

FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: APRENDIZAGENS ADVINDAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR

Cláudia Costa Duarte¹

O texto analisa as contribuições que o processo formativo do Projeto Escola Zé Peão deu à prática de educadores da EJA que atuam na rede pública. Resultou de uma pesquisa de mestrado em que os dados foram coletados a partir da análise documental, entrevistas e questionários. A análise respaldou-se nas falas dos sujeitos pesquisados e nas contribuições de Arroyo (2006), Freire (2007), Holliday (1995) e Tardif (2010).

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação do educador. Prática pedagógica.

1 Introdução

A discussão sobre a formação do educador de jovens e adultos está posta no âmbito dos movimentos sociais, das instituições formadoras, das agendas dos gestores públicos, bem como nos processos formativos vivenciados por educadores que atuam na educação de jovens e adultos, seja nas práticas informais ou formais.

O texto em pauta traz elementos de uma pesquisa de mestrado que analisou as contribuições que o Projeto Escola Zé Peão² (PEZP) deu para a prática pedagógica de educadores de jovens e adultos que atuam na rede pública.

Para que os leitores entendam o que me motivou a pesquisar sobre o tema da formação do educador de jovens e adultos apresentarei de forma sucinta a minha trajetória de educadora, para situar-me enquanto sujeito social.

¹ Mestre em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba, Supervisora e educadora da rede pública municipal de João Pessoa; e-mail: cduartesec@hotmail.com.

² O Projeto Escola Zé Peão teve início no ano de 1991, como uma ação de extensão da Universidade Federal da Paraíba e resultou de uma parceria com o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM) para alfabetizar operários da construção civil.

Ao expor os meus retratos na parede da galeria educacional, inicio com a experiência na Prefeitura Municipal de João Pessoa, no ano de 1987, quando ingressei, por meio de concurso público, como professora polivalente atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse mesmo ano, iniciei o curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba.

Foi nesse período que emergiu a contradição entre teoria e prática, pois a teoria vista no âmbito da universidade não condizia com o coletivo da escola, que era marcado por processos de exclusão dos jovens e adultos ou, quando muito, por mero assistencialismo. Concordo com Furtado (2009, p. 55), quando afirma que “os (as) alunos (as) tem acesso ao espaço físico, mas não, a uma educação de qualidade, que os (as) considere como sujeitos de direitos”.

Enquanto aluna de Pedagogia, participei como alfabetizadora (1991-1993) de operários nos canteiros de obras da construção civil e, posteriormente, como coordenadora (1994-1996) acompanhando a prática pedagógica dos alfabetizadores no PEZP.

A ação do Projeto sempre esteve apoiada na trilogia formação política dos operários, escolarização e formação de educadores de jovens e adultos. O processo de escolarização, até hoje, visa ao desenvolvimento da lecto-escrita e à elevação do nível de escolaridade do aluno operário, pautando-se na construção do conhecimento incentivado pelo exercício do diálogo. Já a formação do educador evidencia-se pela dinamicidade da construção coletiva gerada pela ação – reflexão – ação, possibilitando ao mesmo vivenciar a práxis no âmbito do PEZP.

No ano de 1997, recebi um convite para atuar na gestão pública municipal como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos. Dentre os desafios enfrentados, destaco: reestruturação da EJA; expansão da oferta; revisão e adaptação da legislação municipal de acordo com a LDBEN – Lei 9.394/96; promoção de um programa de formação permanente para educadores; e desenvolvimento do Programa de Alfabetização – Do Trabalho à Escola³.

³ O Programa visava atender a jovens e adultos trabalhadores com prática de alfabetização, na própria comunidade. A ação era desenvolvida em parceria com repartições públicas, associações de bairro, igrejas, centro de cidadania etc. Os alunos tinham aula de segunda a quinta, pois a sexta-feira era dedicada ao planejamento dos educadores.



