



Formação continuada de professores: tramas da extensão em projetos de reformulação curricular

Jane Paiva*

A formação continuada de professores: questionando os sentidos da extensão

Trabalhando com a extensão universitária em educação, tenho privilegiado a formação continuada de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A área de EJA, historicamente relegada à perspectiva de políticas compensatórias, tem mantido nos sistemas um lugar marginal, seja na própria definição de políticas e de alocação de profissionais para desenvolvê-la, seja na organização escolar, seja nas condições de trabalho, seja nas ofertas de formação continuada aos seus profissionais.

Atuando nessa área há longo tempo, busco, cada vez mais, modos de compreender e transformar as intervenções junto aos professores que também nela atuam, em processos de formação continuada. Pensando a prática, ou seja, vivendo processos de formação, desafio-me, curiosamente, no sentido de Paulo Freire, para oferecer meu pensar sobre essas práticas — minha teoria — de modo a que outros sejam, também, desafiados a confrontá-la com as suas teorias, repensando-as nesse confronto.

Parto do conceito de formação continuada¹ como um processo permanente, compreendendo a aprendizagem como movimento constante na vida dos sujeitos. Ninguém está “pronto para”, mas em processo de formação contínuo, no qual as novas elaborações que “explicam” e ajudam a compreender a realidade vão sendo superadas por outras que ampliam, sempre, as anteriores. A concepção de formação em que ninguém educa ninguém, mas que as pessoas se educam coletivamente, no espaço social (Freire, 1984), implica produção ativa, pelos sujeitos, segundo experiências e saberes formados ao longo da vida e

Resumo

O trabalho com a extensão universitária tem sido uma importante senda em direção à sociedade. Atuando em projetos educativos, privilegio a formação continuada de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como fazer central da extensão. Argumento que o fazer da extensão, principalmente em algumas áreas, vem se singularizando em espaços de fazer-pensar-produzir conhecimentos e, assim, não prescinde da reflexão e da compreensão metódica e rigorosa posta em jogo por esse fazer. Nesse âmbito de compreensão, situo a formação continuada, defendendo-a como *tessitura de conhecimento em rede*, na qual são tramados, como fios, os saberes da prática pedagógica dos professores. Para isso, estabeleço algumas referências metodológicas, favorecendo meu argumento. Apresento aspectos resultantes de processos de formação continuada desenvolvida com três sistemas de ensino públicos, visando à reformulação curricular da EJA. Levanto, por fim, algumas questões que merecem ser consideradas para que projetos de formação continuada passem a ser mais e melhor desenvolvidos em parceria com as universidades.

Palavras-chave: formação continuada; metodologia; educação de jovens e adultos.

*Professora Assistente da Faculdade de Educação da UERJ, área de Educação de Jovens e Adultos. Departamento de Estudos Específicos em Educação da Faculdade de Educação – UERJ. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF. E-mail: janepaiva@alternex.com.br

das práticas. Portanto, proponho partir das práticas como saberes de experiência feitos, no sentido freireano, confrontando esses saberes e práticas para torná-los concepções mais generalizantes, justificando a necessidade do confronto com o saber do outro, produzindo a teoria que explica as práticas em análise.

Longe, então, de imaginar que a formação continuada “leva” aos professores já formados o saber que não sabem, trabalho com a perspectiva de fazer emergir os saberes constituídos em suas práticas no cotidiano escolar, *locus* principal onde se operam as ações pedagógicas e as mudanças, para, com esses mesmos professores, travar novas interlocuções. Com essa premissa, o projeto de extensão pode ser um espaço de produção de conhecimento sobre os próprios processos de formação — porque exige um reconhecimento desses modos de fazer e desse lugar — e de produção de outros conhecimentos, mediada pelos professores, sobre o que eles mesmos produzem com seus alunos, escolas etc.

Essa concepção de formação continuada leva-me a discutir o que, em muitos casos, vem-se admitindo como projeto de extensão, quando é pensado como um fazer-laboratório, que “testa” alternativas a serem ampliadas, ou como um fazer-prestar serviços, que supre, pela competência do conhecimento, ofertas não disponíveis no mercado.

