

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: SABERES NA PROPOSIÇÃO CURRICULAR

PINHEIRO, Rosa Aparecida* – UFRN

GT-18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Este trabalho apresenta a investigação realizada em nossa tese de doutoramento, em que nos reportamos aos elementos constituintes de uma proposta curricular para formação de educadores de jovens e adultos, no que concerne à relação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência. Nossa atuação como formadores educacionais se deu junto a um grupo de alfabetizadores egressos das comunidades periféricas da cidade do Natal – RN, onde se concentram migrantes que se estabelecem na zona urbana em busca de trabalho.

A formação desses alfabetizadores ocorre de forma diferenciada e descontínua, com cursos de preparação em instituições responsáveis por programas de alfabetização de adultos como as Universidades, SESI e órgãos governamentais. Apresenta-se, portanto, um grupo eclético, que tem em comum as ações comunitárias e um saber experiencial daí advindo e acumulado. Essa formação descontínua, que inclui o reconhecimento da experiência, propicia também a reflexividade crítica sobre as práticas educativas, pois a formação não se constrói por acumulação, mas na reconstrução permanente de uma identidade pessoal no processo educativo.

Ao partir dessa consideração, vivenciamos a experiência formativa fundamentada em subsídios teóricos, metodológicos e experienciais com o objetivo de contribuir para a construção de um referencial de conhecimentos necessários à prática do alfabetizador. Objetivamos promover um processo de ensino-aprendizagem significativo nas salas de aula, assim como colaborar para a formação intelectual da equipe de formadores. A configuração de um processo que mantenha uma continuidade de formação implica em um desafio constante para os que compartilham de uma proposta pedagógica pautada na dialogicidade, na interação dos participantes, na apropriação e construção de conhecimentos. Nesse contexto, entendemos ser essencial constituir um repertório de saberes próprios ao ensino-aprendizagem, revelando e validando o saber experiencial dos alfabetizadores como o fundamento de sua prática e de sua competência.

* Orientador: Profª. Dra. Marcia Maria Gurgel Ribeiro - PPGED – UFRN.

A noção de saber se exprime conforme a época, campos disciplinares, lugares de elaboração e perspectivas teóricas, apresentando uma polissemia que denota a impossibilidade de uma definição consensual. O saber diferencia-se da crença, da ideologia ou do *habitus*, no sentido empregado por Bourdieu (2001) como modelo de ação e de pensamento interiorizado no âmbito da vida do indivíduo, quer seja na família, no trabalho, etc. Concordamos com Charlot (2000) que a natureza do saber deve englobar argumentos, discursos, idéias, juízos e pensamentos que obedecem as exigências da racionalidade. Compreendendo por saber o que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência, na formação educacional de alfabetizadores pressupomos que a fusão entre seu saber existente e uma nova informação resulta em um saber diferenciado e reelaborado em função de seus valores e linguagens específicas.

Para valorizarmos esse saber, entendendo, como Freire (1996), a natureza formadora da docência como a exigência ético-democrática de respeito ao pensamento e curiosidade dos educandos, buscamos uma forma de organização do ensino onde a percepção da memória e dos conhecimentos próprios do grupo de alfabetizadores são parâmetros para processos de ensino-aprendizagem. Na Educação de Jovens e Adultas (EJA), como tratamos com cidadãos trabalhadores e jovens que têm condições de repensar criticamente sua relação com o mundo, se acentua a percepção do campo educativo como espaço de ação política. Com base nesse pressuposto, ao concretizarmos nossa intervenção não devemos negligenciar os aspectos organizativos dessa modalidade, pois como enfatiza Paulo Freire, *o pensar o quê das coisas, o para que, o como, o em favor de quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo* (FREIRE, 1997, pg. 274).

