvir, falar e trabalhar com aqueles que têm saberes diferentes dos de seu campo de formação, para a realização do trabalho coletivo e interdisciplinar. Diante da proposta de elaboração do próprio material, cada professor pensou e trilhou caminhos diferentes.

Pedro, assim como Roberto, relata que, no início, o material que elaborava não diferia muito dos manuais, pois não tinha a perspectiva de prepará-lo tendo em vista seu aluno, mas sim o que ele tinha em mente fazer. Inserido no Projeto, nas reuniões é que passou a perceber que, assim como as suas aulas, o material a ser utilizado deveria estar mais próximo da realidade de seu aluno. Teve muita dificuldade quando a proposta surgiu, mas com auxílio dos professores foi melhorando gradativamente.

O trabalho com as oficinas, com o tema gerador e o estudo do meio, ajudou-o muito nessa aprendizagem, por obrigá-lo, segundo ele,

> a utilizar outros recursos, como algum filme, músicas, que trabalhassem outros aspectos do tema gerador, a ser trabalhado em sala de aula, na disciplina. As saídas para o estudo do meio exigiam elaboração de outros dados que também não tinham em manuais, porque era uma realidade pontual do que acontecia no Projeto. O mesmo ocorria no retorno desse estudo porque haveria que ter um resgate e um fechamento do que havia sido visto em cada disciplina. Então, eu usava tudo aquilo que foi visto para elaborar o material, como fotografias do lugar, as falas dos alunos nos momentos da roda de conversa que fazíamos ainda no local visitado, por exemplo. Tudo isso se transformava em material para a produção de meus textos, que depois eu inseria no campo sistematizado da história, que era a disciplina que eu ministrava. Aos poucos fui aprendendo a elaborar o material e a pensar no aluno também. A metodologia diferenciada das oficinas, das assembleias que eram realizadas ao final, possibilitava que conhecêssemos mais nossos alunos, sobretudo pelo diálogo. E isso era levado em conta no momento da elaboração. Nesse processo todo aprendi que preparar o material não se resume ao texto que escrevo, mas é também fotografias, músicas, poemas, filmes, cartas, por exemplo. A professora que fazia dupla comigo era da Geografia e tinha um bom repertório de fotografias. Ela passou a levá-las nas aulas, e isso enriquecia muito o trabalho.

O relato de Pedro possibilita compreender relações existentes entre o desafio de elaborar o próprio material e o próprio desenho curricular do Projeto, pautado no tema gerador e estudo do meio.

As práticas ali exercidas alimentavam o repertório para a elaboração e escolha do material, fosse o texto, fotografias, músicas, entre outros. O diálogo instaurado nas reuniões de socialização, nas discussões referentes ao tema gerador, na preparação e no retorno do estudo do meio nutriam o professor e o auxiliavam no momento da elaboração de sua aula, bem como na produção do texto, que gradativamente passava a ter o aluno como norteador do processo. Nesse contexto, o professor aprendia a trabalhar e preparar materiais para alunos reais, com temas voltados a interesses e necessidades de conhecimentos explicitados por eles, o que atribuía sentido e significado ao aluno.

Maria Flor, quando ingressou no PEIS, já era pedagoga e trabalhava com educação de jovens e adultos em uma telessala no ensino médio. Essa atividade acontecia dentro de uma empresa. Atuava também como professora em uma sala de alfabetização de adultos em município próximo a Campinas no período noturno. Na atuação com EJA, percebeu a necessidade de complementar sua formação docente, já que em sua graduação não houve essa oferta, e cursou uma disciplina voltada a esse público pela FE da Unicamp.

Estando nessa universidade, foi convidada pela coordenadora do PEIS a conhecer e depois a participar. Como almejava uma nova vivência, aceitou o convite e iniciou atuando como professora de alfabetização juntamente com mais duas professoras que realizavam seus estágios para o curso de Pedagogia da Unicamp.

Maria Flor vinha de duas experiências muito diferentes, se comparadas à proposta do PEIS. Na telessala, o material chegava todo pronto. A fala de um aluno ao concluir uma equação matemática a marcou muito no sentido de perceber que "aquele material não fazia o menor sentido. O aluno disse assim: vemos o número aparecendo na televisão e nem sabemos de onde vem tanto número assim". Na prefeitura, havia um pouco mais de abertura, mas no Projeto havia muito mais. Relata ela:

> No sistema regular ou no ensino público não há tanta abertura para o diálogo. No PEIS, todos conversam, todos param para ouvir o outro e passamos a conhecer a realidade do aluno e a necessidade de trabalhar esse ou aquele conteúdo a partir daquilo que ele busca aprender, e relacionando esse conhecimento ao tema gerador e às conversas presentes na socialização. No começo eu levava exercícios prontos de casa. Depois percebi que eles eram meio deslocados não só em relação às necessidades do aluno, mas também das conversas que aconteciam nas reuniões de socialização que, por sua vez, eram relacionadas ao tema gerador. A partir daí, eu e as outras professoras começamos a preparar o material a partir da necessidade que sentíamos nos alunos, e exercícios que tivessem uma função social.

No começo, Maria Flor levava o material pronto, mas percebia que não dava muito certo. Tentou elaborar o próprio texto, mas considera que ela e as duas colegas professoras erraram muito até que aprenderam a ouvir e dialogar com seus alunos e começaram a elaborar o material a partir da profissão deles. Desse momento em diante começou a dar certo, "porque os exercícios tinham uma função social", como afirma Maria Flor. Assim como Pedro, a elaboração do material e da aula passou a ter como eixo norteador o aluno real, levando em conta suas realidades e necessidades. Dessa maneira, aprendeu a trabalhar de um modo muito diferente das referências que tinha até então na classe de alfabetização da rede municipal e na telessala da empresa.

Ao assumirem o desafio da proposta de elaboração do próprio material, os professores aprendizes trabalharam em consonância com alunos adultos historicamente situados. Proporcionaram a eles e a si próprios o que Pimenta (2000) considera importante na formação docente, que é o desenvolvimento de "conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano" (PIMENTA, 2000, p. 18).

Felipe, no encaminhamento das aulas e no tocante à elaboração do material, também considerava os alunos e suas necessidades e, se comparado aos modos de elaboração de Roberto, Maria Flor e Pedro, ele tratava essa questão de maneira diferente.

Relata ele que, a partir da escolha do tema gerador e dos subtemas, apesar de quando entrou no PEIS as reuniões pedagógicas acontecerem mensalmente, ele e os demais professores aprendizes conversavam frequentemente a respeito do trabalho desenvolvido por cada um. Com base no compartilhamento das atividades desenvolvidas, ele percebia conteúdos, mapas e conceitos que poderia abordar em sala de aula, possibilitando uma integração entre as áreas do conhecimento. A partir de então, ele procurava por materiais diversos, como mapas, música, filmes, elaborava textos com conceitos e gráficos. Esse material era arquivado, reproduzido e entregue aos alunos, que, em determinado momento, arquivavam-no em pastas ou o colavam no caderno. Felipe auxiliava os alunos e reservava um tempo da aula para que todos realizassem a colagem, garantido assim que todos tivessem os registros. Para esse momento, disponibilizava tesoura e cola.

Para essa organização, os textos e as atividades eram curtos e, na folha, havia espaço para que os alunos pudessem fazer anotações. Os alunos, em geral, gostavam muito de escrever no caderno. Então, a forma de elaboração do material acontecia de duas maneiras: uma com a pesquisa e elaboração de texto por Felipe, que em determinado momento os alunos registravam na folha e colavam no caderno, e outra a partir de registros elaborados coletivamente logo após o diálogo em torno do conteúdo estudado. Nesse processo, os professores aprendizes que formavam dupla ou trio com ele, geralmente alunos de graduação, participavam das aulas contribuindo com textos estudados na universidade.

Conforme o conteúdo a ser estudado, os professores escolhiam o material e pensavam na sequência didática da aula. Algum filme poderia ser o disparador da reflexão e apresentação dos conceitos. Nesse momento, o professor era escriba de seus alunos e redigia na lousa o conteúdo, elaborando assim o texto.

Na sequência das aulas, adultos ou professores levavam outros materiais relacionados ao tema gerador e/ou subtemas estudados na aula anterior, como notícias de jornal. Outras vezes, surgiam perguntas pelos alunos. Novamente o diálogo, a sistematização do conhecimento e novo registro na lousa.

Os conteúdos eram relacionados à realidade dos alunos, como esclarece Felipe:

> Quando o tema era urbanização, por exemplo. Alguns alunos tinham boa participação no bairro em que moravam, e explicavam como aconteciam as coisas por lá. Sempre se remetiam à região em que moravam. Traziam questões relacionadas às doenças, como a dengue. Socializavam as informações obtidas no posto de saúde para o atendimento da comunidade, dos trabalhos para combater a proliferação do mosquito. Se o aluno está falando do bairro dele, está dentro do tema urbanização. Se estamos abordando a dengue, posso estar discutindo um assunto que está dentro da biologia. A questão da proliferação do mosquito pode estar relacionada ao saneamento básico. O aluno dizia que no bairro dele havia problemas de saneamento, com esgoto, com encanamento estourado que fica vazando e há demora em consertar. A partir da referência deles, eu indagava, mas será que esse problema é pontual, acontece somente no seu bairro? Eu os remetia a pensar para além dos próprios contextos e conhecimentos que traziam. Será também um problema do Estado, do Brasil, e de outros países do mundo? Então o material que era produzido partia das referências do bairro do aluno, mas havia uma ampliação e também trazia um elemento novo, a partir de outros bairros da cidade em que às vezes o saneamento funcionava bem, e em outros, não. Então, a partir desse exemplo do saneamento básico, do que foi discutido em sala, dá para compreender como era construído o material, dizendo que em alguns lugares funciona bem, mas que em outros, nem tem. E que às vezes esses lugares estão longe de nós, às vezes perto. Às vezes é na própria cidade em que moramos,

> e que pensar nisso é importante. Nesse diálogo eu sistematizava o conhecimento.

O aluno participa do processo de elaboração do texto pautado em suas próprias contribuições. Ele norteia o trabalho e se percebe nesse processo porque ele constrói junto com o professor e demais colegas o texto. Há uma valorização do adulto e de seus conhecimentos. O desenvolvimento dessa construção requer domínio de conhecimento sistematizado pelo docente para que possa, pelo diálogo, articular os conhecimentos que os alunos trazem de sua experiência de vida. As discussões são disparadas por algum filme, artigo, notícia, alguma pergunta a respeito do tema gerador ou de assuntos tratados na aula anterior. A aula é dinâmica.

O referencial de aula e de produção de texto realizado por Felipe afasta-se de modo significativo dos apontamentos de Geraldi (1994) referentes à adoção do livro didático. Dados coletados em pesquisa realizada pela autora mostraram que, do modo como esse material era utilizado, parecia até que era ele quem adotava o professor, porque, além de imprimir a condução do trabalho pedagógico, era o único recurso utilizado, ocasionando uma única e tediosa rotina aos alunos, a quem caberia responder somente o que constava no material. O docente validava ou não as respostas tendo como referência unicamente o conteúdo contido no texto do livro adotado.

A ação de Felipe possibilitou um modo coletivo de elaboração de texto. Ele pesquisava em fontes variadas para o trabalho com o tema ou subtema estudado, respeitava o material que seus pares traziam para a aula e pensava, juntamente com seus pares, em outros que pudessem motivar a reflexão e o diálogo referente ao conteúdo, como um filme, por exemplo.

A partir do relato dos professores, é possível perceber que a proposta do Projeto para que eles próprios elaborassem seus textos e materiais foi contemplada. Isso tornou-se possível, dentre outros motivos, porque houve a possibilidade de troca e de elaboração conjunta entre os pares com os quais ministravam aulas, pela receptividade das dúvidas e o acolhimento a elas, associada aos estudos teóricos e à construção coletiva que ocorria no espaço da reunião pedagógica. Tal transformação, no entanto, não seria possível de se efetivar, como afirma Pimenta (2000), se não houvesse a participação dos professores aprendizes. A autora esclarece que, quando o professor é valorizado, colocado em situação de participação e análise do processo que o auxilie na compreensão dos contextos organizacionais, históricos, sociais e culturais, ele não resiste à necessidade de mudança.

As colocações da autora aproximam-se do que ocorreu no Projeto. A decisão de não utilização de cópia do livro didático e da necessidade de elaboração do próprio texto partiu de uma decisão coletiva após algumas reuniões em que, ao observar que a prática do Projeto estava reducionista no sentido de apenas preparar o aluno para as provas, tais preocupações foram compartilhadas no espaço de reunião pedagógica. Nesse espaço de formação, a coordenação conduzia as reuniões de modo a alimentar as preocupações que surgiam no desenvolvimento do percurso, seja pela observação da prática, pelo estudo teórico, pela pesquisa, pelas dificuldades dos professores, entre outros.

Apesar da decisão na coletividade que se transformou em proposta do Projeto e apesar de orientação comum a todos, cada professor aprendiz, ao longo dos anos, teve autonomia, juntamente com seus pares, para encontrar o seu caminho diante das orientações de aproximar o conteúdo sistematizado à realidade de seus alunos.

Ocupar o "lugar" de professor aprendiz no PEIS significa participar na prática dos espaços de formação que têm entre si permanentes relações no contexto da dinâmica viva do Projeto.

### *3.3. Os espaços de formação de professores de adultos no PEIS: a reunião pedagógica, a socialização, as oficinas, o tema gerador e o estudo do meio*

Na ocupação do lugar, na prática, o professor de adultos constituía-se em sua formação inicial e continuada. Ao atuar nos espaços do Projeto, novos conhecimentos eram forjados pelo grupo, à medida que caminhavam.

Roberto relata que, quando iniciou sua participação, não havia, ainda, no currículo do Projeto, o trabalho com o tema gerador, com as reuniões de socialização do conhecimento e com o estudo do meio. Em sua narrativa, focada em sua experiência como professor aprendiz, descreve o processo que levou à transformação do currículo inicial, organizado apenas por disciplinas, ao currículo apoiado no trabalho com o tema gerador e estudo do meio.

> Para minha primeira aula apresentei o projeto das aulas para a Sonia, que já tinha dito que estava ok. Tudo dentro dos conceitos de ciências, aquilo que tinha no Programa já definido, até porque eles iam prestar uma prova[28]. Nós tínhamos que atender a necessidade daquela prova.

[28] As provas a que Roberto se refere são os exames supletivos ofertados pelos estados, uma das alternativas viabilizadas pela Lei 5.692/71 aos maiores de 18 e 21 anos que pretendiam o retorno à

> Então foi tudo quadradinho, tudo esquematizado, e estudando bastante para ter os conceitos na hora lá, e de fato, os conceitos estavam todos decoradinhos. Vamos dizer assim, foi e acho que deve ter sido muito mecânico. Como havia 150 alunos matriculados, dividimos o grupo em três classes, sendo o programa o mesmo para os três. Aí terminamos a aula, todos felizes. Quando chegou a segunda aula, havia metade dos alunos da aula anterior. Aí é fogo, pensamos, tem alguma coisa errada. Mas levamos um tempo para perceber que simplesmente repassar um conteúdo, pré-programado ali, preestabelecido, não era o caminho, nem iria atender a necessidade daquelas pessoas. Sabíamos que tinha um problema, mas não conseguíamos identificá-lo. Tínhamos, ainda, aquele esquema quadradinho. Seguíamos o esquema de aula, de cumprir tudo que estava na lista. Chegava no final da aula, tínhamos que ter cumprido todos os itens programados para aquele dia. Ótimo. Esse era nosso nível de satisfação. Então, depois quando começamos a participar das reuniões pedagógicas, fomos percebendo que o caminho a ser seguido era outro. Fomos começando com a percepção de que teríamos que fazer algo diferente.

