



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE EJA: POTENCIALIDADES NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Fábio Pereira Nunes

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

fabionunes22@gmail.com

Modalidade: Comunicação

Eixo temático: 6 - A formação inicial de educadores(as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas

RESUMO

Este texto pretende expor algumas ideias que incidem sobre o processo de formação docente inicial em cursos de Pedagogia ou em Licenciatura, compreendendo a formação como um processo amplo, que perpassa o espaço da academia, entretanto, não se restringe a ele. Propõem uma reflexão a partir de categorias freireanas como Problematização, Diálogo, Tema Gerador e Leitura de Mundo e sobre a potencialidade das mesmas em aproximar os saberes da formação/Educação Popular e da formação acadêmica. Presume-se que a formação humana exige o compromisso ético e político de não dicotomizar o ser, a teoria-prática e os saberes cotidianos-acadêmicos. Defende a indissociabilidade institucional da universidade - ensino, pesquisa e extensão. Compreende que as atividades de extensão universitária tem um papel chave na formação docente inicial, aliada as atividades de ensino e de pesquisa, assumindo a função de produzir conhecimentos com a sociedade, seja no espaço acadêmico ou extra-acadêmico. A extensão como uma prática de diálogo com a sociedade, que produza conhecimento, forme e se forme em sintonia com as demandas históricas. Cita o exemplo de experiências de extensão em duas universidades públicas paulistas para subsidiar o argumento de que tais atividades são subutilizadas pelos cursos que formam educadores, especialmente no campo da EJA, e que possui potencialidade para aproximar a formação docente à sociedade em que está inserida.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de Educadores, Educação de Jovens e Adultos, Extensão Universitária.



1. INTRODUÇÃO

Este texto pretende expor algumas ideias que incidem sobre o processo pedagógico, entendido como uma concepção mais ampla em torno da formação do ser, perpassando a formação acadêmica, sem se restringir a ela. Tal premissa, nos permite visualizar formas mais fecundas de encontro entre os saberes produzidos na ação cotidiana dos indivíduos com os saberes científicos, produzidos nos espaços acadêmicos.

Deriva disso, a nossa compreensão de que a formação de professores, realizada por universidades, e os saberes não acadêmicos, tem pontos de convergência que podem tornar a formação do ser, educador ou educando, mais profícua. Se considerarmos a trajetória da Educação de jovens, adultos e idosos, podemos encontrar pontos de convergência mais bem estruturados, dada a experiência da sociedade civil na Educação Popular e das reflexões empreendidas pela academia, seja sobre a Educação de Jovens e Adultos ou sobre a Educação Popular.

Colocamos, como proposta, que a formação de professores deve ser construída à luz da perspectiva freireana. Os trabalhos de Paulo Freire, iniciados na década de 60, tiveram grande repercussão sobre as práticas pedagógicas. A compreensão das práticas transformou-se no sentido de trabalhar com o adulto a partir de sua especificidade. Ressalta-se, contudo, a coexistência de uma grande diversidade de práticas, umas mais conservadoras, outras mais progressistas (FREIRE, 1994).

As práticas pedagógicas conservadoras são aquelas cujo projeto se centra na organização de procedimentos didáticos, estrutura curricular, avaliação, entre outros, apartados dos educandos com os quais serão desenvolvidos os trabalhos. Uma postura deste tipo não se propõe a trabalhar com os educandos, a dialogar com eles. O ensino é realizado para os educandos, colocando-os na condição de receptores de informação. As práticas pedagógicas mais progressistas buscam uma aproximação com a vivência dos educandos. Assumem uma postura distinta da abordagem descrita acima, pois estrutura o seu trabalho, desde a organização do conteúdo até a avaliação, em diálogo com os educandos. Isto não significa uma abdicação da tarefa do professor, visto que ele tem o dever, a devida formação e



a experiência profissional para contribuir com a organização da discussão e do conteúdo em sala de aula.

2. APRENDER NO/COM O COTIDIANO: PRESSUPOSTOS INSPIRADOS NA CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO

Freire (2000) defende que a educação de adultos é mais bem entendida como educação popular. Em seu argumento, destaca a compreensão do conceito de educação de adultos como educação popular devido a uma demanda da própria realidade, a qual cobra de educadoras e educadores uma maior sensibilidade crítica para a vida das pessoas. Assim, aquilo que acontece nas periferias, nos centros e nos campos (as danças, os ritos religiosos, os conflitos, os modos de produzir e de se organizar, as histórias) deve ser objeto da atenção do educador. Toda atividade humana deve ser observada com cuidado, pois o conteúdo programático se encontrará na relação com o saber popular. Sendo assim, a palavra popular não pode ser limitada a uma classe social, restrita aos saberes dos mais pobres. Todo o contexto cultural forma o saber de um povo, do conjunto de pessoas do lugar.