Esse exercício encontra na organização curricular seu espaço privilegiado como enfatizam as concepções no campo do currículo, que o compreendem construído socialmente como artefato e veículo cultural, como aponta Goodson (1997). O embate cultural e ideológico se manifesta nesse campo, em que se valida e transforma conhecimentos, intenções político-educativas, normas, valores e atitudes. Entendendo esse espaço como possibilidade de contradição e produção cultural, em nosso trabalho de formação na área da EJA concretizamos a elaboração curricular subsidiando-nos pela necessidade de considerar a apropriação, a re-significação e a produção de conhecimentos por parte dos formadores e alfabetizadores.

Em nossa ação educativa, no âmbito da Universidade, para que essa prática se consolide prescindimos de uma cultura escolar diferenciada, uma reformulação do pensamento, como defende Morin (2003). Esse autor aponta a resistência pelo nosso sistema de idéias (teorias, doutrinas, ideologias) às informações e inferências que não nos convém ou que não podem ser assimiladas. Mesmo que as teorias científicas aceitem a possibilidade de serem refutadas, tendem também a manifestar resistência.

Ao priorizarmos a relação entre os saberes acadêmicos e experienciais, de que são portadores os alfabetizadores comunitários, nos aportamos em Morin (2003) ao afirmar que a racionalidade existe em qualquer cultura em que se encontram presentes mitos, religião e magia em diferentes formas de manifestação e os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas neles inscritos culturalmente. O paradigma efetua a seleção e determinação da conceitualização e das operações lógicas, designando assim as categorias fundamentais da inteligibilidade e operando o controle de seu emprego.

Nossas ações são pautadas pela racionalidade construtiva que ao elaborar teorias coerentes verifica o caráter lógico de sua organização, bem como a compatibilidade entre as idéias que compõe essa teoria e a concordância entre suas asserções. Quando se perverte em racionalização (que se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou indução) se transforma em doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista, em que o mundo não é racional, mas racionalizador.

Para se desestruturar o *imprinting* cultural racionalizador demanda um tempo a ser percorrido para a introjeção de uma nova mentalidade, principalmente no campo educativo como no trabalho da educação de pessoas jovens e adultas. Essa dificuldade se manifestou em nossa atuação junto aos alfabetizadores formados na óptica da educação infantil, pelo próprio direcionamento da maioria dos cursos universitários. A organização do trabalho ainda com parâmetros da escola moderna, em que o modelo taylorista impregna a organização científica do trabalho educativo, cria circunstâncias em que o alfabetizador repassa o conteúdo de forma linear e hierarquizada em detrimento dos modos, ritmos e necessidades diferenciadas de aprendizagem dos alunos.

Em contraponto, na organização curricular em uma dimensão ampliada que não o restringe a instituição escolar, mas o percebe enquanto estruturante na ligação dos saberes, buscamos entender como os formadores de alfabetizadores na EJA pensam a articulação dos saberes populares com o conhecimento científico que deve ser mediado

nas salas de aula. A questão principal é o entendimento pelo alfabetizador da razão de ser desses saberes em relação com o ensino, como explicita Freire (1997). Segundo esse autor, os procedimentos metodológicos específicos para jovens e para adultos são inadequados, pela crença errônea que estes têm maiores dificuldades de aprendizagem, o que acarreta o desperdício da memória de sua cultura e do diálogo reflexivo.

Enquanto equipe de formação preocupamo-nos como o conjunto de saberes recuperados no refazer dos laços comunitários, pelas manifestações existentes nas comunidades, pode ser imbricado com o conhecimento científico. Como a organização desses conhecimentos se dá a partir de lógicas diferenciadas, devemos compreender a forma de dialogar com o tempo linear e parcializado da escola em contrapondo ao tempo recursivo comunitário. Ao priorizarmos o planejamento curricular colaborativo visamos o sentido de socialização e, partindo dos valores comunitários, repensar situações cotidianas.