O fazer da extensão, em algumas áreas, vem se distanciando desses modelos para se singularizar em espaços de fazer-pensar-produzir conhecimentos — próximo da metodologia de pesquisa-ação, se quisermos classificá-lo —, mas seguramente um fazer que, em se fazendo, exige reflexão e rigor metodológico mediados por esse fazer. Nesse âmbito de compreensão é que situo a formação continuada, para a qual estabeleço algumas referências metodológicas, favorecendo o argumento.

A intervenção que um projeto de extensão opera na realidade não é, de modo algum, só um *outro* fazer, assim como, ao compreender o que essa intervenção gera, rigorosamente, não se prescinde dos diversos sujeitos envolvidos, todos em processo de produção de conhecimentos, base da pesquisa e da extensão, no meu entender.

As separações que se criaram na universidade entre suas funções, próprias da ciência mo-

derna, cada vez mais vêm sendo questionadas quanto às concepções que as originam, fragmentadoras e compartimentalizadoras de uma complexa rede de fenômenos imbricados, incapazes de se darem a conhecer fora dessa trama. Essa organização estanqueizada, ainda presente, tem sido questionada a todo o momento, exigindo um repensar quanto à base na qual se assenta a própria universidade, posta no famoso tripé ensino-pesquisa-extensão, cujos esteios se mantêm separados, amarrados em algum ponto que tenta conectá-los, face às hierarquias, aos poderes e aos valores que os sistemas de saber lhes atribuíram.

Ao pensar a formação continuada do mesmo modo, estas questões se fazem presentes pelas práticas históricas, indicativas de que os processos “levam” aos professores “o que não sabem”, hierarquizando também as relações oriundas de um saber que, autoritariamente, se autoriza a ser mais do que os produzidos no cotidiano escolar pelas práticas pedagógicas. Assim, cabe rediscutir esses modos de pensar a formação continuada, sem o que se corre o risco de reproduzir, pela negação, o mesmo que se vive nos espaços universitários quanto à existência de locais/funções “próprios”, nos quais — e quase exclusivamente — pensa-se que o conhecimento se produz.

Para isso, aponta-se para a adoção de uma modalidade de conhecimento da realidade (para sobre ela intervir) típica da pesquisa. A atitude investigativa de que se pretende dotar os envolvidos, implica um novo olhar sobre a mesma realidade, já não mais a mesma, porque compreendida de forma ampliada.

Diante desse movimento, são contempladas, nos variados momentos do processo de formação, as questões que esse novo olhar sobre a realidade acaba por oferecer aos sujeitos. O que se espera é que outros — e novos — conteúdos se dêem a conhecer, alimentados pelos interesses/necessidades dos envolvidos nesse processo de trabalho. O processo de produção de conhecimento, portanto, é uma referência metodológica a ser destacada.

Outra referência é a que se atribui à linguagem: não apenas em sua modalidade oral, mas, principalmente, pelo trabalho sistemático de escrita, como forma privilegiada de registro, necessária à sistematização das práticas. Com a escritura, acredita-se ser possível um maior

distanciamento da realidade, pela mediação do texto, para reflexionar sobre essa mesma realidade. O domínio da linguagem ajuda a constituir, cada vez mais, os sujeitos da ação/reflexão que se apropriam de novas possibilidades de interlocução com o mundo e com os outros sujeitos, utilizando estratégias para dizer sua palavra nas relações de poder postas na sociedade. O conhecimento de que se dispõe aponta para a pouca intimidade com que, mesmo os professores, lidam com o texto. Pela prática da escritura podem vir a superar suas próprias dificuldades, sendo, então, futuramente, capazes de formar seus alunos como sujeitos leitores e escritores.

Indispensável ainda destacar, nessa opção metodológica, o fato de que a produção de todo o processo, e da própria proposta, é coletiva, com tomadas de decisão feitas junto aos professores, em negociação constante e direta com os técnicos e “especialistas” de níveis hierarquicamente superiores no sistema.

