

O professor

Maria Margarida Machado *

Entre as 183 dissertações e teses analisadas neste estado do conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, defendidas no período de 1986 a 1998, convencionou-se classificar o conjunto daquelas que tratavam mais especificamente de assuntos relacionados ao professor como Tema I. O total de pesquisas classificadas neste tema foi de 32: quatro teses de doutorado e 28 dissertações de mestrado.

A classificação por temas foi uma opção dos pesquisadores para organizar, de forma mais objetiva, a produção analisada. Isto, porém, não retira destes trabalhos a riqueza da abrangência ou a intersecção de mais de um aspecto abordado nas pesquisas. Optou-se também por uma subtematização, a fim de facilitar pesquisas posteriores, sendo este um dos objetivos de um estudo desta natureza.

O Tema I, portanto, foi dividido em dois subtemas: o primeiro – Relações Professor/Aluno e Visões sobre EJA – abordou as relações entre professores e alunos e as visões que têm de si e do processo de aprendizagem; o segundo – Professor: sua Prática e sua Formação – tratou de pesquisas mais voltadas para o professor e sua prática, juntamente com a questão da formação de professores para atuar em Educação de Jovens e Adultos. Vale destacar que, neste último subtema, se encontram três das quatro teses de doutoramento sobre esse tema.

Nos Anexos 1 e 2, estão relacionadas, por subtema e segundo a ordem alfabética dos autores, as pesquisas que compõem o Tema I.

SUBTEMA I.1 – RELAÇÕES PROFESSOR/ALUNO E VISÕES SOBRE EJA

Este primeiro subtema dentro do Tema I está composto por uma tese e 11¹ dissertações que tratam mais especificamente das questões em torno da relação professor/aluno na Educação de Jovens e Adultos, bem como da visão que ambos têm sobre si e sobre o ensino como um todo. São pesquisas que tratam, ao mesmo tempo, dos dois sujeitos da aprendizagem – o professor e o aluno –, o que as difere das pesquisas que serão apresentadas no Tema 2, onde o interesse-alvo se restringe ao aluno.

Principais Problemas Abordados

Os objetivos dos trabalhos analisados apontam para uma preocupação central: conhecer a realidade da educação de jovens e adultos através dos seus sujeitos, quer em

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹ A dissertação de Beloni Ozelame só foi consultada no CD-ROM ANPEd, por falta de exemplar na Ação Educativa.

experiências inovadoras ou em práticas já consolidadas. A busca deste conhecimento chega a apoiar-se em questões mais específicas, tais como os conteúdos trabalhados (De Camillis, 1988; Ozelame, 1998), o processo coletivo de transmissão de conhecimentos e atitudes (Ferraz, 1989; Junqueira, 1986), as características, valores e expectativas que marcam professor e aluno nesta relação de aprendizagem (Almeida, 1992; Caffer, 1990; Cianfa, 1996; Fernandes, 1990; Sachetti, 1992) e a relação da escola com o mundo do trabalho, seja ele urbano ou rural (Alvarim, 1992; Castro, 1990; Rombaldi, 1990).

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

As pesquisas que tratam mais especificamente das questões que envolvem a relação professor/aluno apontam para problemas já evidenciados há muito na Educação de Jovens e Adultos:

a) Há, por parte de professores e alunos, preconceitos em relação a essa modalidade de escolarização, difundindo-se uma concepção de que já é tarde para se aprender algo. Contraditoriamente, projetos exitosos no noturno têm mostrado a importância da garantia de uma educação de qualidade para jovens e adultos, apresentando, inclusive, mudanças nos relacionamentos interpessoais dos sujeitos envolvidos (Almeida). Exemplo disto se evidencia quando o professor começa a redesenhar o aluno-trabalhador como um sujeito com potencial para aprender, com capacidade de reflexão, com direitos e perspectivas de futuro (Ozelame). A reflexão conduz o professor a um reexame da realidade, e, por isso, é preciso contribuir para que ele desenvolva um modo de agir e de pensar centrado nos interesses do aluno-trabalhador, além de se perceber também como classe trabalhadora (Ferraz; Cianfa).

b) A crise do ensino noturno passa pelo aluno que não consegue questionar os esquemas rígidos da escola regular e, por vezes, quer que lhe seja “facilitada” a conclusão dos estudos; passa por professores que vêem no turno uma continuidade das práticas com crianças (Fernandes); por coordenadores pedagógicos e diretores que julgam o turno noturno como uma perda de tempo, restringindo o acesso a materiais, equipamentos e espaços específicos da escola (Caffer). Onde há indicações de processos de superação destas tendências da crise, como em experiências exitosas de alfabetização numa perspectiva crítica, reforça-se a necessidade de construção participativa da escola noturna, para ser possibilitada a constituição de uma nova identidade dos sujeitos envolvidos (Junqueira). Superar o conceito de escola do silêncio, da subserviência, hierarquizada, centralizadora, controlada (Sachetti; Alvarim).

c) Professores e corpo técnico estão distantes das condições concretas dos alunos trabalhadores que buscam o ensino noturno; não há formação específica para atuar com estes alunos (De Camillis). Isto tem preocupado algumas instituições formadoras de profissionais da educação que apontam a necessidade de contemplar em seus currículos um espaço específico para discussões sobre EJA, enfatizando a questão do papel do educador como profissional, o que o distingue de um missionário (Castro).

d) É necessário compreender o limite do papel social da escola, para que se busquem mudanças, para além de seus muros, que contribuam com o avanço da EJA (Rombaldi).

SUBTEMA I.2 – PROFESSOR: SUA PRÁTICA E SUA FORMAÇÃO

Da análise realizada nas 32 pesquisas que tratam de temas ligados aos professores, foram encontradas nove que se referem mais especificamente à prática pedagógica dos professores que atuam na EJA, todas referentes a dissertações de mestrado. As outras 11 – três teses e oito dissertações² – enfocam como questão central a formação dos professores dessa modalidade de ensino. Há uma quase unanimidade na constatação da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA, balizada em exemplos de experiências pesquisadas ou na comprovação das precariedades dos trabalhos dos professores onde esta formação não ocorre. Dada a proximidade dos aspectos abordados neste subtema – prática e formação –, optou-se por analisar as 20 pesquisas conjuntamente, mantendo, em alguns momentos, destaques que as diferenciam e parecem pontuar melhor uma ou outra questão.

Principais Problemas Abordados

Existem dois eixos nos objetivos propostos pelas dissertações que analisam as práticas dos professores, sendo que o primeiro e majoritário enfoca experiências de escolarização em classes de ensino regular ou supletivo: Abrantes (1991), Campos (1998), Coltro (1994), Cruz (1994), Guidelli (1996), Machado (1990) e Oliveira (1995). O segundo eixo, encontrado em duas dissertações (Almeida, 1988; Talavera, 1994), busca conhecer a prática de alfabetizadores populares e a prática de agentes formadores de alfabetizadores populares. Os objetivos podem ser assim sintetizados:

a) Conhecer o professor do período noturno e suas representações, focalizando o seu percurso escolar, a sua atuação profissional, assim como suas concepções em relação ao ensino nesse período, buscando confrontar a função que exerce com sua formação teórico-prática (Coltro; Cruz; Machado):

Receber o trabalhador-estudante, atuar frente a altos índices de evasão, desistência e/ou reprovações, enfrentar problemas relacionados à infra-estrutura, assim como conhecer melhor o professor que atua neste período são aspectos que deveriam fazer parte das preocupações daqueles que têm como objeto de estudo o ensino noturno. (Coltro, 1994, p. 2).

b) Trazer elementos para a discussão em torno da didática da educação básica de jovens e adultos, que tem como maior desafio garantir, no processo ensino-aprendizagem, as dimensões política, técnica e humana (Abrantes; Guidelli):

(...) o foco de análise do fazer pedagógico do professor foi o da sua intencionalidade no processo ensino-aprendizagem (dimensão política), o da forma e conteúdo trabalhado nesse processo (dimensão técnica) e o da relação professor e aluno (dimensão humana). (Abrantes, 1991, p. 6).

Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade (acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho). (Guidelli, 1996, p. 13).

c) Compreender as peculiaridades existentes no trabalho docente realizado por professores do EDA e por monitores do Mova-SP (Campos):

(...) de um lado temos as/os monitoras/es do Mova-SP com uma história marcada pelo engajamento nos Movimentos Populares e por isso têm um olhar diferente sobre a Educação

² A pesquisa de Tereza Cristina Loureiro só foi consultada no CD-ROM ANPEd, por ausência de um exemplar nos arquivos da Ação Educativa. As outras 19 dissertações e teses foram lidas na íntegra, para a elaboração deste texto.

de Jovens e Adultos Trabalhadores, de outro lado temos as/os professoras/es que compõem o quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e que, neste período, puderam fazer uma opção dentro do quadro do Magistério: a de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como professoras/es da EDA da Secretaria Municipal de Educação. (Campos, 1998, p. 14-15).

d) Discutir as implicações do Construtivismo Piagetiano e da Psicogênese da Língua Escrita na prática pedagógica de alfabetização de adultos (Oliveira).

e) Discutir a questão pedagógica da educação popular a partir da análise histórica da ação dos educadores populares nas décadas de 60-80:

A relação pedagógica enquanto igualdade entre sujeitos que ensinam e aprendem requer cuidados por parte do educador, no sentido de não interferir no processo pedagógico, transmitindo conteúdos que expressem juízos de valor do segmento social a que ele pertence (...) podendo, assim, dominar o processo de aprendizagem, o que implica desigualdade na interação dos educandos com os educadores. (Almeida, 1988, p. 54).

f) Fazer crítica à prática dos “agentes de transformação” na experiência educacional, desenvolvida num acampamento rural. No contexto desta pesquisa há uma discussão singular da educação popular:

... a educação popular seria mais voltada para as práticas educacionais alternativas, ou seja, promovidas pelas próprias organizações populares. Na outra visão, defendia-se a possibilidade de realizá-la no contexto da educação formal da população em geral, promovida pelo Estado. (Talavera, 1994, p. 19).

Analisando-se os objetivos expressos nos trabalhos sobre formação de professores, podem ser identificadas duas tendências: uma primeira que busca analisar experiências específicas de formação de professores, dando ênfase à participação dos professores e sua percepção dos objetivos da atuação em EJA (Telles, 1998),³ à relação entre formação e o fracasso escolar (Menin, 1994), à formação em serviço (Prada, 1995;⁴ Souza, 1995; Christov, 1992; Toledo, 1998); uma segunda tendência busca apontar caminhos para uma boa formação de professores que atuam em EJA – superar a separação entre a teoria e a prática (Piconez, 1995), combinar docência com pesquisa (Piconez, 1995), identificar no adulto-educando suas características bio-psico-sociais (Giubilei, 1993),⁵ considerando que estas se constituem subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho adequada à sua natureza (Loureiro, 1996; Calvo Hernandez, 1991; Oliveira, 1994).

³ “A estrutura de formação permanente consistiu basicamente em: cursos de Formação Inicial, reuniões pedagógicas dos supervisores populares com equipe técnica da Secretaria (chamada de Supervisão) e reuniões pedagógicas dos supervisores populares com os monitores em suas entidades, reuniões de supervisão integrada (reuniões pedagógicas entre monitores, supervisores populares e técnicos da secretaria), cursos de formação complementar (cursos e/ou oficinas temáticos), seminários e encontros regionais.” (Telles, 1998, p. 35).

⁴ Esta pesquisa analisa principalmente a experiência de capacitação em serviço de docentes da Colômbia no chamado Projeto do Noturno, cujos objetivos são: “... oferecer possibilidades de capacitação aos docentes e de integrar-se entre si mesmos, gerar reflexões pedagógicas sobre a cotidianidade do trabalho escolar, diagnosticar problemas pedagógicos na educação noturna, projetar ações de mudança no trabalho pedagógico, motivar os docentes às mudanças através da própria participação no projeto, estruturar coletivamente uma proposta de ajuste curricular e administrativo para a educação noturna” (p. 15). Mas há também uma análise da experiência da PUC-Camp, do projeto supletivo, fazendo, inclusive, referência à pesquisa de Giubilei (1993).

⁵ Há neste trabalho, especificamente, uma preocupação com a teorização da educação continuada e com o aprofundamento do referencial teórico sobre o homem na vida adulta (Capítulo IV).

Referencial Teórico

As pesquisas que tratam mais especificamente das práticas⁶ dos professores que atuam em EJA, assim como aquelas que trataram da sua formação,⁷ apontam, em sua maioria, como um dos suportes utilizados para seu referencial teórico, um resgate do histórico da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para este resgate, são mais destacados os autores Celso de Rui Beisiegel (Telles, 1998; Talavera, 1994; Coltro, 1994; Guidelli, 1996), Hugo Lovisolo (Giubilei, 1993), Vanilda Pereira Paiva (Calvo Hernandez, 1991; Giubilei, 1993; Almeida, 1994; Coltro, 1994; Cruz, 1994; Guidelli, 1996), Luis Eduardo Wanderlei (Almeida, 1988), Laurinda R. Almeida (Coltro, 1994), Jorge Nagle (Coltro, 1994), Marília Sposito (Telles, 1998; Coltro, 1994), Pedro Demo (Machado, 1990), Celia Pezzolo Carvalho (Menin, 1994; Machado, 1990; Coltro, 1994), Sergio Fiker (Menin, 1994), Carlos Rodrigues Brandão (Giubilei, 1993; Souza, 1995; Almeida, 1988; Talavera, 1994), Rosa Maria Torres (Christov, 1992; Guidelli, 1996), Sergio Haddad (Calvo Hernandez, 1991; Telles, 1998; Guidelli, 1996), Gaetana Maria Jovino Di Rocco (Cruz, 1994). As pesquisas, em geral, fazem referências ao histórico da EJA, destacando os equívocos presentes nesta modalidade de ensino desde sua concepção original como educação compensatória, supletiva e de caráter emergencial. Podem ser destacados alguns destes enfoques:

A educação de adultos hoje oferecida no Brasil, embora pobremente, tem por funções não só a de complementar uma formação incompleta, insuficiente, recuperando o adulto marginalizado, como a de ensinar a ler e escrever aos deserdados sociais. Os planos governamentais, principalmente nas últimas três décadas, apontam para o atendimento principalmente à última destas funções; tão-somente a alfabetização. (Giubilei, 1993, p. 4).

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa, não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada. (Guidelli, 1996, p. 126).

A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º graus, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos de que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista e filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania. (Piconez, 1995, p. 37).

Foram identificados nos referenciais teóricos também os autores marxistas nas análises históricas de conjuntura e estrutura, sendo os mais destacados Karl Marx (Talavera, 1994; Machado, 1990), Friedrich Engels, Karel Kosik (Machado, 1990), Antonio Gramsci (Talavera, 1994) e Lev Semenovitch Vygotsky, que também é citado quando o estudo se propõe um confronto com a teoria piagetiana.

⁶ Uma exceção à presença destes referenciais encontra-se no trabalho de Oliveira (1995), que tem como enfoque principal as teorias de Piaget e Vygotsky apropriadas pela Pedagogia.

⁷ Uma exceção à presença destes referenciais encontra-se no trabalho de Oliveira (1994), que, sendo produzido em um departamento de lingüística, utiliza-se de autores especificamente ligados a esta área.