Roberto acreditava haver relações entre o tipo de aula ministrada e a evasão dos alunos adultos. Para ele, o esquema de aula acontecia "dentro da caixinha". Esse enquadramento seria uma referência ao ensino tradicional.

Tal relação e inquietação foram compartilhadas na reunião pedagógica, porém as discussões, segundo ele, não chegavam a sugestões de como proporcionar o diferente: "Fazíamos as discussões, mas não sabíamos aonde ir" – até que entraram pessoas novas na equipe administrativo-pedagógica e no corpo de professores. Com elas, nas reuniões pedagógicas, conheceram novos conceitos, como paradigma e interdisciplinaridade.

> Nos anos de 1989 e de 1990, tínhamos a discussão de como deixar de ministrar aulas tradicionais, mas o formato ainda era aquele que a gente vinha seguindo. Começávamos com muitos alunos, e chegávamos ao final com poucos, que obtiveram sucesso nas provas de eliminação de matérias. Em 1991 e 1992, algumas pessoas que participavam do Projeto saíram e formaram uma nova turma, assumida pela Telma. O grupo foi ampliado com a chegada de Pedro e Nilton. Com eles surgiu a questão do paradigma e da interdisciplinaridade. A partir daí começamos a fazer mudanças no processo. Paradigma, o que é, como é isso, tem que quebrar paradigma, e a gente como é que quebra paradigma, ou o próprio paradigma já quebra alguma coisa? (risos). Vieram novas concepções e a Sonia nesse momento que também foi muito delicado para ela, que teve a humildade de fazer a abertura, de dar abertura ao Projeto para se discutir isso, de ouvir essas propostas, acho que isso foi importante.

---

escolaridade e a obtenção, respectivamente, dos certificados de 1º e 2º Graus. O trabalho inicial do Projeto Supletivo na PUCCAMP tinha como objetivo preparar alunos adultos para prestarem esses exames realizados por disciplina, para os quais o candidato poderia inscrever-se em uma ou mais disciplinas do mesmo Grau.

> Foi um momento de muitas reuniões, mas houve a abertura da parte dela em querer ouvir, querer entender, participar. Depois resolvemos colocar isso na prática através das oficinas, de integrar as disciplinas. Foi uma experiência nova (...) e aos poucos entendemos o que era interdisciplinaridade, como que é que se fazia essa integração e as coisas caminharam, e aí houve uma guinada mesmo.

Apesar de estar ministrando aulas seguindo o parâmetro do conteúdo previsto para os exames oficiais, Roberto percebia, sem mesmo conhecer o conceito de paradigma, ou seja, que aquele "modelo ou exemplo" (ABBAGNANO, 1982, p. 712) de aula que estava realizando não estava totalmente de acordo com a necessidade dos alunos adultos. Nas reuniões pedagógicas discutiam sobre isso, mas não sabiam o que propor de diferente para transformar suas práticas, não conseguiam romper com o paradigma do ensino tradicional, centrado no professor e no conteúdo. Era um modelo de ensino que, para Roberto, não atendia ao adulto porque ele evadia, e diante da evasão ele pensava: "Caramba, minha aula foi péssima, não deu certo". Mesmo sem saber denominar de paradigma a referência de aula que queria transformar, ele já se inquietava no sentido de transformar o paradigma que vivia. As discussões e a compreensão desse novo conceito nas reuniões pedagógicas só vieram a confirmar a necessidade de transformar.

Nesse contexto de reflexão sobre a própria prática e o estudo realizado, Roberto tem a percepção de que a educação ao adulto do Projeto deveria ser mais que possibilitar a posse do certificado:

> Só ter um certificado na mão é secundário, nós precisamos dessas pessoas com massa crítica. A interdisciplinaridade veio com essa ideia de criar massa crítica e a gente via os conceitos que Paulo Freire apontava quanto à dignidade do homem, não com o certificado na mão, mas a dignidade de poder estar ali.

Os conceitos teóricos trazidos pelos professores ingressantes forneceram subsídios para se pensar como realizar o novo. O conceito de interdisciplinaridade foi de encontro e em complementaridade com os estudos que já se realizavam sobre as teorias de Paulo Freire, e com a ideia de mudar as práticas realizadas.

O trabalho baseado na interdisciplinaridade, segundo Giubilei e Siloto (2007), não nega as disciplinas, mas nelas não se encerra: há um passo além que parte de uma atitude de curiosidade, de descoberta baseada na integração dos conteúdos entre si.

> No caminho interdisciplinar não se nega as disciplinas, mas garante-se as suas identidades, corroborando para que a integração no curso das investigações se estabeleça nos procedimentos de ensino. O

> conhecimento específico de cada disciplina permite-lhe fazer relações significativas entre os conteúdos. Em realidade um não existe sem o outro. Ambos se interpenetram, se completam, permitindo ampliar o horizonte do aluno. (GIUBILEI; SILOTO, 2007, p. 40)

Segundo Arroyo (2011), os cursos de formação de professores, em sua maioria, no Brasil, ainda são pautados em grades curriculares predeterminadas, por disciplinas. Esse modelo é herança das décadas de 1960 e 1970, quando se recortava o conhecimento em nome da eficiência. Pelo fato de vivermos outro contexto, faz-se necessário discutir o currículo dos cursos de licenciatura porque, fechado como tem se apresentado, igual a toda grade, cumpre uma dupla função: se, por um lado, assegura que o conhecimento selecionado seja trabalhado, por outro não permite que novos saberes entrem na pauta de discussões. Dificulta, também, que "indagações desestabilizadoras que chegam das tensões e lutas sociais, dos novos sujeitos políticos e culturais, entrem e sejam reconhecidos e incorporados nos currículos" (ARROYO, 2011, p. 26).

No caso do Projeto, as disciplinas seguiam como parâmetro os conteúdos elencados pelo Estado. Diante do incômodo descrito por Roberto, "só ter um certificado na mão é secundário, nós precisamos dessas pessoas com massa crítica", que encontrou consonância nas reuniões pedagógicas, ao perceber que o esquema de aula que vinha praticando não correspondia ao tipo de sujeito que se queria formar, compartilhando suas inquietações no espaço da reunião pedagógica, encontrou apoio. O novo foi acolhido, tanto no que diz respeito às indagações, quanto aos conceitos que chegaram com os novos professores. A coordenação possibilitou a abertura para a discussão das novas propostas, bem como caminhou junto com o grupo, no sentido de ouvir, querer compreender e participar.

Do movimento coletivo de debates, estudos e reflexões surgiu a ideia da realização de oficinas[29]. Nesse momento, uma transformação importante se iniciava: a educação, que até então era centrada no professor e no conteúdo, era transformada; aproximava-se de um modelo dialógico freireano. Foi uma experiência nova com intuito de integrar as disciplinas. Essa abertura inicial possibilitou a inserção de elementos que se incorporaram ao currículo do Projeto, as oficinas, os temas geradores e os novos espaços para o diálogo e troca de conhecimentos entre todos os integrantes, como os

[29] No Capítulo II descrevemos o que eram e como ocorreram as oficinas.

momentos de avaliação após a realização das oficinas e a apresentação dos trabalhos produzidos nas diferentes disciplinas, no final do semestre.

A experiência de formação docente que traz em seu bojo possibilidades de inovação, como essa atividade vivida no Projeto, vem de encontro às ideias de Arroyo (2011), quando diz que os cursos de formação docente inicial ou continuada são pensados a partir das leis:

> de acordo com o que estabelece a Constituição de 1988, conforme a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, conforme as diretrizes de formação de professores estabelecidas nas resoluções do Conselho Nacional de Educação. Sempre vamos às leis, mas será que as leis nos conformam? (ARROYO, 2011, p. 25)

Para esse autor, há uma diversidade de propostas pedagógicas implementadas que nem sempre são justificáveis nas leis[30]. No entanto, estando nos contextos escolares e educacionais, há sensibilidade profissional perante o avanço dos direitos, que escapam às leis.

> A lei pode ajudar se ela está do nosso lado, a favor das inovações, mas se ela é contra a inovação, deixemos a lei de lado. A lei consagra um determinado tempo histórico, mas a história continua. Muitas coisas aconteceram após a aprovação da LDB nº 9.394, de 1996. Muitas inovações aconteceram nas escolas nesse período. Isso já não está mais na lei, ultrapassa a lei. O movimento social insere o corpo normativo. (ARROYO, 2011, p. 25)

E continua o autor que não é fácil romper com as estruturas curriculares organizadas por disciplina, mas não devemos pensar a formação docente ou nossa identidade docente somente com referência às leis. Há que se empurrar a lei, as diretrizes, para que elas possam acompanhar o que ocorre na sociedade, na educação e no avanço das lutas por direitos.

Quando Roberto, representando aqui os professores aprendizes, a equipe administrativo-pedagógica e a coordenação do Projeto, resolve inquietar-se perante uma prática que considera não levar o educando à consciência crítica, ele mobiliza debate e reflexões no sentido de transformar o que estava inscrito no sistema dos exames, que, de

[30] A implementação da Escola Plural é o exemplo de uma experiência não justificável na Lei. Ela foi "implantada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no período de 1993/1996. A proposta foi considerada inovadora por muitos, polêmica por outros, por ter procurado romper com a cultura tradicional da escola pública, implementando uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que leve em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual as crianças das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidas. Buscava-se responder aos desafios presentes nas políticas públicas para expandir o Ensino Fundamental e, especialmente, melhorar a qualidade da escola pública" (MIRANDA, 2007, p. 1).

acordo com o relato de Pedro, “as provas eram formuladas com questões que não exigiam o pensamento crítico dos alunos, era uma prova meramente conteudista”.

Por não quererem ficar circunscritos ao sistema que a prova propunha, eles no Projeto inovaram, transformaram, possibilitaram algo que fosse diferente do ensino para a obtenção do certificado pelo aluno, mesmo que ele e alguns docentes não compreendessem isso por terem a referência tradicional de ensino muito forte na concepção de aula que tinham.

Os professores aprendizes não se conformaram diante da lei. Suas inquietações, e de todos que participaram naquele momento, culminaram em uma transformação significativa, que partia na direção de proporcionar ao aluno mais que o ensino conteudista para uma prova também conteudista.

Os professores queriam transformar suas próprias práticas por acreditarem que não estavam proporcionando criticidade ao aluno, e por essas práticas estarem mais próximas a uma transmissão de conteúdos para a realização de uma prova.

Se, no período da ditadura militar, essa prática pedagógica era uma aliada do poder do Estado, com a redemocratização almejava-se a possibilidade de uma educação transformadora da sociedade, proposta por Paulo Freire, que era a principal referência teórica do Projeto e da educação de adultos. Nela, a estrutura curricular por disciplinas não foi desconstruída, mas transformada, por ser questionada, debatida, refletida. A experiência inovadora das oficinas suscitou a realização de um trabalho diferente nas disciplinas: o trabalho interdisciplinar proporcionado pelo tema gerador.

Para a superação de uma formação docente disciplinar, Arroyo (2011) propõe a organização curricular por áreas do conhecimento. Para ele, o professor formado por um recorte disciplinar, ao exercer sua profissão na escola, ficará reduzido ao que o autor denomina *professor aulista*, pelo fato de só saber ministrar aula na matéria em que foi formado, reproduzindo assim a formação segmentada de seu curso de licenciatura, enquanto poderia assumir a pluralidade de trabalhos formadores.

O autor fala, ainda, da importância de se articular a realidade social ao currículo e considerar as questões e os problemas enfrentados pelas pessoas do seu tempo como objeto de conhecimento, atribuindo-lhes valor social. Nesse sentido, o conhecimento sistematizado teria maior amplitude e alcançaria uma formação mais próxima à integralidade da pessoa humana. Nessa perspectiva, o trabalho dos professores seria mais globalizado e coletivo em função das possibilidades e necessidades dos contextos e das ações pedagógicas.

No Projeto, o processo de reflexão que os professores tiveram com relação à sua prática de professores aulistas conduziu o grupo a experimentar uma prática, as oficinas, que se distancia da formação reducionista. Juntos, os professores refletiram, estudaram, pesquisaram, propuseram, planejaram e organizaram novas formas de trabalho na educação de adultos, idealizaram e realizaram as oficinas, os temas geradores e as apresentações de sínteses dos alunos ao final do semestre.

Com a iniciativa das reflexões que culminaram nas oficinas, cabe lembrar que a proposta dos integrantes do Projeto estava voltada para a emancipação do aluno adulto, no sentido dele aprender a articular os conhecimentos sistematizados à sua vida concreta e situar-se com criticidade em seu contexto de vida. A preocupação e inquietação dos professores aprendizes, equipe administrativo-pedagógica e coordenação estava além da obtenção do certificado pelos alunos, como diz Roberto: "Só ter um certificado na mão é secundário, nós precisamos dessas pessoas com massa crítica". Nesse sentido, a formação de professores aprendizes no Projeto distanciava-se de uma dimensão reducionista e pragmática, que, de acordo com Soares (2005c), pensa apenas na inserção dos alunos adultos ao mercado de trabalho.

O relato de Pedro, professor aprendiz, que participava do Projeto no período em que aconteciam as discussões em busca de práticas diferenciadas aos alunos adultos, permite compreender como se deu esse processo e, nele, a formação docente. Pedro narra que, nas reuniões pedagógicas, alguns professores compartilhavam que estavam fazendo coisas diferentes nas aulas.

> Eu me lembro do professor Nilton, que era do curso de Ciências Sociais e ministrava aula de Física. Ele levava os alunos para a praça da cidade, para fazer alguns movimentos, para observar os ônibus, para ensinar inércia. Lembro-me da Telma e da Sonia aproveitando seus relatos para nos estimular a fazer outras coisas, mas eu não sabia o que fazer. Achava maravilhoso, mas pensava o que é que vou fazer de diferente na história? Havia também o Roberto, com mais experiência que nós, fazendo uma série de atividades em sala de aula que eram bem diferenciadas. Surgiu nessa época um movimento entre as pessoas de procurarmos fazer atividades diferenciadas também, em sala de aula, mas era muito difícil, até que um dia, nas reuniões pedagógicas surgiu a ideia de fazermos oficinas, de pensarmos em um tema gerador e, a partir desse tema, todos os alunos fariam um trabalho na sala de aula, a ser apresentado por eles no final do período. Poderia ser jogral, apresentações, arte e uma série de coisas. E isso foi uma transformação, um acontecimento naquela universidade.