A aprendizagem, nesse caso, se potencializa no entendimento dos conteúdos e na análise do lugar. Uma proposta educativa pautada pelos princípios freireanos da educação evidencia que a prática educativa está interessada tanto no ensino de conteúdo quanto na conscientização dos educandos. O papel do educador é auxiliar o educando na superação do saber ingênuo para ascender ao saber crítico.

A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas de existência (FREIRE, 2000, p.30).

Heidegger (1991, p. 10) aponta que o humanismo autêntico é aquele que busca pela humanidade do ser, por uma compreensão ampla do ser humano, a ex-sistência do ser. Diz que “a ex-sistência assim entendida não é apenas o fundamento da possibilidade da razão, *ratio*, mas a ex-sistência é aquilo em que a essência do homem conserva a origem de sua



determinação”. Distingue ex-sistência (exclusiva do homem) de existência (comum a todos os seres vivos).

Uma suposição aqui adotada é a de que a capacidade de educar-se e de compartilhar os seus saberes com outros seres humanos é uma forma de cuidar do ser, uma ex-sistência. Uma educação mais pluralista (aberta a diferentes possibilidades para o ser humano) configura-se como uma forma do homem cuidar do ser, contribui com a sua humanização.

Ter como pressuposto a condição de educadores e educandos como sujeitos em processo de humanização e como uma pessoa que continua em processo de desenvolvimento. Pauta-se numa visão mais crítica da adultez, em que o adulto é entendido como um ser humano que se encontra num período de mudança, contrapondo-se à visão de que a adultez seria um período de estabilidade (BEA, 1987; LUDOJOSKI, 1978).

O adulto, o educador ou o educando, é responsável por si mesmo e tem experiência de trabalho. É por meio dele que realiza uma transformação mais efetiva sobre o mundo e sobre si mesmo, por isso trabalho não se restringe a uma atividade profissional, desempenhada com o objetivo de apenas prover o seu sustento material e de sua família. Toda intervenção humana sobre o mundo é uma forma de executar um trabalho. As condições materiais e econômicas da sociedade podem atuar como facilitadores ou inibidores do desenvolvimento do adulto por meio do trabalho que realiza; nesse sentido, a educação tem o potencial de organizar e mobilizar os saberes dos adultos para melhor intervir na sociedade, lutando por uma organização social mais justa e por uma transformação que traga benefícios a si e a sua comunidade (PINTO, 2000).

A compreensão que se tem do adulto é que este

é um trabalhador trabalhado. Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e as circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha sobre ele (PINTO, 2000, p.80)



Campos (2004) observa que esse trabalhador trabalhado muitas vezes desconhece os processos que determinam a sua condição, os quais estão vinculados à estrutura oferecida pela própria sociedade em que ele se encontra e não pela sua própria vontade.

É necessário conhecer o mundo e as condições materiais e históricas construídas pela sociedade em que se vive. A sociedade atual, com grande desenvolvimento tecnológico e com um emaranhado de informações, dificulta às pessoas o acompanhamento dos processos de inovações e de informação e, por consequência, limitam a compreensão do mundo. Estar em constante aprimoramento acaba sendo uma exigência permanente, tanto para a vida profissional quanto para a realização de outras atividades cotidianas. A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtiem, na Tailândia (1990), chamou a atenção para a necessidade de se assumir a educação e a aprendizagem como algo constante, gradual e permanente durante toda a vida. Em vez de simplesmente aprender, deve-se aprender a aprender como um caminho distinto do velho modelo de acumulação de conhecimentos opacos, sem nenhum sentido para a vida (TORRES, 1994). Há educandos, inclusive, que já concluíram o ensino médio e outros que, a partir das atividades do projeto, iniciaram um curso de graduação.

Compreendemos que educadores e educandos, sujeitos em formação, (re)encontram o prazer pelo estudo, pelo aprendizado em contato com a vida, com saberes que nos potencializa a transformar o mundo/vida, os quais permeiam a humanização.

Em Heidegger (1991, p. 40) há uma compreensão para esta situação, pois o pensar (incluídos, a nosso ver, o ensinar e o aprender) é tomado como ação do humanismo, pois o ser humano é colocado no centro da preocupação. “O pensar conduz a ex-sistência historial, isto é, a *humanistas* do *homo humanus*, para o âmbito onde nasce o que é salutar”. É o pensar que possibilita ao homem explorar a si mesmo e ao mundo, realizar leituras do mundo. A participação dos educadores e dos educandos como protagonistas de sua aprendizagem possibilita uma construção efetiva de conhecimentos trabalhando sobre a postura da pessoa perante o mundo.