Quando a ênfase maior é dada à prática do professor, são citados Paulo Freire (Christov, 1992; Calvo Hernandez, 1991; Menin, 1994; Prada, 1995; Telles, 1998; Talavera, 1994; Almeida, 1988; Abrantes, 1991; Cruz, 1994; Guidelli, 1996; Campos, 1998), Enrique Pichon-Riviere (Cruz, 1994), Acacia Kuenzer (Coltro, 1994), Carlos R. Brandão (Menin, 1994; Prada, 1995; Talavera, 1994), Dermeval Saviani (Piconez, 1995; Talavera, 1994; Machado, 1990; Abrantes, 1991), Menga Lüdke (Calvo Hernandez, 1991; Menin, 1994; Piconez, 1995), Marli André (Piconez, 1995) e Antonio Novoa (Campos, 1998).

(...) a Didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar o espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola. (Abrantes, 1991, p. 25).

Numa discussão mais específica sobre a prática do professor a partir da teoria psicogenética, além de Jean Piaget, Ana Teberosky e Emília Ferreiro (Calvo Hernandez, 1991; Oliveira, 1995), são utilizados, ainda, os autores Lev Semenovitch Vygotsky (Oliveira, 1995), Alexander Romanovich Luria, Marta Kohl de Oliveira, Isilda Campaner Palangana e Vera Maria Masagão Ribeiro (Oliveira, 1995).

Para Piaget, o conhecimento não pode ser mecanicamente predeterminado pelas estruturas internas do indivíduo (apriorismo, ou concepção que delega o conhecimento ao amadurecimento, em etapas organizadas e predeterminadas, de fatores inatos ou programados na bagagem hereditária do indivíduo). Não pode também ser determinado pelos caracteres preexistentes do objeto (empirismo, uma concepção psicológica que entende a gênese do conhecimento do indivíduo como obra da percepção, um “carimbo” do meio). Tais negativas se devem ao fato de que, para ele, o conhecimento resulta de uma construção efetiva e contínua do indivíduo em sua relação com o mundo, e os objetos só podem ser apreendidos como tais pela mediação dessas estruturas. (Oliveira, 1995, p. 10).

Segundo Ribeiro (1993), quando Emília Ferreiro usa a concepção piagetiana de desenvolvimento, afirmando que o processo endógeno, descrito como linha evolutiva, dirige a construção do conhecimento do início ao fim e que o processo cognitivo realiza-se mediante a experiência direta da criança com o objeto, relega a segundo plano a mediação do adulto ou dos colegas, através das informações, modelos e conflitos proporcionados, restringindo-se a aspectos não essenciais do processo. (Oliveira, 1995, p. 36).

É através das relações sociais, na interação com outros indivíduos, que o homem interioriza as formas de funcionamento psicológico estabelecidas culturalmente. A cultura, para Vygotsky, é um “palco de negociações”, onde todos os elementos são carregados de significação e os membros estão em constante recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Portanto, as origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas nas relações sociais. (Oliveira, 1995, p. 44).

Já os estudos que analisam a prática a partir das representações e do imaginário dos docentes apontam como autores-chave R. Chartier, Gilbert Durand, Bronislaw Baczko, Castoriadis Corbnelius, Maryvonne Saison, René Barbier, Gaston Bachelar, Eliade Mircea, Jacques Le Goff, Pierre Bourdieu, Émile Durkheim, Bader Buriham Sawaia, Serge Moscovici e D. Jodelet, entre outros.

Chartier (1990) discute aspectos importantes sobre as diversificadas representações das capacidades de ler e de escrever. Para ele, as representações variam de acordo com as práticas culturais que são construídas histórica e socialmente. No caso da leitura, lembra que, frente ao texto escrito, os leitores não são apenas receptores passivos de informações mas estão em permanente ação, produzindo uma leitura a partir de sua experiência de vida e das suas referências culturais. (Souza, 1995, p. 55).

Especificamente sobre formação de professores, são também citados Luiz Carlos Freitas e Vera Maria Candau (Piconez, 1995; Abrantes, 1991), Maria das Graças F. Feldens (Menin, 1994),

Guiomar Namó de Mello (Piconez, 1995; Abrantes, 1991), Antonio Joaquim Severino, Dermeval Saviani (Abrantes, 1991), Zaia Brandão (Menin, 1994) e António Nóvoa (Piconez, 1995; Campos, 1998). Nesta temática são incluídas também várias referências às discussões que estabelecem vínculo entre teoria e prática: Selma G. Pimenta, Donald Schön, Leda M. F. Azevedo e Adolfo Sanchez Vazquez.

(...) consideramos que as funções do estágio curricular, tais como vêm sendo desenvolvidas, parecem refletir um dos sinais mais visíveis da contradição que impera em nossa sociedade, o da dicotomia entre teoria e prática. Os estágios dimensionam mais uma forma de ajuste utilizada para solucionar o problema da defasagem entre conhecimentos teóricos e trabalho prático. É difícil encontrar projetos pedagógicos coletivos nos cursos que formam professores integrando uma teoria pedagógica à luz de problemas significativos encontrados nas escolas, campos naturais de estágios. (Piconez, 1995, p. 13).

Relacionado especificamente ao fracasso escolar, são referidos os autores Maria Helena S. Patto (Crua, 1994) e Neubauer da Silva (Menin, 1994). No que se refere às reflexões sobre o cotidiano (Prada, 1995), são citados Agnes Heller, Peter Berger e Tomas Luckmann.

Por este espectro geral dos referenciais teóricos utilizados nestas 20 pesquisas em EJA, podemos constatar a variedade de intersecções que são realizadas nesta área temática. Isto acaba por revelar uma riqueza em termos de aportes que são utilizados para buscar compreender as práticas e a formação dos professores que atuam em EJA, ao mesmo tempo em que aponta para algumas fragilidades em termos da consistência e segurança na utilização de um referencial mais homogêneo.

Metodologias de Pesquisa

As pesquisas, em sua maioria, se caracterizam como qualitativo-descritivas, tendo, algumas, a tentativa de intervir na realidade analisada, sejam elas desenvolvidas por secretarias de educação e universidades ou em movimentos sociais. Alguns autores classificam seus trabalhos como pesquisa etnográfica (Oliveira, 1994; Abrantes, 1991), pesquisa participante⁸ (Prada, 1995), pesquisa-ação (Giubilei, 1993).

Sendo o fenômeno educativo quem determina o procedimento metodológico, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico foi a mais indicada para essa pesquisa, porque os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente. (Abrantes, 1991, p. 8).

Como a intenção desta pesquisa é desvelar o fenômeno alfabetização de adultos tal como ele ocorre, nada melhor que uma abordagem flexível no seu delineamento, permitindo alterações sempre que necessário, daí a escolha de uma abordagem qualitativa e com método de coleta de dados centrado na análise documental, chegando – em alguns momentos – ao registro de situações não documentadas. (Calvo Hernandez, 1991, p. 83).

Em lugar de acreditar na validade das conclusões de pesquisa pela quantidade dos dados ou sujeitos (como é típico da tradição quantitativa positivista), a pesquisa de caráter etnográfico opta pela análise de um pequeno cosmos, de caracterização microestrutural, a fim de determinar quais serão as ações dos sujeitos (assumidos individualmente): o que os sujeitos fazem e como se percebem; qual o sentido, para eles, do lugar onde estão e sua função naquele ambiente; qual o sentido dos papéis sociais que ali estão em jogo, etc. (Oliveira, 1994, p. 47).