O incômodo de Roberto diante das próprias aulas fez com que, em sua disciplina, iniciasse novas propostas para sair do que ele denominou de "enquadramento". Essas

iniciativas eram socializadas com o grupo nas reuniões pedagógicas. O movimento de transformação para sair da "caixinha" teve seu início no individual e passou a ser referência e incentivo para que outros professores tentassem fazer o mesmo em suas próprias disciplinas, como disse Pedro: "Lembro-me da Telma e da Sonia aproveitando seus relatos para nos estimular a fazer outras coisas".

O diálogo, a troca de experiência, as inquietações, os estudos teóricos, as reflexões, o posicionamento da Telma, estagiária no Projeto do curso de Pedagogia, e da coordenadora do Projeto, são elementos que caracterizam a reunião pedagógica como importante espaço de formação do professor aprendiz. Ali, aprendia-se sobre a docência e sobre as especificidades do ensino ao aluno adulto – porém, não qualquer ensino, mas, sim, um que proporcionasse "uma educação onde essas pessoas fossem críticas", como dizia Roberto.

O espaço formativo da reunião pedagógica proporcionou o encontro do movimento de cada professor aprendiz, entre aqueles que já realizavam e socializavam práticas diferenciadas, representados por Roberto e Nilton, com aqueles que ainda não sabiam como poderiam realizar práticas diferenciadas nas disciplinas que ministravam, assim como Pedro. O espaço formativo da reunião pedagógica proporcionou também a elaboração coletiva das oficinas:

> Os alunos resistiram um pouco porque havia aquela coisa de prova do Supletivo e por isso resistiam à ideia de uma coisa diferente. Eles queriam ficar sentadinhos na sala de aula vendo o professor falar, mesmo que eles não entendessem absolutamente nada, que era o que via de regra acontecia em todas as disciplinas, mas eles resistiam porque achavam que aula era aquilo. Mas, de qualquer forma, participavam das oficinas. Realizadas todas as oficinas, no final do período foi aquele acontecimento, lotamos o teatro da PUC que era um teatro até relativamente grande. Lá aconteceram as apresentações e os pátios também ficaram ocupados, pois foram expostas as artes dos alunos. Eu me lembro que um dos temas geradores foi a música do Ary Barroso, "Aquarela do Brasil". Então foi realizada uma oficina com a música, onde todos participaram, professores e alunos. Após a oficina, todos puderam avaliar a experiência vivida, o que sentiram, o que pensaram. Depois, esse tema foi trabalhado individualmente em sala de aula em cada uma das disciplinas, português, história, etc. A ideia era trabalharmos o conteúdo da disciplina com a música. Então todos os professores, reunidos por área, juntos, foram pensando como articular os conteúdos de cada disciplina ao tema gerador. Eu, em História, trabalhei com as questões de Getúlio Vargas, tal. Me lembro que algumas disciplinas tipo matemática, disciplinas da área de exatas, tinham bastante dificuldade em realizar essas articulações. Ao longo do período acontecia uma oficina diferente a cada sábado, e ao longo do período, em cada disciplina, os alunos iam discutindo os temas das oficinas, aprendendo e relacionando aos conteúdos. No final, cada

> classe ficou de apresentar um trabalho e as apresentações aconteceram no auditório da PUC. Então, já havia um movimento de transformação, de uma maior socialização do aluno, e foi nesse momento que a gente teve que sair lá da PUC, foi encerrado nosso espaço.

O relato de Pedro demonstra a importância do trabalho coletivo forjado no espaço das reuniões pedagógicas, que se constitui também enquanto espaço de formação docente.

Antes da proposta de trabalho com oficinas, ele não sabia como trabalhar de modo diferenciado nas aulas que ministrava individualmente, apesar de compreender, na teoria, como isso poderia ser feito. No momento em que atuou no coletivo, passou a conseguir fazer aquilo que anteriormente não sabia fazer sozinho – preparar uma aula diferenciada, com a mediação do outro: "Eu me lembro que um dos temas geradores foi a música do Ary Barroso, "Aquarela do Brasil" (...) Eu, em História, trabalhei com as questões de Getúlio Vargas".

O ato de elaborar, planejar e realizar a oficina junto com colegas professores era uma referência, uma aprendizagem de como fazer, de como transformar a prática. A ideia, o debate nas reuniões pedagógicas e a realização da oficina com os outros professores, bem como pensar de que modo articular a música de Ary Barroso ao conteúdo de história, fez toda a diferença diante daquilo que ele sentia dificuldade de fazer sozinho. Ao propor essa aula diferenciada, Pedro vivenciou a quebra de um paradigma sem necessariamente precisar ter um conhecimento teórico aprofundado do que seria uma quebra de paradigma, ou, no dizer de Larrosa (2002), ele experimentou o sabor de um conhecimento caro a Freire (1988), que era trabalhar com o tema gerador.

Outra conquista de aprendizagem nesse processo de trabalhar com o tema gerador foi a possibilidade de vivenciar a interdisciplinaridade. Pedro e Roberto relatam as dificuldades que os professores de matemática levaram para as reuniões pedagógicas em trabalhar com a música "Aquarela do Brasil" em relação aos conteúdos de suas disciplinas. Essas dificuldades foram minimizadas no diálogo com os professores de outras áreas, que deram subsídios para que eles encontrassem caminhos.

Após a realização das oficinas, no semestre subsequente, Pedro relata que passou a propor aulas diferentes, e citou como exemplo o dia em que começou a trabalhar o período da História que trata do renascimento do comércio e o surgimento da burguesia. Ele abordou, inicialmente, esse conhecimento histórico, distante da realidade dos alunos, trabalhando as diferenças entre campo e cidade. Após trabalhar essa diferença,

ele passou a trabalhar com a questão do ressurgimento do comércio na Europa medieval.

Nesse contexto, disse aos alunos adultos que os levaria para conhecer um Burgo. Diante dessa fala,

> os alunos ficaram empolgados, mas antes houve um preparo, os alunos estudaram e leram o texto que preparei dizendo sobre o Burgo, conversei com os alunos sobre as feiras e o comércio. Em aula trabalhei o surgimento do Burgo, das feiras e das cidades e fizemos um trabalho de estabelecer algumas relações entre os Feudos e os Burgos da Idade Média europeia com a realidade brasileira. Uma semana antes de irmos ao estudo brinquei com eles que precisaria de um avião para chegarmos lá, etc. No dia da aula, os levei para uma praça da cidade onde tinha uma igreja, o comércio para discutirmos a questão do que tinha de diferente tal...

Após a realização de várias oficinas com os outros professores, momento em que, juntos, pensavam e planejavam como articular o tema gerador a ser trabalhado nas oficinas ao trabalho das disciplinas, Pedro foi aprendendo e se apropriando de novos conhecimentos que lhe permitiram, no semestre seguinte, propor novas e diferenciadas atividades que antes não sabia como fazer na disciplina de História: ele levou os alunos adultos para uma praça da cidade onde havia uma igreja e o comércio para discutirem a questão do que havia de diferente se comparado a um burgo.

Essa foi uma forma encontrada por Pedro de levar determinado conhecimento aos alunos a partir de uma realidade próxima a eles, para a compreensão de um conteúdo sistematizado da História. O que estava em questão era aproximar o burgo medieval para o entendimento de seus alunos no que diz respeito ao surgimento da burguesia, das diferentes classes sociais, do poder da igreja, da crise dessa própria igreja católica e o surgimento das igrejas protestantes.

Em seu relato, Pedro afirma que, diante das primeiras oficinas realizadas ainda na PUCCAMP, os alunos adultos do Projeto resistiram um pouco à nova atividade por ser uma proposta diferente que se confrontava com a ideia e referência de aula que traziam. Diante da nova proposta, “eles queriam ficar sentadinhos na sala de aula vendo o professor falar mesmo que não entendessem absolutamente nada (...), mas resistiam porque eles achavam que aula era aquilo”. Para os alunos adultos, a referência de aula era a que provavelmente conheceram em outros contextos, pautadas no ensino tradicional, em uma educação bancária, nos dizeres de Freire (1988).

Na educação bancária, o professor é aquele que detém o saber, e transmite ao aluno a palavra sem ter uma força transformadora porque esse conhecimento narrado é

transmitido de modo fragmentado e desconectado da realidade que o gerou. Sem fazer sentido ao aluno, ele utiliza o recurso da memorização dos conteúdos narrados para obter êxito nos exames. O professor, nessa visão de educação, é aquele que sabe e doa o conhecimento àquele que não sabe. O aluno é levado a crer em sua ignorância.

No caso do adulto, que tem a educação bancária como referência da escola que frequentou no ensino regular, ao retomar os estudos, ele passa a supervalorizar o professor. Essa supervalorização por parte do aluno também era tema de debate e discussões entre os professores do Projeto. Na fala de Roberto, aparecem as preocupações e reflexões que ele, juntamente com os colegas professores, a equipe administrativo-pedagógica e a coordenação, faziam. Essas reflexões coincidem com o momento da quebra de paradigma, com a realização das oficinas.

> Acho que a primeira coisa que trabalhamos nessa questão de paradigma foi isso, porque enquanto grupo de professores, discutíamos como que o aluno me vê. Antes da quebra do paradigma, eu queria que o aluno me visse assim, o cara, o professor, o detentor, aquele que começa a falar e uahh, entendeu? Que é uma questão meio política, político faz isso, não é, tem aquela eloquência, dos coronéis, não é assim? No comício, a eloquência do político, então tínhamos muito essa coisa egoística, de ego mesmo, de detentor do conhecimento. Depois quebramos o paradigma por causa disso, afinal de contas tenho que me sentir envergonhado, não é, de como é que esse aluno está me vendo. Nessa segunda fase, eu digo que entramos em uma segunda fase depois da quebra do paradigma, nós ficávamos meio envergonhados de perceber como que o aluno está me vendo, porque se ele começasse a te elogiar muito, a dizer que você conhecia muito, que sabia muito, você já hum, poxa vida, ele já não está me percebendo como um par dele. Se o aluno está tranquilo, sem mencionar nada, está tudo bem, mas quando o aluno te coloca lá no alto, é porque ele está aqui embaixo. E foi isso que nós mudamos, porque antes eu queria estar aqui e queria que o aluno me visse aqui no alto, sabe? Nessa segunda fase, quando o aluno me via aqui no alto, eu ficava muito preocupado, porque o problema não é eu estar aqui no alto, ele me ver aqui, o problema é que ele está aqui, no baixo. Ele tem que estar aqui no alto também porque eu ensino e aprendo e aprendo e ensino. Fazemos tudo juntos. O processo de aprendizagem é uma via de mão dupla, então quando nós em reunião conversávamos sobre isso, questionávamos, isso está errado porque ele está nos percebendo no alto, acima dele. Ele teria que nos ver no mesmo nível, porque quando está assim, ele não tem que esticar o pescoço, e não tem que erguer a cabeça, entende, olhamos nos olhos, simplesmente.

Pelas colocações de Roberto destacadas até o momento, é possível perceber as relações existentes entre as concepções pedagógicas e as ações correspondentes efetivadas pelo professor. É possível perceber, também, que houve uma transformação

em sua própria prática, a partir do momento em que concebeu que suas aulas iniciais não correspondiam à concepção pedagógica que almejava realizar. Nesse processo, houve a reflexão sobre sua postura enquanto professor diante de uma e outra concepção, e a provável percepção do aluno em relação a ele, em vários momentos, antes e depois da quebra de paradigma.

Quando iniciou no Projeto, Roberto descreve uma atuação mais próxima a uma educação tradicional ou educação bancária: "...eu queria que o aluno me visse assim, o cara, o professor, o detentor, aquele que começa a falar e uahh, entendeu?". Referência essa, provavelmente, dos professores da escola que teve. Ele, assim como a maioria dos professores aprendizes que atuavam no Projeto, contemporâneos a ele, frequentou a escola no período correspondente à ditadura militar e/ou posterior a ela. Segundo Saviani (2008 a), mesmo após seu término, em 1985, a ditadura deixou seu legado na educação brasileira e ainda se fazia presente, com forte ligação aos interesses do mercado de trabalho e guiada pela exigência da produtividade, ou seja, uma educação bancária.

Nesse sentido, não podemos esquecer que Pedro, quando foi ministrar sua primeira aula, trancou-se na biblioteca e preparou uma aula sobre pré-história que, segundo ele mesmo relata, estava mais apropriada para alunos universitários, porque acreditava que ele seria um ótimo professor se possibilitasse a seus alunos um conhecimento mais sofisticado, aprofundado, que ele próprio precisou estudar. Pedro relatou nessa experiência inicial que tinha conhecimento das teorias de Paulo Freire e um desejo de não ser um professor tradicional.

Na educação bancária, o professor repassa o conhecimento sistematizado ao aluno e "a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca" (FREIRE, 1988, p. 58). Nessa relação, o professor não cria; repassa o conhecimento esquematizado e estuda "bastante para ter os conceitos na hora, e decoradinhos. Vamos dizer assim, foi e acho que deve ter sido muito mecânico". Essa afirmação de Roberto identifica-se com a de Pedro, em que seus alunos, na sua primeira aula, ouviam emudecidos sua explicação sobre a pré-história, como se ele fosse o doutor, detentor de todo um conhecimento que estava distante dos seus alunos.

Conta Pedro, ainda, que, na sua primeira aula de história, especificamente de pré-história, houve uma única participação: uma aluna, ao final, fez uma pergunta inesperada. Indagou o que era a escrita Hitita. Ele buscou em sua memória, em tudo que havia lido, e não encontrou a resposta.

Nessa concepção de ensino mais próxima à tradicional, o aluno, por sua vez, tenta compreender e arquivar os conteúdos que lhe são transmitidos e, nesse processo, quanto mais conteúdos a serem arquivados, menos "desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos" (FREIRE, 1988, p. 60).

O aluno adulto que chegava ao Projeto, assim como seu professor, também tinha na educação bancária suas referências. Segundo Giubilei (1993), ele acreditava que a memorização dos conteúdos seria o caminho certo a ser trilhado para passar na prova oficial do Estado. Para o aluno, como esclarece Pedro, a boa aula era aquela em que ficaria sentado "vendo o professor falar mesmo que eles não entendessem absolutamente nada, que era o que via de regra acontecia em todas as disciplinas". Por valorizar muito o conhecimento sistematizado, é provável que, no Projeto, o professor fosse supervalorizado por seu aluno.

Com a quebra de paradigma, houve um novo modo de olhar, conceber e perceber o próprio trabalho docente e, nele, a relação do professor aprendiz com seu aluno, como relata Roberto: "nós ficávamos meio envergonhados de perceber como o aluno está me vendo, porque se ele começasse a te elogiar muito, a dizer que você conhecia muito, que sabia muito, você já hum, poxa vida, ele já não está me percebendo como um par dele".

A relação de horizontalidade entre professor e aluno é uma entre as muitas características da concepção freireana da educação. Nela, o professor não é mais aquele que transfere conhecimento a seu aluno, mas sim aquele que apresenta o conhecimento e estabelece o diálogo com ele. Juntos, em relação dialógica, apresentam suas opiniões críticas, indagações, dúvidas, reflexões, estabelecem relações com a sua realidade, apontam problemas, sugerem soluções, enfim, aprendem.