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

A aprendizagem é um processo de transformação, (re)aprendizagem e (re)construção cotidiana através da vivência e da experiência. A formação do educador carece de uma vinculação entre o saber construído e a vivência cotidiana dos sujeitos, vinculados às suas funções sociais (trabalhador(a), pai/mãe, chefe de família, responsável) que exigem do educador conhecimentos para melhor desempenhá-las.

Portanto o educador, em seu processo cotidiano de formação, precisa dialogar com as especificidades das práticas educativas na EJA. É necessário conhecer a realidade socioeconômica e cultural da comunidade para melhor conduzir as atividades. O educador(a) precisa ser coerente, pois, trabalhando com grupos de trabalhadores, não pode incorrer em discursos elitistas ou reproduzir as concepções de mundo que reduzem os trabalhadores a pessoas inferiorizadas em relação a seus patrões, não pode reproduzir os preconceitos regionais, os preconceitos em relação a competência da mulher ou à desvalorização da cultura popular. A abertura ao diálogo é condição básica para o educador(a) num processo educativo que busque a ampliação dos saberes - saberes próprios e dos educandos - e uma formação que preze pela autonomia das pessoas. O lugar em que se dá a aprendizagem, seja o espaço da escola regular ou outro, é privilegiado para se debater e compartilhar questões pertinentes à natureza humana. A escola como um lugar de encontro e de estudo é relevante para a construção destas relações.

Os itens apresentados a seguir: Concepção de Prática Educativa; Diálogo; Problematização; Leitura de Mundo; Conscientização; Tema Gerador têm o objetivo de apresentar aspectos relevantes do pensamento freireano para a formação do educador, do educando, dos sujeitos. Trata-se de uma apresentação de categorias, com a pretensão de expor algumas ideias, sem a ingenuidade de querer esgotá-las em suas dimensões teóricas, conceituais, etc. Trata-se de um recorte de categorias, portanto reconhece-se a existência de outras categorias freireanas para a reflexão acerca da formação do educador.

Concepção de Prática Educativa

É comum encontrarmos educadores que argumentam em torno do método de educação de adultos criado por Paulo Freire. O que há de estranho nesse argumento? A compreensão



que subjaz ao empreendimento desta investigação resulta em que Paulo Freire não criou um método de alfabetização ou de educação de adultos, pois este entendimento configura uma visão muito restrita de sua concepção de educação. Sua reflexão aborda e questiona o ato educativo nas dimensões políticas, ideológicas e sociais e encaminha propostas para uma educação que promova a humanização, independente da modalidade de ensino.

O educador possui uma visão particular de escola. Seria possível questionar se a imagem que traz é positiva ou negativa? Analisar a história de sua experiência escolar torna-se um aspecto relevante para compreender a leitura que o educador realiza no presente e para problematizar essa mesma leitura.

Primando pelos princípios freireanos toda prática educativa deve ser libertadora das explicações dos poderosos, devendo para isso associar constantemente o saber popular à prática pedagógica. Reconhecemos, todavia, que, em muitas sociedades, a escola atua contra a liberdade humana (liberdade de pensar, entre outras) e favorece os interesses elitistas de uma minoria conservadora.

Macedo (1990), ao analisar o domínio da língua portuguesa em alguns países africanos colonizados por Portugal, observa que as escolas funcionavam como um ambiente reprodutor da ideologia colonial. Nela, as crianças e os jovens eram educados de modo a acreditar que precisavam se livrar de sua cultura “selvagem” e de sua língua abastardada, pois era uma forma corrompida do português, sem regras gramaticais. Ao analisar a realidade brasileira, observa-se que não é preciso atravessar o Atlântico para falar de uma escola desenraizada do mundo de seus estudantes. Nossa sociedade (re)produz esta escola nos diversos níveis de ensino. Reconhecendo essa realidade, cabe realizar estudos e propor alternativas a este modelo escolar desconexo da vida dos educandos.

Numa compreensão de prática pautada nos princípios freireanos, o educador, ou animador cultural nos Círculos de Cultura, se integra na realidade do grupo de educandos. É nesse contexto que vai encontrar os subsídios para construir o conteúdo programático a ser estudado em sala de aula: o dia-a-dia de trabalho, os conflitos, os saberes, as palavras empregadas, os ritos religiosos e outros que fundamentam a cultura popular são importantes



referências para se buscar o conteúdo de estudo. Torres (1988) salienta que a metodologia empregada pelo educador é essencial nesse processo, daí a sua preocupação com a formação do educador de adultos.

A universidade, lugar de ensinar, aprender, viver, deve assumir a relação teoria-prática como essencial à construção do conhecimento. Reconhecer que toda teoria adquire vida e significado no embate com os limites e com as potencialidades de um determinado espaço num tempo. Aqui as categorias diálogo, problematização, leitura de mundo, conscientização e tema gerador são tomadas como essenciais para compreender o trabalho de formação e para a atuação dos educadores.