Na prefeitura de João Pessoa participei do processo de instalação do Fórum de EJA da Paraíba, no ano de 1998, movimento esse em que sou engajada até hoje. Atuei, também, como coordenadora do ensino fundamental e secretária adjunta de educação.

Já no ano de 2005, passei a trabalhar na Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba (SEEC). Primeiro na assessoria do gabinete onde participei do processo de construção do Plano Estadual de Educação. Posteriormente (2007-2009), assumi a Gerência Executiva da Educação de Jovens e Adultos do Estado (GEEJA). Na implementação das ações da GEEJA tentava conciliar as decisões emanadas da Secretaria com as pactuadas no âmbito do Fórum de EJA. A construção coletiva no âmbito da esfera pública exige muita escuta e diálogo, pois são muitos os conflitos que emergem (o que é compreensível), pois em alguns casos os interesses são antagônicos. Santos (2002, p. 334) reconhece:

O Estado, graças à forma cósmica do seu poder (a dominação) e a forma cósmica do seu direito (o direito territorial), tem uma grande capacidade para condicionar as constelações de práticas sociais. Essa capacidade é o factor principal por detrás das formas hegemônicas de sociabilidade nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Destaco, ainda, a participação no processo de criação da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, em 2008. Momento em que foi instituída a Comissão Estadual de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CEAEJA) com a seguinte representatividade mínima⁴: SEEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum de EJA, sociedade civil da área de alfabetização de jovens, adultos e idosos e de EJA e de Instituições de Ensino Superior.

No ano de 2009, iniciei o mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação Popular, na área de aprofundamento Educação de Jovens e Adultos, tendo como objeto de estudo o processo formativo desenvolvido pelo Projeto Escola

⁴ Orientações emanadas do documento “Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos” respaldado pela Resolução CD/FNDE nº 65, de 13 de dezembro de 2007.

Zé Peão. Na ocasião do mestrado, em 2010, fui aprovada em um concurso para professora temporária da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e lecionei até julho de 2012, no curso de Pedagogia, nas disciplinas da área de aprofundamento Educação de Jovens e Adultos.



A seguir apresentarei o percurso metodológico, destacando os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a coleta dos dados. A partir dos relatos das coordenadoras e educadoras, pontuarei as contribuições que o processo formativo vivenciado no Projeto deu as suas práticas pedagógicas na modalidade EJA. Por fim, tecerei alguns comentários, não conclusivos, mas reflexivos.

2 Definindo os sujeitos da pesquisa e adotando procedimentos para a coleta de dados

Os sujeitos participantes da pesquisa foram alfabetizadores e coordenadores pedagógicos. Para elencar os alfabetizadores foram levados em consideração os seguintes critérios: ter atuado no Projeto no período entre 2001 e 2010, por no mínimo três anos consecutivos, ter formação inicial em Pedagogia e estar atuando na rede pública na educação básica, na modalidade EJA. Já os coordenadores pedagógicos foram definidos a partir de tais critérios: o coordenador que tinha mais tempo de atuação no Projeto, e os demais se tinham atuação na rede pública na educação básica, na modalidade EJA.