Compreendemos que o processo de formação organizado em encontros de reflexão sobre a cultura escolarizada, deve fundamentar-se nas capacidades de contextualizar e globalizar intrínsecas ao ser humano. O desenvolvimento dessas capacidades possibilita o diálogo entre os saberes diferenciados tendo como referência não apenas uma racionalidade única, mas racionalidades diversas e possíveis de complementação com o enriquecimento de relações.

SABERES EXPERIENCIAIS COMO PROPULSOR NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Na formação de educadores salientamos a importância da mobilização de saberes, que o educador utiliza na resposta às situações concretas em sala de aula. Esses saberes específicos que fundamentam a organização do trabalho escolar, segundo Gauthier (1998), se apresentam, entre outros, como o saber disciplinar, o saber curricular, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica. Na relação entre esses saberes, que se organizam no saber curricular e se concretizam no saber da ação pedagógica, é no saber disciplinar que a lógica da ciência se manifesta nas analogias e metáforas que o educador produz para o ensino em suas áreas de ensino, com base no pensamento científico em sua objetividade e generalização.

No saber curricular os educadores selecionam e organizam saberes produzidos pelas ciências, transformando-os num *corpus* que será ensinado nos programas escolares. A questão principal se relaciona a quais seriam os elementos constituintes

para o alfabetizador elaborar seu programa e como a formação desse educador trabalha esse ponto. Um elemento de forte conotação relaciona-se ao saber experiencial enquanto manifestação da experiência e do hábito que estão intimamente relacionados, pressupondo que aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Mas, o que limitaria o saber experiencial seria exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos que delimita a validade de um conhecimento.

Essa relação do saber experiencial e do saber científico / disciplinar se concretizará no saber da ação pedagógica que o educador produz com base na organização do saber curricular, como espaço de interconexão nessa produção de conhecimento. No processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas o saber experiencial do alfabetizador torna-se primordial, em função de ser uma clientela diferenciada no sistema de ensino, detentor de conhecimentos profissionais e relacionais apropriados.

Nossa dificuldade no papel de formador se encontrou em como articular esse saber com o saber científico e disciplinar que a escola é portadora, pois a lógica de ação impregnada na atuação de nossos formadores se encontrava na estruturação de uma organização do currículo a partir dos procedimentos científicos, o que se invertia na concepção dos alfabetizadores que tem acumulado o saber experiencial de sua comunidade.

O debate sobre os saberes essenciais para o processo educativo, e dentre eles a importância do saber experiencial, tem suas raízes na filosofia de Hume (1739), no século XVIII, em que a única fonte de conhecimento é a experiência e o objeto desta não é a ocorrência externa, mas sua representação. Apoiando-se neste princípio, Hume afirma que as representações ou as impressões constituem o dado último do conhecimento humano, o limite contra o qual o homem se choca e no qual deve deter-se.

Retomando o debate sobre o experiencial no pensamento contemporâneo, encontramos em Arendt (1997) o pensar sobre as estruturas da experiência humana, que não seriam facilmente identificáveis e se exporiam apenas por investigações pormenorizadas. Essa autora enfatiza que *“el pensamiento mismo nace de los acontecimientos de la experiencia viva y debe mantenerse vinculado a ellos como los únicos indicadores para poder orientare”*. (ARENDR, 1996, pg. 20). O saber

experiencial envolveria aspectos como a utilidade, mas em uma crítica ao filisteu que vê apenas a função de utilidade a todos os objetos; envolveria também as normas e regras, que devem prevalecer para estruturar o mundo dos objetos em que nos movemos, mas que podem, por sua vez, perder sua validade e se voltar perigosas quando se aplicam ao próprio mundo como produto. Referem-se também ao gosto, que orienta como decidir não apenas que aspecto tem o mundo senão também quem pertence a ele conjuntamente.

Para as condições específicas da modalidade EJA, Lovisolo (1996) estabelece a utilização dessas três linguagens sociais da norma, da utilidade e do gosto, em uma síntese integradora. Nessa síntese, a norma corresponderia às condutas estabelecidas socialmente formando o campo das atitudes que referendam a ação coletiva, referindo-se a um fundamento que pode ser negativo, como evitar apenas uma sanção, por exemplo, ou positivo, tendo como base a crença de respeito aos valores comuns. Essas normas se dariam em um tempo histórico, sendo modificados de acordo com o contexto social e com a moral e a ética vigente.

