



**José Elesbão Duarte Filho**

**Saberes em Formação:**

**memória dos processos de formação desenvolvidos  
pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio  
(NEAd) no Projeto Grandes Centros Urbanos**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Coorientador: Prof. Renato Pontes Costa

Rio de Janeiro,  
fevereiro de 2022



**José Elesbão Duarte Filho**

**Saberes em Formação:**

**memória dos processos de formação desenvolvidos  
pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio  
(NEAd) no Projeto Grandes Centros Urbanos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
graduação em Educação do Departamento de  
Educação do Centro de Teologia e Ciências  
Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão  
Examinadora abaixo assinada.

Prof.<sup>a</sup> Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza  
Orientadora  
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Renato Pontes Costa  
Coorientador  
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.<sup>a</sup> Vera Maria Ferrão Candau  
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.<sup>a</sup> Jaqueline Luzia da Silva  
UERJ

Prof.<sup>a</sup> Monah Winograd  
Coordenadora Setorial do Centro  
de Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 01 de fevereiro de 2022

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da universidade, do autor e da orientadora.

### **José Elesbão Duarte Filho**

Bacharelado em Direito (2004) e Licenciatura em Filosofia (2018), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Advogado autônomo. Integra desde 2020 o Grupo de Estudos Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFFOC). Foi Bolsista CAPES (2020). Bolsista FAPERJ Mestrado nota 10 (2021). Tem Experiência na área de Educação de Jovens e Adultos com atuação em diversos projetos de alfabetização; continuidade de estudos e formação de professores. Experiência em EaD, como mediador pedagógico a distância no Consórcio CECIERJ/CEDERJ - curso de Pedagogia da UERJ.

#### Ficha Catalográfica

Duarte Filho, José Elesbão

Saberes em Formação: memória dos processos de formação desenvolvidos pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd) no Projeto Grandes Centros Urbanos / José Elesbão Duarte Filho; orientadora: Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza; coorientador: Renato Pontes Costa. – 2022.

277f.: il. color.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Serviço Social - Teses. 2. Pré-vestibular comunitário. 3. Educação não formal. 4. Educador voluntário. I. Salvador, Andréia Clapp. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Dedico este trabalho à pessoa sem a qual, para mim, nada seria possível, Miguelina Arcangela Paiva Duarte, porque sou fruto do amor incondicional dessa pessoa: mãe, mestra, amiga, irmã, parceira. Nunca foi eu, sempre foi e sempre será nós!

## Agradecimentos

À minha orientadora, professora Maria Inês Marcondes, cuja simplicidade e grandeza nas ações me acolheram, cuja expertise tem orientado, e a confiança em mim depositada agrega ainda mais valor e responsabilidade à minha formação como pesquisador. Obrigado pela postura própria dos grandes mestres, que apresentam o horizonte e contribuem para o voo possível.

Ao meu coorientador, professor Renato Pontes Costa, por turbinar minhas asas com sua experiência e expertise docente. Por ajudar a escrever esse importante capítulo de minha própria história e da qual você faz parte. Em dado momento generosamente ajudando a me constituir como um Educador de EJA. Agora contribuindo no meu aprendizado como pesquisador. Para mim, um “nascer de novo”, tal qual o significado do nome Renato.

Ao grupo de pesquisa GEFOCC, pelas contribuições enquanto espaço de reflexões e trocas.

Aos entrevistados dessa pesquisa, por contribuírem com o presente estudo, aceitando o convite para serem meus interlocutores e assim descortinar e pensar criticamente horizontes “outros” da experiência de formação realizada pelo NEAd.

À minha turma de mestrado 2020: primeira turma da PUC-Rio a cumprir integralmente todo o curso, online, superando os limites impostos pela pandemia (COVID-19). Respeitando o distanciamento social, sem se distanciar do seu foco. Especialmente à Cláudia e Fernanda, pelas contribuições a cada momento que se deparavam com um artigo sobre EJA e gentilmente compartilhavam comigo.

À minha dileta irmã Decinilde Paiva, presença amiga, solidária e destemida! Presente de Deus, gratidão, estamos juntos! E ao meu cunhado-irmão Alex Pitta, sempre com um “toque de classe” na presença parceira!

Ao meu nobre irmão Pedro Duarte pela torcida, pelo incentivo, confiança e presença efetiva de irmão-amigo. Também exemplo de garra!

À Maria de Lourdes Duarte, presença de mãe, amiga. Você é muito importante para mim. Gratidão!

À Lucilene Paiva, pessoa querida. Gratidão pela atenção, pela torcida e incentivo! Sua presença não tem preço, tem valor!

Ao meu querido sobrinho, Phd, um orgulho! Pedro Henrique Duarte, gratidão pela torcida que de forma sutil, tal qual sua pessoa, me inspira! Nova geração dos Duarte's, sempre potente!

À Família Paiva Gomes: meu irmão Angelo Henrique, cuja força e determinação me inspiram e motivam, minha cunhada Daniela, cujo nome teofórico reflete bem a presença forte desse pessoal especial: “Deus é o meu Juiz”!

Aos meus filhotes: Angelo Filho, Gabriel Henrique e Maria Alice, vocês são dádivas, presenças e potências, obrigado por existirem em minha vida! A inspiração de vocês é tudo de bom!

Às professoras Rosália Duarte e Zena Eisenberg, por me ajudarem a edificar esta obra, fazendo das disciplinas Pesquisa I e Pesquisa II, um grande “canteiro” para iniciar as fundações desta pesquisa de mestrado.

Às professoras Alicia Bonamino, Vera Candau, Patrícia Coelho, por me ajudarem a escrever esta dissertação, fazendo de cada umas das disciplinas cursadas, ao longo do mestrado, uma “oficina”, onde me ajudaram a produzir um artigo, cujas produções foram intencionalmente pensadas por mim, para compor, oportunamente, esta grande obra.

Ao Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio, que foi espaço potencial de experiências educacionais diferenciadas, significativas e produziu efetivas contribuições para o campo da educação, possibilitando a presente dissertação.

À Angela Márcia, pessoa querida, pela presença e torcida que agregam valor a feitos conjuntos, como o presente estudo.

À nossa querida Sandra Parintins, com seu jeito de ser contagiante, que de tão necessária, retornou tão cedo à casa do Pai, de onde com certeza continua nos tocando com sua presença iluminada.

Aos diletos amigos/amigas que compõem a secretaria do Departamento de Educação: Marnie, Geneci, Janaina, Daniela, Eduardo. Presenças fortes, solidárias, eficientemente profissionais, mas também acolhedoramente amigas. Gratidão!

À minha amiga, irmã, parceira de trabalho e na vida, Ana de Almeida Ribeiro, pessoa a quem não conheci e sim, reconheci nessa vida: são tantas as experiências juntos...

À irmã que ganhei pelos vises da amizade, Rosilene Pontes! Você é PRESENÇA, em minha vida. Deus te abençoe! A mim já abençoou com sua amizade!

À CAPES e à FAPERJ pelas bolsas concedidas que tornaram possível este estudo. O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 01. Igualmente o trabalho contou no segundo ano com o apoio da FAPERJ – Bolsa Mestrado Nota 10.

À Érica Nascimento, pessoa que faz parte do meu sistema S, sabida, sensível e solidária. Obrigado pela sua presença amiga, fruto de uma EQMC (2018), *‘experiência que materializou conquistas’*. “Bora time”!

## Resumo

Duarte Filho, José Elesbão; Marcondes Souza, Maria Inês Galvão Flores; Costa, Renato Pontes. **Saberes em Formação: memória dos processos de formação desenvolvidos pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd) no Projeto Grandes Centros Urbanos.** Rio de Janeiro. 2022. 277 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd), desenvolveu no período de 1999/2002, no âmbito do Projeto Grandes Centros Urbanos, uma proposta de formação de educadores comunitários no Rio/Grande Rio. A investigação sobre essa experiência – contextualizada no campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA - é objeto da presente dissertação cujo objetivo central é recuperar essa proposta de formação. Identificar, entender, delinear possíveis especificidades que se notabilizam na referida experiência, buscando realçar contribuições emergentes para a formação de professores em geral, nos dias atuais. Para tanto, apresenta panoramicamente como esse movimento aflora no campus da universidade, consolidando o próprio NEAd. Realça a relevância do trabalho realizado, articulado com os valores de uma universidade comunitária. O referencial teórico baseia-se em: Soares (2014, 2016a, 2016b), Tardif (2014, 2000, 1991) Diniz (2010) Pimenta (1997), Santos (2014a, 2014b, 2007, 2006). A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa. Integrou diferentes procedimentos de coleta de dados: a) pesquisa documental; b) entrevistas semiestruturadas. Como resultados reconhece características próprias da formação de professores de EJA, suscitando possíveis contribuições à formação de professores em geral, destacando-se: a) uma dinâmica de construções colaborativas de aprendizagem e negociação de saberes, b) produção conjunta de materiais didáticos e paradidáticos; c) um processo de autoformação, pautado no reconhecimento dos saberes da experiência dos cursistas; d) reflexão crítica sobre a prática, a partir da cultura e dos saberes de referência que os cursistas traziam consigo. Finalizando a pesquisa destaca a contribuição dos estudos da memória para o campo da EJA e Educação Popular no Brasil.

## Palavras-chave

Formação de professores; Educação de jovens e adultos; Formação de educadores de EJA; Ecologia de saberes; Saberes da Experiência.



## Abstract

Duarte Filho, José Elesbão; Marcondes Souza, Maria Inês Galvão Flores; Costa, Renato Pontes. **Knowledge in Training: memory of the training processes developed by the Center for Adult Education at PUC-Rio (NEAd) in the Grandes Urban Centers Project.** Rio de Janeiro. 2022. 277 p. Master's Dissertation – Department of Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

The Center for Adult Education at PUC-Rio (NEAd), developed in the period 1999/2002, within the scope of the Great Urban Centers Project, a proposal for the formation of community educators in Rio/Greater Rio. The investigation of this experience - contextualized in the field of Youth and Adult Education –EJA - is the object of this dissertation whose main objective is to recover this training proposal. Identify, understand, outline possible specificities that stand out in that experience, seeking to highlight emerging contributions to teacher education in general today. Therefore, it presents a panoramic view of how this movement emerges on the campus of university, consolidating the NEAd itself. Highlights the relevance of the work performed articulated with the values of a community university. The theoretical framework is based on: Soares ((2014, 2016a, 2016b); Tardiff (2014, 2000, 1991); Diniz (2010); Pimenta (1997); Santos (2014a, 2014b, 2007, 2006). The research used a qualitative approach and integrated different data collection procedures: documentary research and semi-structured interviews. Results recognized characteristics of the formation of EJA teachers, raising possible contributions to teacher education in general as: a) construction dynamics collaborative learning and negotiation of knowledge, b) joint production of didactic and educational materials; c) a self-training process, based on the recognition of knowledge from the experience of the course participants; d) critical reflection on the practice, based on the culture and knowledge of reference that the course participants brought with them. Finally, the research highlights the contribution of memory studies to the field of EJA and Popular Education in Brazil.

## Keywords

Teacher training; Youth and adult education; EJA educator training; Knowledge ecology; Knowledge from Experience.