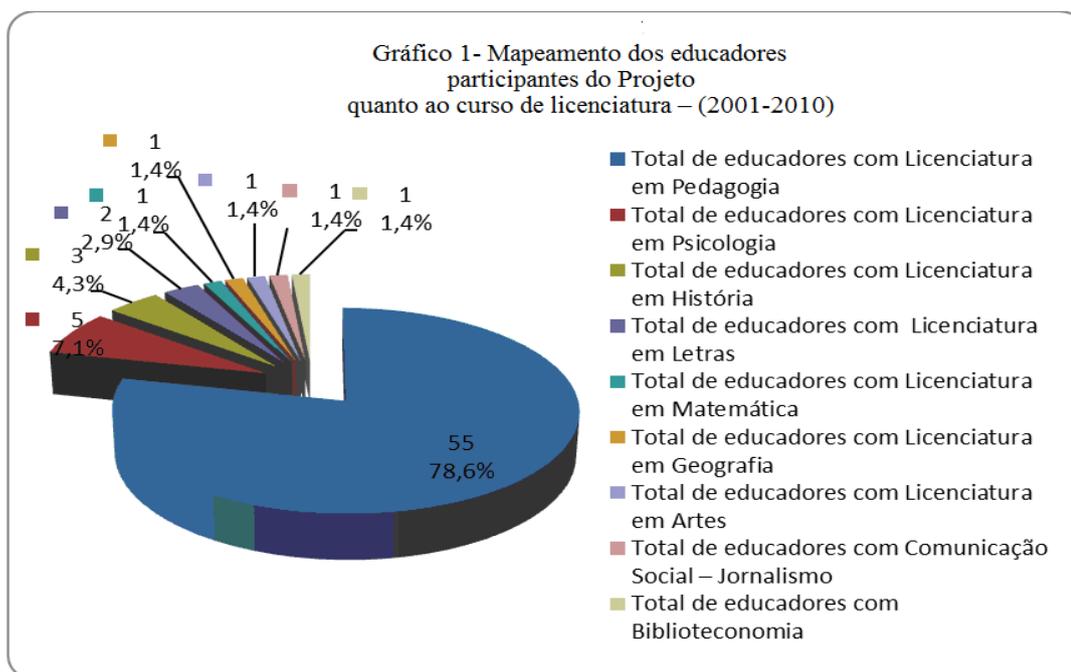
Os alfabetizadores que atuaram no período de 2001 a 2010 na sala de aula eram alunos da UFPB, das diversas licenciaturas, com exceção de uma que era do curso de Comunicação Social. Todos se inseriram no Projeto por meio de um processo seletivo que teve início com o preenchimento de uma ficha de inscrição, na qual deveria ser anexada uma cópia do Histórico Escolar, do Registro Geral (RG) e do Cadastro de Pessoa Física (CPF).

De acordo com o mapeamento realizado nos arquivos do Projeto, tendo como ponto de partida as fichas de acompanhamento curricular e as fichas de inscrição, foi possível montar um gráfico (na página seguinte) que expressa a formação inicial dos 70 educadores.

De acordo com os critérios encontrei doze sujeitos, sendo três coordenadoras e nove alfabetizadoras. Apenas seis alfabetizadoras participaram da pesquisa, pois duas não foram encontradas e uma não retornou o questionário.

Quanto à atuação das seis educadoras na modalidade EJA, duas eram supervisoras na rede pública municipal, uma coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado e outra do PROJOVEM. Duas atuavam como educadoras na rede pública, no primeiro segmento do ensino fundamental.

Já as três coordenadoras, uma continuava atuando no PEZP, o que equivalia a 17 anos de participação na coordenação (1994-2011) e atuava, também, em outra experiência de EJA, no Projeto Sal da Terra⁵. As outras duas eram supervisoras da rede municipal de ensino de João Pessoa. As coordenadoras pedagógicas, participantes da pesquisa, se inseriram no Projeto na condição de educadoras e a partir do bom desempenho em sala de aula foram convidadas a assumir a coordenação.



Fonte: Arquivos do Projeto Escola Zé Peão, tendo como referência as fichas de acompanhamento curricular e as fichas de inscrição.

⁵ O Projeto Sal da Terra – Educação e Solidariedade – se constitui numa experiência de Educação de Jovens e Adultos que tem por objetivo a escolarização de jovens, adultos e idosos moradores das comunidades periféricas da cidade de João Pessoa e de municípios circunvizinhos.



Para subsidiar a coleta de dados, utilizei a análise documental e como instrumento, um questionário. Outro recurso utilizado foi a entrevista semiestruturada que foi conduzida a partir de três eixos norteadores: o primeiro relacionou-se à inserção do alfabetizador no Projeto e o olhar que construiu com relação ao campo da EJA. O segundo eixo foi sobre o curso de Pedagogia e o lugar ocupado por essa formação inicial. O terceiro referiu-se à avaliação da formação no Projeto, ou seja, busquei identificar aspectos relevantes dessa formação para a prática dos educadores com jovens e adultos na rede pública de ensino.