Uma outra questão a destacar: ao assumir o conceito de formação continuada, reitero minha compreensão — além do que vem sendo discutido e formulado por entidades representantes de profissionais da área da educação² na síntese inicial-continuada — da perspectiva consagrada em Hamburgo, quando da V Conferência Internacional de Educação de Adultos³. Atribuiu-se à área, na ocasião, a vertente da educação continuada, o direito a aprender por toda a vida, como uma das facetas fundamentais do que faz a EJA. Então, assim como a formação continuada constitui um direito de profissionais, tenho assumido que, ao oferecer oportunidades educativas de formação continuada para professores (exigidas por toda a vida), realizo uma das dimensões da Educação de Jovens e Adultos, por serem os professores também jovens e adultos em processo de ensinar-aprender.

Experiências de reformulação curricular — a formação continuada como metodologia para responder a demandas de sistemas de ensino

Algumas demandas de sistemas de ensino vêm propondo a reformulação curricular para a Educação de Jovens e Adultos e, para elas, tenho, invariavelmente, admitido fazê-las apenas

pela formação continuada de professores, o que exige, em muitos casos, intensas negociações. A partir das interlocuções com duas secretarias municipais de educação — Macaé e Cachoeiras de Macacu — e uma estadual, por intermédio da Coordenação de EJA da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, venho refletindo e organizando, sistematizadamente, minhas compreensões sobre o que estes processos podem significar.

As práticas usuais nas redes públicas têm sido pautadas pelo entendimento de que o pensar propostas e definir modos de atuação são tarefas específicas dos poderes que ocupam os lugares hierarquicamente superiores, os dos chamados especialistas, reservando aos professores/profissionais da escola o fazer pautado nessas propostas. Esses especialistas tanto podem estar no próprio sistema, quanto ser convidados a integrá-lo, pontualmente, para desenvolver algumas tarefas específicas. Se esta tem sido uma concepção equivocada quanto a quem realmente faz, junta-se a ela o entendimento de que os sistemas devem ser assim constituídos para garantir a suposta unidade, freqüentemente confundida como tentativa de uniformidade. Então, organizar/reformular propostas curriculares pela formação continuada é romper com a lógica da uniformidade requerida pelos sistemas, para atribuir a responsabilidade da diversidade a coletivos de professores e de sujeitos da escola nos espaços em que atuam — lugar real de produção do currículo.

Assumir, portanto, a perspectiva de constituição de propostas curriculares diferenciadas nas redes públicas nem sempre é tarefa simples pela tradição de controles (tomados como acompanhamento) e de padronização que marcam os *modus operandi* dos sistemas municipais e estaduais de ensino. Ainda há, também, questões centrais a serem tratadas em processos de formação na área de EJA, como a mudança de mentalidades quanto aos sentidos da Educação de Jovens e Adultos; o desfazer da idéia de supletivo, suprimido ao se preceituar constitucionalmente o direito ao ensino fundamental; a assunção da concepção teórica de que “todos são capazes de aprender”; e de que oferecer atendimento escolar de qualidade, para o sucesso, é dever do Estado também para jovens e adultos — todas questões desafiantes agregadas às práticas correntes, exigindo esforços que, ao longo do tempo, podem ser coroados se se mantiverem programas de formação continuada de professores e de dirigentes.

Nesse fazer, há que se considerar algumas recomendações legais que favorecem a EJA, ainda não apreendidas na sua importância, como a necessidade de busca de condições, de alternativas e de currículos adequados aos sujeitos, levando em conta seus saberes, seus conhecimentos até então produzidos, suas experiências no mundo do trabalho etc. (LDB, Art. 4º, inciso VII). Nessas experiências esses sujeitos se formaram, não na escola; por elas aprenderam conteúdos que determinam seus modos de estar no mundo, de aprender novas coisas, determinam seus interesses, seus desejos de saber mais, de certificar-se, de progredir, ou não, nos/pelos estudos.

As Diretrizes Curriculares, na forma como foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – Parecer 11/2000⁴ –, passam a representar a legitimação de que as propostas curriculares podem, e devem, buscar caminhos próprios, alternativas diferenciadas e metodologias adequadas para responder às necessidades dos jovens e adultos em processo de escolarização tardia.