## Sumário

<b>1</b>	<b>Introdução .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>A chegada do Programa Alfabetização Solidária - PAS na PUC-Rio: histórico e significados .....</b>	<b>27</b>
2.1	Contextualização Política do Programa Alfabetização Solidária .....	43
2.2	A constituição das equipes de coordenação pedagógica e administrativa do projeto na PUC-Rio .....	53
2.3	A natureza interinstitucional do “Projeto PAS Grande Rio” .....	55
<b>3</b>	<b>Pesquisa documental e entrevistas: combinando elementos para uma aproximação da experiência do NEAd .....</b>	<b>59</b>
3.1	A atuação do pesquisador .....	61
3.2	Procedimentos do trabalho de campo .....	64
3.2.1	Primeira etapa da pesquisa: análise documental .....	64
3.2.1.1	Material imagético: fotografias .....	66
3.2.2.3	Análise e interpretação de dados .....	72
3.2.2.4	Validação dos dados .....	73
<b>4</b>	<b>O percurso da pesquisa de campo I: pesquisa documental e análise dos documentos.....</b>	<b>77</b>
4.1	Coleta de material documental no acervo do NEAd.....	78
4.1.1	Primeira visita à sede do NEAd.....	79
4.1.2	Segunda visita à sede do NEAd.....	81
4.1.3	Terceira visita à sede do NEAd.....	83
4.2	As fases da pesquisa documental: o que dizem os documentos .....	87
4.2.1	Contato com o material documental e a construção de uma visão panorâmica sobre o acervo do NEAd.....	89
4.2.2	Organização do material coletado conforme a natureza dos documentos.....	90
4.2.3	Leitura analítica e exploração do material encontrado. ....	92
4.3	Análise dos documentos: identificando elementos presentes na experiência de formação desenvolvida pelo NEAd .....	92
4.3.1	Proposta pedagógica.....	102
4.3.2	Cartas.....	103
4.3.3	Feira de Saberes.....	105
4.3.4	Jornal Fala Comunidade .....	106
4.3.5	Autoestima .....	108
4.4	Questões orientadoras para pensar as entrevistas .....	110
<b>5</b>	<b>Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos .</b>	<b>114</b>
5.1	Delineando campos de estudos .....	118
5.1.1	Educação de Jovens Adultos: identidade, resistência e inventividade .....	119
5.1.1.1	Complexidades e desafios no campo da EJA .....	123
5.2	Formação de professores: delineamentos possíveis .....	129
5.3	Formação de Educadores para atuação na EJA.....	132

<b>6</b>	<b>O percurso da pesquisa de campo II: análise das entrevistas</b>	<b>137</b>
6.1	Delineando categorias para análise das entrevistas .....	140
6.1.1	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA .....	140
6.1.2	Saberes da experiência .....	141
6.1.3	Construção coletiva .....	144
6.1.4	Dinâmica de avaliação das atividades .....	147
6.2	Educação de Jovens e Adultos em sintonia com o conceito de Ecologia de Saberes .....	151
6.3	Ecologia de Saberes no processo de formação de educadores de EJA .....	160
6.4	Ideias-força do processo de formação investigado e aprendizagens para o campo da EJA .....	163
<b>7</b>	<b>Considerações finais .....</b>	<b>166</b>
<b>8</b>	<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>174</b>
<b>9</b>	<b>Apêndices .....</b>	<b>181</b>
9.1	Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	181
9.2	Apêndice 2 - Roteiro de entrevista com a Professora. D2 .....	183
9.3	Apêndice 3 Roteiro de entrevista com as Professoras. B2, C3 e D1 .....	185
9.4	Apêndice 4 Roteiro de entrevista com o Primeiro Coordenador .....	188
9.5	Apêndice 5 Mapeamento geral de documentos do acervo do NEAd .....	189
9.6	Apêndice 6 Localização e codificação das citações no acervo .....	208
<b>10</b>	<b>Anexos .....</b>	<b>227</b>
10.1	Anexo 1 – Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 63/2021 .....	227
10.2	Anexo 2 – Exemplos de documentos analisados na pesquisa documental .....	228
10.3	Anexo 3 – Exemplos de documentos analisados na pesquisa documental .....	231
10.4	Anexo 4 – Exemplos de documentos analisados na pesquisa documental .....	233
10.5	Anexo 5 – Exemplo de documentos analisados na pesquisa documental .....	245
10.6	Anexo 6 – Exemplos de documentos analisados na pesquisa documental .....	257
10.7	Anexo 7 – Acervo fotográfico .....	268

## Lista de figuras

Figura 1 - Imagem da árvore representando o 'Programa Raízes Comunitárias com indicação dos projetos desenvolvidos naquele momento

Figura 2 - Primeira turma de educadores-cursistas do Projeto Grandes Centros Urbanos - PAS-Rio -1999.2

Figura 3 - Grupo de educadores-cursistas, na PUC-Rio

Figura 4 - Atividades feitas pelos educadores-cursistas, durante o curso de formação de alfabetizadores – PGCU

Figura 5 - Atividades feitas pelos educadores-cursistas, durante o curso de formação de alfabetizadores – PGCU

Figura 6 - Atividades feitas pelos educadores-cursistas, durante o curso de formação de alfabetizadores – PGCU

Figura 7 - Atividades feitas pelos educadores-cursistas, durante o curso de formação de alfabetizadores – PGCU

Figura 8 - Atividades de estudo com educadores-cursistas, durante o curso de formação de alfabetizadores – PGCU

Figura 9 - Atividades de debate com educadores-cursistas, durante o curso de formação de alfabetizadores – PGCU.

Figura 10 - Encerramento do módulo com os alfabetizandos na PUC-Rio (\*no antigo Ginásio Esportivo)

Figura 11 - 'Feira de Saberes' (\*no antigo Ginásio Esportivo)

Figura 12 - 'Feira de Saberes' (\*no Pilotis do Prédio Kennedy)

Figura 13 - Encerramento do módulo com os alfabetizandos na PUC-Rio (\*no atual Ginásio Esportivo)

Figura 14 - Certificação simbólica (\*no atual Ginásio Esportivo)

Figura 15 - Capa de material informativo sobre o projeto

Figura 16 - Homenagem da primeira turma de educadores-cursistas à Profa. Therezinha Machado

Figura 17 - Homenagem da primeira turma de educadores-cursistas à Professora Therezinha Machado (verso)

## **Lista de abreviaturas e siglas**

AJA - Alfabetização de Jovens e Adultos

AMAs - Associação de Moradores e Amigos

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEB - Câmara de Educação Básica

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPF - Cadastro de Pessoas Físicas

CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FESP - Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FRM - Fundação Roberto Marinho

FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IES- Instituto de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEAd - Núcleo de Educação de Adultos

NOAP - Núcleo de Orientação e Apoio Psicopedagógico

ONG - Organização Não Governamental

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PASMO - Programa Alfabetização Solidária em Moçambique

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEJ - Programa de Educação Juvenil (da Prefeitura do Rio de Janeiro – RJ)

PGCU - Projeto Grandes Centro Urbanos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEXT - Programa de Apoio à Extensão Universitária

PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PVNC - Pré-vestibular para Negros e Carentes

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades

SEB - Secretaria de Educação Básica SME Secretaria Municipal de Educação

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UnB - Universidade de Brasília

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba

USP - Universidade de São Paulo

VRC - Vice-reitoria para Assuntos Comunitários da PUC-Rio.

## **Lista de quadros**

QUADRO 1 - Quadro Sinóptico dos procedimentos de coleta de dados adotados na pesquisa, baseados em Creswell (2007, p.191-192)

QUADRO 2 - Eixos norteadores para entrevista

Relatórios constantes do acervo digital do NEAd, por natureza e quantidade

QUADRO 3 - Categorias para análise das entrevistas

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 - Relatórios constantes do acervo digital do NEAd, por natureza e quantidade



*Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de determinismo e excessos de indeterminismo.*

*Boaventura de Sousa Santos*

*Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano.*

*Paulo Freire*

# 1 Introdução

O estudo desenvolvido nessa dissertação ocupa-se de um tema bastante amplo e significativo no campo da educação - a formação de professores. Trata-se de uma temática que apesar de estar sempre em evidência, ser assunto explorado em inúmeros debates, tema de análise de muitos especialistas, ainda se mostra continuamente uma discussão inacabada. Dito de outro modo, por se apresentar como objeto em diferenciados estudos e pesquisas, conforme sua abordagem, por ser alvo de olhares diferenciados conforme a área de conhecimento, por suas especificidades, se constitui como um campo de estudo em permanente construção.

Dentro dessa temática mais ampla, a pesquisa ora apresentada tem como área de concentração a Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade da Educação Básica, hoje plenamente reconhecida em documentos legais que regulam o campo da educação no Brasil. Nesta área de concentração específica investiga uma experiência de formação de educadores comunitários, num projeto de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido no período de 1999 a 2002, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), objetivando reconhecer e entender as especificidades presentes nessa experiência de formação. O interesse e aproximação com este objeto de pesquisa se caracteriza, em certa medida, pela minha inserção na área, o que implica em fazer memória de um percurso de vida e me permite estabelecer conexão com vivências que protagonizei como um educador social e militante na área da Educação, com especial atuação na Educação de Jovens e Adultos. Em 1999 participei da primeira turma formada pelo projeto acima mencionado e atuei como alfabetizador de jovens e adultos na comunidade da Maré – RJ, no âmbito das atividades desenvolvidas no referido projeto, por aproximadamente quatro anos.

Contextualizando, em 1998 comecei a atuar como Educador Comunitário, num trabalho voluntário no Complexo da Maré, subúrbio do Rio, lecionando como voluntário em classe de Alfabetização de Jovens e Adultos e continuidade de estudos. Nessa experiência conheci a Educação de Jovens e Adultos – EJA e, à frente de uma turma de alfabetização, acompanhei o processo de desenvolvimento que a leitura e a escrita produziam na vida das pessoas que compunham aquela turma, revolucionando o seu mundo particular e fazendo-as se redescobrirem como

sujeitos únicos, cada um, com a sua originalidade e sentido. Apesar da presença nasala de aula, conforme acima mencionado, somente em 1999, tive contato com algumas disciplinas pedagógicas, por conta de estar cursando licenciatura em Filosofia. Fato é que a experiência de estar em sala de aula (dando aula) ganhava maior horizonte, e a atuação como professor leigo se impregnava de sentidos para além do que eu julgava conhecer, conseqüentemente, apresentava desafios bem maiores do que eu, então, poderia dar conta, considerando a minha falta de formação. Tudo era muito interessante de modo que me sentia cada vez mais instigado, inspirado e certo de que poderia qualificar e potencializar a minha prática, já em curso, como educador de adultos.

Na época as duas experiências de vida aconteciam simultaneamente, porém, separadas. Isto é, desenvolvia a minha formação acadêmica na PUC-Rio (licenciatura em Filosofia), e fora da universidade desenvolvia minhas atividades como “educador social”, independentemente. Acreditava que podia contribuir significativamente para a “escolarização” de várias pessoas, mesmo sem ter formação de professor. Tinha convicção que não era professor, e dizia isso para os alunos com os quais trabalhava na comunidade da Maré. Entendia que podia contribuir no processo de aprendizagem daquelas pessoas; ao mesmo tempo precisava me permitir ensinar e aprender a partir daquela rica e diferenciada experiência de sala de aula. Sobretudo, considerando as especificidades e desafios de ordem prática na EJA, cuja realidade me desafiava a descobrir o “Educador” potencial que existia em mim. Hoje, depois de realizada essa pesquisa de mestrado, entendo de forma muito clara e objetiva que mesmo o possível conhecimento que tinha à época, toda a minha boa vontade e interesse, não me qualificavam enquanto professor, eu precisava de formação docente.

Logo, no ano de 1999 comecei a participar de um projeto voltado para Alfabetização de Jovens e Adultos, desenvolvido pela PUC-Rio. Nessa experiência obtive então suporte acadêmico e pedagógico para o desenvolvimento de atividades docentes, através de um Curso Extensão voltado para o trabalho com Alfabetização de Jovens e Adultos. Suporte pedagógico esse que se estendeu, tendo como desdobramento a minha participação no acompanhamento pedagógico feito pelas equipes de trabalho do projeto. Enfim, passei pelo curso de formação de educadores em EJA, e tive a sorte de fazer parte da primeira turma de alfabetizadores formados

pela PUC-Rio sob a coordenação da professora Therezinha Machado (*in memoriam*). Viver essa experiência da formação transmutou a ingenuidade de um colaborador voluntário gerando um entusiasmo de educador de jovens e adultos um pouco mais consciente, me fez perceber o contexto maior em que se inseria aquela pequena turma onde já atuava desde antes do ingresso no projeto desenvolvido pela PUC-Rio.

O trabalho de formação que experienciei neste projeto me fez perceber que, para além da geografia daquela sala de aula localizada em uma comunidade específica de um bairro periférico da Zona Norte do Rio de Janeiro, a ação “pedagógica” ali desenvolvida estava circunscrita em um campo específico da Educação. Na verdade, uma modalidade de ensino atravessada por dimensões de resistência, de direito, política etc. e ainda, para mim, naquele momento, se apresentava o “peso” de uma indagação: o que devo/posso fazer para aperfeiçoar a minha atuação como educador? Penso ter respondido bem a esse questionamento! Não desistir da minha formação e qualificar o meu fazer pedagógico.

Importante ressaltar que no âmbito do projeto acima mencionado, atuei ao longo de aproximadamente quatro anos aprendendo muito, dentro e fora de sala de aula. Nos primeiros dois anos como alfabetizador, porém, atuando em classe multisseriada, no Projeto Grandes Centros Urbanos, mas logo em seguida fui convidado a me integrar a outra equipe que realizava trabalho semelhante em comunidades no interior do Nordeste. Nesta equipe atuei como supervisor de campo e passei a acompanhar o trabalho de formação ministrado pela “equipe da PUC-Rio” junto aos professores alfabetizadores em cidades do interior dos estados de Sergipe, Bahia e por último, Maranhão, cujos professores eram docentes na rede regular de ensino, nos seus respectivos municípios. Trabalho esse que realizei até final do ano de 2002.