3 A inserção do alfabetizador no projeto e o olhar com relação ao campo da EJA

A formação no âmbito do Projeto era composta de duas etapas. Uma inicial, constituída de um curso de formação de 40 horas, no qual os educadores tinha a oportunidade de conhecer a história do Sindicato e do surgimento do Projeto, bem como realizar leitura sobre o histórico da EJA e aspectos metodológicos voltados à especificidade dessa modalidade. Já a segunda etapa, a formação continuada, tinha por objetivo realizar ações que viessem subsidiar a prática docente dos educadores.

Todos os momentos da formação tinham uma intencionalidade formativa, o que é compreensível, pois das seis alfabetizadoras participantes da pesquisa nenhuma tinha experiência na área da EJA. Três tinham atuado na educação infantil, uma no quarto ano do ensino fundamental e duas não tinham atuado em nenhuma etapa ou modalidade de ensino.

Do ponto de vista de uma educadora, desse processo foi destacado como um dos saberes significativos: “estudar como o adulto aprende e quais as suas especificidades enquanto ser humano” (EDUCADORA ALINE).

O relato da educadora nos leva a refletir que buscar entender como o aluno adulto aprende é de fundamental importância nas práticas formativas de educadores de EJA, pois influencia na forma como a educadora vai desenvolver a sua prática docente.

Os processos de formação de educadores na especificidade da EJA deveriam, também, enfatizar mais sobre as histórias de vida dos adultos da classe

popular, procurando entender as situações de exclusão às quais estão submetidos. Para Arroyo (2006, p. 23),



É essa particularidade da sua condição social, ética, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador (a).

Outra questão merecedora de ser levada em conta nas ações formativas de educadores de EJA é tomar como ponto de partida as histórias de vida dos próprios educadores. Essa era uma estratégia pedagógica adotada no Projeto que possibilitava que as educadoras refletissem sobre suas experiências, atitudes e conceitos.

A concepção ampliada de alfabetização e a interdisciplinaridade também foram destacadas pelos participantes como aspectos significativos. A alfabetização entendida como uma ferramenta para que os alunos operários pudessem dar prosseguimento à escolarização em níveis mais elevados. Em relação à interdisciplinaridade a educadora Fátima destacou: “Aprendi a fazer as pontes. Ligar os conteúdos da linguagem à matemática; foi uma conquista”. Sobre esse aspecto, Fazenda (2008, p. 13) comenta que “um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações”.

Percebe-se aqui que a capacidade de “fazer pontes” foi possibilitada pela própria dinâmica da formação do Projeto, que trabalhava as temáticas numa perspectiva interdisciplinar. Essa forma de abordagem dos conteúdos parte do pressuposto de que os conteúdos não podem ser abordados de forma fragmentada, pois será da articulação com as diversas áreas de conhecimento que os sujeitos aprenderão a relacionar os fatos a situações vivenciais e a contextos mais amplos.

Para a educadora Sara se constituíram avanços “os trabalhos em grupo e a articulação com outros agentes de formação como as assessorias de Matemática, Linguagem, Artes e Políticas Públicas, pois contribuíram na compreensão dos conteúdos que se pretendiam trabalhar”.

O relato da educadora nos chama atenção para que em processos formativos de educadores sejam adotadas dinâmicas participativas, que possibilitem construções e troca de saberes, evitando-se trabalhar as teorias desvinculadas das práticas.

O planejamento e a sistematização da prática pedagógica foram pontos da formação que as alfabetizadoras elencaram como relevantes.

No ato de planejar e registrar as suas ações cotidianas pode-se construir uma memória que contribuirá não só para a prática do alfabetizador, mas para a troca de experiências com outros educadores que também atuam em sala de aula.