Esta tese é desenvolvida considerando enfoques qualitativos e especificamente participativos do pesquisar. Pesquisa entendida como “um processo de construção de conhecimento a partir do

⁸ Este trabalho não só utiliza a pesquisa participante como método, mas também como objeto de sua análise; portanto, existe uma vasta indicação de referenciais teóricos que embasam a experiência da Colômbia: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, René Barbier, D. Juan E. Bordenave, João Bosco Pinto, Orlando Borba Fals, L. Salvador Moreno, Ivani Fazenda e Nelly Stromquist, entre outros.

saber de experiências feito”. Disso decorre que os participantes na pesquisa expressem seus conhecimentos, detectem suas necessidades e interesses como fundamento para contrastar tais conhecimentos com os universalmente sistematizados e comunicados através de publicações bibliográficas. (Prada, 1995, p. 11).

Os dados são obtidos mediante a observação direta e sistemática das atividades de sala de aula, além de entrevistas com professores, alunos, diretores e outros profissionais da escola, complementadas com a análise dos documentos produzidos, planos de ação, relatórios, ofícios, palestras, programas de governo do Estado e das organizações da sociedade civil, panfletos, atas e materiais didáticos. Finalmente, busca-se a discussão e articulação das informações coletadas com os respectivos referenciais teóricos. Aparecem como autores que dão suporte ao uso deste referencial metodológico: Marli André, Menga Lüdke, F. Erickson, Augusto Trivinos, Carlo Ginzburg, entre outros.

As informações relacionadas às concepções e práticas dos professores e sua formação são adquiridas por meio de produções escritas dos professores e alunos, relatórios, publicações das secretarias e anotações de experiências de formação, questionários e entrevistas realizadas com técnicos, coordenadores e professores. Há utilização de revisão bibliográfica e de análises de discussões realizadas em conferências e seminários.

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

Nas discussões relacionadas à prática dos educadores populares, retoma-se a necessidade da articulação entre o pedagógico e o político na ação educativa que aproxime da realidade da escola; que as teorias de uma atuação transformadora da realidade ultrapassem os discursos e se concretizem nas relações pedagógicas de professores e alunos, mas, também, na atuação dos agentes formadores que procuram intervir nas experiências educativas. Neste sentido, as análises feitas por Talavera (1994) e Almeida (1988) repõem preocupações significativas das práticas da educação popular que apontam também para questões fundamentais nas práticas em geral de todos os educadores de EJA:

Na época, não percebíamos qualquer problema teórico em nossas formulações. Agora, porém, fazendo algumas considerações sobre essas idéias no confronto com a própria orientação teórica na qual buscávamos referência (Paulo Freire), percebemos as contradições, os equívocos e desvios cometidos nessa experiência (Talavera, p. 111).

(...) propõe-se a retomada da questão pedagógica da educação popular incorporando-se o caráter político que foi privilegiado na ação dos educadores populares nos “anos setenta”. É justamente esse conteúdo político que permite superar a oposição entre educação popular e educação escolar, e é a retomada do caráter pedagógico da educação popular que proporciona a distinção entre o pedagógico e o político. (Almeida, p. 130).

Nas análises que partiram mais especificamente de experiências escolares, destacam-se algumas conclusões mais:

a) A presença significativa de mulheres na docência em EJA foi assunto destacado na pesquisa de Coltro.

Nota-se maior proporção de mulheres (72%), podendo-se caracterizar o curso noturno (na cidade de Salto-SP) como uma atividade feminina. Isto pode estar relacionado ao fato da carreira do magistério possibilitar uma maior flexibilidade de acomodação de horários. (Coltro, 1994, p. 44).

b) A maioria dos professores trabalhou e estudou, mas isso não contribuiu para que eles se identifiquem com os alunos-trabalhadores do ensino noturno.

Em relação ao número de professores que trabalharam durante sua formação educacional, é importante salientar que 86% dos pesquisados vivenciaram experiências profissionais conjunta-

mente com os estudos (...). Embora tenham vivenciado a condição de trabalhador-estudante (...), para o professor, o aluno tem a principal parcela de responsabilidade pelo seu fracasso. (Coltro, p. 48, 102-103).

c) O docente ainda apresenta uma visão extremamente preconceituosa em relação ao aluno, pois acredita que ele é responsável pelo seu fracasso e que somente frequenta a escola porque quer obter o diploma.

O aluno trabalhador que frequenta as classes noturnas do supletivo normalmente já passou por várias experiências escolares. Essas experiências geraram no aluno sentimentos de incapacidade e desvalorização pessoal. Esses estigmas na escola autoritária são reforçados em várias situações da prática pedagógica do professor. (...) A baixa expectativa que o professor tem sobre o aluno também reforça a sua autodesvalia: aligeirar o conteúdo, porque o futuro lhe reservou apenas essa “chance” de estudar; acreditar que esses alunos são menos inteligentes que os da escola particular; imaginar que jamais poderão ascender profissionalmente face à sua incapacidade intelectual. (Abrantes, 1991, p. 51-52).

d) O imaginário de alguns educadores encerra uma dimensão imediatista, sendo a práxis função de um assunto presente que precisa ser contornado. O professor vai experimentando com os alunos, e, nesta troca de experiências, vai, segundo ele, aprendendo a lidar com EJA.

Tendo em vista sua formação acadêmica bastante deficiente, corre o professor o risco de, nessa prática, tornar-se razoavelmente capaz de exercer o magistério de forma honesta e interessada, porém desempenhando o papel de reproduzidor do sistema social vigente. (Cruz, 1994, p. 115).

e) A vida profissional do docente não possibilita seu aperfeiçoamento, seja através de estudos ou de cursos. Quando existe, a formação recebida pelos professores é insuficiente e inadequada para atender as demandas do ensino noturno e, conseqüentemente, da educação de jovens e adultos.

(...) um profissional: desestimulado, professor de ensino de segunda classe, desesperado, encara sua tarefa no supletivo como “um bico”, cansado, sem preparo acadêmico, desinteressado e abandonado. (Machado, 1990, p. 79).

A opção política por trabalhar com estagiários, e não com professores formados, e por criar projetos informais de educação de adultos é histórica, e revela mais uma vez o descaso com a educação e, mais especificamente, com a educação dessa parcela tão estigmatizada da população, que são os adultos analfabetos, além de demonstrar a inexistência de um projeto político consistente sobre a educação no País. (Oliveira, 1995, p. 92).

f) Aparece em outros estudos a afirmação de que os professores, apesar dos poucos recursos, mostram-se interessados, alguns se tornando autodidatas, porém sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado, tanto teórico como da realidade da clientela e do próprio curso. Para que ocorram mudanças na prática, deve-se partir dos dados concretos dessa prática – o professor precisa ser estimulado a investigá-la e analisá-la à luz de uma teoria crítica, visando transformar suas concepções.

Na perspectiva de se concretizar a vinculação da teoria com a prática, aponta-se a necessidade de os processos de capacitação trabalharem com a descrição, pelos professores, das atividades que realizam e, após, eles mesmos procurarem buscar elementos teóricos que expliquem e possam permitir-lhes entender melhor as opções metodológicas que fazem. As observações que se vêm fazendo sobre formas de capacitação podem mesmo nos fazer assegurar que o professor só muda sua prática quando ele passa por esse processo: analisa a prática, identifica e avalia a teoria que a sustenta. (Abrantes, 1991, p. 189).