No trabalho com os professores do Nordeste e as demandas que se apresentavam tive uma noção de o quanto cada sala de aula é desafiadora e distinta; considerando suas peculiaridades, as particularidades de cada um dos seus atores e do próprio contexto no qual cada classe está inserida; seja um contexto urbano ou rural; asfalto e/ou favela. Ao longo do meu processo de formação passei a perceber a diferença entre saber docente e conhecimento de um prático, conforme eu era.

Comecei a entender o valor da formação pedagógica em comparação a uma atuação voluntária, como educador leigo. Nesse momento eu já começava a sentir os impactos significativos e positivos da formação, que me transformava.

De sorte que aquela vivência de enfrentamento das situações dentro e fora da sala de aula ao mesmo tempo que me interpelavam, colocavam em xeque, conferiam a mim mais elementos para pensar a Educação e a minha atuação como educador. Foi a partir dessas vivências que passei a me reconhecer como Educador na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e compreender o valor da formação docente.

Notadamente, toda a explanação feita acima se propõe a contextualizar a pertinência e articulação entre minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Passo então a ter como objeto de estudo justamente esse campo que durante toda minha inserção no campo da educação sempre me interpelou e me desafiou a entender o que me constituiu como educador.

Hoje terminada a investigação levada a cabo neste curso de mestrado percebo que a formação de educadores de EJA é ainda, tal qual o tema da formação em geral, “um campo em definição”, servindo-me aqui da expressão usada por Júnior e Soares (2020). Um tema amplo que dialoga com diversos campos e é, ao mesmo tempo, atravessado por questões específicas, características da própria Educação de Jovens e Adultos. Ao refletir sobre o campo da formação de professores, no âmbito da EJA, Soares e Pedroso (2016), nos desafia ao enunciar que:

Ao indagarmos sobre o que contemplar na preparação do docente para atuar na educação de jovens e adultos, vamos encontrar um leque de contribuições originário de várias áreas do conhecimento, a começar pela Sociologia e Antropologia, passando pela História, Filosofia, Política, Psicologia, Linguagem até as Didáticas e Práticas Pedagógicas. (SOARES; PEDROSO, 2016, p.261).

Em que pese a complexidade da provocação contida nessa fala, interessante assinalar mais assertivamente que significativos estudos na área de EJA documentam:

- A flagrante relevância da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino, nos termos do **artigo** 205, 208 incisos VI e VII c/c art. 6º da CRFB/88; **artigo** 37 § 1º; **art.** 38 da Lei 9394/96 – LDBEN; V

CONFINTEA (1997); Parecer CEB nº: 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares para EJA (2000);

- Que historicamente muitas são as incitações que atravessam a EJA, dentre as quais a questão da formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino, cujo debate é uma pauta tão antiga quanto atual, pois, ao que parece o perfil desse educador e a sua formação ainda é um processo em construção;
- O crescimento da EJA nas redes públicas de ensino durante a década de 1990 e a sua configuração, para muitos pesquisadores, como um rico campo de estudos e pesquisas considerando as demandas, embates e desafios que emergem desse campo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que esses estudos demonstram, nesse período da história, o crescimento da EJA, igualmente denunciam um descompasso entre esse crescimento e a formação inicial e continuada dos professores que atuam nessa modalidade. Na primeira década dos anos 2000, Soares e Simões (2004), fazem um balanço da oferta de formação em EJA nos cursos de formação inicial e, naquela época, os dados já se mostravam alarmantes, segundo os autores:

[...] os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras – que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos – apenas 9 (2%) oferecem a habilitação de EJA: três na região Sul, três na Sudeste e três na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de março de 2005 revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 619 contabilizadas, 16 oferecem a habilitação (2,6%) e, dos 1499 cursos, há 25 ofertando essa formação específica. (SOARES; SIMÕES, 2004, p. 3).

Os dados parecem antigos o que nos faz indagar se a realidade atual não estaria diferente. Contudo, em trabalho recente, Soares e Soares (2019) afirmam que:

Apenas no final da década de 1980 e início de 1990 é que a formação para a EJA passa a ser reconhecida como uma 1/8 habilitação ou modalidade em algumas faculdades de educação, e o curso de Pedagogia passa a se configurar como uma instância de formação inicial de docentes para a EJA. Dados de 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicaram que 23% dos 261 mil professores que atuavam na EJA não tinham formação superior. (SOARES; SOARES, 2019, p. 1-2).

As afirmações feitas acima revelam que a formação de educadores de EJA na formação inicial promovida pelas Instituições de Ensino Superior, ainda está longe de ser considerada uma prática constante. Um fator que pode estar relacionado à questão da própria visão bastante recorrente no senso comum de que a Educação de Jovens e Adultos é apenas “alfabetização de adultos”, que se trata de “um campo que um dia não existirá mais”, que a EJA “é apenas extensão universitária ou educação não formal”, etc. Essa concepção equivocada sobre o campo não leva em consideração a demanda potencial da EJA num país como o Brasil cujos dados da PNAD Educação de 2019<sup>1</sup> assinalam que:

Apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional. [...] Dentre outros indicadores, a pesquisa mostrou ainda que a taxa de analfabetismo está em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas, sendo que mais da metade (56,2% ou 6,2 milhões) vive na região Nordeste. Para pretos e pardos, a taxa é 5,3 p.p maior do que para brancos (8,9% e 3,6%).

A demanda potencial da EJA, como mostram os dados acima, corroboram a importância e a necessidade da presença da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores, uma vez que essa modalidade se configura como um potencial campo de trabalho para pedagogos e professores formados nas demais licenciaturas. Sobre essa questão Paiva e Fernandes (2016, p.28), afirmam que:

Há que se considerar que a demanda potencial por esse profissional [educador com habilitação em EJA] é imensa, face ao número de pessoas não escolarizadas no ensino fundamental em diferentes momentos do percurso. No plano da realidade, entretanto, tem-se uma oferta de trabalho não compatível em número com a demanda potencial de escolarização que, ao contrário do esperado, não cresce em número de matrículas, mas decresce ano a ano, principalmente pelo fechamento de classes e escolas, em descumprimento flagrante do dever do Estado.

Do mesmo modo as especificidades da Educação de Jovens e Adultos se apresentam como um grande desafio às IES promotoras da formação inicial de professores. A diversidade e heterogeneidade do público, suas características de vida

<sup>1</sup> Os dados podem ser consultados em: <[PUC-Rio - Certificação Digital Nº 2011678/CA](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de,4%25%20entre%202018%20e%202019.>”. Acesso em 30.12.2021</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

e trabalho, sua cultura etc., tensionam a formação clássica e as configuram como um campo de possibilidades para os espaços de formação inicial de professores, como sinalizam Soares e Simões (2004, p.3):

Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2001), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada. A autora afirma que **há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão.** [grifos dos autores]

As constatações acima descritas nos provocam a pensar, entre outras coisas:

- quais os impasses que obstruem essa preparação para a atuação em classes de educação de jovens e adultos?
- qual seria o arcabouço teórico e/ou estratégias metodológicas que concorrem para a formação do professor de EJA?

O impasse acima delineado se articula com um significativo repertório de pesquisas realizadas no campo da formação de professores entre o final dos anos 1990 e a primeira década dos anos 2000, em que diferentes autores mapeiam as dificuldades/deficiências/ausências da especificidade da modalidade de EJA na formação inicial de professores.

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado se justifica pela possibilidade de contribuir para a superação da perspectiva compensatória e supletiva historicamente imputada à Educação de Jovens e Adultos e pela oportunidade de pensar não só a importância e necessidade da formação do professor de EJA nos cursos de formação inicial, mas também no sentido de caracterizar caminhos possíveis para esse processo, algo que pode ser bastante útil às instituições formadoras. Em síntese, o estudo proposto se justifica ainda pela relevância de um olhar e um pensar sistematizados acerca da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos.

Diante da breve introdução acima, fica mais fácil entender a proposta da presente pesquisa que se ocupa de investigar uma experiência de formação de educadores comunitários de jovens e adultos, realizada pelo NEAd - Núcleo de



Educação de Adultos da PUC-Rio, no âmbito do Projeto Grandes Centros Urbanos, ocorrida entre os anos 1999 e 2002. O trabalho ao longo desses quatro anos foi desenvolvido em oito módulos semestrais e participaram das etapas de formação cerca de 180 alfabetizadores comunitários de jovens e adultos. O estudo discute formação de professores, do ponto de vista daqueles que pensaram e implementaram a referida proposta. Colocando em destaque a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade educativa que pressupõe norteadores próprios. Indispensáveis para consubstanciar suas práticas pedagógicas.

No que se refere à essência da discussão proposta na presente pesquisa entende-se que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade educacional, diversamente e para muito além dos estigmas que lhes são imputados, não prescinde de educadores com a necessária identidade profissional docente, devidamente qualificado a partir de uma formação de professores pautada em bases curriculares que contemplem a principiologia que emerge do próprio campo pedagógico. Conforme aponta Gatti (2017):

Professores são profissionais da educação, com função social específica, o que pede por uma formação específica em adequação com o trabalho que irá realizar, formação essa aliada a perspectivas éticas com consciência das condições sociais na qual será inserida sua atuação. (GATTI, 2017, p.735)

A partir do foco acima explicitado, a questão fundamental do presente estudo perpassa por identificar em que medida, uma experiência referenciada, de formação de educadores no campo da EJA, conseguiu trazer, instrumentalizar e dinamizar em sua proposta o que se poderia, então, chamar de aspectos específicos e necessários para a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos. De outro modo, à medida que se propõe recuperar uma experiência de formação que ocorreu há mais de 20 anos, a pesquisa se constitui como um registro de memória. Todavia, memória aqui concebida na perspectiva de tirar do esquecimento e conseqüente apagamento da história a respectiva experiência de formação. Trazendo à luz numa ordem dinâmica, suas potencialidades. Ou seja, com intuito de serem analisados, repensados e aproveitados como balizas para pensar contribuições possíveis para a formação de educadores nos dias atuais.

A pesquisa se aproxima do entendimento vigente sobre “Ecologia de Saberes”, enquanto conceito cunhado por Boaventura de Sousa Santos, cuja proposta aqui é tentar uma aproximação possível entre a ideia contida no referido conceito e a Educação de Jovens e Adultos. Outra não é ideia senão colocar em pauta, como objeto de discussão, a formação de professores na perspectiva de um processo de intercâmbio de saberes. Saberes esses que se projetam nas práticas pedagógicas e, por isso mesmo, impõe o desafio de (re)pensar a própria dinâmica de formação docente. Espelha-la sob um prisma reflexivo, isto é, em termos de construção e troca de conhecimento, atravessada pela diversidade de sujeitos em relação, de fazeres pedagógicos que invistam na autonomia e emancipação, portanto, sujeitos que ensinam e aprendem, mutuamente.

Com efeito, a pesquisa pretende, entre outras coisas, evidenciar a EJA como um campo pedagógico revestido de especificidades singulares, cuja realidade torna exigível pensar a formação prévia e em serviço de professores para atuar nessa modalidade. E para tanto, encarna a investigação na experiência prática de formação de educadores aqui pautada como objeto de estudo.

## 2 A chegada do Programa Alfabetização Solidária - PAS na PUC-Rio: histórico e significados

Neste capítulo pretendo apresentar e contextualizar o objeto da pesquisa aqui realizada. Parafraseando Michel de Certeau (1998), em um sucinto delineamento do tempo, conjuntura, personagens e lugar pretendo assinalar pontos, ações e reinvenções de referência, a partir e entre os quais se desenvolve a experiência que é objeto desse estudo. Na literalidade das palavras do autor aqui referenciado:

O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo. Somente algumas dessas presenças me são conhecidas. Muitas, sem dúvida mais determinantes, continuam implícitas – postulados ou dados estratificados nesta paisagem que é memória e palimpsesto. Que dizer desta história muda? Ao menos, indicando os sítios onde a questão das práticas cotidianas foi articulada, vou marcar já as dívidas e também as diferenças que possibilitaram um trabalho nestes lugares. (CERTEAU, 1998, p.35).