Quanto à utilidade, demanda conhecimentos de natureza variada com base na reflexão sobre verdade e utilização de um conhecimento ou técnica como situacional e histórico. A construção de saberes é relacional, sendo útil apenas para determinados fins ou objetivos e em função de seu tempo e espaço. A linguagem da utilidade não deve ser imediatista, pois saber perguntar e responder é mais importante do que ter um estoque de respostas prontas. Essa óptica é preponderante na preparação do aluno que visa a elaboração de competências, entendida por Perrenoud (2001) como a capacidade de mobilizar seus saberes adquiridos na aplicabilidade para a qualificação social.

Na linguagem do gosto é onde expressamos a formação de nossa personalidade, vinculando-a à satisfação de anseios particularizados. Sendo o gosto profundamente individual, ao mesmo tempo em que é compartilhado socialmente, tem a função da construção das identidades coletivas, na sociabilidade que se organiza pelas afinidades. Em nossa ação educacional podemos valorizar as linguagens da norma e da utilidade, mas o apoio na linguagem do gosto torna-se o espaço para acatar estas linguagens, pois é o respeito à diversidade de alunos jovens e adultos que referenda as práticas educativas que mobilizam para a construção de elementos comuns no trabalho educativo.

A associação dessas linguagens sociais, expressas no saber experiencial com os eixos possíveis de organização do currículo, se constrói a partir da definição de um

conceito, de um problema geral ou particular e da temática a ser tratada. A elaboração dos eixos temáticos, em sua relação com os conteúdos, tem na heterogeneidade própria das salas de EJA, em função de faixa etária, princípios religiosos ou opções sexuais, a busca de manifestações comuns que possibilite a formação de valores e atitudes. O princípio básico são os eixos estruturantes das áreas de ensino que façam dialogar o conhecimento global com o conhecimento local, em uma abordagem que contemple as experiências vivenciadas na organização curricular.

A diversidade passa a ser considerada ponto central para a organização do ensino, possibilitando aos alunos a interação das estratégias de raciocínio, padrões de comportamento e aquisição de saber. Nessa perspectiva, o foco central de nosso processo de formação do alfabetizador foi o de exercitar sua autonomia e criatividade para novas possibilidades de respostas, em momentos diferenciados e com um tempo próprio de raciocinar e relacionar saberes, mesmo que de forma preliminar. O alfabetizador, como mediador, tem a possibilidade de construir algo em comum, não como padrão institucionalizado, mas como reconstrução em sua prática cotidiana.

A AÇÃO REFLEXIVA NA ELABORAÇÃO CURRICULAR DA EJA

O campo dessa pesquisa se inseriu no Programa de Alfabetização Geração Cidadã, vinculado como projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em parceria com a Prefeitura Municipal da cidade do Natal (RN) e o Programa Brasil Alfabetizado (MEC). A equipe de formação, como campo de investigação, constituiu-se por formadoras que desenvolvem trabalhos na área com uma prática e experiência acumuladas que são referenciais para o desenvolvimento de material didático e realização de oficinas pedagógicas de formação de alfabetizadores. O grupo desenvolveu discussões temáticas, com foco na organização do conhecimento, baseando-se nas ações vivenciais para a ação pedagógica.