Nessa relação, nega-se o "homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo" (FREIRE, 1988, p. 70) e propõe-se uma reflexão autêntica não sobre um homem abstrato, "nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa" (FREIRE, 1988, p. 70). Estabelecer uma prática pedagógica de horizontalidade, no entanto, não é tarefa fácil; há que estar sempre atento.

Ana, em dado momento de seu relato, exemplifica como se deu a relação de horizontalidade com seus alunos e como ela, em seu processo de formação docente,

aprendeu com eles coisas que não sabia. Nessa interação, passou a ensinar a linguagem sistematizada da matemática com o próprio conhecimento que os alunos traziam.

> Quando eu comecei a ficar mais sensível com o outro, eu comecei a trabalhar com o contexto e com coisas que os alunos traziam. Isso me levou ao trabalho com reportagens, porque eles me falavam de problemas e de coisas que eu não sabia por que estavam acontecendo. Daí, eu comecei a ler jornal e, quando lia, eu pensava, nossa, isso aqui dá para discutir em sala de aula, e comecei a levar o jornal para sala de aula e a discuti-lo com os alunos. Nós tivemos situações assim, por exemplo, quando começou a questão de aparecer cartão de banco, para o atendimento no caixa eletrônico, às vezes eu ia com eles no caixa para mostrar como operar o cartão na máquina. Isso era muito incipiente, e mais tarde, no mestrado, eu comecei a teorizar essas ações, mas coisas assim foram bem legais, porque fui aprendendo com eles a fazer esse tipo de coisa. Então, na verdade, eram eles quem me levavam a fazer coisas diferentes, como levar o jornal para a sala de aula. Essa abertura, interação deles poderem se colocar, fazia com que pudessem dizer onde tinham dificuldade, e nessa relação iam trazendo situações da vida deles. Tinha um senhor, por exemplo, que era encanador e comentava que um vendedor não sabia o que era um cano de ¾, e eu falei, eu também não. O que é um cano de ¾? Daí, ele levava os canos na aula, então a minha aula acabava sendo junto com ele para ele explicar para mim e para a classe. Então foi bem legal, e eu devo a minha formação muito à interação com eles, porque foram me dando essa visão mesmo da matemática. Depois de conversar com a Sonia, eu percebi que eles tinham o cálculo mental, mas não tinham o registro sistematizado. Daí, o que eu comecei a fazer, eu comecei a ficar atenta ao que eles falavam mais. Primeiro eu fazia um registro do que eles falavam na lógica deles, para depois explicar aquilo que disseram em uma linguagem matemática. Ao final da aula, ou na aula seguinte, eu até escrevia na lousa em linguagem textual mesmo, o que eles disseram, e eu dizia para eles, vocês disseram assim, mas em matemática a gente escreve assim. Mas para escrever assim tem regras, é como um jogo. Quais são as regras para eu escrever assim na matemática, eu trabalhava muito com a ideia de jogo. Então eu explicava, nesse jogo as regras são assim, em outro jogo as regras são assim, então vamos ver quais são as regras e como nós podemos escrevê-las. Eu usava essa metáfora, e ia fazendo essa relação. Era mais fácil para eles entenderem.

Na condição de professora aprendiz, Ana ficava atenta a seus alunos e, na interação com eles, a partir de suas falas, aprendia a nortear sua prática, aprendendo coisas sobre como ensinar matemática e a relacioná-la com a realidade e os problemas que faziam parte da vida e das indagações de seus alunos. Aprendia também a sistematizar os conceitos matemáticos a partir da compreensão que o aluno tinha sobre eles: “vocês disseram assim, mas em matemática a gente escreve assim”. A experiência de Ana mostra como foi importante a relação de horizontalidade estabelecida entre professora e alunos pautada no diálogo aberto, para sua constituição docente.

No relato de Maria Flor é possível, também, perceber a importância do diálogo. Para ela que tivesse referências de formação teórica e também de sua própria prática, em contextos em que não havia essa prática freireana, ela compreendeu o quanto essa ação é importante para o trabalho com o adulto, pois a partir dela percebeu que era possível reorganizar seu trabalho docente. Relata ela: "o diálogo fornece pistas para o professor planejar a aula, pois passa a conhecer qual o conhecimento que o aluno veio buscar. Ele sempre vem buscar algo que irá deixá-lo melhor. Quando ele não encontra o que veio buscar, ele vai embora". Quando Maria Flor compreendeu isso, passou a ouvir mais os alunos e a reorganizar seu trabalho. Ela, juntamente com as demais professoras, percebeu que um tema recorrente e importante entre seus alunos era a profissão, e nela, as necessidades que trazia. Desse modo, pode reorganizar seu trabalho e realizar um trabalho diferente, se comparado às práticas até então realizadas em diferentes contextos anteriores. Ela aproximou-se um pouco mais das especificidades do trabalho próprio ao público adulto.

Pedro, em seu relato, aborda a importância do diálogo, e como ele se deu no contexto das oficinas:

> Sábado após sábado, em que eram realizadas as oficinas, no momento em que todos poderiam se colocar, os alunos começaram a participar muito. E isso era importantíssimo porque o fato de se manifestarem em público foi tirando um pouco daquela autoestima que muitos tinham de se esconder atrás de outro aluno, ou de ficar silencioso na sala de aula, com medo do professor, com aquela ideia de professor intocável, de dono do saber, e o que é pior, ele como alguém que nada sabe. Então foi riquíssimo e isso foi se acentuando à medida que o projeto foi se transformando muito mais em uma socialização do que num projeto preparatório para exames, ou enfim, qualquer coisa que o valha.

O espaço de avaliação realizado nas oficinas, a abertura de mais esse espaço para a voz do adulto, contribuiu para estreitar cada vez mais a relação de horizontalidade entre professor e aluno. A resistência por parte dos alunos, inicialmente mais focados nas provas, sábado a sábado, aos poucos, foi cedendo espaço ao reconhecimento pelo aluno adulto da importância de sua participação enquanto sujeito de seu processo de aprendizagem – tanto que, quando o Projeto saiu da PUCCAMP, os próprios alunos se mobilizaram no sentido de não interromper suas atividades.

Pedro relata que o momento em que saíram da PUCCAMP foi justamente o período em que iniciaram as oficinas, mas boa parte dos alunos não se conformava com a possibilidade de o Projeto terminar. Roberto se refere a esse mesmo assunto:

> Quando os alunos souberam de nossa saída da PUC, houve uma mobilização por parte dos alunos, que não queriam que o Projeto terminasse. Logo em seguida, a Sonia conseguiu o espaço do Carlos Gomes, e fomos para lá. Foi tudo muito difícil no sentido de conseguirmos o espaço, por causa da burocracia e tal, mas uma vez que estávamos lá, estávamos todos, na mesma condição, no mesmo barco. Todo mundo sabia de tudo conforme cada coisa acontecia. O nome do Projeto, inclusive, vem de uma reunião em que todos nós, alunos, professores e o pessoal da Pedagogia, e a Sonia, discutíamos a nova trajetória. Foi nesse momento que a D. Quésia sugeriu que deveríamos ter um nome. Na prática, o Projeto já realizava ações educativas que tinham como característica a reflexão e o debate relacionados à questões sociais. A partir daí é que a própria D. Quésia sugeriu o novo nome, "Projeto Educativo de Integração Social" (PEIS).

A possibilidade de participação do aluno no Projeto, que teve seu início na PUCCAMP e se intensificou na escola Carlos Gomes, aconteceu de fato, na ação, e não apenas na intenção da retórica: "estávamos todos, na mesma condição, no mesmo barco". O diálogo que liberta, segundo Freire (1988), é aquele que é feito com a pessoa, no caso do Projeto, com o aluno adulto: "Todo mundo sabia de tudo conforme cada coisa acontecia". O que podia variar, no contexto do diálogo estabelecido no Projeto, seria o conteúdo do diálogo devido às condições históricas de cada aluno adulto e o nível de percepção de realidade que cada um tinha, mas o diálogo e a aprendizagem aconteciam com todos.

Os professores aprenderam, de outro modo, a viver uma ação participativa, pautada no diálogo e nas ações, com o aluno adulto. Distanciaram-se dos referenciais da educação tradicional e aprenderam mais uma vez a transformar a partir dos novos paradigmas, conforme continua Roberto em seu relato:

> Bem, arrumamos o lugar, o Carlos Gomes, mas e aí, como é que faz agora? Se Paulo Freire fazia, temos que fazer também. Precisávamos fazer algo para reorganizar o Projeto, que deixava de ser preparatório aos exames. Então começamos a buscar o conhecimento, a teoria, o delineamento, os parâmetros, e a colocar aquilo na prática, e surgiu o que foi depois o norte do projeto, que é o trabalho baseado no tema gerador e estudo do meio. Nas oficinas que foram realizadas na PUC já tínhamos o esboço disso. Não era exatamente nesse conceito de tema gerador, estudo do meio, mas era a tal da interdisciplinaridade, da integração, que quebrava o paradigma. Quando começamos a discutir sobre isso, não tínhamos muita ideia do caminho pedagógico a seguir para que conseguíssemos quebrar o paradigma, mas depois que quebrou, a própria prática daquela interdisciplinaridade já mostrava

> mais ou menos que havia o tema gerador. Daí, no Carlos Gomes, resgatamos as oficinas anteriormente realizadas, não com o mesmo tamanho porque a condição era menor, mas da maneira como nós pudemos fazer. Partimos do tema gerador, só que de um modo diferente se comparado às oficinas anteriores. Todos do projeto participavam da escolha desse tema, que não saía da cabeça da Sonia, do Roberto, do Pedro. O tema era discutido por todos e se tornou uma prática muito interessante. A partir do tema escolhido por todos nós, todas as disciplinas trabalhavam os conteúdos relacionados a ele.

Novo contexto, novas necessidades. O Projeto, na Escola Estadual Carlos Gomes, deixava de ser preparatório aos exames e era preciso se reorganizar. Tinha como referência o trabalho das oficinas, a teoria e a prática de Paulo Freire, "se Paulo Freire fazia, temos que fazer também", como disse Roberto. Nesse momento, novamente, deu-se a busca de caminhos no estudo, na teoria, na pesquisa de novos conhecimentos que pudessem se articular à nova realidade sem abrir mão das concepções assumidas e práticas já conquistadas. Nesse processo se dá a formação teórico-prática do professor aprendiz. Ele observa a realidade social a ser transformada, busca os conceitos teóricos para fundamentar essa transformação e procura realizá-los na prática, com os alunos adultos. Com base nessa realização teórico-prática, surgem novas aprendizagens e novos desafios que a realidade traz.

A partir desse movimento de reflexão e busca, elaborou-se a proposta do trabalho pedagógico pautado no tema gerador e no estudo do meio.

Nessa nova configuração, a escolha de um tema gerador acontecia logo no início do semestre para nortear o trabalho de todas as disciplinas. A transformação dessa prática, se comparada às oficinas realizadas inicialmente, na PUCCAMP, reside no fato de que, se antes os professores escolhiam os temas, agora essa escolha passou a ser feita por todos os integrantes do Projeto, alunos e professores. No período em que se realizavam as oficinas no Projeto Supletivo, foram vários os temas: a cada sábado, um tema diferente. Agora, haveria apenas um tema gerador e cada uma das diferentes disciplinas trabalharia esses temas articulando-os a seus conteúdos específicos. Diante dessa proposta, novos desafios ao professor.

As reuniões de avaliação que aconteciam após as oficinas realizadas na PUCCAMP também foram referências importantes na reorganização da nova proposta de trabalho pedagógico. A experiência na universidade mostrara que mesmo alunos adultos mais reservados no ambiente da sala de aula passaram a se expressar nesse espaço de socialização. Dentre outras coisas, isso foi significativo porque "foi tirando

um pouco daquela autoestima que muitos tinham de se esconder atrás de outro aluno, ou de ficar silencioso na sala de aula, com medo do professor, com a ideia de professor intocável, de dono do saber", como observou Pedro.

Na expressão do aluno adulto, vieram também algumas críticas relacionadas ao trabalho realizado nas oficinas. Apontou-se, por exemplo, que alguns temas foram reincidentes, repetitivos. Em virtude da importância que esse espaço de avaliação das oficinas teve no tocante à integração e participação de todos, no Carlos Gomes, optou-se por sua continuidade e, no novo formato do Projeto, as pessoas se referiam a esse espaço como reunião ou momento da socialização.

A partir do Carlos Gomes, a reunião de socialização passou a acontecer todos os sábados, após o intervalo das aulas. Na primeira reunião do semestre, escolhia-se o tema gerador. Nas demais, os professores preparavam atividades relacionadas ao tema gerador para serem debatidas, refletidas a partir de diferentes óticas. Após muitos anos, já quando o Projeto funcionava no prédio do Cotuca, as atividades do momento da socialização passaram também a ser dirigidas pelos alunos, estreitando ainda mais a integração e relação de horizontalidade entre professor e aluno.

Felipe afirma que o momento da escolha do tema gerador era um momento interessante, pois aqueles que sugeriam um tema argumentavam em sua defesa.

> Quando você defende uma ideia, você tem que convencer que a sua ideia faz sentido. Então, ora, trabalhávamos no convencimento dos colegas e dos adultos, eles também tentavam nos convencer. Penso que essa é uma coisa valiosa, também para a formação, diante do fato de algumas vezes reconhecer que a sua proposta não foi a mais votada, mas também foi votada. Diante disso, então o que fazíamos? Verificávamos se as sugestões menos votadas tinham algum vínculo com o tema gerador escolhido. Se houvesse algum vínculo, nós dizíamos que eram subtemas, entende? Porque o tema gerador tem essa imagem do guarda-chuva, um grande tema que pode abranger muitos outros.

Pedro relata que, certa vez, os alunos escolheram um tema do momento. O tema gerador escolhido foi sobre a doença da vaca louca.

> No início era difícil trabalhar com o tema gerador, apesar de, no modo de dizer, parecer simples, não é? Preparar sua aula com os conteúdos da história e trabalhar com um tema gerador como a doença da vaca louca é colocar um grande desafio ao professor. Como falar de história a partir de um tema desses? Na história você vai buscar não a questão da vaca, mas a história sobre a saúde no Brasil. Você pode contar a questão da história por essa via da saúde, da educação e saúde, abordando questões da higiene. Você pode falar sobre a vinda do

> europeu ao Brasil e a varíola, a mortandade dos índios. Você não fica preso na questão da vaca, mas essa questão está inserida em um problema de doença que percorreu o mundo, uma coisa meio global, e você pode pegar casos recorrentes desse tema. Agora, é difícil, não é? O tema gerador era interessante para os alunos, pois eles podiam participar mais das aulas porque eles tinham conhecimentos do que viam na mídia, de coisas que eles ouviam falar. Você poderia contar história do Brasil, por exemplo, por esse viés e ia ficando mais fácil. O tema gerador era e nos levava a outro desafio importante que era o estudo do meio.

Mesmo estando mais maduro, este foi um desafio bem interessante: articular um conhecimento sistematizado de história com algo tão diferente para os conteúdos dessa disciplina, a doença da vaca louca.