...sejam oriundos dos cursos normais ou de faculdades, os professores do ensino noturno não foram preparados para atuar junto à clientela jovem e adulta. Adquirem experiência aprendendo na prática diária de sala de aula, literalmente na base do ensaio e erro. (...) quando o professor atua nos dois segmentos – noturno e diurno –, a tendência dele é transportar para o segmento noturno tudo o que ele faz no diurno, como forma de facilitar o seu trabalho. Alguns inclusive defendem esta atitude, alegando elevar o nível dos alunos, já que o diurno é mais forte, e os alunos vão ter que enfrentar os concursos lá fora. (Cruz, 1994, p. 38).

g) Em relação ao fazer pedagógico, o que caracteriza a prática de um bom professor é a articulação entre as dimensões política, técnica e humana. Portanto, sua prática não deve se restringir à adoção incondicional de uma teoria (por exemplo, o Construtivismo, onde professores, por desconhecerem aprofundadamente esta teoria, caíram ou na apatia do apriorismo ou no ativismo na sala de aula).

Vimos nas falas dos professores, supervisores e coordenadores do PMEA a dificuldade de uma prática pedagógica construtivista, expressa principalmente quando afirmam não saber o que fazer especificamente para ensinar a ler e escrever, que tipos de atividades utilizar, e solicitam do Construtivismo uma posição mais pragmática. (...) um dos principais fatores causadores dessa dificuldade por parte do professorado é a tentativa de tradução linear do Construtivismo para a Pedagogia, que se frustra diante da impossibilidade de se transformar o Construtivismo em método. (Oliveira, 1995, p. 124).

h) Apostar apenas no aprendizado a partir da prática tem se mostrado um caminho frágil para a construção de referenciais básicos para EJA. Portanto, várias pesquisas retomam a necessidade da relação teoria/prática.

Apesar de se reconhecer a riqueza profissional que o professor vai adquirindo na sua prática em sala de aula, uma prática pedagógica mais conseqüente necessita do preenchimento de uma série de lacunas na sua formação profissional. Estas lacunas, na verdade, não diferem muito daquelas que vêm sendo apontadas pelas pesquisas e pelos educadores. Dentre elas o distanciamento da teoria em relação à prática, o conhecimento ministrado de forma fragmentada, a ausência de um corpo teórico sobre os fundamentos da educação de jovens e adultos, basicamente ligados à área da psicologia, psicolingüística, pedagogia, etc. (Abrantes, 1992, p. 31-32).

i) As pesquisas relacionadas a formação de professores também ressaltam, em suas conclusões, a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação teoria/prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer sejam oferecidas por secretarias de estado e municípios ou por universidades.

A despreocupação para com os educandos maduros fica evidente nos cursos de formação de professores. As licenciaturas, segundo a legislação pertinente, não cogitam da situação do aluno de mais idade, aos quais não se destinam os conteúdos curriculares apropriados. O tratamento dado não só pela Psicologia da Educação como pela Didática volta-se exclusivamente à compreensão da natureza da criança e do adolescente. (Giubilei, 1993, p. 4).

Formação de professores em serviço não significa somente passar-lhes o conhecimento universalmente sistematizado, implica em retomar o conhecimento cotidiano deles nas relações com seus estudantes, pois é neste ponto que estas relações precisam ser determinadas, compreendidas e estudadas criticamente, se o que se pretende é a transformação da formação dos professores e a geração de subsídios que sirvam de exemplos metodológicos para o exercício cotidiano da prática educativa. (Prada, 1995, p. 106-107).

Um projeto político-pedagógico adequado às necessidades e conhecimentos dos alunos adultos pouco escolarizados não pode continuar sendo gestado em gabinetes administrativos. Existem peculiaridades ligadas à definição de um projeto de educação escolar para adultos que não podem ser ignoradas. A pesquisa combinada com o ensino, na sala de aula, pode fornecer estas peculiaridades. (Piconez, 1995, p. 172).

j) Quando analisadas as práticas dos coordenadores pedagógicos ou técnicos das secretarias de educação de diferentes experiências em EJA, dois aspectos são destacados: a falta de aprofundamento teórico e uma visão já predeterminada de participação e atuação dos professores em sala.

A exigência de respostas imediatas aos problemas administrativos dos PEAs era a justificativa utilizada pelas três equipes coordenadoras para explicar a ausência de estudos e reflexões coletivas. (...) Estas coordenações pretendiam a participação dos professores, mas não abandonaram o forte desejo de vê-los participando dentro de uma única perspectiva, ou seja, a perspectiva da coordenação. (...) Percebendo nestes a ansiedade e o desejo de fórmulas mágicas para a solução dos problemas docentes, a coordenação não se permitiu enfrentar esta reflexão que seria central para sua proposta de capacitação participativa, ou seja, a reflexão sobre a autonomia intelectual no processo de formação em serviço. (Christov, 1992, p. 67, 75).

Algumas vezes, por parte da equipe técnica da Secretaria de Educação, havia a reprodução de uma “educação tradicional”, sem perceber que o estava fazendo, com propostas “preparadinhas”, a serem aplicadas pelos alfabetizadores em sala de aula, e, também, “curvando a vara para o outro lado”, com uma certa improvisação, ou melhor, um despreparo ocasionado por falta de referencial sobre o campo conceitual dos alfabetizados jovens e adultos e a realidade cultural dos diferentes grupos populares existentes. (Telles, 1998).

k) Constata-se, nas experiências, a fragilidade da formação do professor, que, por vezes, precisa aprender junto com os alunos, bem como a dificuldade de colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendidos pela EJA, por falta de uma construção coletiva dos mesmos.

Quando formado, ao engajar-se no magistério, decepções, frustrações, surpresas são prontamente identificadas. O jovem professor, que pensara poder aplicar imediatamente tudo o que aprendeu no curso de graduação, afinal se dá conta de que teve um curso ideal, com um conteúdo ideal, para uma realidade inexistente. No descompasso entre a formação escolar e a realidade existente, identico a própria fantasia fomentando o ato de formar o professor. (Menin, 1994, p. 49).

(...) o professor precisa ter sua formação voltada para a seriedade e competência, bases para a experiência dialógica de responsáveis pelo nível de qualidade das intervenções docentes em sala de aula (e não apenas no seu discurso), pois constata-se, freqüentemente, que os egressos de curso de formação pedagógica sabem falar (conhecem o saber teórico), mas têm dificuldades em por estes conhecimentos em prática. (Calvo Hernandez, 1991, p. 179-180).

(...) O desenvolvimento do professor como profissional do ensino de escrita requer tempo para a acomodação ou incorporação mais natural dos novos conceitos. A formação do professor possui, inerentemente, um aspecto de instabilidade que traz avanços e retrocessos característicos do processo de ajuste dos conhecimentos. (Oliveira, 1994, p. 149).

Outro exemplo é a avaliação feita sobre o curso de produção de textos oferecido aos alfabetizadores do Mova/SP:

O curso de produção de textos realizado para os alfabetizadores da Região Sul foi, em grande parte, um momento de reflexão sobre a ação educativa dos alfabetizadores e sobre a sua posição de alfabetizador-alfabetizando. Esses participantes aceitaram o desafio de viver as tensões e conflitos que envolvem o processo de elaboração de textos, mesmo que, às vezes, tivessem grandes dificuldades para organizar suas idéias no papel. (Souza, 1995, p. 96).

Ainda relacionada à experiência do Mova/SP outra pesquisa aponta para as diferenças constatadas na prática docente entre os monitores do Mova e os professores da rede municipal de ensino:

(...) podemos afirmar que o trabalho docente realizado pelas/os monitoras/es no Mova está mais próximo da produção de conhecimento que o das/os professoras/es, dadas as condi-

ções a partir das quais a organização do trabalho pedagógico é realizada na escola. Neste caso específico, apesar das/os monitoras/es não terem formação para o magistério, seu trabalho pode se aproximar mais da produção material do que o realizado pelas/os professoras/es (Campos, 1998, p. 120).

Os cursos de magistério, em muitos casos, não familiarizam os alfabetizadores com diferentes gêneros discursivos, com as diferentes modalidades de ensino, o que precisa ser superado com um processo contínuo de estudo e reflexão sobre a prática.