Em nossa investigação utilizamos como diretriz metodológica os princípios da Pesquisa Colaborativa, em integração com a Entrevista Compreensiva que deu suporte na análise das falas dos educadores participantes. Os procedimentos de pesquisa aportaram-se basicamente à Pesquisa Colaborativa, como modalidade de Pesquisa-ação na Educação, em que o campo de pesquisa se amplia com a colaboração dos educadores na construção da problemática, bem como na elaboração e utilização de dispositivos para a produção de conhecimentos. Nessa modalidade de pesquisa se possibilitou às

formadoras um processo de reflexão sobre aspectos de sua prática, em que o desafio colaborativo é responder às necessidades de desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos mesmos. Com aporte interacionista, a Pesquisa Colaborativa tem em seu princípio básico o processo de colaboração entre os participantes, ou os colaboradores, sendo uma atividade coletiva a partir da participação de cada sujeito envolvido no trabalho.

Cada grupo de pesquisa deve elaborar sua própria dinâmica de colaboração, pois as situações são particularizadas. Os procedimentos básicos podem, aplicando-se o critério de transferibilidade, servir como referência à organização para grupos com ações diferenciadas em seus componentes de hierarquização, interesses e modos de ação diferenciados. Em complementaridade, para a expressão de cada individualidade, utilizamos a Entrevista Compreensiva, em que cada sujeito pode refletir, através de sua fala sobre seu processo de apropriação e implicação nas ações de formação da equipe.

Faz-se necessário, para um melhor entendimento, o discernimento da Entrevista Compreensiva enquanto metodologia e da técnica de entrevista como instrumento de coleta de dados. Entendendo-se método como conjunto de procedimentos que organizam operações, em função de opções filosóficas e políticas, e técnica como conjunto de processos para execução desses procedimentos, podemos identificar diferenciações quando se colocam as duas conceituações de entrevista. Enquanto técnica, a entrevista pode ser utilizada em diferentes metodologias, como outros instrumentos que respondam a preceitos básicos da organização do conhecimento científico. Quando da Entrevista Compreensiva, nos referimos a uma metodologia com suas formulações teóricas e conteúdos procedimentais elaborados e referendados em sua utilização. É um procedimento de interação social entre entrevistado e entrevistador para obtenção de informações, como afirma Kaufmann (1996). A Entrevista Compreensiva pressupõe envolvimento ativo do pesquisador na problemática, sendo intrínseco um engajamento na pesquisa.

Realizamos, no desenvolvimento dessa investigação, reuniões quinzenais, durante dez meses de trabalho, para chegarmos a um consenso sobre nossa pesquisa colaborativa e entrevista compreensiva com os membros do grupo sobre sua trajetória pessoal e a constituição do grupo de formadores. As discussões se encaminharam na ótica da formação de educadores enquanto pesquisadores e na necessidade da ação reflexiva para a elaboração de uma nova práxis educativa.

A concepção de professores-pesquisadores, segundo Elliott (1998), tem como foco a organização do currículo escolar e as mudanças pedagógicas voltadas para a melhoria do ensino. Essa construção deve se dar em um ideário que priorize o coletivo, em que a participação e a inovação na perspectiva da formação profissional são questões chave na constituição de um educador que entenda a complexidade das relações educacionais e sociais. Em nossa atuação, tanto o formador educacional quanto o alfabetizador assumem o papel de educador reflexivo e pesquisador de sua própria ação, em detrimento dos papéis que tradicionalmente lhes são atribuídos, com ênfase em sua formação como agente de transformação social.

Como toda perspectiva de trabalho, em nossa ação formadora defrontamo-nos com empecilhos a serem transpostos, como a abordagem tradicional do paradigma científico ainda ressonante com seu aporte na razão instrumental. Como já apontado, a racionalidade técnica como legitimadora de uma organização de trabalho hierarquizada em relação ao domínio do conhecimento científico e a falsa dicotomia entre pensar e fazer ou entre teoria e prática prevaleceu por longo tempo. Como os alfabetizadores comunitários tiveram sua formação com foco nessas premissas, a postura crítica passaria pela reformulação da relação entre a construção de teorias e a prática educativa.