Diálogo

O diálogo é um dos principais fundamentos da pedagogia freireana. No diálogo com os educandos, estes expressam o quanto já sabem e oferecem pistas do que anseiam conhecer. Freire (2006, p.115) em poucas palavras diz: “E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera uma criticidade”. Esta situação se configura quando as pessoas envolvidas no processo educativo respeitam-se mutuamente, em que todos têm direito à palavra e não há verdades pré concebidas. Se a situação ocorre numa sala de aula, educandos e educadores dialogam com base nos laços de confiança e de respeito e se colocam juntos no estudo de um determinado tema. Os saberes da experiência de vida, as dificuldades e as alegrias do dia a dia participam da construção de conhecimento.

E como se dá tal diálogo? A base da ação/presença de homens e mulheres no mundo é tomada como um ato político, por isso mesmo, o diálogo que ocorre entre homens e mulheres e destes com o mundo é intencional. Assumir o fazer cotidiano como uma forma de pensar o mundo, assim, toda ação se torna uma prática de diálogo.

Dialoga com o mundo a pessoa que, na labuta pela sobrevivência, busca por um emprego. No percurso das agências de emprego ou dos portões das fábricas, faz uma leitura de seu sofrimento, de seu mundo, das condições históricas e espaciais do mercado de trabalho



naquele lugar, embora talvez não reconheça o vínculo entre esta situação e a reprodução do capitalismo em nível mundial.

Paulo Freire, ao se referir à leitura que fazia do mundo, se reporta à sua infância. Localiza já no primeiro período da sua vida o ato de ler que o acompanharia no percurso de sua história.

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fosse gente, tal a intimidade entre nós – a sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores”. (FREIRE, 1993, p. 12)

Dizia ser este, então, o mundo de suas primeiras atividades perceptivas; o mundo de suas primeiras leituras, de seus primeiros diálogos com o lugar (nesse caso, o da infância) e com o mundo. Toda essa forma de conceber o conhecimento, da postura perante o mundo e de leitura de mundo é profundamente pedagógica, sendo um aspecto rico em possibilidade; um deles, poderia ser a contribuição de um diálogo mais profundo entre a ação do educador popular, em sua prática cotidiana e a prática de formação em universidades.

Freire (2005) defende a dialogicidade já no processo de construção do conteúdo de sala de aula, desde o momento em que o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos e no seu encontro com estes em situação pedagógica, pois, na teoria dialógica, os sujeitos se encontram para o desvelamento e a transformação do mundo em co-laboração. Outra característica da ação dialógica é o esforço para que os oprimidos se unam para buscar a libertação. Toda ação cultural – a educação deve ser tomada como uma importante forma de ação cultural – tem o objetivo de aclarar aos oprimidos a sua situação de opressão, que mediatiza a sua relação com o opressor. Toda ação cultural deve ser um canal de diálogo da pessoa consigo mesma e com o seu mundo. Quando se reconhece produtor de cultura, quando descobre o valor e a importância daquilo que produz, o indivíduo é capaz de modificar-se e de modificar o mundo. Este momento que também é tenso necessita de um aprendizado. Aprender a respeitar o direito de falar e de ouvir seja durante as aulas, na socialização ou no estudo do meio. Como há pessoas com uma facilidade maior em expor as



suas ideias, é preciso, por meio do diálogo, falar sobre a necessidade de ouvirmos a todos. Falar diretamente à pessoa, indicando os ganhos desta postura.

O diálogo é essencial para a construção do conhecimento e para a conquista da libertação do indivíduo e deste em sociedade, portanto da humanidade. Temos no diálogo uma referência ao humanismo, pois o diálogo realizado com o outro é uma das bases para a libertação do ser humano em todos os sentidos.

Problematização

A proposta freireana de educação de adultos é pautada na transformação, daí que a sua importância social adquire maior significado, pois muitos daqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada e que muitas vezes se encontram alijados de outros serviços sociais básicos à dignidade humana (emprego, moradia, atendimento médico adequado, atividades culturais, entre outros) retomam seus estudos na idade adulta. O processo educativo permite que a pessoa se reconheça como transformador do mundo e do lugar por meio de seu trabalho, de sua atividade sobre o mundo. Ocorre uma transformação quando a pessoa reconhece que produz cultura e, que, através disso, é capaz de modificar o mundo (FREIRE, 2006).