Se, outrora, com a música "Aquarela do Brasil", os professores de matemática tiveram um pouco de dificuldade, desta feita isso não aconteceu, pois teriam números, estatísticas e gráficos sobre o tema escolhido. Esses são os desafios da quebra de paradigma, sobretudo no que diz respeito à dialogicidade, porque o trabalho com o tema gerador caminha por direções que não estão preestabelecidas pelo currículo, pelos livros. Nesse sentido, o professor distancia-se de ser memorizador de conteúdos, porque tem de criar algo para poder trabalhar como tema gerador. Pedro teve de ser criativo para trabalhar com o tema da vaca louca com conteúdos de história, assim como os professores de matemática, que tiveram em outro momento desafios para trabalhar com a música "Aquarela do Brasil".

No momento da escolha do tema gerador, outras elaborações de Freire (1988) se concretizam, como a dialogicidade, a horizontalidade da relação entre professor e aluno, a interdisciplinaridade. O professor aprendiz participa e vive esses momentos.

> A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1988, p. 84. Grifos do autor)

No trabalho com o tema escolhido por todos, com a importante e igualitária participação dos alunos adultos, se por um lado o professor distancia-se da segurança que o ensino tradicional lhe possibilita – de ser o detentor de um saber pouco questionado pelos alunos, por ser distante de seus conhecimentos –, o aluno, por sua vez, ganha segurança, porque as discussões que se estabelecem são temas escolhidos

por processos de cuja escolha ele participa e sobre os quais ele traz certo conhecimento, mesmo que ainda não sistematizado. Afinal, a doença da vaca louca era assunto divulgado pela mídia e comentado em todos os lugares.

Ao distanciar-se da zona de segurança que o ensino tradicional proporciona ao professor, este passa a ser desafiado e aprende a trabalhar o tema gerador. Aprende também a realizar a dialogicidade, a estabelecer uma relação de horizontalidade com seu aluno, na prática. Nesse caso, a formação docente no Projeto acontece em consonância com o que propõem Barreto e Barreto (2006) e Nóvoa (2014): formar o professor do mesmo modo que se almeja que ele atue depois de formado. No entanto, essa formação tem uma importante característica adicional à formação que propõem esses autores: o professor aprende na prática o modo que se almeja que ele atue depois de formado, não apenas na teoria, no discurso, nos livros. Tanto Pedro, quanto Felipe e Roberto, passaram por essa aprendizagem prática de resolver os desafios postos pelo tema gerador proposto por Paulo Freire (1988).

No momento da socialização, alunos adultos, professores, equipe administrativo-pedagógica e coordenação lançam, argumentam, decidem e escolhem o tema gerador. Ocorre um processo democrático. Romão (2006) destaca a importância de a concepção democrática estar presente na relação entre professor e aluno. Para esse autor, não é possível formar o cidadão sem que se respeite as diferenças. Partindo do princípio freireano de que o professor aprende ao ensinar e ensina ao aprender, não há controle do aluno por parte do professor, um não se impõe ao outro. Na diferença, o diálogo não constitui uma "esgrima intelectual ou uma disputa em si, mas um espaço de respeito pelas diferenças, ritmos e história de vida próprios, oportunidades de rompimento com fronteiras ortodoxamente estabelecidas" (ROMÃO, 2006, p. 75).

Nesse sentido, a escolha do tema gerador se constitui em importante momento de formação do professor. Vem de encontro à concepção democrática descrita por Romão (2006). Nela, professor e aluno defendem seus pontos de vista e argumentos que visam esclarecer o outro para votar no tema que sugeriu; ao mesmo tempo, esse momento não significa uma disputa, tanto que, diante dos temas que não foram escolhidos, verificava-se "se as sugestões menos votadas tinham algum vínculo com o tema gerador escolhido. Se houvesse algum vínculo, nós dizíamos que eram subtemas", como explica Felipe.

Nessa prática, está presente o respeito à diferença e também a algo que não se esgota nele, isto é, a valorização do outro ao seu pensamento, ao seu ato de participação

no processo de escolha do tema gerador. Nesse ato, atitudes e valores vêm de encontro ao conceito da alteridade, que consiste na capacidade de

> apreender o outro na plenitude de sua dignidade, dos seus direitos, e sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais, mais conflitos ocorrem. A nossa tendência é colonizar o outro, ou partir do princípio de que eu sei e ensino para ele. Eu sei melhor e sei mais do que ele. Toda a estrutura do ensino no Brasil, criticada pelo professor Paulo Freire, é fundada nessa concepção, o professor ensina e o aluno aprende. (FREI BETO, p. 1, s/d)

O trabalho de formação docente pautado nos valores, no respeito ao outro, seja nos momentos de socialização, das reuniões pedagógicas, no ato da matrícula, entre outros, segundo Roberto, sempre esteve presente no Projeto.

Ana relata que, mesmo antes de iniciar as atividades, participou de palestra ministrada pela coordenação que abordava o respeito ao aluno adulto. Esse era um tema pertinente e importante a quem iria iniciar um trabalho com alunos adultos no Projeto. O respeito e o conhecimento do adulto com quem se vai trabalhar é um tema caro ao professor dessa modalidade de ensino. O aluno que não teve condições de frequentar ou permanecer na escola regular de acordo com a idade prescrita na lei, ao retornar aos estudos, traz consigo características próprias a serem consideradas no ato educativo. Ana aborda a percepção de aluno adulto que tinha antes de ingressar no Projeto:

> Antes de começar no Projeto eu pensava que entrar numa sala de aula com educando adulto era como entrar em sala com meus colegas de faculdade para explicar cálculo, porque eu era monitora de cálculo. A diferença em entrar em sala com alunos adultos seria apenas a de que aquelas pessoas não iriam estudar cálculo, mas sim matemática básica de quinta série. Eu não tinha a percepção de pensar nesse adulto como um sujeito histórico que tinha uma trajetória, que apesar de terem muita semelhança, eram trajetórias individuais, de cada pessoa. Uma trajetória muitas vezes negativa em relação à escola. Eu tinha uma ideia de aluno muito abstrata, como se aluno fosse aluno, todo mundo é aluno. Então, eu pensava no aluno de forma genérica e não na pessoa. Todo o conhecimento sobre o educando adulto eu fui adquirindo no Projeto. Parar para pensar que são pessoas que estão ali com suas singularidades foi um movimento.

Na fala de Ana, a passagem de uma visão universal de aluno adulto – "Eu tinha uma ideia de aluno muito abstrata, como se aluno fosse aluno, todo mundo é aluno" – à especificidade de conhecimentos próprios de quem pretende ser professor de jovens e adultos, que é "pensar nesse adulto como um sujeito histórico que tinha uma trajetória,

que apesar de terem muita semelhança, eram trajetórias individuais, de cada pessoa. Uma trajetória muitas vezes negativa em relação à escola".

Conhecer o aluno adulto é apontado por Arroyo (2006) como elemento nuclear dos programas de formação docente a partir dos quais todo o trabalho pedagógico deve girar.

> Quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racias, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 23).

As reflexões a respeito de quem é o adulto do Projeto, assim como ocorreu com Ana, estiveram presentes em outros momentos também na formação de Pedro. Ele relata que, nas reuniões pedagógicas, antes de começar o período letivo, havia reuniões de formação para os professores ingressantes. Na preparação para a formação inicial desses novos professores aprendizes, surgiu a ideia de iniciar o debate perguntando quem era o adulto para eles.

> Todo professor ingressante trazia um discurso pronto sobre o aluno adulto. A pergunta quem é o adulto foi feita, inclusive, em uma das reuniões preparatórias para os professores ingressantes no Projeto. Lançávamos a questão e dizíamos para eles a discutirem em grupos. Depois, as respostas, "ah, o adulto é aquele que tem dificuldade de aprendizagem, tem medo de não aprender, tem estima baixa para as questões do ensino". Os professores ingressantes se referiam a muitas definições de um discurso, mas nenhum deles fez referência a si como adulto. Nós perguntamos a eles se ninguém se considerava adulto ali, entre eles. Então nós fizemos uma brincadeira com o grupo, ah, aqui ninguém é adulto? E eles respondiam, "eu sou adulto, mas não é essa pergunta". "Ah o adulto é que tem experiência de vida, e que tem também suas dificuldades relacionadas à aprendizagem, tem as limitações, tudo". Daí dizíamos sobre nós, então, contei sobre mim, que quando entrei no curso de filosofia já era adulto passado do tempo, com 28 anos, que entrei com muito medo de não aprender alguma coisa. Então, na ocasião, eu perguntei aos meus colegas das turmas anteriores qual era a matéria mais difícil e falaram que era lógica. E eu tinha muito medo de não aprender lógica. Eu tinha medo, então estudei tanto, que até me tornei monitor de lógica, e quase reprovei em metodologia da pesquisa. Então, esse é o adulto que estava ali, quer dizer, ele tem baixa estima provavelmente pelo medo de não aprender, pois já saiu da escola, não sabe escrever, não é diferente de mim, de nós. Muitas vezes ele escreve muito mal e está com uma apreensão muito grande. Vê diante de si não só um professor, como uma criança vê um professor, mas o professor com medo, às vezes. Ele vê aquela pessoa que tem um conhecimento que

> ele não tem e que talvez não consiga ter. Eu via a minha professora de lógica assim, como um ser, o ser que iria me reprovar, que iria perceber que eu era burro. Então esse é o adulto. A docência para o adulto era assim, significado, trabalhando com alguém que tinha um respeito desmesurado, que ficava em silêncio, que não queria participar, porque tinha medo de se expor, e que tinha lá suas dificuldades de aprendizagem, mesmo em função da distância daquele conhecimento sistematizado, enfim, não é? Uma coisa é você criança que vai aprendendo, que vai na aula, vai pegando aquela sistemática das salas de aula. Outra coisa é o adulto que ficou um bom tempo afastado disso, volta para esse espaço em que vai se falar coisas que estão muito distantes de seu contato. Então o trabalho com o adulto tem essa característica de aproximação desde o início. Isso é fundamental. Eu trabalhei com criança também, e percebo que a vida da criança é quase a escola, a vida do adulto não é a escola. Então para o adulto a distância é muito grande, se o docente não aproximar do adulto aquele conhecimento sistematizado para ele ver que, afinal de contas, não tem tanta distância assim do conhecimento que ele já tem, é um massacre na estima, aí ele só vai confirmar aquilo que ele achava antes, que ele não consegue aprender.

Na fala de Pedro, é interessante notar que os próprios professores em formação já atuavam nas reuniões, encaminhando as propostas, o desenvolvimento e as reflexões aos colegas professores iniciantes no Projeto. Antes dessa recepção ao ingressante, no entanto, havia uma reunião entre os professores já atuantes no Projeto para que pudessem pensar e elaborar a pauta. Essa prática exercida pelos professores do Projeto também estava em consonância com as reflexões de Nóvoa (2014) no tocante ao processo de indução profissional[31].

Ao participar das reuniões pedagógicas, das reuniões de socialização pela busca do tema gerador e pela vivência da relação dialógica entre eles e os alunos adultos, tanto Ana quanto Felipe, Pedro, Roberto e Maria Flor puderam quebrar um discurso corrente sobre quem era o aluno adulto do Projeto, e puderam ter a percepção de um aluno adulto real, com dificuldades, limitações, mas com condições de superá-las. Nesses espaços de formação docente, a distância entre o aluno adulto e os professores pode ser atenuada, caso não tenha desaparecido.

Outro espaço de formação docente já comentado pelos professores é o estudo do meio. Esse estudo era considerado o ponto culminante do trabalho realizado com o tema gerador. Diante da proximidade do final do semestre letivo, no momento da

[31] Indução profissional: termo empregado por Nóvoa (2014) para designar a necessidade de organização, acompanhamento e orientação da escola ao professor principiante no início de suas atividades docentes na instituição.

socialização, todos os integrantes do Projeto reuniam-se para a escolha do local onde seria realizado "o fechamento das aulas", de acordo com Pedro.

Ana relata que não conhecia e não sabia o que era o estudo do meio, pois não tinha tido essa experiência enquanto aluna:

> Para mim, que não tinha tido essa experiência enquanto aluna, foi importante conhecer esse trabalho porque eu não tinha ideia do que mobilizava um estudo do meio. Ao participar pela primeira vez eu era quase que como uma aluna. Na escola e no momento da educação brasileira em que estudei isso não fazia parte, muito pelo contrário. Penso que para mim foi importante no sentido de começar a perceber outras possibilidades de escola, outras formas de se pensar educação e no seu processo de escolarização. Uma das coisas que para mim foi muito importante, por exemplo, e que se tornou uma marca que tenho até hoje, é que é claro que eu sei que tem a escola e que ela é uma instituição que tem milhões de regras, mas eu ainda sonho com a possibilidade da escola ser outra. Para mim esse modelo de escola que está aí é um modelo, mas que não precisa necessariamente ser assim. Podemos crescer e aprender muito se puder ser de outra forma. A escola não precisa ser desse jeito, porque as pessoas aprendem em situações completamente diferentes, e a gente não tem controle sobre o que o outro aprende, a gente ensina, mas o outro nos escapa completamente. O estudo do meio foi uma atividade impactante também nesse sentido.

Ana relata o impacto que o estudo do meio teve em sua formação docente. Ela não conhecia essa atividade por não tê-la vivido no Ensino Básico quando aluna. No entanto, ao tomar conhecimento do que se tratava no espaço da reunião pedagógica, percebeu que era possível pensar a escola a partir de outras formas, que era possível crescer e aprender em situações completamente diferentes. Um dos motivos prováveis pelos quais ela não teve essa experiência enquanto aluna é que sua escolaridade aconteceu no período em que se vivia, no Brasil, o regime da ditadura militar, pautado no tecnicismo: "Na escola e no momento da educação brasileira em que estudei isso não fazia parte, muito pelo contrário". Essa colocação de Ana faz sentido, pois o estudo do meio é uma metodologia de ensino que se distancia da racionalidade técnica, do ensino mecânico e da alienação propostos pelo tecnicismo.

O estudo do meio, termo utilizado hoje na educação escolar, é uma prática pedagógica que chega ao Brasil no início do século XX, com a vinda dos imigrantes europeus anarquistas, no período em que a industrialização era promissora, principalmente no estado de São Paulo, onde os italianos eram os principais representantes do trabalho operário.