A abordagem da realidade dos professores precisa ser feita segundo um olhar experimental nessa direção, em busca dos sentidos que as práticas produzem. Essa possibilidade de produzir sentidos a partir das práticas enfrenta, ao mesmo tempo, a resistência de os professores não se reconhecerem como produtores de currículos, por não considerarem como expressão curricular as suas práticas pedagógicas cotidianas.

Fazer essas práticas emergirem e travar diálogo com elas, publicizando-as entre os pares, coletivizando os fazeres, implica interferir nos ritos que as escolas quase sempre adotam como medida de verdade, não se propiciando, por fatores estruturais, espaços de encontro e de proposição coletiva.

Por essa concepção, os alunos, também, devem participar da discussão curricular, ouvidos em suas razões, críticas, sugestões e ponderações. Incluí-los no projeto político-pedagógico da EJA implica democratizar as relações de saber/poder da escola, assim como apresentar-lhes modos de repensar a EJA, segundo aportes teóricos que levam em conta os modos de aprender de jovens e adultos (Kohl, 2001), questionando modelos que decerto constituem suas referências de escola, tanto obtidas por breves passagens por ela, quan-

to pela situação como pais de outros alunos ou, ainda, conformadas pelo imaginário social.

Assumir essa concepção de como os sujeitos atuam sobre a realidade produzindo conhecimento é também assumir a idéia de *tessitura do conhecimento em rede* como concepção teórica, visando superar o paradigma da *árvore do conhecimento*⁴ e também a forma como a aprendizagem vem sendo pensada pelo paradigma dominante — processo individual, cumulativo e adquirido. Os conhecimentos — fios — passam a integrar, quando se juntam aos próprios fios da rede de saberes do sujeito, a *rede*, por se enredarem aos primitivos fios, ganhando significações particulares e singulares, porque próprias da experiência do sujeito.

Na sala de aula, a experiência curricular acontece de forma semelhante, mesmo quando se têm materiais, manuais, modelos a seguir. Tanto professores quanto alunos estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades cotidianas, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Suas experiências de vida — as mais diversas — “surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis pelas propostas curriculares” (Oliveira, 2001, p. 4-5). No entanto, freqüentemente pensa-se que os especialistas é que “sabem” o currículo, valorizando modelos idealizados da atividade pedagógica e desprezando as ressurgências que as práticas cotidianas oferecem como contribuição e forma viva de “fazer” o currículo.

Ensinar, portanto, não é atividade que, inexoravelmente, produza conhecimento, pois, para isso, é preciso que o que se ensina se conecte com interesses, crenças, valores ou saberes daquele que se coloca em situação de participe do processo de aprender. Processo singular, substantivado pelas variadas expressões da cultura local e das formas de linguagem com as quais as culturas se expressam e permitem aos sujeitos dizer sua palavra, seu estar no mundo, exercer sua interferência na história.

Experiências, trajetórias e saberes enredam-se em inúmeras possibilidades às novas conexões que os sujeitos estabelecem com conhecimentos da realidade, fazendo-o de modo singular, o que implica reconhecer que os novos conhecimentos

daí produzidos serão diferenciados e imprevisíveis, distantes, com certeza, dos chamados “resultados esperados da aprendizagem”. Desse modo, o decantado “controle” do processo de aprendizagem, ao admitir que fazê-lo é “transmitir informações, põe por terra a autoridade de quem pensa que pode submeter um processo que é múltiplo” (Oliveira, 2001, p. 5) a um modo único de conhecer.

O processo de produção da proposta curricular de ensino fundamental para jovens e adultos faz, assim, emergir alternativas possíveis para legitimar os variados saberes que as experiências cotidianas criam e recriam, pelas redes de contato entre professores e alunos e os conteúdos que constituem suas tramas, que se emaranham, definindo conteúdos, formas de trabalhá-los, procedimentos metodológicos, atribuindo novos significados às informações recolhidas no mundo e em todas as atividades que conformam a vida social. Enredados com os aparatos jurídicos e as formulações legais, passam a constituir, pelo fazer, na expressão do projeto político-pedagógico da escola, a alternativa curricular possível para uma dada realidade. Oliveira (2001) alerta ainda para o sentido real do modo de produzir currículo, não visível para as iniciativas oficiais: “Esta parece ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que se realizam nas escolas / classes — sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar” (Oliveira, 2001, p. 9).