Que a memória ora inventariada, como objeto de estudo, faça da pesquisa aqui produzida verdadeiro palimpsesto capaz de registrar a experiência de formação desenvolvida pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio neste projeto especificamente. Experiência essa que até o presente momento, decorridos aproximadamente 20 (vinte) anos, não tem outro registro senão na memória afetiva dos sujeitos que dela participaram. Todavia, interessante realçar a sua atualidade, isto porque, no contexto de uma sociedade globalizada os interesses se articulam com vistas a atender demandas diversas, oriundas dessa mesma dinâmica de globalização. Razão pela qual pensar a memória enquanto objeto de estudo da própria história pode nos ajudar a globalizar criticamente, também nossa visão, no sentido de projetar caminhos diferentes, alternativos. Mas, consubstanciados em ações que suscitem movimentos de conscientização.

Quando se fala em sociedade globalizada, não se pode perder de vista o quanto o processo de globalização ressoa na educação, seja do ponto de vista das políticas públicas, seja do ponto de vista das interferências de “atores” diversos. Não raro deixando subsumidas as especificidades relevantes da educação na sua essência, conseqüentemente, distorcendo a validade de uma formação qualificada, que investe na autonomia dos sujeitos. Nesta perspectiva, o que se vê são

verdadeiras coalizões institucionais promovendo qualquer formação e discursando sobre uma educação qualquer. Coalizão aqui entendida na perspectiva da política patrocinada pelo Programa Alfabetização Solidária<sup>2</sup>. ONG da qual a PUC-Rio foi parceira e em cuja parceria a proposta de formação de educadores objeto do presente estudo foi gestada.

No trabalho da Organização Não Governamental acima descrita, instituições de ensino superior, entes públicos e particulares interagiram e se organizam ensejando uma configuração muito particular e atuando em algumas frentes específicas no cenário educacional brasileiro e também internacional. No bojo dessa atuação se construíram arranjos decisórios das políticas e práticas educativas implementadas em diversas perspectivas: alfabetização de jovens e adultos, aumento de escolarização da juventude entre 18 e 24 anos, instrução, formação profissional, conforme o caso. Outra não é a realidade na qual se insere a experiência de formação desenvolvida no Projeto Grandes Centros Urbanos. Uma conjuntura de movimentos a partir dos quais emergiram iniciativas que projetaram, também, verdadeiras agendas e demandas atravessadas por um movimento de ordem política social, mas também partidária. Instituído mecânicas de atuação e dimensionamento dos interesses de diferentes segmentos da sociedade, a partir de um discurso governamental vazio de desenvolvimento humano.

Entender a experiência de formação do Projeto Grandes Centros Urbanos desenvolvida pelo NEAd, não pode prescindir uma contextualização acerca da mecânica de parcerias engendrada pelo Programa Alfabetização Solidária – PAS-Rio. Onde cada um dos “entes” envolvidos nesse consórcio, por seu turno, mobilizava-se para atender proposituras, conjugando múltiplas perspectivas. Vale lembrar em linhas gerais que o PAS integrava o Programa Comunidade Solidária, criado pela antropóloga Ruth Cardoso, esposa do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Comunidade Solidária era uma grande instituição que se subdividia em três outras instituições menores: o Programa Universidade Solidária, que atuava no interior do país nos moldes do antigo projeto Rondon; o Programa Capacitação Solidária, que promovia aumento de escolaridade de jovens

---

<sup>2</sup> Apesar de ser uma ação pretensamente governamental para o enfrentamento de uma problemática nacional, o PAS se constituía juridicamente como uma ONG, criada pela esposa do então Presidente da República, para a realização de uma ação que seria de competência do Ministério da Educação.

nas grandes cidades do país e o Programa Alfabetização Solidária, que atuava no campo específico da alfabetização de jovens e adultos.

O Programa Alfabetização Solidária se organizava num sistema de parceria público-privada, articulando quatro parceiros institucionais: as universidades que faziam a seleção e formação dos alfabetizadores, além de fazer o acompanhamento da implantação das classes in loco; as prefeituras locais que forneciam as condições necessárias para as classes acontecerem: salas de aula, mobiliário, transporte de professores, etc.; o MEC que enviava material didático e merenda para os alunos e empresas privadas que financiavam a etapa de formação e o pagamento das bolsas dos alfabetizadores. O PAS atuava na articulação dessas ações conjuntas, porém, mantendo seu lugar de interesse. No bojo dessa atuação destaca-se a atuação da PUC-Rio que tinha como desafio a superação de visões ingênuas sobre a política de educação de jovens e adultos desse governo e o desejo de investir em uma educação capaz de acompanhar o movimento de globalização sem, contudo, se deixar por ela alienar.

Conforme Freire (1979, p.35), “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados.” A partir de tal fala talvez se possa dizer que, considerando o contexto político e social da época, a relevância da presente pesquisa se constitui também no sentido de entender como se deu a atuação da PUC-Rio num contexto político flagrantemente adverso, mas tentando manter o foco na humanização da experiência de formação de educadores. Mergulhados no processo histórico se busca produzir uma prática pautada na humanização do ser humano, também, no sentido do que aponta Freire (1979):

A necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda. Educação, afinal, que promovesse a “ingenuidade”, característica da emersão, em criticidade, com a qual o homem opta e decide. (FREIRE, 1979, p.38).

É na perspectiva da tessitura acima mencionada que a experiência de formação objeto da pesquisa acontece. A proposta do Programa Alfabetização

Solidária chega à PUC-Rio e, do ponto de vista institucional, se estabelece uma parceria no ano 1997, contudo, ressaltando-se a liberdade dessa Instituição de Ensino em desenvolver o trabalho de formação com total autonomia.

A fim de entender a construção feita pela equipe que se estruturou em torno desse projeto, creio ser importante historicizar o contexto em que a proposta de inserção da PUC-Rio nesse programa chega na universidade e os encaminhamentos dados a essa proposta. Importante destacar que o convite para a PUC-Rio integrar o conjunto de universidades brasileiras atuantes no PAS chega não como causa, mas, como desdobramento de uma sequência de ações pregressas, uma delas o desenvolvimento de uma pesquisa que estava em curso e que ganha repercussão no então Ministério da Educação, como nos conta o primeiro coordenador do NEAd:

*Desde 1994, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da EDU-PUC, consolidou-se uma Linha de Pesquisa – “[Avaliação Diagnóstica de] Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto” - sob a coordenação de J. Carmelo, e a participação de inúmeros pós-graduandos: Alícia Bonamino, Patrícia Corsino, Helena Maria Araújo, Márcio Costa, Antônia Píncano (Tunica) e Maria do Socorro Calháu (...). Em 1996, graças a convênio com o INEP, o projeto de pesquisa realizou jornadas de avaliação sobre as quatro linhas de pesquisas sobre Alfabetismo Adulto (Lecto-Escrita; Lógico-Matemático; Científico; Sócio-Espaço-Temporal); podendo assim contar com especialistas do CEALE – UFMG, Fundação Carlos Chagas, Ação Educativa. Primeiro coordenador do NEAd*

Conforme se pode notar, não seria possível entender plenamente essa experiência sem um mergulho nos antecedentes que não só evidenciam a participação institucional da PUC-Rio no âmbito de parcerias e convênios, como também traz à luz significativa mobilização em torno de importante pesquisa desenvolvida pelo Departamento de Educação, relacionada a Avaliação Diagnóstica de “Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto” (CARVALHO et. al., 1996, 1997). O primeiro coordenador do NEAd faz um grande relato sobre esse momento histórico que considero importante reproduzir dada a significativa relação dessa pesquisa como o convite para a PUC-Rio integrar-se ao PAS e ao início das atividades de alfabetização desenvolvidas nessa experiência.

*Esse projeto, restrito até abril de 1996 à Pós-Graduação da EDU-PUC, foi então requisitado pela Diretora da Educação Básica (Maria Inês Fini – Unicamp), para responder também às demandas da SEB [Secretaria de Educação Básica do MEC], quanto ao desenvolvimento de recursos didático-metodológicos de Avaliação sobre Alfabetização de Adultos e de Formação de Alfabetizadores de Adultos (já então associados ao Programa Alfabetização Solidária e de sua parceria com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). A SEB-MEC propôs então um*

*convênio com a PUC (patrocinado financeiramente pelo PNUD Nordeste) para que, até agosto de 1996, fosse desenvolvido pela EDU-PUC um projeto de “Avaliação Diagnóstica sobre Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto”, incluindo: i) um manual de fundamentação e um questionário de avaliação diagnóstica nas áreas de Lecto-Escrita, Lógico-Matemática, Científica e Sócio-Espaço-Temporal; ii) um vídeo de orientação sobre a aplicação do questionário, com indicativos de avaliação formativa. Nesse projeto conveniado com a SEB-MEC atuaram 6 pós-graduandos da PUC; e diversos consultores “ad hoc” da própria PUC-Rio; do CEALE e da Ação Educativa. Esse projeto foi concluído em setembro de 1996; e a partir de 1997 passou a ser disseminado como material de apoio pelo Programa Alfabetização Solidária, junto às demais Universidades parceiras do PAS. Assim sendo, a colaboração inicial da EDU-PUC em 1996-1997 ficou restrita ao trabalho original da linha de pesquisa “Alfabetismo Adulto”, que se tornou, ao final, um recurso didático-metodológico de Avaliação Formativa, contratado pela SEB-MEC e disseminado pelo PAS. Primeiro coordenador do NEAd*

E continua:

*Assim sendo, a participação institucional da PUC junto ao CRUB e ao PAS somente foi sacramentada em novembro de 1997, quando a Profa Therezinha Machado – após retornar de longo tratamento quimioterápico - generosamente decidiu assumir a Coordenação Pedagógica do convênio interinstitucional firmado pela PUC (...). Por motivos diversos, os docentes da EDU-PUC especialistas em Didática e em Alfabetização não se prontificaram a assumir a coordenação pedagógica do convênio (...). Finalmente, já no final de 1997, a vocação e a dedicação da educadora da Profa Therezinha Machado permitiram ao Conselho Departamental de Educação endossar a proposta da PUC-Rio em participar da parceria com o CRUB e o PAS (...). Pessoalmente, por não ser um especialista em Alfabetização de Adultos, eu não poderia responder pela formação de alfabetizadores de adultos, via de regras de educadores leigos para atuar em municípios mais pobres do Nordeste (...). Assim, sob a direção pedagógica da Profa Therezinha Machado, me foi viável responder - como colaborador inteiramente voluntário - por toda a parte administrativa, financeira e gerencial do convênio interinstitucional com o CRUB e o PAS, desenvolvido pela PUC-Rio, inicialmente em 1998 no Nordeste e depois no Grande Rio, a partir de julho de 1999. Primeiro coordenador do NEAd*

Por oportuno, convém ratificar que não foi por acaso ter iniciado o presente capítulo com a pertinente fala de Certeau (1998) quando nos traz a perspectiva do percurso de uma análise cujos passos se inscrevem, de forma regular ou ziguezagueantes, sobre terreno fértil habitado há muito tempo e, conforme o caso, no qual muito foi semeado. Ações foram plantadas de forma propositiva e intencional. Todavia, importa assinalar que os possíveis desdobramentos de uma ação primeira, não necessariamente estão combinados ou *adstritos* à intencionalidade inicial. De qualquer modo, podem fazer emergir indícios capazes de apontar marcos significativos, ou até mesmo reveladores do percurso, no espaço

e no tempo. Dando a conhecer movimentos que não podem ser soterrados pelo esquecimento ou, de outro modo, podem ser considerados como *lócus* de reflexão para projetar ações para o tempo presente e futuro. Tal como pretende a presente pesquisa à medida em que se ocupa de investigar a experiência de formação desenvolvida no Projeto Grandes Centros Urbanos, 20 (vinte) anos depois, e traz referências da pesquisa “Avaliação Diagnóstica de Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto”, como evidencia o fragmento abaixo:

A estratégia inicial foi a de aplicação de uma avaliação diagnóstica sobre os níveis e conteúdos de alfabetização já desenvolvidos pelos alfabetizandos matriculados, com o objetivo de subsidiar aos nossos alfabetizadores comunitários elementos de informação individualizada sobre cada aluno, e coletiva sobre os diferentes níveis e processos de alfabetização e letramento sendo construídos por seus alunos. Cada alfabetizador pode assim constatar a diversidade existente em sua classe, e a necessidade de operar com seus alunos com diversos recursos de ensino-aprendizagem. [PAS-Rio.PED.2000.1]

A referida experiência aconteceu no bojo do Programa Alfabetização Solidária – também chamado de “PAS Grande Rio”. Teve início no segundo semestre de 1999. Tal movimento foi antecedido pelo ano de 1998, em que a PUC-Rio inicia sua atuação no PAS Nordeste e pelo biênio 1996-1997, em cujo período acontecem os desdobramentos da pesquisa de avaliação diagnóstica. Conforme destaca o primeiro coordenador do NEAd, em sua fala traz um significativo relato sobre a visão que o programa tinha no âmbito dos setores mais críticos da universidade. Aponta sua constituição como atividade de extensão, mesmo tendo como base a realização de uma pesquisa. Reproduzo sua fala na íntegra dada a importância do conteúdo:

*Nosso envolvimento com a linha de Pesquisa sobre Alfabetismo Adulto na Pós-EDU, bem como duas dissertações na Educação e a publicação do trabalho em e-book nos resguardaram academicamente, como sendo um trabalho meramente “extensionista” (...). No contexto político-acadêmico de então, no qual a avaliação externa da Pós-Graduação e sua produtividade acadêmica eram o principal critério, esse lastro anterior de pesquisa e de pós-graduação nos preservou em parte. Primeiro coordenador do NEad*

*Mas havia igualmente – tanto na PUC, quanto na ANPED e nas Universidades Públicas - uma rejeição às principais políticas do MEC no Governo FHC, definido como Neo-Liberal, em reação aos PCNs, FUNDEF, SAEB, e em especial ao fato do PAS estar sendo desenvolvido fora do MEC e dos programas de EJA nas Secretarias Estaduais, através de uma Fundação dirigida pela antropóloga Ruth Cardoso, com respaldo da Petrobrás Social e de grandes empresas. (...). Essa característica de um programa “chapa branca” sofria restrições político-ideológicas no campo*



*acadêmico da Educação e, esse contexto, também se refletiu em parte na área mais prestigiada da Pós-Graduação. Primeiro coordenador do NEAd*

*Em contrapartida, contudo, esse período na PUC-Rio também representou o momento mais significativo das políticas de inclusão acadêmica nos Cursos de Graduação. Nessa fase a PUC atribuía 700 bolsas de gratuidade aos alunos oriundos de Pré-Vestibulares Comunitários; as Coordenações de Graduação buscavam alternativas de reforço escolar aos bolsistas, o NOAP atuava bastante e o FESP [Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio] inicia a sua política de assistência financeira [...]. Esse contexto trouxe para nosso trabalho no PAS – seja no Nordeste e no Grande Rio; seja internamente na PUC com o início das Classes de EJA para trabalhadores da PUC e moradores da vizinhança, um polo bem positivo de atração, pois atuávamos com inúmeros alunos da Pedagogia e das Licenciaturas nas condições de bolsistas e estagiários. Primeiro coordenador do NEAd*

*Esse contexto favorável, ao nível mais “micro-institucional” do Departamento de Educação, refletia-se muito mais favoravelmente ao nível “macro-institucional” da PUC, em uma fase crucial para a **PUC revelar-se não só filantrópica** (por investir quase 1/3 das suas mensalidades sob a forma de gratuidades de bolsas sociais), mas igualmente **universidade comunitária**, graças aos projetos sociais nas comunidades pobres do Grande Rio [...]. Sob esse prisma específico, o nosso trabalho recebeu valioso respaldo institucional do então Reitor, Pe. Jesus Hortal. Igualmente, a Vice-Reitoria Comunitária, sob a gestão do Prof. Augusto Sampaio, foi de grande importância, na concessão de bolsas aos estagiários e colaboradores do nosso projeto. Primeiro coordenador do NEAd*

No âmbito dessa contextualização, feita pelo coordenador, cabe destacar alguns aspectos relevantes e subjacentes a todo o trabalho realizado na conjuntura do Projeto Grandes Centros urbanos. Um deles diz respeito ao significado de uma ação de Educação de Jovens e Adultos, na PUC-Rio, considerando tratar-se de uma universidade particular, confessional, comunitária e filantrópica<sup>3</sup>. Que significados tem um trabalho como esse no âmbito de uma universidade com esse perfil institucional?

Nesse sentido, relevante refletir em que medida a presença da EJA na PUC-Rio se apresenta para além de uma condição canônica de trabalho voluntário, pastoral, *adstrita* à condição de ação social de caráter assistencialista, ou de mera extensão universitária descolada das outras funções da universidade? Afinal, se a

<sup>3</sup> De acordo com o documento, disponível no site da universidade, que apresenta sua Missão e Marco Referencial: “A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro é uma instituição comunitária de Educação Superior, de acordo com Portaria 679, de 12/11/2014, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, filantrópica e sem fins lucrativos, que visa produzir e propagar o saber a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo por base o pluralismo e debates democráticos, objetivando, sobretudo, a reflexão, o crescimento e enriquecimento da sociedade.” Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/sobrepu/historia/>>. Acesso em 04/12/2021.

EJA está presente na PUC e existem ações práticas que a expressam, importante pensar até que ponto essa presença recebe tratativa isenta do estigma caritativo e compadecido. Vale dizer, em que medida o trabalho realizado nesse projeto emerge no espaço da universidade com feições de educação em sua dimensão política, social, histórica; revestida da diversidade do ser, do saber e se alinha ao desafio empunhado pela própria PUC-Rio enquanto instituição de ensino, quando se propõe como missão, nos termos do seu marco referencial acima mencionado, entre outros objetivos o:

desenvolvimento do ensino e aprofundamento da investigação e da pesquisa, para criar e difundir uma visão do Universo e do ser humano consciente da necessária unidade que deve reger a multiplicidade do saber (...) A Universidade interage com a sociedade, como um sistema aberto. (...) Assume, por isso, como uma de suas missões essenciais, o empenho constante para que sua ação sobre alunos, professores e funcionários, nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribua eficazmente para a transformação da sociedade brasileira, no sentido de construir uma nação mais justa e livre, **erradicando o analfabetismo**, a miséria e a injustiça social. A Universidade está cônica, porém, de que sua responsabilidade social deve exercer-se primordialmente através de suas atividades de ensino e pesquisa, colocando o seu potencial acadêmico a serviço da comunidade. [*grifo meu*]

Os dados mostram que a experiência investigada instaura de forma efetiva a presença da Educação de Jovens e Adultos no interior da universidade. Todavia, importante destacar que, apesar de acontecer no âmbito de uma parceria, o trabalho era marcado por um caráter de informalidade dentro da universidade e que embora tivesse a coordenação de dois professores do quadro efetivo, ele não estava diretamente vinculado ao Departamento de Educação. Contextualizando melhor, embora se tenha inclusive no título dessa dissertação, elementos que sugerem a ideia de existência de um “Núcleo de Educação de Adultos – NEAd PUC-Rio” ao tempo da experiência investigada, esse núcleo ainda não existia formalmente. Se por um lado havia efetivo trabalho circunscrito no campo da EJA, essa ação atendia pelo nome inicial de Projeto Raízes Comunitárias, como mostra o cabeçalho dos documentos [PAS-Rio.PED.2002.2]. O projeto aparece nos documentos como sendo vinculado à Vice-reitoria Comunitária.

Em alguns documentos posteriores [PAS-Rio.PED.2001.2], vê-se no cabeçalho não mais a palavra “projeto”, mas “Programa Raízes Comunitárias”, tendo inclusive a imagem de uma árvore de troncos largos e raízes grossas usada

como uma espécie de logomarca desse programa. Somente em 2003-2004, conforme assinala o primeiro coordenador, começa a aparecer o nome NEAd: “desde novembro de 1997 [...] até o início de 2003, nosso trabalho constituiu o Projeto Raízes Comunitárias”. [PAS-Rio.DIIN.2016.2]

Outro aspecto importante de salientar nesse percurso refere-se à institucionalização do núcleo. Não tive acesso a nenhuma portaria da reitoria ou qualquer outro documento formal da universidade reconhecendo sua constituição. De acordo com o primeiro coordenador, o que ele entende como sendo “a certidão de nascimento no NEAd” é um documento escrito por ele e entregue à comissão geral do Departamento em 29 de agosto de 2002. Na ata dessa reunião [PAS-Rio.DIIN.2002.2] consta que o encaminhamento dado pela comissão geral foi de que “caberia à Comissão de Graduação deliberar sobre a criação do NEAd” [PAS-Rio.DIIN.2016.2]. Não tive acesso a qualquer outro documento que retratasse o desdobramento desse processo de institucionalização. Fato é que desde o seu nascedouro o NEAd sempre foi reconhecido como sendo um núcleo integrado à Vice-reitoria para Assuntos Comunitários (VRC). Porém, em 2015, a direção do Departamento de Educação requer, junto à VRC a incorporação do NEAd ao Departamento de Educação. Na ocasião, apresenta as seguintes justificativas para o pedido de transferência do núcleo:

1. A educação de adultos ser uma área muito importante da educação no Brasil e um dever do Departamento de Educação.
2. Tal mudança atenderia a uma meta da diretriz Responsabilidade Social (PDI 2012-2016), cuja meta consiste na responsabilidade de “oferecer formação complementar em educação de jovens e adultos a graduandos da PUC e agentes comunitários.
3. Estar alocado no Departamento de Educação possibilitaria ao NEAd concorrer à editais de programas de apoio à extensão universitária, tal como o edital PROEXT, o que não é possível no momento.
4. Dar mais visibilidade ao núcleo e seu trabalho dentro e fora da PUC-Rio.

A Comissão Geral do Departamento de Educação já aprovou a incorporação do NEAd ao Departamento, em reunião realizada em 08 de maio de 2015. Além disso, toda a equipe do NEAd também concorda com essa mudança [PAS-Rio.DIIN.2015.1].

Em 2016 o NEAd é transferido e passa oficialmente a integrar o Departamento de Educação da PUC-Rio. Todo esse percurso desafia a pensar a EJA e o seu significado no espaço físico da universidade; e o tempo no qual acontece o trabalho de formação investigado, igualmente, a relevância da referida experiência e o seu sentido. O que permite retomar aos aspectos antes apresentados quanto à natureza do trabalho de EJA, na PUC-Rio. Refletir, que “movimento” é esse e o que representa efetivamente? Que experiência é essa? Qual o seu sentido? Tentar responder a essas indagações não pode prescindir do contexto e os “recursos” mobilizados naquele tempo.

Não por acaso o esforço acima de posicionar o leitor acerca de como o Projeto Grandes Centros Urbanos se insurge no campus da PUC-Rio. A proposta é, a partir da própria natureza investigativa, problematizadora e analítica da pesquisa refletir, também, atualmente, acerca do caráter atribuído à experiência em foco, nesta tríplice função da universidade: pesquisa, ensino e extensão. Buscando, identificar possíveis contribuições advindas do referido trabalho desenvolvido no PGCU, para o universo da Educação de Jovens e Adultos no que se refere à formação de professores, nos dias atuais. Pretensão essa que se relaciona com o campo da educação como um todo.

No que concerne aos três eixos acima mencionados, particularmente, extensão, a reflexão ganha ainda mais relevo no momento em que se discute as atividades de extensão no âmbito da IES como “intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante”<sup>4</sup>. Aspecto esse presente no contexto do Projeto Grandes Centros Urbanos, conforme se percebe a partir do registro abaixo:

No processo de identificação de alfabetizadores nas 30 comunidades do Grande-Rio, procuramos identificar universitários da PUC-Rio que já fossem participantes de projetos de promoção socioeducacional, como integrantes de programas de “Vestibular para Negros e Carentes”, de outros vestibulares comunitários, Projeto Frei Gaspar, projetos comunitários do Departamento de Serviço Social já envolvendo a Comunidade Solidária, etc. Há assim entre nossos alfabetizadores

---

<sup>4</sup>Artigo 7º da RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201 – 2024.

comunitários estudantes universitários dos Cursos de Pedagogia, Serviço Social, Filosofia e Teologia. [PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]

Considerando que o trabalho do grupo que posteriormente se constitui como NEAd na PUC-Rio se inicia com a mobilização em torno de uma pesquisa acadêmica, mas, na sequência emergem desdobramentos diversos, se faz necessário pensar a presença acima mencionada, problematizando a tratativa atribuída à EJA enquanto modalidade da educação básica. Com efeito, impossível deixar de mencionar a pesquisa de Avaliação Diagnóstica de “Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto” e a partir dos diversos elementos por ela mobilizados, falar do arranjo interinstitucional do Projeto PAS Grande Rio, no interior do qual o Projeto Grandes Centros Urbanos acontece. Nesse projeto o trabalho de formação de educadores de EJA, pautado no ensino e na valorização do diálogo interdisciplinar; o que mostra que a Educação de Jovens e Adultos fala a mesma língua da PUC-Rio e vice-versa. Isto porque a universidade no âmbito de sua missão, também, em seu referencial institucional (estatuto, história, missão e marco referencial) aponta na perspectiva de que:

A PUC-Rio busca a excelência na pesquisa, no ensino e na extensão para a formação de profissionais competentes, habilitados ao pleno desempenho de suas funções [...] A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro é uma instituição dedicada ao ensino, à pesquisa e à extensão [...] espaço para diálogo interdisciplinar e lugar privilegiado para a interrogação sobre o sentido da ciência e da vida humana. Daí a valorização do diálogo.