(...) em nenhum componente curricular, de nenhuma disciplina oferecida no Magistério, era feita qualquer referência de estudo acerca daquela modalidade de ensino: o ensino noturno, o ensino com o Jovem e o Adulto Trabalhador. Era um universo que ficava à margem, mas as/os alunas/os do Magistério possuíam autorização de complementar carga horária de estágio supervisionado na Suplência I (...) e, ainda, o curso que realizavam, o Magistério, habilitava-os a lecionarem nesta modalidade de ensino. (Campos, 1998, p.38).

l) As experiências realizadas por universidades⁹ destacam a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a formação de professores, mais aproximada da realidade escolar, com fundamentação teórica articulada à prática pedagógica.

Percebe-se, em alguns depoimentos dos alunos da Pedagogia, a compreensão do seu trabalho futuro como professor e a insegurança pela falta de conhecimento e preparo para lidar com metodologias das áreas de conteúdo do 1º grau. Ficam expressas críticas à vinculação teórica do curso distante do desempenho da profissão magistério, das próprias dificuldades em relação ao saber fazer sobre determinada realidade escolar. (Piconez, 1995, p. 111).

A síntese das conclusões expressa um chamamento à comunidade acadêmica para que assuma um compromisso maior com projetos concretos de alfabetização de adultos, dando – assim – maiores chances de participação aos privados de uma cultura letrada. (Calvo Hernandez, 1991, p. 257).

Quanto ao vínculo entre a proposta de EJA da universidade e o estágio obrigatório, os pesquisadores afirmam que,

O Projeto Supletivo para os licenciandos que estudam à noite e trabalham durante o dia é o espaço buscado para a realização do estágio e necessidade burocrática. Só que a atividade, em seu desenrolar, permite ter a sensação prazerosa da profissão, do compromisso com o outro e da confiança. (Giubilei, 1993, p. 109).

Permitiu ao estagiário adentrar a um processo de criar, conhecendo e refletindo sobre uma realidade educacional e social, sob perspectiva etnográfica da pesquisa-ação, relevante para a construção e reconstrução de conhecimentos existentes sobre o ensino e a aprendizagem, em situação escolar. (Piconez, 1995, p. 180).

Todavia, os problemas existiam e são evidenciados quando o pesquisador analisa a questão da troca de professor a cada semestre e da evasão nas turmas do projeto,

(...) Assim, para os alunos, o desempenho do professor poderia favorecer ou dificultar a permanência dos adultos nas salas de aula. Um professor mais preocupado em cumprir suas horas de estágio poderá dar mais margem ao adulto de acreditar não ter mesmo condições de voltar a estudar. (Idem, p. 122).

⁹ Piconez e Giubilei analisam experiências de EJA que ocorrem dentro das universidades – USP e PUC-Camp, respectivamente (ambas, teses de doutorado). Há também parte da dissertação de mestrado de Calvo Hernandez que se reporta ao trabalho da PUC-Camp.

m) Um elemento importante encontrado em algumas pesquisas é a capacidade de identificar os problemas relacionados à realidade da EJA, não apenas no interior da escola ou da profissão docente, mas, também, em fatores externos.

Como resultado dessas entrevistas, concluiu-se que, para os professores, as dificuldades enfrentadas por eles e seus alunos não estão restritas apenas às dificuldades de causas endógenas mas também exógenas à escola. Entre elas, a negligência do Estado em oferecer condições mínimas de trabalho e salário que garantam uma prática docente competente e comprometida. (Menin, 1994, p. 161).

Os políticos ou administradores de setores do governo, de órgão como Ministério de Educação, as Secretarias, no trabalho que desenvolvem, tomam no seu cotidiano político-administrativo decisões, a maioria das vezes baseadas em “ultrageneralizações”. Estas decisões de ultrageneralizações dificilmente consideram as características das escolas: grandes, pequenas, urbanas, rurais, particulares, estatais, de um, dois, três ou até, em alguns casos, quatro períodos diários, diurnos, noturnos, para crianças, jovens ou adultos. Muitas vezes são generalizados certos elementos para o primário, secundário e nível superior, por exemplo: estudo por disciplinas, cursos semestrais ou anuais, inscrição e matrícula nos cursos, calendários, horário, algumas formas de avaliação, etc. (Prada, 1995, p. 97-98).

(...) cabe às instituições responsáveis pela formação de professores e aos órgãos de políticas públicas dar mais atenção à educação de jovens e adultos e desenvolver programas de formação continuada a seus professores. (Guidelli, 1996, p. 128).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas analisadas retomam questões que já vêm sendo discutidas em Educação de Jovens e Adultos no que se refere à relação professor/aluno que se estabelece nas mais diferentes experiências, sejam elas em cursos regulares ou supletivos ou em programas de alfabetização. Evidenciam também as visões que estes atores têm da EJA, bem como das práticas e da formação dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. Algumas merecem ser ressaltadas:

Quanto à EJA

a) As pesquisas reafirmam a existência, ainda hoje, de uma marca de preconceito sobre a EJA, impregnada entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação, ocorrendo o mesmo entre os próprios alunos. Este é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta em EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de ensino tem. Onde isto tem ocorrido, as experiências são exitosas e vêm buscando sistematizar os ganhos evidenciados numa modalidade que pouco a pouco vai se distanciando do modelo padrão da escola diurna (como ponto de referência), ao mesmo tempo em que aponta para referências próprias em relação ao horário de funcionamento das aulas, aos programas desenvolvidos nos diferentes níveis, às metodologias utilizadas no processo de aprendizagem e avaliação de alunos e professores, etc.

b) A formação continuada de professores deve ser feita numa estreita relação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao professor, para que se possa garantir algum retorno desta ação ao trabalho efetivo em sala de aula. Os “treinamentos” esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida estão avaliados nestas pesquisas como instrumentos de desserviço à EJA, pois criam expectativas que não serão correspondidas, frustram alunos e professores e reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino.

c) As pesquisas comprovam a aproximação das realidades vivenciadas por professores que atuam em ensino regular noturno, supletivo, classes de alfabetização e outras experiências em EJA, o que não justifica mais o isolamento destas experiências em redes de ensino onde ocorre a utilização de mais de uma delas; ao contrário, tem ficado mais evidente a necessidade das redes municipais e estaduais de ensino integrarem a seus organogramas uma estrutura específica de atendimento à EJA, seja em coordenações, setores e departamentos ou em outros níveis.

d) Ao mesmo tempo, estas pesquisas reforçam a premissa de que o professor do noturno precisa encarar as especificidades deste turno, defendendo-as e buscando se qualificar como profissional que atua numa modalidade diferenciada de ensino – o noturno precisa deixar de ser “um bico”. Esta mesma observação cabe aos coordenadores pedagógicos e aos técnicos das secretarias, pois, como vimos em algumas pesquisas, esses agentes são importantíssimos na consolidação de projetos diferenciados dentro da escola, precisando então, para isto, de formação adequada.

e) Outro aspecto que aparece em destaque nas visões de alunos e professores é a necessidade de aproximar a escolarização da realidade concreta do mundo do trabalho, não no sentido de antecipar propostas profissionalizantes, mas de se discutir o cotidiano das práticas de trabalho e emprego a que é submetida a maioria dos alunos que freqüentam classes de EJA.

f) A presença específica de quatro dissertações com discussões relacionadas à Educação Popular, que se identificam com mais outras 24 não analisadas aqui, mas que compõem o Estado da Arte em EJA mais amplo das produções de 1986-1998, vem reforçar a intersecção dessas temáticas. Mesmo a EJA estando cada vez mais próxima das instituições oficiais de ensino e das reflexões sobre escolarização, isto não a isola ou não parece poder isolar do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares da necessidade de se pensar numa educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos.