Assim, o que se observa é que não há somente um currículo nas escolas, mas muitos em ação, embora tenda-se a pensar que ele é único, e que se pode homogeneizá-lo.

Professores também foram ensinados da mesma maneira que os alunos que passaram em outras épocas pela escola, aprendendo, nessa relação, a ser professores para fazer exatamente isto: ensinar, como sinônimo de aprender. De modo geral, não experimentam seguir o curso das aprendizagens dos jovens e adultos e reconhecer que tudo o que sabem até o momento que retornam ao ensino formal é resultado de ação inteligente sobre o mundo (Freire, 1997). E que esse saber poderá ampliar-se com o apoio e o conhecimento do professor sobre como se podem oferecer situações de aprendizado para formalizar o que sabem e ampliar o que ainda não sabem, mas que precisam saber.

A base da aprendizagem escolar na contemporaneidade sustenta-se mais nas condições necessárias para que se venha a aprender — crítica e criativamente — do que no conteúdo que se aprende, passível de ser encontrado em muitos lugares, desde que se possa acessá-lo e saiba-se como selecioná-lo, criticamente, assim como se saiba o que fazer com ele. E essa base está posta no domínio autônomo e competente da leitura e da escrita.

A realidade da ação da EJA, vista por essa ótica, exige ressaltar a prática diária dos sujeitos, pois é nela, realidade, que usam e recriam cotidianamente os conhecimentos produzidos a partir da sua inserção social e de classe.

O caso dessas três secretarias — Cachoeiras de Macacu, Macaé e do Estado da Bahia — é singular, nesse sentido. Por elas pôde-se experimentar a metodologia de formação continuada como produtora de currículo, envolvendo professores e dirigentes nesse novo fazer, assim como assumindo outras concepções quanto à unidade requerida pelo sistema. Os produtos de cada uma são extremamente diferenciados, mas revelam o caminhar e os limites possíveis de um grupo que ousou experimentar novas práticas formadoras.

Algumas definições, no entanto, são necessárias, porque envolvem o pressuposto de ação de um sistema de ensino. Desse modo, princípios, concepções e diretrizes devem consubstanciar a proposta curricular, sem se chegar às particularidades que deverão ser objeto do projeto político-pedagógico das escolas, responsabilidade dos sujeitos que fazem a Educação de Jovens e Adultos na base. Mas, mesmo estas, advêm de processos formativos, que levam em consideração as múltiplas determinações do sistema, como carga horária docente, calendários escolares/dias letivos, horários de funcionamento das unidades e uma série de outros aspectos que contribuem para conformar um desenho possível, mas jamais impedidor da diversidade e da singularidade das ações.

Para pensar a formação continuada de professores

Ao considerar a condição de sujeitos para professores e alunos, admite-se que estes são agentes ativos da construção das suas histórias de vida, histórias profissionais etc. Estas histórias

são a base sobre a qual se assenta o processo de trabalho, pelo modo como, por meio delas, produziram formas de pensar e compreender a realidade, aprisionados por valores e ideologias que não permitem ver, com clareza, mecanismos mais autônomos de pensar.

Início pelo movimento da memória, evocando histórias de vida e de professores que as marcaram. Cada um guarda lembranças — qualificadas ou não — de alguma professora (mais do que de um professor) que passou em seu caminho. O imaginário vivido socialmente não afasta essa figura, porque mesmo para quem veio do interior, de lugares distantes, do início do século, ela estava lá, nem sempre uma professora de verdade, de grau, mas aquela que era responsável pelo aprendizado e pelo mistério do mundo da leitura e da escrita. Uma espécie de “aparentada”, por assim dizer, a quem Cora Coralina relembra até mesmo tomando “a bença”. Mas, inevitavelmente, o ritual das contas, da tabuada, da leitura em voz alta, revelando a concepção pedagógica do ensinar e do aprender.