Notadamente, observada a diretriz acima, admite-se, na PUC-Rio, um espaço legítimo para o trabalho de formação ora investigado, seja na perspectiva de “ação” distinta da pesquisa inicial: Avaliação Diagnóstica de “Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto”, embora em certa medida se originando desse primeiro movimento; seja como trabalho de formação desenvolvido pelo PGCU que ganha expressão, e se define por si mesmo. Passando a existir de forma concreta, apesar de seu desenvolvimento em condições limítrofes. De qualquer modo, o trabalho assume flagrante interface com a proposta de “espaço para diálogo interdisciplinar e lugar privilegiado para a interrogação sobre o sentido da ciência e da vida humana”, conforme aponta o próprio marco institucional <sup>5</sup> da universidade. Diálogo interdisciplinar que pode se materializar seja na perspectiva de extensão, seja na

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/historia/>>. Acesso em 04/12/2021.

dimensão ensino. Nesse sentido, conforme Bondía (2002, p.25) “do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘o-posição’ (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘exposição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’”.

Ressalta-se aqui as condições limítrofes do trabalho de formação desenvolvido pelo Projeto Grandes Centros Urbanos e as implicações observadas nesse trabalho. Conforme já destacado pelo primeiro coordenador do NEAd, essas condições se dão tanto em função de ser um programa de Educação de Jovens e Adultos, que não tinha tradição dentro do Departamento, como também, em razão de acontecer no convênio com o Programa Alfabetização Solidária cujo programa governamental despertava muitas objeções e restrições dentro da universidade em razão do agenciamento feito pelo Governo FHC, comumente definido como neoliberal. Todavia, a despeito de tal desabono a parceria institucional da PUC junto ao CRUB e ao PAS foi formalizada em novembro de 1997, e o trabalho assume condição existencial dentro da PUC-Rio.

Para melhor compreensão do contexto, em comento, cabe aqui uma breve digressão a fim de delinear o que era, como se constituía e de que forma se ampliou o então Programa Alfabetização Solidária. O programa foi criado em 1997 e sua atuação acontecia inicialmente em municípios do Norte, Nordeste e, em seguida, chegando também aos Grandes Centros Urbanos, do país. Na prática, era operacionalizado através de parcerias, entre outras, com Instituições de Ensino Superior (IES), que implementavam a proposta de alfabetização. Peres (2005), esclarece como o Programa Alfabetização Solidária era concebido:

A concepção do PAS é a de uma organização não-governamental privada de utilidade pública sem fins lucrativos, com atuação necessariamente em parceria com o Governo através do Ministério da Educação, além de parcerias com as prefeituras das cidades nas quais o Programa é atuante, com universidades, órgãos do Governo e empresas, estatais ou não (...). A “engenharia de parcerias”, razão do sucesso do programa para o cumprimento de suas metas, foi consolidada a partir da constituição da Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária, doravante AAPAS, como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, nos termos da lei civil, com duração por prazo indeterminado, em 16 de novembro de 1998, na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, FIESP. (PERES, 2005, p. 119-120).

Imperioso destacar não ser do interesse do presente trabalho entrar no mérito de proceder uma avaliação do Programa Alfabetização Solidária, ou seja, se ele deu, ou não, certo; atendeu ou deixou de atender metas no contexto educacional etc. Não é o PAS que interessa pensar aqui e sim, explicitar a perspectiva que o Programa Alfabetização Solidária assumiu na PUC-Rio para dar visibilidade ao trabalho de formação desenvolvido pela PUC Rio no âmbito do PGCU. De certa forma a pesquisa aqui implementada mostra como a proposta do PAS se (re)configura sob a implementação da equipe de coordenação da PUC. O trabalho de formação desenvolvido nesse projeto assume a conotação de uma experiência de formação de professores com uma marca muito particular de práticas pedagógicas e insurgentes, próprias da educação popular. Algo que de certa maneira subverte os regramentos estabelecidos pelo Programa Alfabetização Solidária.

Conforme apontam os documentos investigados, a metodologia construída pela equipe da PUC-Rio, na sua forma criativa e insurgente, capaz de se distinguir da forma prescritiva imposta pelas diretrizes do Programa se colocava à prova na perspectiva de construir uma efetiva proposta de formação, apta a contribuir para uma educação a partir do binômio experiência x sentido. Tudo isso, à medida que não amputa a dimensão humana. Ou seja, dialoga com diferentes sujeitos; escuta suas falas, reconhece suas experiências e valoriza seus saberes sem aprisioná-los na condição de “sujeitos em formação”, *adstritos* a ouvir e absorver conteúdo. Exemplificativamente, alguns tópicos extraídos dos documentos examinados, referendam as afirmações acima, como podemos ver nas passagens do relatório [PAS-Rio.PED.1999.2]:

A abordagem usada no trabalho é a sócio-histórica. Optamos por ela, pela filosofia implícita em seus pressupostos, pela visão de homem que ela preconiza: um ser social, concreto, situado no mundo e no espaço, inserido num contexto sócio-econômico-cultural e político. Por acreditar que o conhecimento é construído pelo próprio sujeito (...) o indivíduo como um ser pensante, desejante e social.

A dinâmica na sala de aula envolve atividades de grupos ou em duplas, procurando-se desenvolver o espírito de solidariedade e de cooperação, de enriquecimento dos componentes do grupo e de trocas de experiências, estimulando-se o diálogo entre os alfabetizandos e entre eles e o professor; utiliza-se o jogo como parte integrante do “fazer pedagógico”.

É observada a questão do “erro construtivo”, considerando-o como fase de desenvolvimento em que se encontra o jovem ou o adulto; procura-se, pois, descobrir o processo de alfabetização sendo construído pelo próprio sujeito, as hipóteses sobre leitura e escrita, cálculos e ciências em processo de elaboração pelo alfabetizando.

Oralidade e Escrita como expressões de saberes. [*objetiva-se nesse trabalho*] resgatar a cultura oral, e não a substituir pela escrita.

O curso buscou utilizar uma metodologia voltada a ampliar os níveis de alfabetismo de todos os atores envolvidos no processo de formação, ressaltando a necessidade da continuidade dos estudos sequencialmente ao PAS.

Alfabetizar jovens e adultos requer uma formação específica. [PAS-Rio.PED.1999.2].

O trabalho de investigação implementado pela presente pesquisa busca discernir as especificidades dessa experiência de formação, ainda que realizada sob a égide de uma parceria com o Programa Alfabetização Solidária, cuja formato era flagrantemente prescritivo. Nos documentos analisados se sobressai a notória tentativa de controle do PAS sobre as experiências, inclusive, através de documentos padronizados que recolhiam informações e estabeleciam cronogramas igualmente padronizadas, junto a todas as universidades parceiras: propostas de calendários fechados, comandos a serem atendidos, estatísticas, etc. Esses documentos padronizados parecem indicar que inexistia negociação, prevalecendo o imperativo, emanado pela ONG.

Todavia, é possível encontrar registros de procedimentos outros na implementação levada a efeito pela equipe de coordenação da PUC-Rio, que extrapolam o caráter prescritivo/engessado do programa. Embora todas as exigências do programa fossem cumpridas, a inventividade encontra registro nos documentos da PUC-Rio. Exemplificativamente:

[...] vamos construindo mês-a-mês, com nossos alfabetizadores comunitários dinâmicas e possibilidades de trabalho que visam dar conta de todos e cada um em suas dificuldades técnico-pedagógicas-culturais. [PAS-Rio.PED.2002.2]

[...] a construção processual do planejamento do mês seguinte, durante as capacitações, tem sido um ponto importante na realização de nosso trabalho pedagógico voltado para a criatividade e autonomia dos alfabetizadores comunitários. Estes estão trabalhando no sentido de adaptar o Plano de Curso à realidade sócio-cultural das comunidades. Ainda é solicitado, por parte dos alfabetizadores comunitários, sugestões de atividades alternativas para os alunos das turmas que possuem nível muito diferenciado de saberes. [PAS-Rio.PED.2000.2]

A elaboração do primeiro número do jornal paradidático “Fala Comunidade” continua mobilizando bastante as turmas para a discussão e registro das histórias de suas comunidades, bem como de outras matérias específicas. Já iniciamos estudos e encaminhamentos com vistas ao segundo número do “Fala Comunidade” que versará sobre a temática “Nosso Tempo”, constante da programação didática da série



“Viver, Aprender”. A construção participativa do jornal, no qual alfabetizadores, alunos e comunidades são autores, tem sido elemento importante para o fortalecimento da auto-estima de todos os envolvidos. [PAS-Rio.PED.2000.2]

Com relação a outros conteúdos e atividades curriculares, os educadores continuam utilizando as temáticas propostas no livro didático adotado, ampliando-as e recriando-as a partir de sua própria interpretação, e recriando-as a partir de sua própria interpretação e das sugestões discutidas na Jornadas de Formação Continuada. Consideramos fundamental que os educadores flexibilizem o uso do material didático, colocando-se como sujeitos no processo de educar. São, portanto, capazes de ir além do livro, recriando sua sequência, introduzindo outras temáticas, conteúdos e atividades que possam melhor atender às peculiaridades locais e necessidades de aprendizagem do seu grupo de alunos. Na apresentação das experiências desenvolvidas pelos educadores em sala de aula, verificamos que a fala e ações dos educadores se mostraram muito sintonizadas com esses objetivos. [PAS-Rio.PED.2000.2]

Em que pese ao trabalho de parceria institucional, importante esclarecer dois pontos básicos. O primeiro diz respeito ao fato de que ao aderir à parceria com o PAS, no ano 1997, a PUC-Rio inicia com um trabalho de formação de educadores de EJA, no Nordeste, mais especificamente, no município Carira, sertão sergipano. Existe um trabalho empírico sobre essa experiência, COSTA (2001), em que o autor reflete justamente sobre o trabalho de formação realizado pela PUC-Rio no âmbito do PAS. Nesse trabalho o autor estuda a relação teoria e prática na formação de educadores de EJA desenvolvida pela universidade, ou seja, em que medida a universidade aprendeu com essa experiência e passou a enxergar a formação de educadores de EJA de outro modo, não tanto teórico, mas levando em conta o saber dos educadores e suas comunidades.

Somente agora, depois de 20 anos, se desenvolve um estudo sobre a sequência de aprendizados obtidos pelo NEAd nos processos de formação por ele implementados, no PGCU. Vale dizer, a experiência de formação objeto da presente pesquisa, teve início somente anos depois (1999) da experiência que foi objeto de estudo de COSTA (2001). Fica evidente que mesmo o PAS-Grande Rio sendo uma experiência muito peculiar de formação, e o núcleo em plena atividade durante todos esses anos, a referida experiência nunca foi objeto de qualquer estudo, sistematização e/ou publicação.

O segundo aspecto, concorre para a compreensão de uma estrutura político-organizacional geradora de diretrizes que definiam o “modus operandi” dos

diferentes parceiros do programa, nos moldes determinados previamente pelo Programa Alfabetização Solidária (PAS). Nesse sentido, cabe uma contextualização e breves considerações sobre o PAS, em sua estrutura organizacional e político-operacional.