A problematização não se resume a uma espécie de quebra-cabeça ou de desafio de lógica. O problema deve retornar aos educandos como uma situação desafiadora pautado na existência daqueles indivíduos e do grupo social, imbuído dos significados atribuídos pelo grupo. No trabalho de alfabetização, Paulo Freire chamava de codificação o processo de problematização e de descodificação o processo de “releitura” do problema visando construir uma leitura crítica do mesmo (FREIRE, 2005). Este processo é um momento essencial do trabalho pedagógico, tanto em grupos de alfabetização quanto em grupos de pós-alfabetização. É (re)viendo e (re)lendo a situação-problema que educandos e educadores se experimentam como aprendizes e educadores. Experimentam o diálogo e a escuta na medida em que discutem o dado em estudo. Uma vez que a situação é existencial, como apontado anteriormente, toda a relação estará mediatizada pelo mundo. Assim que o tema gerador no PEIS é definido, inicia-se a sua problematização. Todos são responsáveis por pensar acerca



deste tema e identificar nele perguntas, associações com fatos que provocam interesse ou que afetam a vida. Inicia-se uma problematização quando, ao me deparar com um tema, tento compreendê-lo, encontrar assuntos relacionados e fatos desconhecidos. Tarefa de todos, não se restringe ao educador.

Nas palavras de Freire (2005), a educação “bancária” rechaça ao companheirismo e a parceria entre educador e educando no processo de construção do conhecimento. Sugere uma dicotomia entre os homens e o mundo, sendo os homens passivos perante o mundo, como mero receptores. Essa prática educativa situa o educador como o agente cognoscente, o qual, diante do seu objeto, o analisa, o compreende e vai para a sala de aula narrar as suas considerações sobre o objeto. As informações já chegam prontas aos educandos, cabendo aos homens e mulheres se adaptarem a elas e reproduzi-las mecanicamente.

Freire (2005, p.79) diz que: “Não é sujeito cognoscente em um, e sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro. É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos”. O diálogo estabelecido entre ambos faz com que o conteúdo seja reconstruído pelos sujeitos em processo de conhecimento, rompendo com os conteúdos “encaixotados”. Dessa forma, “na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos” (FREIRE, 2005, p.80).

O papel do educador em relação à problematização é buscar a superação do seu conhecimento e do conhecimento que os educandos possuem. Na medida em que tomam contato com o conteúdo, repensando-o, educadores e educandos compreendem o mundo não mais como algo estático, mas como um mundo em constante transformação.



Leitura de Mundo

Parte de Freire a compreensão de que a leitura crítica do mundo é essencial para a conquista da autonomia. Afirma que o ser humano vive uma condição de transitividade, o qual através de uma atitude crítica diante do mundo, tem a possibilidade de sair da situação de consciência ingênua e conquistar a consciência crítica (FREIRE, 2005).

Pinto (2000) identifica diferenças essenciais entre as concepções ingênua e crítica da educação. Para ele, a concepção ingênua toma o educando como ignorante em sentido absoluto, o educando como puro objeto da educação, a educação como a transferência de um conhecimento finito, a educação como dever moral da fração adulta, educada e dirigente da sociedade. A educação crítica é exposta como uma antítese da concepção ingênua, pois busca a transformação do homem e do mundo em que vive. Sob este enfoque, o educando é sabedor e desconhecedor; o educando é sujeito da educação; a educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento. Uma preocupação presente em sala é não partir de atividades infantilizadas, com desenhos, figuras, frases, entre outros recursos do mundo infantil. Ou então reproduzir os discursos empregados na educação para crianças e adolescentes. A atitude crítica envolve a escolha do método empregado. Contudo, isso não é tomado como “dogma” pelos educadores, visto que há atividades em que os educandos se remetem a experiências escolares de sua infância.

A consciência crítica não é conquistada ao acaso. É fruto da reflexão e do pensamento dos indivíduos em coletividade, resultado do seu pensamento e da discussão de sua compreensão do mundo. O seu saber, muitas vezes, está fortemente vinculado a valores de vida, a sua subjetividade é o fator que indica o caminho a adotar num trabalho pedagógico que busque a criticidade. O conhecimento envolve todas as dimensões do ser (emocional, cultural, racional...), por isso não pode ser dicotomizado.

Todo ato educativo, então, torna-se uma forma de compreensão do mundo e da intervenção humana sobre o lugar. O trabalho pedagógico ganha significado quando assume esta possibilidade como meta. Ao trazer dialogicamente a experiência do educando para a sala de aula, o seu saber é valorizado e potencializa-se a compreensão do indivíduo e do grupo que



compartilha aquela realidade. A transformação inicia-se já no indivíduo, pois, ao reconhecer-se como “fazedor” do mundo, reconhece-se como alguém que sabe algo.

O ato educativo, então, torna-se uma forma de compreensão e de intervenção humana no mundo. O trabalho pedagógico ganha significado quando assume esta possibilidade como meta. Formar um educador numa perspectiva dialógica significa trazer todos os conhecimentos para o espaço acadêmico-escolar, valorizando os saberes e potencializando a compreensão do mundo. A transformação inicia-se já no indivíduo, pois, ao se reconhecer como “fazedor” do mundo, reconhece-se como alguém que sabe algo. Sabendo-se como um ser humano de saber transforma a si mesmo e ao mundo.