(...) Minha escola primária...
 Escola antiga de antiga mestra. (...)
 Nem recreio, nem exames.
 nem notas, nem férias.
 Sem cânticos, sem merenda...
 Digo mal — sempre havia
 distribuídos
 alguns bolos de palmatória...
 A granel?
 Não, que a Mestra
 era boa, velha, cansada, aposentada.
 Tinha já ensinado a uma geração
 antes da minha.
 A gente chegava ‘— Bença, Mestra.’
 Sentava em bancos compridos, escorridos, sem
 encosto.
 Lia alto lições de rotina:
 o velho abecedário, lição salteada.
 Aprendia a soletrar. (Coralina, 1988, p. 75-78)

Cora Coralina, nesse fragmento do poema “A Escola da Mestra Silvina”, flagra, no tempo da memória, um movimento que não é só seu, mas histórico. E dá a chave para pensar um dos elementos a serem considerados no processo de formação: as histórias de vida. É por elas que se inicia a compreensão das práticas dos professores. Por um lado, as histórias de vida são

reveladoras de como a cultura enlaça e aprisiona, e de como, por essa perspectiva, se age movido, ideologicamente, pelo que ela propõe, em função de valores sociais hegemônicos, a serviço de interesses e modos de pensar do grupo social de prestígio. Por outro, essas mesmas histórias podem ser reveladoras de caminhos para propor a ruptura e alternativas culturais que (re)pensem as práticas, fazendo delas novas leituras que até então não eram possíveis, pela crença de que o processo de ensinar e aprender só acontece por uma única via, já consagrada pela escola conservadora. Este parece ser um possível primeiro sinal para pensar a formação: (re)visitar o professor em sua história de vida, constituí-lo, de novo, sujeito dessa história, para compreender o que essa escola significou e buscar, aí, aproximações com a prática que hoje ele vive.

O poema traz, ainda, condimentos que fazem parte da receita da escola: a repetição, o ritual, o castigo, de um modelo que nos parece antigo, da “antiga Mestra” como Cora diz, mas que é bem provável que esteja aí, tão vivo quanto a lembrança da autora. Pode ter havido mudança nos métodos, no visual da escola e da professora, mas as concepções pedagógicas de que para aprender é necessário um aluno dócil e submisso, do mesmo modo que uma professora passiva, repetidora de coisas absolutamente organizadas, *a priori*, em cadernos de planejamento, parecem resistir ao tempo e ao movimento do mundo. Às vezes, consegue-se ouvir dos professores um discurso pedagógico progressista, mas ao se observar a prática, percebe-se o quanto não são autores desse discurso, pois não se apropriam dele para (re)fazê-lo na sala de aula. É desta prática, e não de outra, que o processo de formação precisa se ocupar. Da que o professor revela, diz, conta, escreve. Mas se ocupar sem discriminar, sem julgá-la como certa ou errada, tomando-a como ponto de partida para propor o processo de formação.

Mestra Silvina não poderia participar de um processo de formação que não fosse proposto a partir do que ela fazia e do que “sabia fazer”. A seus formadores, caberia levá-la a explicitar, para ela mesma, por que o fazia, para quê, contra quem, a serviço de quem. Só nesse movimento poderia perceber o sentido do que fazia, para ir desvelando, gradativamente, o que sua prática

significava, que concepções de conhecimento tinha, sua visão de mundo, de pessoa humana, e de como esta é, ou não, capaz de aprender. Tomo a Mestra Silvina como limite, para assinalar que condições históricas, e da própria ciência, estarão, sempre, influenciando nas possibilidades de compreensão do mundo, que são feitas por homens e mulheres. Portanto, pensar processos de formação implica incluir todo o conhecimento disponível sobre esses processos, mas não se deve, à sua custa, impedir a curiosidade, elemento fundante do conhecimento. É sempre o desejo curioso de quem se põe no mundo tentando entendê-lo, o que pode ultrapassar os limites postos (e às vezes impostos) pela ciência.

O processo de formação continuada de professores, processo que se deve dar a partir da prática, deve propor a permanente e inquieta ida a ela — prática — com olhos abertos para enxergar o novo, enxergar outros possíveis, onde supostamente deveria estar o mesmo. Olhar de estranhamento, que faz com que o que se “sabia” até aquele momento, de tão óbvio, pareça não mais servir para dar conta daquela já sempre nova realidade.