Nessa ótica, prevalece a compreensão de que a contextualização social e cultural se constrói na relação em grupo, em que a prática reflexiva não significa individualizar responsabilidades. Quando o formador e o alfabetizador têm possibilidade de refletir sobre sua ação no coletivo a percepção sobre sua prática se amplia na reestruturação e incorporação de novos conhecimentos, possibilitando a re-significação de suas ações e respaldando as escolhas e o entendimento de como as decisões aparentemente rotineiras podem contribuir para a sustentação ou transformação de uma proposta curricular vigente.

As experiências relatadas, associadas aos estudos teóricos, possibilitaram a construção dos elementos centrais em uma proposição curricular para ações educativas a partir de intervenções comunitárias. Nesse sentido, nosso trabalho como educadores pressupôs a formação de uma atitude de investigação, de problematização em cada relação estabelecida com a comunidade, assim como com as instituições escolares que dela fazem parte.

Nessa formação, a composição do currículo teve como enfoque a relação de saberes que se apresentou em cada prática educativa e, no decorrer das discussões, construímos e analisamos os elementos referenciais que se destacaram como temas em

nossa problemática. No currículo articulador do conhecimento acadêmico com os saberes experienciais, se colocaram como centrais: o movimento de formação continuada, os espaços e tempos formativos, a memória social, a reflexão e o diálogo na relação de saberes.

No componente apontado na categorização do tempo linear, como o acadêmico, e do tempo recursivo, como o comunitário, a divisão não se colocou como determinante, mas orientadora para a reorganização e produção de conhecimentos. As aprendizagens se deram em um tempo possível, quando o tempo humano de elaboração para a reflexão sobre nossas ações necessita de amadurecimento na constituição de um saber.

Nosso tempo de formação foi condicionado pelos padrões institucionalizados, com uma delimitação prevista para determinada ação. As rupturas e reelaborações se deram na relação do tempo coletivo, direcionado pelos referenciais gerais do Programa GerAção Cidadã, e do tempo individual, ou o tempo próprio de aprendizagem de cada sujeito.

Lidar com essa temporalidade, que é objetiva e subjetiva ao mesmo tempo, implicou na escolha de conteúdos que necessitávamos relacionar com a nossa prática. Consideramos para essa seleção a participação dos alfabetizadores, suas sugestões e nossa própria experiência como formadoras na relação dos saberes envolvidos. Os pontos de interação surgiram das práticas cotidianas, como eixos de interconexão com sua explicação científica.

O princípio da temporalidade, ao nortear uma elaboração curricular que abrangesse lógicas de organização temporal diferenciadas foi trabalhado em um movimento em espiral (Rosnay, 1995) no qual a linearidade sequencial em níveis de abrangência diferenciados retorna aos pontos de relação, em rupturas, superação e reorganização em um crescente de aprendizagens. Por exemplo, os trabalhos nas áreas de arte e os projetos pedagógicos com temas de interesse da comunidade ofereciam suporte para uma aprendizagem em tempos diferenciados que se adequavam a uma programação pedagógica elaborada no desenvolvimento do Programa GerAção Cidadã.

Ao organizarmos a formação em um tempo determinado, estávamos inseridos em uma política educacional que delimitava esse Programa há um tempo, uma ordem, um espaço. Entendemos que toda a discussão deve ter esses elementos, mas, além dos eixos da discussão da formação, foi no exercício de pensar essa formação e problematizar a realidade da EJA e das comunidades que nossa proposta se concretizou.

A priorização de conhecimentos possíveis se dá em um lugar específico em que existam composições singulares, como coloca Augé (2005), como situações que encontramos no Programa GerAção Cidadã na organização das salas de aula. Ao pensarmos a questão da reapropriação dos lugares, em como os alpendres de moradias se transformaram em espaços escolares, visualizamos uma postura do alfabetizador em seu papel social de educador comunitário.

Essa transformação de lugares particularizados em espaços comunitários institucionalizados aponta a aproximação dos sujeitos na mudança do seu *locus* para satisfazer uma necessidade da comunidade. A reordenação do território repercutiu também no pensamento de todos os envolvidos, reorganizando-se as formulações técnicas e uma herança cultural formada de saberes, hábitos e valores culturais em relação ao espaço físico comunitário.