Quanto à Pesquisa em EJA

O estado do conhecimento é um instrumento valioso como referencial para aqueles que orientam trabalhos de pesquisa na área: tanto contribui para uma avaliação crítica do que já foi produzido como para a identificação dos avanços teóricos das temáticas relacionadas. Procurou-se explicitar aqui algumas considerações que emanaram desta pesquisa em produções científicas em EJA ligadas à temática do Professor.

a) Nas questões relativas aos aportes teóricos das pesquisas em EJA, percebe-se ainda uma grande dispersão entre os autores utilizados, havendo alguma unidade nas referências históricas da EJA (Celso Rui Beisiegel, Vanilda Paiva e Sergio Hadad) e uma grande utilização do pensamento de Paulo Freire, tanto no que se refere às práticas quanto à formação dos professores. As demais reflexões encontram-se dispersas em diversas referências.

b) Esta dispersão de orientações ligadas à EJA revela-se também no pouco conhecimento (constatado nas indicações bibliográficas) do que já foi produzido sobre as diversas temáticas a ela relacionadas. Muitos trabalhos poderão estar sendo enriquecidos quando puderem conhecer, avançar ou contestar temas já abordados. Neste sentido, a divulgação dos dados levantados pelo estado do conhecimento, disponíveis aos orientadores, é de fundamental importância.

c) Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, de pós-graduação ou de extensão,

sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. É preciso ultrapassar os estágios atingidos, buscando melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos.

d) No que se refere à natureza das pesquisas e às questões metodológicas de apresentação dos resultados que marcam os estudos de caso, evidencia-se ainda uma forte tendência a trabalhos que se apresentam mais como relatórios do que como pesquisa científica, ocorrendo, em alguns, adesão total entre dados obtidos e o referencial adotado.

e) Para a continuidade do estado do conhecimento, parece ser necessário ter-se o cuidado de identificar melhor qual o eixo central da pesquisa para incorporá-la num total que trata especificamente de EJA. Por exemplo, foram identificadas pesquisas da área da Lingüística com referencial teórico exclusivo e sem um estudo em profundidade que justificasse a análise a partir dos alunos jovens e adultos.

f) As pesquisas analisadas ainda não revelam um vínculo de proximidade entre universidades e redes públicas de ensino; as poucas experiências existentes são de trabalhos da universidade dentro dela mesma. Espera-se para os próximos anos, em função do Programa Alfabetização Solidária (PAS) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), um maior número de pesquisas que revelem esta relação das universidades com as redes de ensino e a contribuição destas para a EJA.

Anexo 1

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA I.1

Relações Professor/Aluno e Visões Sobre EJA

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ALMEIDA, Laurinda R. de	1992	Tese	PUC-SP	<i>O Projeto Noturno: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa o Projeto Noturno da rede estadual de ensino de São Paulo, de 1985, mediante as escolas que nele tiveram êxito; – Aponta as Mudanças nos relacionamentos dos sujeitos envolvidos no projeto; – Identifica a construção de uma nova identidade entre professores e alunos.
ALVARIM, Vânia Maria de Sousa	1992	Dissertação	UFF	<i>Escola noturna: sonhos e lutas dos trabalhadores.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ensino supletivo na rede estadual; – Analisa uma escola, mediante entrevistas com alunos, professores, coordenadores e a diretora; – Apresenta a realidade pesquisada com base na análise do discurso verbal e não-verbal.
CAFFER, Maria Aparecida Menezes	1990	Dissertação	UFSCar	<i>O ensino noturno em uma escola de periferia de São Carlos: uma inserção no seu cotidiano</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ensino regular noturno; – Pesquisa em uma escola com 69 alunos, 11 professores, nove funcionários e dois técnicos administrativos; – A análise do cotidiano revelou questões como o preconceito para com o aluno trabalhador, seu baixo rendimento e as relações conflituosas entre os sujeitos da escola noturna.
CASTRO, Elza Maria N. Vieira de	1990	Dissertação	FGV	<i>De trabalhadores produzidos a sujeitos de uma práxis educativa: estudo e proposta de ação na região do Vale do Rio Preto</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Busca identificar as representações dos trabalhadores rurais e dos professores do Vale do Rio Preto acerca da educação e do trabalho; – Entrevista 80 trabalhadores rurais e professores.
CIANFA, Célia Regina de Lara	1996	Dissertação	Unicamp	<i>A importância das relações interpessoais na educação de adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexão prática com professores e alunos da Suplência III; – Uma escola da rede estadual de ensino de Itapevi.
DE CAMILLIS, Maria de Lourdes S.	1998	Dissertação	PUC-SP	<i>O conteúdo do ensino supletivo: uma investigação a partir da perspectiva de alunos e professores de Suplência II no Estado de São Paulo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa o conteúdo da Suplência II de quatro escolas na capital paulista e uma no interior; – Entrevista 29 professores e 386 alunos; – Retoma histórico do ensino supletivo em SP; – Utiliza a Teoria Crítico-Social dos Conteúdos para analisar os dados obtidos.

(conclusão)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
FERNANDES, Dorgival Gonçalves	1990	Dissertação	UFPB	<i>Alfabetização de jovens e adultos: as representações sociais de alfabetizados e alfabetizadores.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Alfabetização de jovens e adultos na rede estadual de ensino em Cajazeiras-PB;– Parte do referencial teórico da representação social de alfabetizados e alfabetizadores a respeito da alfabetização.
FERRAZ, Marilene de Carvalho	1989	Dissertação	UFPE	<i>O curso noturno, o aluno-trabalhador e o conhecimento escolar, na visão dos professores.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Ensino regular noturno de 5ª a 8ª série da rede estadual;– Entrevista oito professores do projeto “Ensino Noturno – alternativas de solução com processos não-convencionais” da SEE-PE, a partir de 1985;– Busca captar as representações que os professores têm dos alunos e do ensino noturno, bem como as mudanças nestas representações no decorrer do projeto.
JUNQUEIRA, Liliâne Rezende	1986	Dissertação	PUC-SP	<i>Uma investigação sobre a consciência política do educando de alfabetização de adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa realizada em duas salas de aula do curso de alfabetização de adultos do município de São Paulo, em 1985;– Investiga a influência político-pedagógica do monitor sobre os alfabetizados;– Contrapõe a educação problematizadora à educação tradicional;– Aponta questões relacionadas à formação dos professores.
OZELAME, Beloni	1998	Dissertação	PUC-RS	<i>Alfabetização de adultos: idéias centralizadoras e organizadoras.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Estudo qualitativo-descritivo com base em depoimentos de oito alunos e seis professores de um curso de EJA;– Busca refletir as questões político-pedagógicas que perpassam a organização curricular.
ROMBALDI, Maria Rosa	1990	Dissertação	UFRGS	<i>O ensino noturno e a formação do trabalhador.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Ensino noturno de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino de Porto Alegre;– Pesquisa com 14.600 alunos, 1.100 professores, 33 escola de 1º grau e 12 escolas de 2º grau;– Traça o perfil da realidade pesquisada;– Aponta os limites da atuação da escola para contribuir com a transformação social.
SACHETTI, Virginia A. Reis	1992	Dissertação	PUC-SP	<i>A arte de ensinar: um estudo das expectativas e concepções de alunos adultos analfabetos sobre o desempenho do professor.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Curso de Educação de Adultos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo;– Entrevistados 15 alunos de uma escola conveniada para identificar a visão do aluno sobre o papel do professor e da escola, confrontando com os conceitos de autoritarismo e liberdade.