Essa época é marcada pelo alto índice de analfabetismo no Brasil. O tipo de trabalho realizado na fábrica não exigia que o trabalhador fosse alfabetizado. Nesse sentido, a produção de riquezas por parte dos patrões[32] estava garantida. Para eles, o conceito de riqueza de um país era garantido por sua "riqueza material e patrimonial que acumulava e pela ostentação da elite de sua sociedade" (PONTUSCHKA, 1994, p. 166). Esse valor e conceito dos empregadores eram contrários ao dos anarquistas, que consideravam nação:

> (...) antes de tudo, um povo que fala a mesma língua, um povo que vale pela sua grande instrução, pela cultura que possui e pelo nível de vida que proporciona a todos os membros de sua sociedade, indistintamente. O homem, antes do nome, do *status* social que lhe dão, do lugar que lhe reservam na sociedade, entre os pobres que trabalham e os ricos que acumulam o produto do esforço físico e intelectual de outros, é só um ser humano (...) Todos nascem iguais, do mesmo modo, crescem alimentados pelos meios naturais comuns, tendo necessidades físicas e psíquicas semelhantes e devem morrer, de modo geral, dentro das mesmas idades-limites. Ninguém traz direitos ou deveres quando nascem. Ninguém nasce escravo, pobre, rico, trabalhador, doutor, político ou presidente. As diferenciações existentes foram criadas por uns poucos, por uma minoria, deveres sem direitos, obrigações sem possibilidades iguais, situação que o tempo consolidou, tornou costume, convertendo em leis, em normas de vida. Depois disso, gerações e gerações nascem e morrem sem perguntar por que existem tais desigualdades? (RODRIGUES, 1984, citado por PONTUSCHKA, 1994, p. 166).

Uma das maneiras possíveis de fazer com que os operários conhecessem as ideias dos imigrantes era por meio da escola, e foi o que fizeram. Os operários militantes do movimento anarquista, ao chegarem aqui, criaram escolas para seus filhos e, em alguns casos, trouxeram até professores da Europa. Em 1900, foi fundada a primeira escola em São Paulo – Dante Alighieri – no bairro do Brás.

As escolas livres, como eram inicialmente denominadas, se desenvolveram e surgiram as escolas "modernas" que, aos poucos, se disseminaram por várias cidades do interior paulista, como Campinas e Sorocaba, e contavam "com a participação não só de imigrantes italianos, mas também com espanhóis, portugueses e brasileiros (...) Formava-se um novo operário, mais consciente de seus direitos e dos seus deveres" (PONTUSCHKA, 1994, p. 167). Eram designadas como livres por serem independentes do Estado e alfabetizavam adultos e crianças. O espaço escolar era um local para debate, diálogo, para que os alunos pudessem pensar por si próprios. O currículo das escolas era

[32] Patrões, termo utilizado pela autora.

aberto e o método de ensino se caracterizava pela imersão na realidade em processo de pesquisa e descobertas.

As escolas anarquistas fundadas nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, baseavam suas práticas na Escola Moderna de Barcelona[33], inspirada e dirigida por Francisco Ferrey Guardia, que propunha uma educação libertária. Sua proposta consistia em atividades para além dos muros da escola. As "excursões instrutivas", como eram chamadas, eram realizadas em museus, bibliotecas e fábricas, entre outros. As "excursões instrutivas" são o que hoje denominamos de estudo do meio. "O estudo do meio realizado nas escolas anarquistas fundamentava-se na observação, discussão, formação de espírito crítico sobre o meio circundante ou contexto social do entorno escola ao qual pertenciam os alunos" (PONTUSCHKA, 2003, p. 1).

As "excursões instrutivas" tinham como base a visita e constituíam debates entre professores e alunos, que eram incentivados a opinar e refletir sobre o diálogo instaurado por meio da escrita de uma redação que poderia ser veiculada por meio de uma publicação no boletim da escola ou ser utilizada como tema para a troca de correspondência com outro aluno. Nesses trabalhos estimulava-se também que os alunos realizassem entrevistas com moradores e/ou funcionários das regiões visitadas.

O objetivo da escola era formar o aluno de maneira autônoma, com base em princípios de igualdade, visando à consciência do aluno para a importância da luta de classes ocorridas ao longo da história. Nesse sentido, primava-se que o aluno estivesse em contato com a realidade das fábricas, em diálogo com os operários, locais em que se realizavam as "excursões instrutivas". Viam as máquinas em funcionamento, bem como as condições de trabalho. Nesse sentido, o estudo do meio não era considerado passeio ou turismo, e objetivava que os alunos observassem e descrevessem o meio ao qual pertenciam. Poderiam refletir sobre ele, no tocante às desigualdades e injustiças, e como saná-las (LOPES, 2014).

O movimento anarquista passou a incomodar os patrões e os políticos e, no final da década de 1920, foi combatido. Houve o fechamento das escolas e, com elas, as

[33] A Escola Moderna de Barcelona foi inaugurada na rua Bailén, periferia da capital catalã, no dia 8 de setembro de 1901. A Espanha do início do século XX possuía 72% de sua população analfabeta, e a Igreja tinha soberania nas instituições escolares do país, possuindo 80% das escolas. Encontrava-se em crise, ainda pelos ecos causados pelas perdas das colônias na América e devido à inabilidade do Governo no que se refere à modernização econômica e social do país. Por outro lado, Barcelona se via em grande expansão industrial; os setores têxtil, de mineração, de siderurgia e de navegação empregavam metade da mão de obra operária do país. Os trabalhadores se organizaram, sobretudo, em movimentos operários cujos ideais se alinhavam ao anarquismo. (GONÇALVES, 2009, in LOPES, 2009, p. 29)

"excursões instrutivas". Líderes do movimento foram mortos em manifestações em praça pública. A resistência do movimento não obteve êxito.

Na década de 1960, o estudo do meio voltou ao cenário da educação brasileira no interior do movimento da Escola Nova, porém com outros objetivos. Em vez de ser concebido como um caminho para o conhecimento da realidade social a fim de que a sociedade pudesse ser transformada, como objetivado nas escolas anarquistas, na concepção escolanovista o estudo do meio insere-se como possibilidade de proporcionar uma educação pautada no ensino atraente com aprendizagem significativa, pois não se poderia separar a escola da vida. A escola não poderia se fechar e preparar para a vida, fora da vida. Sendo assim, o estudo do meio seria um recurso para que se pudesse romper esse limiar, seria uma forma ativa de integrar o aluno a seu meio.

O ideário da Escola Nova, presente na primeira metade do século XX, não conseguiu atingir a rede pública de ensino. Em 1960, em algumas escolas com currículos especiais, o estudo do meio foi permitido, como nas escolas vocacionais ou nas classes experimentais de ginásio do antigo Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Nessas escolas, as disciplinas de Geografia e História eram o centro do currículo. Essas áreas do conhecimento norteavam a direção das demais disciplinas e também para o estudo do meio que contava com a participação de todas as disciplinas.

Havia a percepção, por parte dos professores escolanovistas da época, de que a escola trabalhava com o ensino fragmentado, estanque, pautado em um currículo disciplinar, e o estudo do meio era percebido como um dos caminhos para que houvesse uma aproximação entre os saberes fragmentados. Na década de 1950, falava-se em integração entre as disciplinas, e não em interdisciplinaridade.

Os métodos e ideários da Escola Nova empregados no Colégio de Aplicação tinham como objetivo formar lideranças e, após a sua experimentação e avaliação, seriam expandidos para a rede de ensino público. No entanto, esse projeto, considerado de vanguarda, foi interrompido em 1969 com a ditadura militar. O Colégio de Aplicação e os Colégios Vocacionais foram fechados pela ditadura militar, segundo Jacobucci (2002)[34]. O estudo do meio e qualquer outra atividade que propusesse saídas da escola

[34] "Na capital e no interior do Estado de São Paulo, onde funcionavam as Unidades dos Ginásios Vocacionais, o governo militar fechou, no final do ano de 1969, esses estabelecimentos por considera-lo *perigosos e subversivos"* (JACOBUCCI, 2002, p. 39 grifos do autor).

com os alunos foram proibidos pelo Ato Institucional n. 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva.

Desde a repressão, quando realizados, os estudos do meio e os trabalhos interdisciplinares aconteciam de modo clandestino. Trabalhos dessa natureza eram considerados uma prática ousada e perigosa.

Com a crise do governo militar, nos anos de 1978 e 1979, e o consequente processo de redemocratização no país, os estudos do meio passaram novamente a ser realizados, inicialmente de maneira tímida por algumas instituições, mas com maior liberdade conforme se aproximava o fim do regime militar, em 1985. Após a redemocratização, puderam ser retomados, só que não mais seguindo como eixo principal as disciplinas de História e Geografia, mas sim como método interdisciplinar de pesquisa e ensino.

Em razão do teor político de compreensão da realidade que a atividade do estudo do meio pode possibilitar, ela foi proibida em dois períodos distintos da história da educação brasileira: primeiro no interior da escola livre e posteriormente no Colégio de Aplicação e nos Colégios Vocacionais. Com a abertura política, essa metodologia de ensino voltou ao cenário da educação brasileira e teve papel de destaque na administração de Luiza Erundina (1989-1990), na gestão de Paulo Freire, e de Mário Sérgio Cortella à frente da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo. O estudo do meio, nessa proposta, foi instituído para integrar práticas interdisciplinares no âmbito da escola básica na forma de projetos pautados em uma concepção libertadora de educação (FREIRE, 1988).

No Projeto, o estudo do meio passou a ser realizado com maior frequência quando do início do trabalho com as oficinas e com a interdisciplinaridade. Antes desse período, havia uma ou outra atividade externa à sala de aula, só que a atividade era proporcionada por uma ou outra disciplina, sem o trabalho articulado ao tema gerador e integrado às disciplinas.

Roberto narra que a primeira saída dos alunos adultos, no período em que esteve no Projeto, ocorreu em 1989. O estudo foi a uma exposição realizada pela IBM, em São Paulo. O evento era chamado Planeta Terra e, segundo ele, “eram apresentadas todas as etapas das eras geológicas, com efeitos especiais através da informática”.

Roberto fala sobre essa viagem:

> Antes mesmo da época das oficinas da PUC, em 1989, nós íamos tentando fazer um trabalho diferente. Eu, o José e outro colega fomos

> para uma feira de ciências em São Paulo. Penso que foi o primeiro evento fora do Projeto que tenhamos ido e foi bacana demais, embora nós não tivéssemos o conceito nem de tema gerador e nem de estudo do meio. Foi no Masp em São Paulo, em um sábado chuvoso. Entramos todos nos ônibus e muitos dos alunos levaram seus filhos. Lembro-me da fala de uma das alunas, aliás, eu não vou esquecer nunca porque (Roberto emocionado) ela me disse assim, "professor nunca imaginava vir para São Paulo" (risos), "ainda mais, junto com a minha filha. E mais do que isso, além de eu vir para São Paulo com a minha filha, ainda vir a um lugar desses, ver essas coisas todas", depois ela termina assim, "porque uma coisa é escutar o senhor falar nas aulas e ver nos livros, outra coisa é vir aqui, ver isso, não é?" (Roberto emocionado)

A ida a São Paulo coincide com o momento em que Roberto e seus pares questionam a própria prática e buscam alternativas para transformá-la. Certamente, sua ideia sobre a necessidade dessa mudança foi reforçada com a fala da aluna, "porque uma coisa é escutar o senhor falar nas aulas e ver nos livros, outra coisa é vir aqui, ver isso, não é?". Com a chegada dos novos integrantes no Projeto, conseguiram transformar, quebrar paradigmas, e essa experiência da ida ao Masp[35] vivida por ele e outros professores da área de ciências biológicas sem dúvida contribuiu para os debates realizados nos momentos de reunião pedagógica, para que o estudo do meio se tornasse uma opção na nova proposta com as oficinas e trabalho interdisciplinar.

Roberto esclarece, ainda, que essa visita ao Masp não teve um preparo por parte deles, professores, do mesmo modo que haveria mais tarde quando o estudo do meio passou a fazer parte do currículo, porque nessa ocasião ainda não tinham o conceito de tema gerador e estudo do meio. Esses conceitos passaram a ser estudados em momento posterior e foram incorporados às novas práticas articuladas às oficinas.

Pedro relata que, uma vez que o estudo do meio passou a ser uma opção de trabalho, ainda na PUCCAMP, no momento da realização das oficinas, em reunião pedagógica, as alunas da Pedagogia, juntamente com a coordenação pedagógica do Projeto, possibilitaram a todos textos para estudo. Nesse momento, certamente, Ana se deparou com essa prática, até então, desconhecida para ela.

---

[35] O Masp - Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand é uma importante instituição cultural brasileira. Foi fundado em 1947, por iniciativa de Assis Chateaubriand. O museu realiza exposições internacionais e de artistas estrangeiros, através do intercâmbio de obras com diversos museus do mundo. Localiza-se na Av. Paulista, em São Paulo (Fonte: Masp).

Com o olhar informado sobre o que seria um estudo do meio, os professores puderam pensar, planejar e organizar esse estudo. Pedro relata como se dava esse preparo.

> Nós saíamos, íamos no lugar uns quinze dias antes, para colhermos informações sobre o que teríamos disponível no lugar, para podermos montar, preparar o estudo do meio com antecedência. Depois, fazíamos as reuniões antes de ir, então íamos muito preparados. E durante a viagem, íamos mostrando coisas que tinham no caminho, porque tinha muita coisa interessante para ver já no caminho. Quando era assim, nós parávamos, e íamos mostrando. Cada professor que tivesse algo para mostrar falava alguma coisa durante a viagem. Falávamos da história do lugar, por exemplo, tinha o rio Tietê. Contávamos a história do rio e da colonização de São Paulo. Chegávamos no local do estudo do meio e os alunos iam participando e conversando sobre os lugares que visitávamos.

Na continuidade de seu relato, Pedro diz, ainda, que mesmo que não fosse possível a visita ao local onde se realizaria o estudo do meio por todos os professores do Projeto, os professores que podiam ir socializavam com os demais sobre o que observaram do local. Antes da ida, o preparo nas reuniões.

O processo vivido por Pedro, juntamente com seus pares, está de acordo com Lopes e Pontuschka (2009), quando enfatizam a importância e o investimento do estudo dessa metodologia junto aos professores para melhor compreendê-la, bem como tomar conhecimento de suas potencialidades de aprendizagem e trabalho interdisciplinar.

O fato de os professores irem ao local do estudo, observar *in loco* o que poderiam articular ao tema gerador estudado nas diferentes áreas do conhecimento ao longo do semestre, voltar à reunião pedagógica, socializar as informações ao coletivo, planejar o estudo e vivê-lo com os alunos, professores, equipe administrativo-pedagógica e coordenação certamente possibilitou aos professores aprendizes a elaboração de novos conhecimentos. O estudo e planejamento do estudo do meio fortalecem a autonomia dos professores por proporcionarem que eles elaborem e desenvolvam saberes docentes diferentes daqueles de suas práticas das salas de aula, das oficinas e do momento da socialização.

No relato de Pedro, é possível perceber, ainda, que o estudo teórico e o planejamento do estudo do meio ocorreram no âmbito coletivo, como na ocasião em que houve a quebra de paradigma, quando idealizaram e realizaram as oficinas, escolheram os temas geradores e pensaram em como articulá-los às disciplinas.

Apesar de toda mobilização por parte dos professores e integrantes do Projeto, Pedro relata, ainda, que, como aconteceu no início da realização das oficinas, alguns alunos também criticavam e resistiam ao estudo do meio pelo fato de não entenderem muito bem esse estudo, o que é compreensível pelo fato dessa atividade não ser usual na escola, em períodos anteriores. Essa resistência, no entanto, desapareceu quando os alunos vivenciaram essa experiência.