Em nossa prática educativa, não nos restringimos aos espaços escolares, realizando também exposições em centros comunitários. Entendemos que os espaços curriculares se instituíram no respeito às delimitações das áreas de trabalho e relações de grupo, em que se fomentou o diálogo como compreensão do outro. Esse diálogo que foi primordial na prática da formação não ocorreu de maneira simétrica e harmoniosa, mas se constituiu de significações, experiências e valores sócio-culturais diferenciados.

Nesse contexto, o diálogo e a reflexão foram temas que permearam todo o movimento de articulação dos saberes. O diálogo se concretizou no respeito aos saberes experienciados nas comunidades, expressos nas formas variadas nos discursos próprios aos grupos constituídos em sua apropriação específica. O respeito se refere também a pensarmos como relacionamos essas expressões com o acadêmico de nossa formação, sem menosprezarmos a capacidade de compreensão dos educadores comunitários.

Ao nos referenciarmos às práticas culturais e saberes experienciais nos reportamos às memórias coexistentes, enquanto função biopsicossocial do indivíduo e como memória coletiva no espaço social de manutenção das tradições. No saber experiencial as referências às práticas culturais influenciam mudanças sociais, adequando ou transformando concepções diferenciadas. Essas concepções, enquanto experiência individual, quando não refletida, pode se tornar tanto um hábito ou um costume, quanto, a partir da reflexão, uma memória coletiva como um saber experiencial compartilhado pela comunidade.

Nossa questão central não era apresentar uma proposta curricular para todas as situações, mas pontos ou elementos que podem se adequar à elaboração de uma proposta específica para cada vivência dos alfabetizadores e necessidades da comunidade. Cada planejamento curricular deve ser um campo próprio de pesquisa para sua própria constituição.

Ao apontarmos a sistematização de conhecimentos, na constituição de saberes mais amplos, entendemos ser necessária uma organização que, assegurada através de negociação e consenso dos grupos envolvidos, possa representar as fontes distintas, respeitando as diferenças intrínsecas em função de sua utilidade social e vivências culturais.

A relação dos saberes presente nos encontros de formação teve como base uma lógica instituída a partir de determinados contextos e dos conhecimentos identificados como essenciais, estabelecendo uma convergência desses com nossa proposta de ação. O grupo de elementos proposto não constituiu, por si mesmo, uma teoria da formação, mas uma reflexão no intuito de estabelecer componentes que propiciassem a construção de um saber curricular.

Esse saber curricular imbricado ao saber experiencial tem em sua formulação a memória coletiva como eixo que perpassou o diálogo e a reflexão, sendo contextualizada em um tempo e um espaço comunitário. A memória coletiva se materializa como espaço de respeito à tradição, em que podem ocorrer mudanças relacionadas a uma ação específica ou a um contexto diferenciado em posturas impregnadas no imaginário social.

A tradição na organização curricular implica em pensar o presente em relação aos acontecimentos remotos, em que a tradição não pode ser entendida como passado definitivo, pois nos chega através de palavras, símbolos, ciências, ritos, que mesmo sendo modificados conservam sua matriz no decorrer da história. Toda ação cultural é uma forma de sistematização deliberada de intervenção, como afirma Freire (1997), em que a experiência anterior traz a possibilidade de realizarmos uma seleção de conhecimentos que leve à mobilização de saberes, em um percurso de formação.

O trabalho com os alfabetizadores e nossa vivência com as comunidades nos possibilitou redimensionar nossa formação acadêmica na compreensão da necessidade de, através da formulação do saber curricular, criar um canal de articulação com as práticas culturais comunitárias em seus saberes experienciais. O saber curricular, nesse contexto, não é um saber delimitado, mas se estabelece na relação entre outros saberes.