Esta seria, então, uma atitude necessária ao professor sujeito de seu próprio processo de formação, porque implica entender a intencionalidade do ato educativo como uma constante prática investigativa, que se alimenta e problematiza a realidade — sempre outra — posta diante do educador para sua releitura e necessária teorização.

A formação continuada requer repensar a unidade teoria-prática, essa unidade dialética que não separa, mas ao contrário, consegue realizar, na prática, a união do cognitivo e do afetivo, que parece, sempre, dissociada, pois quem faz o ato educativo tem andado distanciado de quem o pensa, de quem formula suas soluções. À medida que se resgata o papel de sujeito para o professor, sujeito na sua inteireza, não do conhecimento de outrem, mas de seu próprio conhecimento, produzido pelas formas de sentir e viver a realidade e pelas suas compreensões e análises — a teorização — pode-se ir percebendo a recuperação dessa unidade. Unidade supostamente perdida, pelo papel reprodutivo que vem sendo reservado quase exclusivamente ao professor. A teoria, portanto, não é síntese, apenas, encon-

trada nos livros, mas formulada pelo sujeito que, inquieto com as explicações que dá aos fenômenos e que não contempla a realidade de todos que estão em processo de aprendizagem, formula novas hipóteses que possam explicá-los e busca comprová-los, sem medo de ousar caminhos até então não percorridos.

Nesse sentido, o processo de formação continuada de professores é condição *sine qua non* para a reformulação curricular.

Considerações finais

Ao se trabalhar com projetos de extensão visando a reformulação curricular, e optando-se pelo reflexionar dos professores sobre suas práticas, pôs-se em curso um processo de formação continuada, como metodologia privilegiada de produzir conhecimento. Realizando-se este processo, tomam-se em conta as práticas pedagógicas cotidianas, emergem as produções curriculares dos professores, assume-se a noção de conhecimento produzido em rede, nas múltiplas tessituras que os sujeitos são capazes de realizar.

O professor, ao intervir na realidade da qual é também protagonista, o faz na condição de pesquisador, como produtor-autor que é de conhecimentos no espaço-tempo cotidiano, exigindo, para isso, metodologias de pesquisa-ação que contemplem essa condição.

Alguns outros aspectos, no entanto, são indispensáveis para finalizar este artigo. Um dos problemas da extensão, atualmente, diz respeito aos modos de financiamento da formação continuada, exclusivamente destinados aos sistemas de ensino, sem perspectivas para que as universidades, concorrendo às mesmas fontes de recursos, possam, em mão dupla, contribuir para provocar demandas em sistemas públicos mais tímidos, menos estruturados, mais deficitários. Assim, a única via possível de a universidade participar de projetos de extensão de mais larga escala, com vistas à formação continuada de professores, se faz — se e quando — o sistema de ensino, tendo formulado um projeto, o submete e o aprova em fundos públicos e convida a universidade para executá-lo em parceria. Isso implica um movimento de mudança intenso nas secretarias, ainda hoje sem autonomia como unidades financeiras, na dependência dos órgãos de pla-

nejamento e da fazenda, aos quais ficam restritas e submissas, desde a proposição do orçamento e de projetos, até o ir buscar seus recursos e ter acompanhamento e controle sobre eles. O assessoramento técnico pode favorecer o conhecimento que permita lançar mão das prerrogativas legais que disponibilizam recursos — como os do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) — para a valorização do magistério e fomento a projetos de formação continuada.

Outra dificuldade nesses processos está em pensá-lo organicamente, inserido no sistema, e não apenas como problemática que afeta um conjunto de profissionais especificamente, deixando fora da discussão a quase totalidade dos professores — potenciais sujeitos de formação.

Uma questão a ser tratada diz respeito à ainda pequena capacidade de interiorização por parte das universidades, necessitando de mais disposição, condições de estímulo à proposição de ações extensionistas (que não concorrem para a produção científica, embora produzam efetivamente conhecimentos e estejam, freqüentemente, associadas à pesquisa) e viabilização de recursos e infraestrutura para responder às demandas constantes dos municípios.

Também a descontinuidade nos projetos iniciados pelos governos, em função das opções políticas, desperdiça recursos e muitas vezes acaba-se perdendo, para outras áreas/modalidades, os profissionais que passaram por processos de formação.