De acordo com Holliday (1995, p. 36), “a sistematização possibilita compreender como se desenvolveu a experiência, porque se deu dessa maneira e não de outra, dá conta das mudanças ocorridas, como se produziram e por que se produziram”.

Sobre os saberes relacionados ao aspecto da sistematização, a alfabetizadora Nice ressaltou: “sistematização como processo de registro, de análise e de reflexão da prática”. É importante registrar que as coordenadoras foram unânimes em afirmar que a sistematização foi o motivo de maior resistência das educadoras. Porém, o relato da educadora leva-nos a inferir que apesar da resistência houve processo de superação por parte de algumas participantes.

Ao tomar como um dos instrumentos de análise, na sua pesquisa de mestrado, as fichas de acompanhamento das educadoras do PEZP, Deus (2005, p. 101) afirma:

As sistematizações das professoras demonstraram mais clareza em seus objetivos e mais coerência nas suas ações em sala de aula, na medida em que as mesmas iam entendendo melhor a proposta do Zé Peão, fazendo com que a participação da Coordenação fosse cada vez mais entendida como um trabalho em parceria, e não uma imposição de ‘fazer’ predeterminados.

Um dos aspectos destacados pelas coordenadoras foi que a sistematização da ficha de acompanhamento era pré-requisito, inclusive, para permanência das educadoras no Projeto, uma vez que servia tanto de instrumento de diálogo entre as coordenadoras e as educadoras, como de subsídios para manter a memória do Projeto.

Nas considerações da alfabetizadora Fátima percebe-se que a postura adotada pela equipe pedagógica influenciava no crescimento profissional das educadoras.



[...] Foram 4 anos e 8 meses no Projeto, eu só cresci, aprendi mesmo. Acho que até mudei como pessoa por conta das pessoas que coordenavam, elas tinham muito discernimento, eu digo que sou outra pessoa hoje porque trabalhei com elas. Elas ajudavam a gente a se tornar profissional e eu sou a profissional que sou hoje por conta do PEZP (ALFABETIZADORA FÁTIMA).

Desses relatos ficou que a ação educativa não pode ser fundada no amadorismo, mas tem que ser construída com ética. Tem que ser planejada levando em conta, não só o contexto social, as aspirações e necessidades dos educandos, mas também a dimensão profissional do educador.

4 A relação da formação do projeto com o curso de Pedagogia da UFPB

Ao discutir a formação do educador na especificidade da EJA não podemos negar o papel da universidade, enquanto instância formadora que tem uma parcela de contribuição para a construção dos saberes docentes. Foi partindo desse reconhecimento que verifiquei se as coordenadoras e alfabetizadoras estabeleciam alguma relação entre a formação no curso de Pedagogia com os processos formativos vivenciados no âmbito do Projeto.

Ao indagar se as coordenadoras percebiam se os candidatos que faziam o curso de Pedagogia relacionavam os temas abordados na formação do PEZP com o que eles estudavam na licenciatura, obtive as seguintes respostas:

Os cursistas não apresentavam conhecimentos sobre a EJA (VITÓRIA). Eles faziam apenas relações de alguns teóricos que eram discutidos nas disciplinas do curso de Pedagogia (MARIA). Isso melhorou, acho que de 2006 ou 2007 para cá, começamos a perceber isso porque também houve mudança na estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFPB (COORDENADORA MAÍRA).

Vale destacar que no ano de 2006 o curso de Pedagogia da UFPB, passou a oferecer a EJA como uma das áreas de aprofundamento, incluindo no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) as disciplinas Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação e Movimentos Sociais.

Tardif (2010, p. 16) assevera: “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através da formação, dos programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”.

Do ponto de vista da alfabetizadora Alice, “os conceitos acadêmicos são distanciados da prática. Só no final do curso vi um pouco da EJA. Já a didática no Zé Peão era vista de forma bem mais viva, não livresca”.