Conscientização

Um dos princípios da concepção freireana de educação está em que esta contribua com o processo de conscientização dos seres humanos (FREIRE, 2005). Conscientizar-se, nesse entendimento, exige a reflexão sobre o próprio ato de pensar, sobre como se explica a estrutura social e os acontecimentos relacionados à humanidade.

Assim, a conscientização atua a serviço da libertação dos indivíduos, pois é preciso libertar-se das explicações míticas que situam os pobres como incapazes, que dizem ser a mulher o sexo frágil, tomando como justificativa do “poder” do homem sobre a mulher, da desigualdade salarial, da violência contra a mulher, da exploração de seu corpo em imagem, como objeto, entre outras formas de exploração. Na educação, os pobres, os adultos analfabetos ou com baixa escolarização lutam contra o discurso elitista que diz “estudar pra quê, velho não aprende mesmo”. Freire (1979) afirma que a crítica que se deve ter diante do estudo é a mesma que deve ser tomada diante da realidade da vida.

Na educação de jovens, adultos e idosos, a conscientização adquire um significado ainda maior. A experiência de vida do jovem, e principalmente do adulto, em relação às crianças, confere a eles um profundo conhecimento de seu mundo, mundo vivido. A palavra consciência numa concepção freireana é entendida como um processo, um movimento (estar se conscientizando), com o qual todas as pessoas estão envolvidas ao longo da vida.



Se o educador não questiona a situação de opressão do seu educando (e a sua também), de analfabetismo ou de escolarização insuficiente, da falta de oportunidades de trabalho, do mau atendimento no sistema público de saúde, não conseguirá romper com as situações de opressão cotidianas. O ato de estudar deve estar vinculado à compreensão do mundo.

É no grupo, dialogando com seus pares, que cada indivíduo não apenas aprende os conteúdos curriculares, mas aprende a pensar diferente, a analisar o mundo a partir de seu conhecimento. O conteúdo programático é a releitura que se faz do mundo e do saber construído historicamente. Contudo, apenas isso não é suficiente, seja na EJA, na Educação Infantil ou no Ensino Superior, não encaminha à conscientização. A atitude crítica e cuidadosa diante do conteúdo e do mundo, isto sim contribui com a conscientização e com a superação da ideologia dominante

Nesse sentido, a educação pode ser um meio para a conquista da emancipação dos indivíduos, enquanto o educando (re)vê e (re)lê o seu mundo, questiona os fatos e as condições históricas; dessa forma, educadores e educandos podem conhecer e conscientizar-se mais. Por isso “[...] a conscientização envolve a constante clarificação do que fica escondido dentro de nós, enquanto nos movemos no mundo, não como um ‘mundo dado’ mas como um mundo dinamicamente ‘dando-se’” (FREIRE, 1979, p. 94).

Conscientização e emancipação são entendidas como indissociáveis, não sendo possível separá-los numa análise. Ao falarmos de conscientização e emancipação na prática com educandos jovens e adultos, observamos que este processo ocorre em comunhão, ocorre quando educadores e educandos se assumem como seres inconclusos. O educador e o educando a cada discussão, a cada atividade, observam o quanto já sabem e o quanto ainda não sabem, reconhecem em sua prática o aprimoramento de seu saber e de sua visão de mundo. Se o educando é capaz de reconhecer o que não sabe olhando para o quanto já sabe a sua atitude será a de compartilhar conhecimentos, pois dispõe de algum saber que o outro não tem.



Freire (2001) discute outro elemento fundamental para a aprendizagem e para a relação de conscientização e emancipação: a curiosidade epistemológica. Seu chamamento à curiosidade propõe às mulheres e aos homens uma atenção mais cuidadosa aos acontecimentos do cotidiano. Estar curioso diante da vida, dos fatos e das explicações dadas a eles.

Toda curiosidade, então, contribui com o processo de aprendizagem. Freire (2001) chama a atenção para a distinção da curiosidade ingênua, que pode se tornar uma curiosidade crítica e epistemológica.

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distancia epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua ela se faz mais metodologicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do *sensu comum* para o conhecimento científico (grifo do autor) (FREIRE, 2001, p. 78).

Observamos o cuidado do autor em não conferir destaque a uma forma de conhecimento à custa do desprestígio de outra (conhecimento cotidiano – conhecimento científico). A rigorosidade encontra-se na própria aproximação do objeto. Na aproximação com o educando, curioso por saber mais, a curiosidade espontânea pode buscar no contexto teórico subsídios para discutir o tema gerador, para assim se apropriar de outros conhecimentos construídos noutros contextos sociais.