Felipe, que vivencia o estudo do meio em um momento em que essa prática educativa já era regular, no Projeto, também narra o posicionamento dos alunos diante dessa atividade, no sentido de que eles a incorporaram como "uma coisa muito boa dentro do Projeto" em relação a vários aspectos, como pelo prazer de estarem juntos realizando a atividade, e mesmo antes, no momento da escolha do local a ser visitado:

> Muito boa nos vários aspectos, boa para poder estudar, boa para conhecer outro lugar, para poder sair junto com as pessoas. Estávamos sempre juntos no Projeto, mas o estudo do meio permitia que estivéssemos junto com as pessoas de outro jeito, em outro espaço, mais livre, onde a gente teria outro tipo de relação.

Essa convivência descrita por Felipe é importante, porque, como afirmam Lestinge e Sorrentino (2008), dentre as várias contribuições que o estudo do meio pode proporcionar, a aproximação entre as pessoas é uma delas. Esse é um valor fundamental tanto para alunos quanto para professores, nem sempre valorizado no processo educativo. Vive-se, no decorrer da atividade, do estudo, a compreensão contextualizada dos assuntos estudados, acompanhado do prazer de se estar junto para o conhecimento, para apreciar a viagem.

O envolvimento e a participação dos alunos para a realização do estudo não se dava somente durante a realização da viagem, mas se iniciava em momento anterior:

> Os alunos participavam dando indicações muito importantes, às vezes, de mais de um lugar que era muito próximo ao tema gerador. Às vezes propunham que retornassem a algum local onde já havia se realizado o estudo do meio em anos anteriores, ou então, propunham lugares relacionados ao tema, por terem visto na TV. "Ah, eu vi um museu lá em São Paulo, eu trouxe esse material aqui, tem um quadro lá que é muito importante por causa disso e disso", e apresentava todo o argumento favorável ao estudo naquele lugar.

A fala de Felipe demonstra, novamente, a relação de horizontalidade entre professor e aluno: os alunos sugerindo locais, argumentando e levando material para

argumentar em favor de sua escolha, do mesmo modo como acontecia na escolha do tema gerador.

Em relação à escolha do local, Felipe esclarece, ainda, que, muitas vezes, ao longo do semestre, ao trabalhar os conteúdos no espaço da sala de aula, ele ou os próprios alunos iam citando possíveis lugares de serem visitados, relacionados àquele assunto e ao tema gerador. Nessa feita, ele relata, "íamos falando às vezes de forma mais sistematizada ou menos sistematizada o tema abordado na aula e sua relação com os possíveis locais que emergiam". Na fala de Felipe, a percepção de que o conteúdo sistematizado em sala de aula preparava o aluno para possíveis locais em que poderia ser realizado o estudo do meio. Desse modo, chegado o momento para a escolha do local, muitos eram os lugares sugeridos.

A escolha se dava não só pelo diálogo entre todos os participantes do Projeto, mas também pela condição que o local possibilitava, como se abria aos sábados, dia em que o estudo era realizado, entre outros:

> Com certa antecedência, no momento da socialização escolhíamos os possíveis locais. Era preciso começar com a sugestão de cinco, sete lugares. Todo mundo assumia o compromisso de ver as opções de estudo que cada lugar proporcionava. Havia alguns critérios também, abre aos sábados, é pago? Se fosse pago já seria uma dificuldade, se fosse muito longe, então íamos pesquisar e alguns adultos pesquisavam também. Na socialização seguinte levávamos nossa contribuição sobre os lugares pesquisados. Uma vez definido, nas socializações levávamos um material, que poderia ser um filme que contasse um pouco do lugar. Será em uma cidade, em um museu? Ou será em outro espaço? Líamos algo sobre esse local. Para o estudo propriamente, elaborávamos um roteiro, ou um informe para conhecer a história daquele lugar, um mapa, e o que poderíamos ver lá. Às vezes o local contava com algum monitor, outras não. Daí entre os professores, planejávamos a visita, o que cada um iria estudar de acordo com a área de formação de cada um, e com o tema que o lugar a ser visitado favorecia.

Ao planejar o estudo do meio, era elaborado também um questionário avaliativo que os alunos respondiam ao final da atividade. Nesse momento e no retorno, ainda no ônibus, muitas vezes, a conversa continuava. Falavam em relação às percepções que tiveram da experiência vivida, se houve dificuldade, propostas para melhorar a atividade que estaria por vir ao final do semestre seguinte, o que consideraram importante.

Na aula seguinte, havia a retomada do estudo do meio com um olhar mais articulado ao conhecimento sistematizado. No momento da socialização, a avaliação coletiva e, na voz das pessoas, a percepção do olhar de cada um dos integrantes. Felipe

comenta que os alunos, nesse momento, sempre o surpreendiam com os significados e elaborações atribuídos por eles, para além dos conteúdos estudados.

Maria Flor comenta essa mesma percepção em momento de avaliação em um estudo do meio realizado no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Após a visita que contou com monitoramento do próprio local visitado, um aluno do PEIS que era pedreiro comentou: "Muito bacana a visita, professora, mas a senhora percebeu que ninguém lembrou de colocar uma fala ou uma placa aqui em homenagem àqueles que fizeram essa estrutura, que construíram esse prédio?"

Do lugar social no qual vivia e trabalhava, o aluno adulto chamava a atenção da professora no sentido de dar visibilidade a uma história ocultada e tão presente, visível na materialidade da própria edificação e, ao mesmo tempo, tão silenciada na voz dos monitores. Com essa fala, o aluno denunciava o entrecruzamento existente entre a história documentada e veiculada com aquela não documentada (EZPELETA; ROCKWEL, 1989), portanto não difundida. Tal contexto instaurado demonstra a importância do estudo do meio para a aprendizagem de professores e alunos e permite melhor compreendermos por que o estudo do meio foi proibido no período da Ditadura Militar, ou seja, permitir o pensamento crítico perante a realidade observada.

Se, na concepção tradicional de ensino, a escola é espaço para o aluno aprender os conhecimentos sistematizados pela relação de verticalidade em que o professor é o detentor do saber e transmite o conhecimento a ser retido pelo aluno, o estudo do meio, por sua vez, possibilita que ele perceba elementos do conhecimento abordado para além do discurso proferido. Possibilita que o aluno teça críticas, em vez de simplesmente consumir as informações que lhe são transmitidas, como se fosse como uma tábula rasa, um ser sem capacidade de raciocínio crítico, como concebe a ideologia presente no ensino tradicional. O estudo do meio, ao contrário, possibilita que se vá contra essa concepção, do mesmo modo como fez o aluno do PEIS, quando questiona o conhecimento veiculado pelos monitores do Museu, que não se preocuparam em mencionar as pessoas que o construíram e como. Foram trabalhadores? Foram escravos? Em quais condições?

Se considerarmos as possíveis aprendizagens do professor, ele se depara com uma questão sobre a qual necessariamente não pensou e se preparou. Pode ter planejado e estudado para suas aulas, e também para a visita *in loco*, porém, essa atividade possibilita ao aluno a necessidade de querer saber mais daquilo que foi preparado. Ao

questionar a professora, desperta nela o questionamento também. Ela certamente passará a pensar na questão levantada pelo aluno.

Ainda se tratando das percepções dos alunos em relação ao estudo do meio, Roberto também fala de uma senhora que o marcou:

> Em uma das reuniões, uma senhora pede a palavra. Todos a olham, porque era uma pessoa sempre tão calada. E ela diz: "as experiências que tenho vivido aqui têm sido muito importantes para mim, porque na minha casa sou eu, meu marido e três filhos homens. Eu vivia como uma empregada na minha casa, porque cada um chegava, tirava a camisa, colocava em qualquer lugar, eu tinha que lavar, passar roupa, fazer comida, e ninguém ajudava em nada. Aprendi aqui que não preciso ser empregada, porque eu faço parte dessa família. Então, levantei minha cabeça e falei, agora não vai ser mais assim. Vamos ter que dividir as tarefas aqui e eu aprendi isso aqui no PEIS, porque homens e mulheres, jovens e adultos, quando vamos para o estudo do meio, o horário é igual para todo mundo, não tem exceção. Quando chega no final das atividades, todo mundo recolhe o lixo. O compromisso é com todo mundo e todos têm as mesmas oportunidades, e os mesmos deveres, então, aprendi o que é ter dever, mas ter oportunidade também".

A partir desse depoimento, Roberto elabora conhecimentos. Percebe que há um processo de identificação por parte da aluna. Que o processo de ensino e aprendizagem vai além do conteúdo específico de cada uma das disciplinas. Esclarece ele:

> Você começa a identificar que o processo de ensino e aprendizagem vai além do conteúdo específico que eu dou, em português, matemática, física, ciências, biologia, química. A relação que eu estabeleço com o meio ajuda a me perceber como indivíduo, que tem a ver com a dignidade. Eu sou digno de estar aqui, de pertencer a esse espaço. Percebo que com os recursos, os conceitos específicos das disciplinas, eu consigo usar a educação como ferramenta para atuar como um agente modificador. E pra que serve a educação se não for pra isso no meu modo de entender. Eu fico pensando educação para quê? Porque eu tenho que interferir positivamente no meu meio. Se eu não conseguir usar esses elementos de aprendizagem que eu tenho, são experiências na verdade, e colocar essa experiência a serviço da construção, do bem comum. No meu entendimento isso é ser político. Todos nós temos que ser políticos na verdade, porque somos agentes da construção do bem comum, não é? E eu acho que a escola devia ter esse papel, não é? O processo de ensino e aprendizagem, os estudos específicos, eles todos deveriam dar uma base, a parte sólida, para que eu consiga interferir no meio de um modo positivo, participativo.

Na aprendizagem da aluna, na socialização de seus valores, sentimentos, percepções e transformações, a aprendizagem do professor aprendiz, que significa e ressignifica num *continuum* a importância da educação como possibilidade de percepção da realidade social, cultural, histórica, para a construção de saberes e

participação política em prol da melhoria da qualidade de vida, “enquanto agentes da construção do bem comum”.

As entrevistas com os professores participantes do Projeto transcorreram de forma a ter uma visão da realidade do Projeto Educativo de Integração Social, principalmente na questão relacionada à formação do professor aprendiz que se dá na ação. O PEIS exemplifica a necessidade de que inserida na formação docente geral, os cursos de licenciatura abordem conteúdos específicos da educação de adultos. Cabe dentro dessa capacitação, algo que reflita e prepare o professor para a atuação junto a esse público.

## Considerações finais

Este estudo teve como objetivo principal apresentar as contribuições do PEIS no processo de formação de professores aprendizes ao público adulto, por meio de seus valores, ações, concepções e práticas educativas.

Se pensarmos na formação de professores ao longo da história da educação brasileira, é possível dizer que as contribuições do Projeto se iniciaram desde o primeiro momento, quando pensou e propôs a capacitação docente ao adulto, uma vez que esta nem sempre foi preocupação dos órgãos públicos governamentais, como pudemos observar nas Campanhas de Educação de Massa, quando leigos e voluntários foram incentivados a assumir o papel de professores, como pudemos perceber no estudo referente à história da formação docente para alunos adultos, tema do primeiro capítulo desta tese,

No Projeto, na prática, os alunos dos cursos de licenciatura e de Pedagogia foram incluídos na participação ativa do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e na constituição da sua própria formação docente inicial e continuada. A possibilidade de atuação nos espaços de formação propiciou transformações em suas práticas que, aos poucos, se distanciaram da concepção tradicional de ensino, referência predominante na época em que o Projeto iniciou suas atividades, ainda no período do regime militar.

No início, um afastamento tímido, até por não se saber ao certo como realizar uma ação pedagógica diferente, uma vez que os princípios tradicionais de ensino ainda estavam arraigados nas referências dos professores aprendizes. Com o tempo, na prática, na realização de estudos teóricos subsidiados sobretudo por Paulo Freire, na

reflexão do próprio trabalho, na interlocução com os alunos e entre os participantes, na dinâmica viva e coletiva do Projeto, foi possível construir pequenas transformações na coletividade, como as oficinas. Desse momento em diante, como disse Roberto, aprendeu-se como transformar e aprimorar as práticas de acordo com as necessidades e contextos que emergiam a cada tempo e espaço.

Cabe lembrar que a busca pela realização de uma prática pedagógica que se distanciasse da referência tradicional de educação esteve intrinsicamente ligada às especificidades do ensino ao adulto. No movimento de reflexões e buscas por mudanças, os professores aprendiam a transformar suas práticas não só em relação à concepção educativa, mas também a conhecer o adulto do Projeto e as especificidades ao seu processo de ensino, com vistas à educação libertadora de Freire (1988).

Nesse processo dinâmico, os professores aprendizes constituíam saberes docentes que se iniciavam com as palestras aos professores ingressantes para situar quem é o aluno adulto com o qual iriam trabalhar. Esse esclarecimento primeiro teve continuidade ao longo do semestre e possibilitava novas reflexões pelos professores, que, no momento da entrada de novos participantes, assumiam com a coordenação a condução dessa reflexão.

As análises focadas na formação do professor de adultos na prática, na elaboração do material didático pelo professor e nos espaços de formação docente compreendidos como reuniões pedagógicas, reuniões de socialização, oficinas pedagógicas, tema gerador e estudo do meio demonstraram como alguns dos nós (FONTANA; GUEDESPINTO, 2002) presentes no processo de formação docente puderam ser desatados. As reflexões articuladas à fundamentação teórica nos possibilitaram perceber a relevância do Projeto que se constitui enquanto referencial teórico-prático e metodológico no tocante ao processo de formação inicial e continuada do professor de adultos.

Destacamos a importância da reunião pedagógica, uma vez que proporcionava abertura para acolher, debater, refletir, estudar, decidir e forjar as demandas cotidianas do Projeto. Nesse espaço, muitas decisões importantes ocorreram, como a decisão pelo início das oficinas, a continuidade do Projeto quando da saída da PUCCAMP, a escolha do novo nome e a reorganização curricular pautada no trabalho com o tema gerador e estudo do meio.

O acolhimento ao professor de suas dúvidas, angústias, dificuldades, mas também de socialização e troca de experiências e conhecimentos, possibilitava suporte para que cada um enfrentasse as dificuldades percebidas em suas práticas. Após o acolhimento, o retorno à sala de aula nutrido de novos elementos para a transformação da própria prática, a observação e o retorno à reunião, e novo momento para compartilhar com os colegas. Após as interlocuções, novamente o retorno ao trabalho junto aos alunos, e assim sucessivamente. Esse movimento contínuo caracteriza a formação do professor reflexivo e pesquisador que constrói saberes articulando conhecimentos teóricos aos práticos em um contexto de prática educativa emancipatória, segundo Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998).

A presença do coletivo no processo de aprendizagem do professor foi importante porque, na visão do outro, vislumbrava-se o pensamento e reflexões em relação às possibilidades de transformação do próprio trabalho. Houve momento em que ele foi construído por todos, como na realização das oficinas, quando se propôs a articulação entre o tema gerador e as diferentes disciplinas, feito que nem todos os professores conseguiam, ainda, realizar.