A compreensão dessa estrutura organizacional se dá a partir de uma reflexão epistemológica e ética. Epistemológica porque parece provocar a percepção de como e em que medida a proposta de formação assume a conotação de um “espaço” de produção de conhecimento. Vide os relatórios que apontam:

Este planejamento tem sido construído processualmente tendo como ancoradouro a proposta “Viver e Aprender”. Apesar disso, não se encontra fechado e acabado, ele vai se (re) fazendo e se adaptando à medida que vamos avançando com o trabalho e enfrentando as especificidades de cada grupo. Assim sendo, tem sido nossa preocupação, encontrar alternativas para a difícil tarefa de lidar simultaneamente com saberes bastante diferenciados. [PAS-Rio.PED.2002.2]

Tem sido nossa preocupação oferecer, seguidamente, suportes teóricos, articulando-os com a discussão da prática pedagógica, que auxiliam os educadores a desenvolverem uma ação mais consciente, e na perspectiva da construção do conhecimento [...] [PAS-Rio.PED.2000.2]

Nossa proposta pedagógico-cultural está articulada aos temas dos livros “Viver, Aprender” [...] O Plano de Curso, elaborado com base no material da proposta pedagógica e curricular do “Viver e Aprender”, da Ação Educativa foram incrementadas por novas alternativas de trabalho e atividades, conforme planejado por ocasião de nossa última Jornada de Capacitação Continuada em Serviço. [PAS-Rio.PED.2000.2]

Consideramos fundamental que os educadores flexibilizem o uso do material didático, colocando-se como sujeitos no processo de educar. São, portanto, capazes de ir além do livro, recriando sua sequência, introduzindo outras temáticas, conteúdos e atividades que possam melhor atender às peculiaridades locais e necessidades de aprendizagem do seu grupo de alunos. [PAS-Rio.PED.2000.2]

Convém destacar que essa dupla perspectiva: prescritiva e inventiva de realizar o trabalho, sugere refletir sobre a própria Educação sob a égide de uma relação de poder. Suscitando práticas educativas, de caráter alternativo, atravessadas pela diversidade de “fazer pedagógicos”, forjadas conforme os interesses e intencionalidade de seus agentes. Em regra, uma cruzada política que ameaça o processo de produção de conhecimento e valorização de saberes em suas variadas matizes, submersas no jogo de disputas. Conforme Freire (1991, p. 20), “ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos

e finalidades, que fazem com que a prática educativa transborde dela mesma. Isso não quer dizer que a educação seja uma prática partidária”.

De outro modo, no que diz respeito à dimensão ética, a experiência de formação desafia pensar conceitualmente na prática, sobre até que ponto autonomia e liberdade denotam a mesma coisa, se confundem, ou em que medida se distinguem. Do ponto de vista ético, de um lado se sobressai o caráter eminentemente pedagógico-formativo, temperado pela dinâmica emancipatória, que se insurge. De outro, transparece uma possível disjunção dos interesses envolvidos, decorrente de uma estrutura política autoritária e negacionista, implícita no programa de parceria. A educação desponta como “ato político”, tal qual apontado por Freire (1991). Verdadeiro campo de disputa, no qual não existe neutralidade. Analogamente:

Mudar a estrutura [...] significa mudar a política geral que forma a política pedagógica. Isso é uma coisa muito difícil. Porque fazer isso requer, por exemplo, botar um ponto final em interferências partidárias nos destinos pedagógicos (da escola). Toda vez que eu atendo a você, naquilo que não tem direito, eu estou roubando o direito de alguém. Mas isso não é fácil numa tradição autoritária e compradesca que a gente tem na vida política brasileira [...] nosso tempo histórico é de gosto pela liberdade. Esse gosto é o que nos ajudou a tomar medidas [...] porque os obstáculos são muito grandes. São dificuldades de toda ordem, cultural, ideológica, científica e administrativa. Temos uma burocracia colonial e atrasada [...] ninguém, no Brasil, ou em nenhum outro lugar do mundo, tem o direito de cruzar os braços. (FREIRE, 1991, p.21)

A fala acima é o preâmbulo para entender a necessidade de delinear a estrutura organizacional da proposta de formação investigada. Trata-se de apresentar um panorama do Programa Alfabetização Solidária, e suas estratégias de funcionamento, que parecem gerar significativos hiatos na dinâmica de parcerias.

## **2.1 Contextualização Política do Programa Alfabetização Solidária**

O Programa Alfabetização Solidária – PAS, foi instituído no âmbito do Programa Comunidade Solidária, que encampava a coordenação das políticas sociais na gestão do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1994/2002). O Programa Comunidade Solidária, por sua vez, foi instituído pelo Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995, para o enfrentamento da fome e da

miséria. Até dezembro de 2002, o programa esteve vinculado diretamente à Casa Civil da Presidência da República e foi presidido pela então primeira-dama do país, Ruth Cardoso (PERES, 2005). Conforme Traversini (2003):

O programa Comunidade Solidária definia-se como “um novo modelo social baseado no princípio da parceria”. A parceria era uma forma operacional de desenvolvimento das políticas sociais do Governo Fernando Henrique Cardoso regidas por duas noções centrais: a solidariedade e a descentralização. Na acepção da Comunidade Solidária, a ênfase nessas duas noções ocorreu por avaliar que “todos, trabalhando juntos, constituindo uma rede de parceiros, possam contribuir para construir uma comunidade mais unida e solidária que, paulatinamente, elimine a fome e a pobreza do país”. (TRAVERSINI, 2003, p. 23)

Dito de outra forma, o Programa Alfabetização Solidária era um subprograma da Comunidade Solidária, estratégia do governo para a gestão das políticas públicas, que desenvolvia ações a partir de uma dinâmica tida como “programas inovadores”. Segundo Barreyro (2010):

O Programa Alfabetização Solidária manifestava como objetivo reduzir os índices de analfabetismo do país, focalizando nos jovens de 12 a 18 anos. Em 1997, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%: os localizados nas regiões norte e nordeste. Em 1999, atingiu os Grandes Centros Urbanos e, em 2002, as regiões Centro-Oeste e Sudeste. Atuava mediante as chamadas “parcerias”: com empresas que custeavam metade dos gastos por aluno (a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do MEC); com universidades, que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores que elas selecionavam e capacitavam; com os municípios, que eram responsáveis por questões operacionais (salas de aula, merenda, convocatórias). Os alfabetizadores eram pessoas do próprio município ou estudantes das universidades que recebiam um curso de capacitação. As aulas estavam organizadas em módulos de seis meses de duração cada um, e os alunos e alfabetizadores apenas podiam participar de um módulo. (BARREYRO, 2010, p.176-177)

Grosso modo, pode-se dizer que na seara das políticas sociais, a Comunidade Solidária instaurava um movimento de mudança, pelo Estado, na provisão de certos serviços e direitos, disseminando um modelo de terceirização de políticas sociais, ainda vigente. No que se refere aos chamados “programas inovadores” Barreyro (2010, p. 177) esclarece que:

Algumas das suas características inovadoras, tais como parcerias com empresas, duração dos módulos, mudança de alfabetizador após seis meses de desempenho, utilização de alfabetizadores leigos, entre outras, só podem ser entendidas se o Programa for considerado a partir do seu contexto histórico.

Em verdade tem-se que, na época, o governo engendrou uma dinâmica de reforma do Estado. Segundo Barreyro (2010):

No Brasil, o governo implementou sua própria Reforma do Estado que, além das numerosas privatizações (como era comum na época em toda a América Latina), continha elementos originais. O ministro Bresser Pereira, no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE (grifo meu) propunha a instalação de uma administração gerencial que superasse as limitações da administração pública burocrática. Para tanto, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) distinguia setores estratégicos de atividades exclusivas do Estado, que deveriam ser mantidas: o núcleo estratégico (Presidência, Ministérios de Estado e Tribunais Federais) e as atividades exclusivas do Estado (poder de legislar e tributar, de polícia, forças armadas, órgãos de fiscalização e de regulamentação). Outros setores como os de produção de bens e serviços para o mercado (empresas de economia mista em setores estratégicos ou de serviços públicos) deveriam ser repassados para a iniciativa privada [...]. A novidade estava nos setores definidos como serviços não exclusivos ou competitivos do Estado, aqueles que não envolvem seu poder – segundo a argumentação no Plano – mas são realizados ou subsidiados por ele, pois são considerados de importância para os direitos. No caso, a proposta considera que esses serviços passem a ser de propriedade pública não-estatal, distinguindo um terceiro tipo, além da privada e da pública estatal. (BARREYRO, 2010, p. 177-178)

No cenário acima, o que se configura na realidade daquele momento é, basicamente, um esquema de parceria ou, talvez se possa dizer, conforme alguns autores, “co-gestão”, envolvendo o Estado e a sociedade civil, sob a batuta do então ministro Bresser Pereira. À luz dessa dinâmica, assinala Barreyro (2010):

A reforma administrativa do Estado apoia-se na publicização das atividades que, nessa concepção, não são exclusivas a ele: serviços sociais, culturais, de proteção ambiental, de pesquisa científica e tecnológica, as quais, segundo a proposta, seriam atividades públicas não-estatais, e ganhariam em qualidade e eficiência se fossem publicizadas. As subvenções sociais e as dotações orçamentárias seriam transferidas do poder público, porque as organizações sociais seriam reconhecidas como de interesse e utilidade pública e, por isso, habilitadas a receber recursos financeiros e a gerenciar recursos materiais e humanos cedidos pelo Estado. Para viabilizar a proposta, foi criado o Programa Nacional de Publicização e as organizações sociais, consideradas pessoas jurídicas de direito privado, que funcionariam como associações civis sem fins lucrativos (...) a proposta brasileira de Reforma do Estado propôs tanto a superação da administração pública burocrática quanto a sua substituição pela administração gerencial, construindo, a partir do conceito de público não-estatal e de publicização, uma privatização à brasileira. (BARREYRO, 2010, p.178)

Apenas a título de esclarecimento sem, contudo, adentrar mais profundamente no mérito, relevante sinalizar que no contexto da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, conforme acima pincelado, emergia um enlace entre a referida reforma e um processo de terceirização na área das políticas sociais.

Esclareça-se ainda que para poder terceirizar a execução das políticas, seria preciso adequar a legislação. Não por acaso a Comunidade Solidária erigiu esforços na promoção de atividades que culminaram na sanção da Lei 9.790 de 23 de março de 1999; cujo diploma legal dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria.

Os elementos acima, possibilitam uma breve noção acerca da complexidade e não trivialidade do panorama político. Reforça-se, então o que foi apontado anteriormente, o Programa Alfabetização Solidária, compunha uma linha de ação da Comunidade Solidária, cuja relação se manteve mesmo após passar a ser gerenciada pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (organização sem fins lucrativos e de utilidade pública, com estatuto próprio). Essa engenharia tinha por fito a captação de recursos e celeridade no agenciamento e gerenciamento das atividades. À vista desse objetivo, a organização se “associa” a empresário(s) parceiro(s) do programa. Importante destacar ainda que o Conselho Comunidade Solidária ficou sendo presidido pela então primeira-dama do país, Ruth Cardoso, que jamais admitiu a natureza estatal do PAS, apesar de sua institucionalização no espaço governamental. Conforme assinala Barreyro (2010):

Considero que a ênfase em se negar o caráter governamental do Alfabetização Solidária residia no fato de o programa, como todos os outros programas derivados da Comunidade Solidária, ser um ensaio de terceirização de políticas sociais. Assim, o Alfabetização Solidária pretendia mostrar que era possível alfabetizar sem a intervenção do governo ou com apenas o financiamento de parte dos gastos, terceirizando numa “grande ONG” (a Associação de Apoio) que, por sua vez, distribuiria os recursos às Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação do Programa. Esse modelo permitiria também a participação das Empresas, Governos Estaduais e Instituições, provendo de fundos para Alfabetização Solidária [...]. Essa “dialética” entre o governamental e o não governamental deu ao Programa uma margem importante de gestão, pois por uma parte, embora se postulasse como “não governamental”, tinha o peso da Primeira Dama o legitimando. (Barreyro, 2010, p. 182)

O espectro governamental do qual se revestiu o Programa influenciava na aceitação do PAS, por parte dos municípios que, na condição de parceiros, deviam colaborar mobilizando os alunos, fornecendo a infraestrutura para que o trabalho fosse desenvolvido no município (sala de aula, cadeiras), preparar merenda para os alunos, fornecer transporte, entre outros. Nessa perspectiva, Barreyro, (2010,

p.182), assinala que “a independência do governo permitia ensaiar algumas estratégias tais como terceirização da implementação pelas Instituições de Educação Superior, emprego temporário, definição do tempo necessário para a alfabetização, utilização de professores leigos, pagamento com bolsas, entre outras”. Nesta mesma direção completa Traversini (2003, p.25):

Assim como no Programa Comunidade Solidária, a parceria tornava-se a forma de operacionalização do PAS. Para isso, foram reunidos inicialmente cinco tipos de parceiro: a Comunidade Solidária, o MEC, as universidades, as prefeituras e as empresas. A partir de julho de 1999, quando o programa expandiu-se para os grandes centros urbanos, foi acrescido um sexto parceiro: a chamada “pessoa física” ou os/as parceiros/as.