Se a curiosidade é tomada como um fato essencial do ser humano, cabe uma observação. As crianças são muito curiosas, em toda situação há sempre uma pergunta a fazer. Em muitas atividades na Educação Infantil, os trabalhos escolares motivam o exercício da curiosidade, ao buscar no mundo infantil, das brincadeiras, as referências para o trabalho com educandos desta faixa etária.

Uma ideia que nos mobiliza é a compreensão de que a formação do educador é potencializada quando construída em diálogo com a sua prática, compreendendo a formação não como apenas um período de graduação ou de pós-graduação, mas como uma essência da prática. Assim, algumas dicotomias deveriam ser revistas: prática-teoria, saber científico-



saber popular. A teoria é melhor compreendida, é vivida, quando tem a prática por referência e, na medida em que se pratica algo, necessita-se conhecer a teoria que o explica, para melhor desenvolvê-lo; daí a teoria é indispensável.

Da mesma forma, o saber científico é pensado em relação ao mundo real, das pessoas em suas atividades, na base material para compreender como se organiza determinada sociedade, para compreender determinada doença numa faixa etária específica ou a descoberta de um novo medicamento. Nesse caso, ambos se complementam, não se enfrentam ou negam. Por vezes, uma nova descoberta científica pode auxiliar no esclarecimento de uma crença, de uma atividade qualquer repetida de forma prejudicial pelas pessoas sem nunca ter sido contestada. O fato de uma descoberta refutar uma explicação anterior não deve dicotomizar ou hierarquizar o saber científico, colocando-o acima do saber popular. O conhecimento trazido pelo professor/aprendido na universidade não é posto acima do conhecimento dos educandos, é colocado ao lado, para conseguir dialogar com ele.

Tema Gerador

O tema gerador, da mesma forma que a problematização, é definido no diálogo estabelecido entre educadores e educandos. Ao escolher um tema, o grupo de pessoas faz uma releitura do seu espaço vivido e de sua história, resultando em algo que é significativo, vinculado à curiosidade. Ele é fruto das reflexões baseadas nas relações entre os homens e destes com o mundo. Freire (2005, p.114) argumenta: “É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo”. Prossegue dizendo que investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens em relação à realidade, a sua atuação sobre a realidade. Para isso, a metodologia empregada deve ser dialógica e, por consequência, conscientizadora, pois proporciona a apreensão do tema gerador e a tomada de consciência acerca dele (educadores e educandos).

Para Freire (2005), os temas encontram-se envolvidos e envolvendo as situações-limites, as quais são dimensões concretas e históricas de uma dada realidade que criam obstáculos à libertação humana. Portanto, mulheres e homens devem se assumir como seres



históricos e conscientes de si para superá-las. O trabalho que realizam sobre o mundo, transformando-o, se transformando e garantindo a sobrevivência da espécie, depende da superação dos limites impostos pela estrutura do lugar. A sua humanização é conquistada superando as barreiras históricas e geográficas. Muitas barreiras são expressas pelo analfabetismo, pela falta de moradia ou outro bem material. Entre todos os animais o ser humano é o único capaz de ter esta percepção e de superá-la por meio do trabalho que executa sobre o mundo. A percepção que homens e mulheres têm da realidade pode gerar um clima de esperança ou de desesperança. A percepção crítica, num dado momento histórico, é capaz de promover a superação de uma situação-limite, de promover uma ação libertadora.

Experiências de conciliação de saberes: possibilidades de encontro entre os saberes da Educação Popular e a formação acadêmica em cursos de licenciatura

As universidades públicas se estruturam em três pilares: ensino, pesquisa e extensão, dos quais a prática universitária evidencia que a extensão universitária recebe uma menor atenção por parte das instituições, seja pela destinação de um menor volume de recursos ou pelos modelos de avaliação universitária, priorizando a pesquisa. Compreende-se que as atividades de extensão universitária tem um papel-chave na formação docente inicial, aliada as atividades de ensino e de pesquisa. Assumindo a função de produzir conhecimentos para a sociedade, seja no espaço acadêmico ou extra-acadêmico.

A extensão deve ser entendida no contexto da indissociabilidade da universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão) como prescreve a Constituição Federal de 1998 em seu artigo 207 e na LDB nº. 9.394/1996. O artigo nº. 43 da LDB, parágrafo VII diz que cabe às instituições de Ensino superior promover a "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição".

Serrano (2010) em estudo sobre a extensão universitária aponta a existência de quatro modelos construídos ao longo da história das universidades brasileiras: modelo de transmissão do conhecimento; modelo do voluntarismo ou da ação voluntária sócio-comunitária; modelo da ação sócio-comunitária institucional e o modelo acadêmico institucional. Pautado em



princípios freireanos, é possível citar que o modelo extensão desejado, é aquele que dialogue com a sociedade, que produza conhecimento, forme e se forme em sintonia com as demandas históricas.