Nas reflexões realizadas no grupo colaborador concluímos que o processo formativo continuado se consolidou na discussão sobre o currículo e na reflexão sobre os conhecimentos e aprendizagens em cada situação vivenciada. Não temos, portanto, a constituição de uma proposta que se aponte como modelo aplicativo para os cursos de formação em geral, mas priorizamos a análise de elementos os quais podem se articular em proposições específicas para os grupos de formadores. Essa articulação deve se dar em um processo de interação, pois todos os cursos de formação e capacitações de educadores são constituídos sobre um saber curricular, nas relações de saberes próprios a cada grupo componente dessas formações.

A proposição trabalhada pelo grupo, na relação de saberes, trouxe também uma alteração significativa na participação das formadoras e demais educadores participantes do Programa GerAção Cidadã na lógica funcional da academia. A Universidade, como instituição privilegiada de produção do conhecimento, ao receber pessoas de várias comunidades pode modificar seus parâmetros de ação, na inter-relação de visões de mundo diferenciadas e, na inserção reflexiva, buscar aportes que possam transitar pelos campos de saberes diferenciados, mas não excludentes.

Essas vivências contribuem com ações pedagógicas necessárias a uma constituição social e política de uma Universidade aberta a novas posturas e à incorporação e produção de conhecimentos que atendam a ação educacional em sua totalidade, superando fragmentações de saberes e identidades coletivas.

Ao finalizarmos nossa investigação, comparando metas propostas e o que realizamos, nos apoiamos em Morin (1996) quanto à nossa consciência do inacabamento em uma pesquisa científica que deve ser retomada continuamente a partir de novas referências e mudanças em nossa práxis educativa.

Concluímos que essa investigação foi instigante para o grupo colaborador, com a possibilidade de reflexão sobre o trabalho de formação de educadores para EJA e trazendo pontos essenciais a serem considerados em um planejamento curricular para além do espaço acadêmico. A articulação de saberes pressupõe o processo criativo dos alfabetizadores na formulação de conceitos e procedimentos, em que o currículo é integrador de um saber que o educador traz, e não como fator externo a ser dominado.

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. *Entre el Pasado y el Futuro* : ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Ediciones Península, 1996.
- _____ *?Que és la Política?* Barcelona: Ediciones Paidós. I.C.E. de la Universidad Autònoma de Barcelona, 1997.
- Augè, Marc. *Não Lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, . 2005.
- Bourdieu, P. Compreender. In: *A Miséria do Mundo*. 4^a. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- Charlot, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- Elliott, J. Recolocando a Pesquisa-Ação em seu lugar original e próprio. in: Geraldí, C.; Fiorentini, D; Pereira, E. M. (Org.) – *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1998.
- Freire, P. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*, 5^a. ed. Rio de Janeiro, 1981.
- _____ *Desafios da Educação de Adultos frente à nova reestruturação tecnológica*. In: *anais – Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos*. Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário. Brasília: MEC, 1997.
- Gauthier, C. (Org.) *Por uma Teoria da Pedagogia*: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Porto Alegre: Editora UNIJUI, 1998.
- Goodson, I. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa – Currículo, 1997.
- Hume, D. *Investigação Acerca do Entendimento Humano*. Tradução: Anor A. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1973.
- kaufmann, J. *A Entrevista Compreensiva* – Tradução Livre de Rosália de Fátima e Silva. l'Entretien Comprensif,. Paris: Nathan, 1996.
- Lovisoló, H. *Linguagens Sociais e Currículo*. Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, MEC, 1996.
- Morin, E. *Complexidade e Transdisciplinaridade*: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: Editora da UFRN, 1999.
- _____ *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 8^a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco: 2003.
- Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997
- Ribeiro, V. M. *Ensino Fundamental de Jovens e Adultos*: idéias em torno do currículo. Seminário Internacional de EJA. São Paulo: MEC, 1996.

Rosnay, Jöel. *O Macroscópio - para uma visão global*. Portugal: Estratégias Coletivas, 1995.

Zabala, A. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.