Anexo 2

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA I.2

Professor: sua Prática e sua Formação

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ABRANTES, Wanda Medrado	1991	Dissertação	PUC-RJ	<i>A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa o conceito de Didática e a didática em EJA; – Analisa experiências da 2ª etapa do PEB numa escola politécnica e 3ª série num colégio particular (exemplos da prática confrontados com as dimensões política, técnica e humana).
ALMEIDA, José Luiz V. de	1988	Dissertação	Unicamp	<i>A questão pedagógica da educação popular: uma análise da prática educativa da educação popular – décadas de 60 a 80.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa publicações em livros e revistas sobre Educação Popular; – Critica conceitos pedagógicos e de direção em Educação Popular; – Conclui com relação entre Educação Popular e Educação Escolar.
CALVO HERNANDEZ, Ivane Reis	1991	Dissertação	PUC-RS	<i>Alfabetização de adultos: à procura de um referencial metodológico.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – A partir do Seminário sobre Alfabetização de Adultos realizado na UFRGS em 1989, discute a problemática da EJA; – Aponta referências metodológicas para alfabetização de adultos, analisando os vários depoimentos sobre EJA no México, na Argentina e no Brasil.
CAMPOS, Silmara de	1998	Dissertação	Unicamp	<i>O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores: gestão Luiza Erundina/ Paulo Freire no município de São Paulo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa a prática de professores da EJA e do Mova e de monitores do Serviço Social do município de São Paulo; – Relata a experiência da autora como profes-sora de EJA e do magistério; – Analisa a profissão docente; – Confronta as práticas do Mova e da EJA.
CHRISTOV, Luiza H. da Silva	1992	Dissertação	PUC-SP	<i>Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Enfoca as experiências do Programa de Educação de Itaquera e Presidente Prudente e o Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Diadema; – Analisa os modelos de capacitação de educadores e seus resultados.
COLTRO, Deborah F. Pires	1994	Dissertação	PUC-SP	<i>Professor do curso noturno de primeiro e segundo graus: trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Destaca o histórico da EJA no Brasil (SP); – Apresenta o curso noturno de 1º e 2º graus e seus problemas; – Analisa com profundidade o perfil de 64 professores de 16 escolas de Salto-SP.

(continuação)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
CRUZ, José Maria Simeão da	1994	Dissertação	UFRJ	A prática docente no primeiro segmento do primeiro grau regular noturno: uma questão de inadequação à clientela?	<ul style="list-style-type: none">– Analisa o ensino regular noturno de 1ª a 4ª série;– Retoma o histórico da EJA;– O foco é o Departamento de Educação Básica de Jovens e Adultos de Duque de Caxias e duas escolas, oito professores, dezesseis alunos e dois orientadores;– Analisa as experiências baseando-se em Paulo Freire.
GIUBILEI, Sônia	1993	Tese	Unicamp	<i>Trabalhando com adultos, formando professores.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa o Projeto Supletivo da PUC-Camp, atividade de formação de professores via extensão universitária, mediante entrevistas com alunos e equipe pedagógico-administrativa;– Aprofunda os conceitos de Educação Continuada e Educação Permanente.
GUIDELLI, Rosângela Cristina	1996	Dissertação	UFSCar	<i>A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...</i>	<ul style="list-style-type: none">– Retoma o histórico da EJA;– Pesquisa em escola municipal, Suplência I, uma professora de pós-alfabetização (correspondendo a 3ª e 4ª séries do ensino fundamental);– Constata dificuldades da prática pedagógica em EJA.
LOUREIRO, Tereza Cristina	1996	Dissertação	PUC-Camp	<i>A formação do educador na prática pedagógica com adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa parte da linha Universidade e o Ensino Fundamental e Médio, abordando a experiência da Prática de Ensino de Licenciatura em Projeto Supletivo organizado pela universidade;– Enfoca a sala de aula como elemento importante na formação do educador de adultos.
MACHADO, Terezinha C. da Silva	1990	Dissertação	FGV-RJ	<i>O perfil do professor de ensino supletivo: um estudo com enfoque nas suas representações contextuais reveladas pela categoria linguagem.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa o supletivo de 5ª a 8ª série dos Núcleos de Educação Comunitária;– Apresenta a lei e algumas leituras sobre supletivo;– Analisa questionário aplicado a 11 pessoas;– Proposta pedagógica(?).
MENIN, Ana Maria da Costa Santos	1994	Dissertação	Unesp	<i>Formação de professores e o fracasso escolar na 5ª série do período noturno.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta reflexões sobre fracasso escolar;– Entrevista professores de Português de 5ª série do ensino regular noturno;– Analisa a formação desses professores.
OLIVEIRA, Cibele	1994	Dissertação	Unicamp	<i>O alfabetizador e a leitura: análise de uma experiência de formação em serviço.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta as discussões sobre letramento social e escrita, realizados no Projeto de Extensão de Formação de Alfabetizadores em serviço;– Analisa a prática de uma professora de alfabetização do supletivo, sua leitura e escrita;– Análise restrita aos aspectos da lingüística.
OLIVEIRA, Marília Villela	1995	Dissertação	PUC-SP	<i>O papel do professor no construtivismo: uma análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta a Teoria Piagetiana;– Apresenta a Teoria Vygotskyana;– Apresenta o PME de Uberlândia-MG;– Analisa o uso do construtivismo durante um ano nesse programa.

(conclusão)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
PICONEZ, Stela C. Bertholo	1995	Tese	USP	<i>Educação escolar de adultos:</i> possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores.	<ul style="list-style-type: none">– Discute a relação formação de professores/ estágios supervisionados;– Apresenta um Estado da Arte de EJA;– Historiciza o Programa de Educação de Adultos da Faculdade de Educação da USP;– Enfoca as questões relacionadas à pesquisa na sala de aula.
PRADA, Luis Eduardo Alvarado	1995	Tese	Unicamp	<i>A formação em serviço de docentes de adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa práticas de capacitação de professores em serviço na Colômbia e no Projeto Supletivo da PUC-Camp;– Destaca questões do cotidiano e da formação de professores;– Reflete sobre a utilidade da pesquisa participante.
SOUZA, Ana Lucia Silva	1995	Dissertação	PUC-SP	<i>Escrita e ação educativa:</i> a visão de um grupo de alfabetizadores do Mova/SP.	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta a história do Mova/SP;– Discute o sentido da escrita para os alfabetizadores da região sul de São Paulo, a partir de curso de produção de textos;– Analisa os desacertos entre a proposta e a realidade.
TALAVERA, João Roberto	1994	Dissertação	UFMT	<i>Uma experiência educacional em (sob) Novo Horizonte:</i> os desencontros dos bem-intencionados 'agentes de transformação.	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta histórico da Educação Popular;– Apresenta a experiência de alfabetização de trabalhadores rurais "brasiguaios" no MS;– Discute a relação Poder Público/Movimento Popular;– Analisa os desencontros e o papel dos "agentes de transformação" do NPPE.
TELLES, Silvia de A. da Silva	1998	Dissertação	UFF	<i>Todo ser humano tem condições de construir conhecimento:</i> uma experiência de formação de educadores, em parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo – Mova/SP.	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta o histórico do Mova/SP;– Discute a relação Movimentos Populares/ Secretaria Municipal de Educação;– Aponta reflexões sobre a formação dos educadores populares.
TOLEDO, Paulo de Tarso G. de	1998	Dissertação	UFF	<i>O processo de formação de professores/as para a educação de jovens e adultos no curso de estudos adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta a trajetória profissional do autor;– Apresenta as experiências Programa de Educação Juvenil, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e Formação de Educadores, da ONG SAPÉ;– Analisa a proposta de formação de professores para EJA do IERJ como uma das modalidades de estudos adicionais.