O respaldo e o trabalho conjunto conferiram segurança e aprendizagens que auxiliaram o professor, em momentos posteriores, a caminhar sozinho no sentido de elaborar aulas diferenciadas, aproximando os conteúdos específicos de suas disciplinas ao universo de seus alunos. Tal conhecimento possibilitou o auxílio a outros professores. Pudemos perceber, também, que cada novo conhecimento possibilitava a construção de outros novos, e assim sucessivamente, constituindo a formação inicial e continuada dos professores à elaboração de um saber fazer em consonância com as necessidades concretas de alunos adultos reais.

Ocupar o “lugar” de professor e a disponibilidade de ouvir o aluno impulsionaram os docentes a pensarem não só na própria prática, como também a pesquisar outros conhecimentos referentes às disciplinas que ministravam. O fato de elaborarem o próprio texto e/ou material didático auxiliou nesse sentido, pois possibilitou um olhar mais apurado ao aluno, levando-os à reflexão e à busca de outras formas de pensar não só a sua ação pedagógica, mas também de conceber os conhecimentos sistematizados com os quais trabalhavam, a fim de aproximá-los das realidades, necessidades e

interesses dos adultos para que tivessem uma função social na vida deles, como destacou Maria Flor.

Assim, os docentes viviam as expectativas, realizavam ações e nelas as alegrias e dificuldades próprias de quem ocupa o "lugar" de professor aprendiz, empenhavam-se para conhecer e aprimorar os saberes da docência – saberes esses que, segundo Pimenta (2000), se constituem pela experiência, produzidos na prática, mediatizados pelo outro, na troca de conhecimentos e na reflexão sobre a própria prática, momento em que esse saber ganha, de fato, importância. Saberes docentes que se constituem também pelo conhecimento específico das áreas do conhecimento, mas que só ganham significado se o professor compreender seu sentido e a importância que têm na relação com a sociedade, com a vida de seus alunos, ou seja, quando são capazes de produzir desenvolvimento, consciência e reflexão para a produção de novas formas de existência e humanização. E, ainda, saberes pedagógicos, que advêm das necessidades pedagógicas reais ante as leituras críticas das práticas realizadas, que requerem a renovação de métodos, estrutura e organização curricular, como o trabalho interdisciplinar e coletivo.

As contribuições do Projeto cumpriram seus objetivos primeiros de formar os professores ao público adulto, e os extrapolaram na medida em que proporcionaram saberes importantes para a formação docente geral, que dificilmente, como assinalou Pedro, aprenderiam enquanto observadores no momento da realização do estágio curricular, como preparar a aula, aprender a ouvir o aluno, a trabalhar na coletividade no contato com profissionais de diferentes formações acadêmicas, a lidar com o tempo da aula, dos alunos e seus próprios, a desenvolver projetos interdisciplinares, a analisar materiais didáticos, elaborar um estudo do meio, entre outras. Essa formação preparou os docentes para atuarem em qualquer contexto em que se realize a educação de adultos, como também em qualquer outra modalidade de ensino, pela formação docente geral, conforme o relato dos professores entrevistados.

Conhecer e refletir a respeito da formação docente ao adulto no Projeto possibilitou-nos, ainda, compreender que necessariamente não é o aumento da quantidade de horas que o aluno dos cursos de licenciatura deve passar na escola básica que garantirá a qualidade da aprendizagem do futuro professor, mas sim, como essa presença é efetivada. Nesse sentido, destacamos a importância da integração entre a

universidade e a escola, bem como a organização, estrutura e planejamento por parte dessas duas instituições, no tocante à inserção e acompanhamento do estagiário/professor aprendiz.

Em seus relatos, os professores destacaram a importância de as aprendizagens vividas no Projeto terem lhes possibilitado segurança para o ingresso na profissão, e que muitas das ações que realizavam estão presentes em suas práticas, como a reflexão da própria prática, o trabalho coletivo, aprender a trabalhar com pessoas com formações diferentes, a orientação aos alunos que realizam estágio nas escolas, na visão da importância e na realização de projetos interdisciplinares, entre outras.

Em relação às alunas da Pedagogia, essas puderam vivenciar na prática toda a dinâmica do Projeto no que diz respeito às especificidades da formação do pedagogo, uma vez que realizavam tanto atividades administrativas como pedagógicas. Em parte do tempo em que o Projeto foi realizado na PUCCAMP, o curso de Pedagogia não contemplava a Licenciatura e as alunas exerciam as funções do diretor, do coordenador pedagógico e do orientador educacional. Quando ocorreu a alteração no currículo, as alunas passaram também a atuar enquanto professoras de alfabetização.

Outro elemento que consideramos importante mencionar é que os docentes entrevistados nutrem especial carinho e reconhecimento pelo trabalho realizado pelo PEIS e sentem-se privilegiados por terem participado. Nesse sentido, percebemos que o Projeto é um referencial de formação docente e de trabalho com o público adulto que eles sentem prazer em divulgar e socializar. Todos os professores convidados a participar desta pesquisa aceitaram prontamente o convite e verbalizaram a alegria de poder contribuir e relatar as experiências vividas. Nesse sentido, pareceu-nos que o vínculo de confiança entre a pesquisadora e os professores entrevistados já estava estabelecido pelo elo comum, o PEIS.

## Referências:

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v.III: século XX. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ALMEIDA, D. B. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu – UFRGS. Porto Alegre, 2001.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/Unesco, 2006.

_____. Humanização docente: heranças, ofícios e trajetórias de educadores/as. In: PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. (orgs). **Pedagogia em ação**: ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da educação. São Cristóvão: UFS, 2011.

AUGÉ, M. **Não lugares**: uma antropologia da super-modernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BARCELOS, V. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARRETO, J. C.; BARRETO, V. A formação dos alfabetizadores. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 8.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. (Guia da Escola Cidadã, v. 5)

BEISIGEL, C. R. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil.** Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Trienal de Educação 1963-1965. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1963.

_____. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

_____. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Programa de Ação Econômica do Governo 1964-1966 (síntese). Rio de Janeiro, Documentos EPEA, n. 1, nov. 1964. In: FERREIRA, M. S. Reforma educacional e trabalho docente na proposta do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá (1963-1971).

_____. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <*portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf*>. Acesso em: 6 jul. 2014.

BRASIL, s/d (a). Departamento Nacional de Educação. Serviço de Educação de Adultos Instruções aos Professores de Ensino Supletivo. Atos Normativos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 11, n. 29, 1947. Disponível em: http://forumeja.org.br/edupopular . Acesso em: 05 mai. 2013.

_____. Departamento Nacional de Educação. Serviço de Educação de Adultos. Caderno de Aritmética. Impresso pela Gráfica Muniz, Rio de Janeiro, s/d (b). Disponível em: <http://forumeja.org.br/edupopular>. Acesso em: 5 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura - Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, publicada pela Campanha Nacional de Educação Rural, ano 6, número 8. Disponível em: <http://forumeja.org.br/edupopular>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. Programa Alfabetização Solidária. Resultados do projeto piloto: avaliação janeiro a julho de 1997. Brasília: Presidência da República, Conselho da Comunidade Solidária, 1997.

CAMARGO, P. S. A. S. **Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

CAMPOS, S. **Histórias e memórias de educandos e educadores na constituição da identidade do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS**: Referências em políticas públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos e formação de educadores. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

CARNEIRO LEÃO, A. **A sociedade rural, seus problemas e sua educação**. Rio de Janeiro: Editora a Noite, [19--].

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica.** 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

COELHO, G. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, P. (org.). **Paulo Freire**: educação e transformação social. Editora Universitária da UFPE, 2002.

CORRÊA, A. L. (ed.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS: Mobral, 1979.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. Fundamentos epistemológicos e políticos. 4.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

_____ (org.). **Cultura popular e educação popular**: memórias dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. **Educação Popular (1947 – 1966).** Disponível em: <http://forumeja.org.br/edupopular>. Acesso em: 3 jun. 2013. Disponível em: http://forumeja.org.br/edupopularAcesso em 03 jun. 2015.

FÁVERO, O; SOARES JUNIOR, E. F. Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962-1964). **Educação e Realidade**, v.17, n.2, 1992.

FERREIRA, M. S. O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e a profissionalização docente em Mato Grosso. **Revista Educação Pública**, v.19, n.39, p. 145-161, 2010.

FIORENTINI, D.; SOUZAJR,A.J. e MELO, G.F.A. Saberes Docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G. (Org.) **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea)

FONTANA, R. A. C.; GUEDES PINTO, A. L. Trabalho escolar e produção de conhecimento. In: SHIGUINOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (orgs.) **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Meditação, 2002.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

Frei Beto, s/d Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Alteridade_Frei_Beto.pdf>. Acesso em: 1 set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Educação, 1988. Coleção O Mundo Hoje, v.21

_____. **Educação como prática da liberdade.** 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Educação, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49º ed.São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: **o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. **O MOVA – SP**. Estado e movimentos populares. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. 8.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. (Guia da Escola Cidadã)

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. 8.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. (Guia da Escola Cidadã)

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). **O sentido da escola**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Ética e cidadania**. Campinas: Papirus, 2000.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-posições**, v.5, n.3, p.15, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUBILEI, S. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993.

GIUBILEI, S. (org.). **Abrindo diálogos na educação de jovens e adultos**. v.1. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/CENP, 2005. 130p.

GIUBILEI, S.; SILOTO, R. C. Apontando caminhos para a prática na EJA. In: GIUBILEI, S. (org.). **Abrindo diálogos na educação de jovens e adultos**. v.1. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/CENP, 2007. 130p.

GOMES, L. K. S. **Memórias de professoras alfabetizadoras do Mobral em Fortaleza.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/.../2012_Dis_LKSGomes.pdf>. Acesso em 15 ago. 2013.

*GÓES, M. Educação popular, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire & movimentos sociais contemporâneos. In: ROSAS, P. (org.).* ***Paulo Freire:*** *educação e transformação social. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.*

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos, p.108-130. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

HERNANDES, M. L. Q. G. **Os caminhos de volta à escola, da evasão do ensino regular aos Projetos de Ensino Supletivo.** Trabalho de Conclusão de Curso – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 1993.

_____. **Autonomia**: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

HERNANDES, M. L. Q. G.; HERNANDES, P. R. Ih, lá vem o estagiário. **Revista de Educação**, 2007.

HERNANDES, P. R. (mimeo). **Contribuindo para a reflexão de EJA.** Abrindo diálogos na Educação de Jovens e adultos. Publicações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Planejamento Escolar 2007.

JACOBUCCI, A. M. **Revolucionou e acabou?**: breve etnografia do Ginásio Estadual Vocacional de Americana: GEVA. São Carlos, SP: Editora Compacta, 2002.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-29, 2002.

LESTINGE, S.; SORRENTINO, M. **As contribuições a partir do olhar atento:** Estudo do Meio e a educação para a vida. Ciência e Educação, v.14, n.3, p. 601-19, 2008. Disponível em://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n3/a15v14n3.pdf . Acesso em: nov. 2015

LEX, A. **Biologia educacional**. 14.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

*LOPES, D. E. **História do estudo do meio**: um estudo sobre a prática extramuros da escola em São Paulo. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.*

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, v.18, n.2, p. 173-191, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>. Acesso em: 22 set. 2015.

MELLO, G.N. Fatores intraescolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau. **Educação e Sociedade**, ano I, n.2, 1979.

_____. Formação inicial de professores para a Educação Básica. Uma (re)visão radical. São Paulo Perspectiva, v.14, n.1, 2000.

MIRANDA, G. V. Escola plural. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200005>. Acesso em: 24 ago. 2015.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NEPOMUCENO, M. A.; GUIMARÃES, M. T. C. Políticas públicas de interiorização da educação em Goiás nas décadas de 1930 e 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2007. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/142/151>.

NÓVOA, A. S. **A formação de professores na contemporaneidade.** 2014. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=qDN5wCbuU6I>. Acesso em: mai. 2015.

NÓVOA, A. S. **O regresso dos professores.** 2007. Disponível em: <https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

PROJETO EDUCAÇÃO PELO RADIO, s/d. (mimeo).

Disponível em: http://forumeja.org.br/edupopular Acesso em: mai. 2015.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n.12, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Ciclos de vida**: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa** [on line], v.30, n.2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022004000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 mar. 2014.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALACIOS, J. (1995) O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. v.1. Tradução de Marcos A.G. Domingues. 1995.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: PENIN, S.; MARTINEZ, M.; ARANTES, V. A. (orgs.). **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. (Coleção pontos e contrapontos)

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINHO, P. M. INEP: Súmula das atividades desenvolvidas em 1963. Boletim Informativo CBPE, n. 79, fev./1964, p. 1-9. In: FERREIRA, M. S. Reforma Educacional e Trabalho Docente na Proposta do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá (1963-1971).

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica.** Estudo do meio e questões ambientais - educação, interdisciplinaridade, estudo do meio, formação sócio-ambiental, **2003. Disponível em:** <https://estudodomeio.wordpress.com/2009/03/10/acao_pedagogica/>. Acesso em: 22 set. 2015

_____. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

PROJETO EDUCAÇÃO PELO RÁDIO, s/d. (mimeo). Disponível em: <http://forumeja.org.br/edupopular>. Acesso em: mai. 2013

RIBEIRO, C. A. **Escola rural e alfabetização (1936-1946)**. Dissertação – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.
Disponível em:
http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/1048/1/EscolaRuralAlfabetizacao.pdf

ROCKWELl, E.; EZPELETA,J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem Fronteiras,v.7,n.2,pp.131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf. Acesso em 18 dez. 2015

ROMÃO, J. E. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e propostas. 8.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. (Guia da Escola Cidadã)

ROSAS, P. (org.). **Paulo Freire**: educação e transformação social. Editora Universitária da UFPE, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. **A história das ideias pedagógicas**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação), (a).

_____. 1989, p. 21-24 – GARCIA, W. E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, 2009.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, 2007.

_____. O legado educacional do regime militar. Caderno Cedes, v.28, n.76, 2008 (b).

SCOCUGLIA, A. C. **Educação de jovens e adultos**: histórias e memórias da década de 60. Brasília: Plano Editora e Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, v.27, n.2, p. 303-22, 2011.

_____ (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/Unesco, 2006.

_____. O educador de jovens e adultos em formação. mimeo, 2005 (a).

_____. **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 1.ed., 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005(b).

_____. **Educação de adultos em Minas Gerais**: continuidades e rupturas. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

_____. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, M. V. (org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2005 (c).

SOARES, L.; GALVÃO, A. M. O. (Orgs.) Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III: séc XX. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, L. e VIEIRA M. C. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. e SILVA, I. O. **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade – os sentidos da experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.
STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, A. **O sistema escolar do Rio de Janeiro**. D.F., Rio, 1932.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa – ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, v.34. n.122, p.155-73, 2013.
Disponível em http://www.cedes.unicamp.br
Acesso em: 02 set. 2014.

TORRES, E. A. **Uma escola pública para o aluno adulto**: do fazer ao saber. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

VIDAL, D. G. **O exercício do olhar**: livros, leituras e práticas de formação do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VIEIRA, M. C. **Memória, história e experiência**: trajetórias e experiências de educadores de jovens e adultos no Brasil. Tese de doutorado – Universidade Federal Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência, problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo, 2011.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010