De acordo com Pimenta (2010, p. 20),

Os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Este relato nos leva a constatar que a formação do professor ainda pauta-se numa visão de professores como aplicadores de conhecimento produzidos pela pesquisa universitária. Aproximar os alunos dos cursos de licenciatura das práticas educativas, que são espaços de produção de saberes, possibilitará que os mesmos se apropriem das teorias relacionando-as com situações concretas.

Já Bia exclamou:

Se eu não tivesse me engajado nesse projeto, acho que seria apenas uma pedagoga voltada para a parte técnica, operacional mesmo, do orientar, do supervisionar. E o que é orientar e supervisionar dentro da rede pública, seja estadual ou municipal, é aquela coisa muito da ficha, do controle.

Na visão da educadora Bia a formação no âmbito da universidade ainda era pautada numa visão tecnicista, pois era voltada para a parte operacional em detrimento de uma formação que levasse em conta a reflexão e construção da ação educativa.

Tardif (2010, p. 21), ao observar a hierarquização dos saberes em função de sua utilidade na prática docente, explanou que “os saberes oriundos da experiência

de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”.

Nesse percurso formativo de se constituírem educadoras de jovens e adultos no Projeto, partindo de suas experiências vivenciais, as alfabetizadoras enfrentaram muitos desafios. Na visão da coordenadora Vitória “o maior desafio era que participar do Projeto exigia um engajamento e conhecimento de questões políticas. Algumas coisas elas não tinham maturidade de entender ainda, mesmo com todas as leituras”. Já a coordenadora Maíra ressaltou que a “a sistematização exigida era uma grande dificuldade para os educadores devido ao tempo, mas eles compreenderam que isso era importante para escrever os seus trabalhos, até para fazer o TCC, para se entusiasmarem a fazer uma pós-graduação”.

5 A relevância da formação no Projeto para a prática pedagógica de educadores de jovens e adultos na escola pública

Ao solicitar que as coordenadoras e alfabetizadoras fizessem uma relação da experiência que vivenciaram no processo formativo do Projeto com a atuação na escola pública foi possível perceber que apenas uma se assemelhava à do Projeto. “Os encontros pedagógicos acontecem uma vez por semana, no contraturno. Nesses encontros, discutimos o planejamento passo a passo, sempre avaliando o que foi proposto anteriormente” (NICE). É importante destacar que essa educadora, na escola pública, atuava na condição de supervisora escolar e era responsável pela organização do processo formativo.

Já a alfabetizadora Evellyn que atuava em uma sala de aula EJA, rede estadual de ensino, acrescentou que nesses encontros não se priorizava a discussão do plano de aula, ficando no âmbito de questões gerais. Na sua prática atual considerava algumas experiências vivenciadas no Projeto, tais como:

Valorizar os conhecimentos prévios dos (as) educandos (as) e planejar minhas aulas visando dar respostas significativas às reais necessidades de leitura e escrita dos mesmos (as), sem perder de vista onde eles (as) poderão



utilizar esse conhecimento adquirido na sala de aula (EDUCADORA EVELLYN).



A alfabetizadora Fátima acrescentou que trabalhava de forma mais livre, mesmo tendo o acompanhamento da supervisora da escola, e assim podia aproveitar muito do que tinha vivenciado no Projeto.

Para Bia que tinha atuação no PROJÓVEM, o aspecto ressaltado em relação ao Projeto referiu-se à parte da mobilização que fazia com os alunos.

[...] Consegui levar os alunos para cinemas articulando com lugares, consegui levar para teatro, o planetário, mobilização nas ruas, fizemos várias mobilizações nas comunidades desses alunos e no centro da cidade como um todo, participando de movimentos de defesa dos direitos dos negros, homossexuais e do índio que são coisas esquecidas, ou polêmicas para se fazer com eles (ALFABETIZADORA BIA).

Considerando o relato dessa alfabetizadora entendo que esse é um bom exemplo a ser adotado no âmbito da escola pública, pois os educandos da EJA, que são excluídos de muitos bens sociais, têm na escola pública a única oportunidade de ter acesso a atividades culturais e sociais.