Como exemplo, destaca-se dois projetos de extensão desenvolvidos em duas universidades paulistas¹.

- Projeto UNESP de Educação de jovens e Adultos (PEJA): o PEJA foi criado no ano de 2000 vinculado a Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX). O programa foi instituído nos seguintes campi da universidade: Araraquara, Assis, Bauru, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto.
- Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) ligado Serviço de Apoio ao Estudante (SAE)² da UNICAMP.

Visa a integração social de pessoas que há muito abandonaram a escola e, por diversos motivos, sentiram necessidade de voltar a estudar; tem como princípio educativo o conhecimento produzido pelo educando redimensionando-o com base no conhecimento científico; proporciona um diálogo/interação entre os vários campos do saber humano; cria espaço para a formação do educador de adultos. Entendo que a atuação junto à comunidade (atividade de extensão universitária), pautada pelos princípios apontados acima, deve ocorrer sem dissociar as atividades de ensino e pesquisa.

3. BREVES CONSIDERAÇÕES

A minha trajetória de constituição enquanto professor contou com a contribuição das atividades de extensão universitária. A vivência reforça a concepção de que a extensão universitária é subutilizada pelas universidades na formação de educadores, pois como se buscou evidenciar, o diálogo com a comunidade cria novas formas de promover, de forma indissociável, o ensino e a pesquisa. O vínculo deste tipo de atividade com o currículo dos

1

2



cursos de Pedagogia e de licenciatura, com as pesquisas docentes, com grupos de pesquisa, pode contribuir para a formação dos docentes, com uma outra visão de universidade, de sociedade e de escola.

Propor um aprofundamento na relação entre a extensão universitária e a formação docente envolve refletir sobre a necessidade aprimorar o diálogo entre a universidade e a sociedade. Quanto a formação docente, especificamente, a relação teoria-prática proposta por Freire (2006) explicita que a construção teórica se torna mais profunda, mais rica e diversa no diálogo com a prática, no diálogo com as condições materiais das escolas e dos educandos. O espaço da sala de aula, com as suas dificuldades, com as suas possibilidades, amplia a compreensão do docente em processo de formação inicial e mesmo em formação continuada.

A extensão universitária como uma ação sócio-comunitária (Serrano, 2010), pautada na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, materializa a prática acadêmica na prática de sua sociedade e também é transformada pela sociedade. Freire contribui com esta reflexão ao apresentar que a Leitura de Mundo, a construção da Problematização e a busca pela Conscientização, categorias fundamentais para a prática em sala de aula, se consolidam no diálogo com o cotidiano, com as pessoas e com o lugar em que elas vivem.

Noutro sentido, a extensão universitária pode contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual, para a formação de docentes em sintonia com a escola, grávidos de questões sobre o fazer docente e, quiçá, comprometidos com a luta pela educação como um direito.

4. NOTAS

Durante a minha graduação (Licenciatura em Geografia) fui bolsista do PEJA/UNESP e, posteriormente, a partir de 2006, durante o período de pós-graduação (ainda vigente) passei a integrar o PEIS/UNICAMP.

² Serviço de Apoio ao Estudante. Presta apoio ao estudante da UNICAMP por meio de ações, projetos e programas. Atua em várias frentes da assistência estudantil: Bolsas-Auxílio;



Orientações Educacional, Jurídica e Psicológica; Assistência Social; Apoio a projetos acadêmicos e sociais; Programa de Intercâmbio de Estudantes no Exterior.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEA, Pillar Villanueva. **La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio.** 2ª ed. Valência: Promolibro, 1987, p. 60-113.

CAMPOS, Silmara de. **História e memórias de educandos e educadores na constituição de identidades do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS:** referências em políticas públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos e formação de educadores. 2004. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas: 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 149 p.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1994, 245 p.

_____. **Política e educação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, 119 p. (Coleção Questões de nossa época, v. 23).

_____. **À sombra desta mangueira.** 5ª ed. São Paulo: Olho d'água, 2001, 120 p.



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

**Pedago
gia do**

oprimido. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213 p.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
150 p.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo.** São Paulo: Moraes, 1991, 50 p.

LUDOJOSKI, Roque Luis. La natureza de “ser adulto”: um enfoque andragógico. **Revista Interamericana de Adultos**, nº 2, 1978, p. 156 - 175.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** 3ª Ed. (Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 89-108.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, 118 p.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e prática em educação popular.** (Trad. Américo R. Piovesan). Ijuí: UNIJUI, 1988, 89 p. (Coleção Educação).

_____. **Que (e como) é necessário aprender?** 5ª ed. Campinas: Papyrus, 1994, 158 p. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

SERRANO, R.M.G. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Doris Santos de (org). **Construção conceitual de extensão na América Latina.**