Especificamente no caso da EJA, a rotatividade de profissionais, sempre ao sabor da “sobra” no ensino fundamental, ou dos remanejamentos, não respeita critérios para admitir a saída de professores, cuja formação deveria reverter para o segmento em que esteve envolvido.

A velha Mestra Silvina, muitas vezes, vive dentro de nós, como muitas vidas, na herança social que a condição humana tem acumulado. Seu lugar não pode ser desprezado nos projetos de extensão visando à formação continuada, porque ela está, um pouco, em cada lugar em que atuamos, mas não pode prevalecer sobre as exigências do tempo, todo dia novo, desafiador. Também não pode ser desprezada a sua memória, desafiando cada um de nós a também ser lembrado,

no passar dos muitos anos que trarão saudade e nostalgia, talvez, aos alunos que passam ou passarão pelas salas de aula. Mas, quem sabe, como formadores em processos continuados que tecem redes de conhecimentos, possamos ser lembrados pela comprometida e interessada vontade de mediar, por fios e nós, a relação de todos os sujeitos entre si e os conhecimentos do mundo, sempre que a realidade exigir a intervenção pedagógica competente e amorosa de educadores.

Notas

¹ Muitas são as formas que têm sido utilizadas para designar esses processos, sendo uma das mais recorrentes a chamada “capacitação”. A escolha que faço não é apenas semântica, mas indica uma concepção de conhecimento que nem passa pelo aspecto meramente repetitivo e reprodutor (típico do esperado nos treinamentos), nem pela pretensão de dotar os sujeitos de alguma capacidade estranha a ele, pela “capacitação”. A concepção com a qual estou afinada diz respeito à possibilidade de os sujeitos, refletindo sobre suas próprias práticas, encontrarem e atribuírem outros sentidos além daqueles até então admitidos, refazendo, desta forma, suas compreensões e seus fazeres.

² Refiro-me às perspectivas que vêm sendo discutidas e defendidas, em muitos espaços políticos, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

³ A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), realizada em julho de 1997 em Hamburgo, Alemanha, é um marco na área. Por ela se consagrou não apenas a perspectiva do direito à escolarização (e não apenas à alfabetização), mas também se assumiu a concepção ampliada do aprender por toda a vida, própria da educação continuada. Ao mesmo tempo em que a V Confinteia se realizava, reconhecendo esse ampliado conceito, no Brasil discutia-se como garantir toda essa conquista sob a égide de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) recém-aprovada, que restringia a EJA à dimensão da escolarização de ensino fundamental, e para a qual as políticas governamentais não ofereciam garantias, mesmo sendo direito, preceituado constitucionalmente.

⁴ *A árvore do conhecimento* pressupõe linearidade, sucessão e seqüenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo dos saberes e entende que para acontecer a produção do conhecimento, exige-se ação externa (Oliveira, 2001).

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer 11/2000. Brasília: MEC-CNE, maio 2000. 64 p.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Nº. 9394/1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- CORALINA, C. *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*. 15. ed. São Paulo: Global, 1988. 246 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 218 p.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 195 p.

KOHL, M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. 224 p. p. 15-43.

OLIVEIRA, I. B. de. O currículo e as propostas curriculares para a EJA. In: SEMINÁRIO COM PROFESSORES DE EJA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA BAHIA EM PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR, 1, 2001. Salvador, Bahia, maio de 2001 (mimeo). 12 p.

Abstract

The work with university extension has been an important way towards society. By acting in educational projects I used to emphasize the young and adults teachers' continuous formation as the central point of that extension. My argument is that this extension especially in some specific fields is being distinguished by places of thinking/producing knowledge as a making of that is not done without methodical and strict reflection and comprehension. In this way I defend the idea of teachers' continuous formation as a knowledge net done by what teachers learn by their educational practices. I present some aspects resulting from continuous formation process that took place into three different public learning systems aiming for young and adults education curriculum reformation. I propose some questions in view of better develop continuous formation projects between society and university.

Keywords: continuous formation; young and adults education; methodology.

Data de entrega: 17/07/02

Data de aprovação: 18/10/02