Já a educadora Sara considerou que uma das aprendizagens que utilizava na rede pública diz respeito ao ato de planejar respeitando os três eixos norteadores que eram priorizados no Projeto: contextualização, significação operativa e especificidade escolar.

O relato dessa educadora só veio corroborar com o meu entendimento de que uma vez sendo compreendidos os princípios pedagógicos do Projeto, eles poderiam ser utilizados em qualquer prática educativa.

Um aspecto interessante destacado pela coordenadora Maria referiu-se à dimensão afetiva ao dizer que “o Projeto Escola Zé Peão forma amigos, a gente se encontra por questões pedagógicas porque acredita que através da educação podemos mudar aí a gente vai se tornando amiga”.

Sobre a afetividade Freire (2007, p. 10) nos diz que “a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”.

Tardif (2010, p. 268) também comunga com essa ideia:

As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresas no indivíduo levando-o, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apoiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação.

Freire, Tardif e a educadora Maria me levaram a refletir o quanto os gestos, as palavras e as ações de companheirismo são importantes nos processos formativos de educadores, pois a leitura de um livro pode até ser esquecida, mas a afetividade e alegria constituintes de amizades sinceras, jamais.

6 Finalizando com algumas reflexões e recomendações

O pressuposto fundamental deste trabalho foi entender o processo de formação do Projeto, bem como as aprendizagens que se configuraram relevantes para o crescimento pessoal e profissional das coordenadoras e alfabetizadoras.

Ao conhecer as experiências e opiniões das coordenadoras e educadoras que atuaram no Projeto e passaram a atuar na modalidade EJA, na rede pública, encontrei achados significativos sobre a formação, não para serem transpostos para a prática de outros educadores, mas para que os princípios formativos adotados no Projeto sejam refletidos e ressignificados em outras práticas de EJA.

Dois achados merecem destaques. Um dizia respeito ao aprendizado do planejamento como instrumento de organização da ação pedagógica, a ser revisitado e reformulado tendo em vista a dinâmica da sala de aula. O outro ao exercício de reflexão da prática que tinha na centralidade a problematização da ação cotidiana e foi incentivado desde as primeiras ações formativas do Projeto, por meio da oralidade, mas prioritariamente da escrita. O registro dos saberes, advindos das reflexões como forma de garantia de aprendizagens para as gerações futuras de educadores.

No decorrer da pesquisa foram muitas leituras, trocas de saberes, percepções e aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Esperando que este estudo possa trazer uma contribuição social apresento recomendações às seguintes instituições e sujeitos sociais:

- Instituições de Ensino Superior – incluir disciplinas básicas sobre a EJA nos currículos de todos os cursos de licenciatura. Essa discussão deverá ser pautada envolvendo conselhos universitários que tratem do ensino, da pesquisa e da extensão, devendo ser reforçada no âmbito das coordenações.
- Gestores educacionais – manter parcerias com Instituições de Ensino Superior para promover cursos de especialização de EJA para educadores sem qualificação. Considerar na organização dos processos de formação continuada as práticas metodológicas de experiências em EJA, que tenham reconhecimento social.
- Educadores que atuam na EJA – participar de encontros dos fóruns estaduais de EJA e de outras formas de interação social, a fim de se manterem atualizados em relação a questões teóricas, conceituais e metodológicas.

Por fim, espero que o que aqui registrei, descrevi, analisei e refleti possa agregar mais conhecimentos ao rol de saberes produzidos sobre a formação do educador na especificidade da EJA.

Referências

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17- 32.

DEUS, Milene Maria Machado de. **A interdisciplinaridade no Projeto Escola Zé Peão**: discursos e práticas. João Pessoa, 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Práxis).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** Trad. de Maria Viviana V. Rezende. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____ ; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

* Recebido em maio de 2013

* Aprovado em junho de 2013