Tem-se, portanto, caracterizado um engendramento de esforços e ações políticas governamentais, em tese, objetivando a redução do analfabetismo e, para tanto, fazendo emergir estratégias alocadas muito mais na esfera social-assistencial do governo – a Comunidade Social – do que propriamente na esfera educacional. Tal realidade, possivelmente, concorre para entender a rejeição a que se refere o primeiro coordenador do NEAd, conforme enunciado acima. Fica evidente toda uma manobra governamental flagrantemente tendenciosa que em nada se coaduna com projeto de educação de qualidade. Novamente citando o primeiro coordenador, sobressai-se a “característica de um programa ‘chapa branca’”. Em relação ao qual emergem oposições restritivas de ordem político-ideológicas no campo acadêmico da Educação, conforme afirma o referido professor. Assevera ainda que a animosidade em comento se refletiu em parte, no segmento mais prestigiado da Pós-Graduação.

Considerando que a proposta do presente capítulo é explicitar o contexto de chegada do PAS na PUC-Rio, não se poderia deixar de delinear efetivamente a política do Programa Alfabetização Solidária e, também, como a chegada desse programa repercute na instituição. À vista da rejeição já mencionada no âmbito da universidade, nesse mesmo espaço emerge a figura singular da professora Therezinha Machado cuja atuação se mostra determinante não só para oficializar a adesão da PUC-Rio à parceria com o PAS, mas, sobretudo, para potencializar a experiência de formação do Projeto Grandes Centros Urbanos com marcas distintivas para muito além das proposituras políticas imediatistas de um programa de governo, reconhecidamente, neoliberal.

Embora a referida professora já tenha sido anteriormente referenciada, nas palavras do primeiro coordenador do NEAd, cabe aqui ambientá-la para além de sua participação como elo institucional que viabilizou a parceria PUC-Rio-PAS. Vale destacar sua expressividade pedagógica<sup>6</sup>. A professora Therezinha Machado cuja ação como educadora, com mais de 50 anos dedicados ao magistério, acumulando e instrumentalizando suas vivências teórico-práticas, como professora de Didática Geral e de Metodologia da Alfabetização; se configurou como o que se poderia chamar a “pedra de toque”, para realização da experiência de formação de educadores de EJA, na PUC-Rio.

O documento produzido pelo primeiro coordenador além de homenagear, traz elementos históricos significativos sobre a constituição desse trabalho na PUC-Rio. Opta-se então por reproduzir apenas alguns trechos do texto em forma de duas grandes citações, pela sua relevância para a compreensão da conjuntura ora delineada. De acordo com fala do primeiro coordenador:

*Ao longo de 50 anos de magistério na PUC-Rio, tenho convivido com grandes educadores – sobretudo educadoras eméritas – que me marcaram profundamente, nos três eixos da missão da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Como coordenador do primeiro Mestrado em Educação no Brasil, desde 1965 até hoje, tenho vivenciado bastante essa experiência ímpar de partilhar de inúmeras trajetórias de marcantes educadores(as). Em relação a Therezinha Machado, foi uma trajetória de curta convivência profissional – de apenas 07 anos, entre 1994 e 2000 – mas que me permitiu realizar o trabalho acadêmico mais significativo em minha vida profissional, pois articulou de maneira significativa ações de ensino, pesquisa e extensão universitária, não só no microcosmo da PUC-Rio, como também no contexto das comunidades mais pobres no Grande Rio, e igualmente em três municípios de baixo IDH no Nordeste, e de forma mais especial ainda graças à disseminação gratuita pelo MEC e pelo Programa Alfabetização Solitária, desta proposta teórico-prática sobre Alfabetismo de Adultos, articulada a processos de Avaliação Diagnóstica, em apoio às ações pedagógicas dos alfabetizadores de adultos (...) Therezinha trabalhava não só no Curso de Pedagogia, mas igualmente no NOAP – Núcleo de Orientação e Apoio Psicopedagógico – onde foi uma Coordenadora inovadora, ampliando o seu universo dos serviços de apoio psicopedagógico. Neste período aprendi a admirar as diversas facetas de generosidade, liderança e capacidade organizativa, persistência humilde e convincente, e de engajamento ativo pela causa da inclusão. Primeiro coordenador do NEAd*

<sup>6</sup> A descrição da Professora Therezinha Machado feita nessa parte do trabalho baseia-se num texto não publicado do primeiro coordenador do NEAd (de 07 páginas), intitulado: “Partilhando da trajetória educativa de Therezinha Machado na PUC-Rio: uma curta, porém profícua caminhada com a Mestra pelas trilhas da Alfabetização de Adultos”. O referido texto feito em forma de uma carta aberta foi divulgado como uma homenagem a Therezinha, por ocasião da inauguração nas dependências do Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio, do – “Espaço Therezinha Machado”, em 11/10/2006. O documento está colocado na íntegra como anexo a essa dissertação.



Sobre a institucionalização do PAS na PUC-Rio o primeiro coordenador descreve a presença marcante de Therezinha Machado da seguinte forma:

*Ao final de 1996, esta obra sobre Avaliação Diagnóstica de Alfabetismo Adulto foi disponibilizada pelo MEC para emprego pelo Programa Alfabetização Solidária, através de parcerias entre o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), a fim de superar as perversas condições de analfabetismo adulto nos 100 Municípios do Norte e Nordeste, com os piores índices de IDH, identificados pelo Mapa da Miséria, elaborado pelo IPEA. Embora convidado pela Reitoria da PUC, para representar a instituição junto ao Programa Alfabetização Solidária, não aceitamos esta incumbência, em um comportamento pessoal e profissional bastante antagônico, pois de um lado colaborávamos com este Programa através de um material de apoio aos alfabetizadores representantes de muitas Universidades no Brasil; mas de outro lado tínhamos reservas políticas de participar de mais uma das muitas “Campanhas contra o Analfabetismo”, que marcaram desde 1930 a política brasileira. Entretanto, o melhor conhecimento sobre como algumas Universidades – como eram os exemplos da USP, UnB, UNIRIO, UFPR, e outras – bem como os resultados positivos observados pelo emprego do nosso projeto de Avaliação Diagnóstica, levaram-nos a assumir em princípio com a Reitoria da PUC o papel de Coordenador Geral deste convênio com o CRUB e o Programa Alfabetização Solidária. Primeiro coordenador do NEAd.*

Apesar do referido aceite, destaca:

*Condicionamos, porém, tal aceitação a que no Departamento de Educação da PUC uma outra colega especializada em Metodologia da Alfabetização e em Didática pudesse responder efetivamente como a Coordenadora Pedagógica, diretamente responsável pelo processo de formação dos alfabetizadores de adultos, a serem selecionados nos Municípios do NO e NE de mais baixo IDH (...) Após longas tratativas com diversas colegas da Pós-Graduação e da Graduação de Pedagogia na PUC-Rio, não conseguimos nenhuma adesão entre as colegas devidamente qualificadas a responderem pela formação intensiva de alfabetizadores de adultos nos Municípios, onde atuaríamos no Nordeste (...) Entretanto, em outubro de 1997, quando em reunião da Comissão Geral do Departamento de Educação, da qual Therezinha era integrante, formalizei à Comissão Geral de que responderia negativamente ao convite da Reitoria da PUC, para coordenar o trabalho de Alfabetização de Adultos no Nordeste, pelo motivo de não ter obtido no plano pedagógico da Didática e da Metodologia o respaldo de uma colega docente especializada nesta área. No mesmo instante, a reação da Profa. Therezinha foi bastante reveladora da sua vocação de Mestre, a serviço da causa da inclusão dos mais pobres e iletrados. “O quê? Nós não iremos participar deste projeto, por falta de uma especialista em Didática e em Métodos de Alfabetização?!?! (...) Então, eu assumo esta tarefa!!!” (...) Foi possível assim contar com o saber de Therezinha, e sobretudo com a sua aura de educadora – de verdadeira MESTRA – de modo a podermos assegurar à Reitoria da PUC, e ao convênio entre o CRUB e o Programa Alfabetização Solidária, a garantia de uma alta qualidade pedagógica a este*

*trabalho de ensino e de extensão, voltados aos adultos mais pobres do Nordeste (...)*  
*Therezinha marca indelevelmente seu nome à trajetória de inclusão educacional e social.* Primeiro coordenador do NEAd

No que se refere ao reconhecimento do trabalho desenvolvido pela professora Therezinha Machado, a professora que ora opto em chamar de entrevistada B2, que mais tarde assumiu a coordenação do Projeto Grandes Centros Urbanos, em conjunto com a professora entrevistada C3, ao falar de sua trajetória, objetivamente do seu ingresso na PUC-Rio para atuar no PAS-Rio, destaca o momento em que recebeu o convite, da professora C3, para ajudá-la no Programa Alfabetização Solidária, comenta:

*A professora C3, me convidou pra estar junto dela, ajudá-la, nesse programa de alfabetização solidária, no grande Rio. E aí eu ia substituindo uma pessoa incrível, ocupando o lugar... não é substituindo, na verdade é muita pretensão minha, é um erro e uma pretensão, substituir a professora Terezinha Machado, que foi a pessoa que junto com o primeiro coordenador receberam e realizaram esse projeto lá na PUC. E eu já conhecia de longa data a professora Terezinha Machado fazendo um trabalho maravilhoso na educação especial, isso já tem anos e anos, na prefeitura, e aí depois... não cheguei a conhece-la na PUC, mas fui ocupar um espaço lá, que antes era dela. Professora B2.*

Imperioso realçar, conforme aparece no acervo documental, a importância, centralidade e contribuições advindas da atuação da professora Therezinha Machado. O que denota a qualidade dos profissionais envolvidos nesse trabalho no âmbito da PUC-Rio. Os planejamentos dos vários módulos do PAS-Rio, ao longo do trabalho de formação inicial, revelam a presença de educadores com significativa expertise e engajados. Consequentemente, em alguma medida fundamentando a assertiva de um trabalho cujas especificidades conferem um diferencial à proposta pedagógica no seu fazer prático, no âmbito da PUC-Rio, apesar do formato instituído pelo Programa Alfabetização Solidária. Essa realidade enuncia flagrante bifurcação.

De um lado a ação formativa implementada pela equipe local da PUC-Rio, junto aos alfabetizadores, em profundo contraste com os regramentos disseminado pelo PAS. De outro, a realidade vigente na institucionalização ostentada pelo Programa Alfabetização Solidária, que representava a excessiva burocratização e consequente engessamento das atividades, em detrimento do próprio trabalho de

formação dos educadores. Havia um movimento para não sucumbir aos imperativos, restritivos, emanados pela ONG, conforme mostra o registro documental abaixo:

A exemplo do que foi dito em momento anterior, nossa proposta tem por princípio valorizar o saber popular, para que este, somado ao saber escolarizado, possa dar origem a um novo tipo de saber/poder, que ofereça alternativas para os grupos populares envolvidos nessa construção de conhecimentos [...] Partimos do princípio de que o conhecimento é múltiplo e heterogêneo, dando-se num processo de permanente aprendizado. A aquisição do conhecimento está diretamente relacionada à questão do poder. [PAS-Rio.CAPACIT.2000.2]

A despeito da realidade acima, a equipe de trabalho local não deixa de responder às diretrizes instituídos pelo PAS-Rio. Todavia, simultaneamente, conforme é possível identificar a partir da análise documental, com flagrante relevo nas entrevistas, a equipe de coordenação local investe em uma “microestrutura”, na universidade, capaz de operacionalizar o trabalho, investindo em ações propositivas e prospectivas. Em regra, a proposta de formação ora investigada se propunha formar educadores/educadoras-cursistas<sup>7</sup> para atuar em classes de alfabetização de jovens e adultos, no âmbito do projeto Grandes Centros Urbanos em parceria com o PAS. Na PUC-Rio essa ação recebeu o nome de PAS-Grande Rio, conforme aponta trecho do relatório abaixo transcrito:

O objetivo do curso foi capacitar alfabetizadores para atuar em Classes de Alfabetização de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro, a partir de algumas premissas relativas ao processo de “alfabetismo”, ajustado, contudo, às contingências do Programa de Alfabetização Solidária em Grandes Centros Urbanos, em nosso caso, intitulado PAS-Grande Rio, por estender-se a 7 municípios da Região. [PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]

O curso tinha uma carga horária total de 120 horas-aula de formação, sendo dividido em duas etapas: uma formação prévia, e uma continuada em serviço. [PAS-Rio.DIIN.2016.2, p.1, apêndice 5], O curso de formação prévia acontecia durante o primeiro mês de atividades, antes do início das turmas de alfabetização nas comunidades. Os encontros eram realizados aos finais de semana, aos sábados e domingos o dia inteiro. A etapa de formação continuada em serviço acontecia

---

<sup>7</sup> No sentido de padronizar uma forma de fazer alusão aos participantes do processo de formação em referência, optou-se por caracterizá-los/as, ao longo da dissertação, como “educadores/educadoras-cursistas”. Tal opção se justifica pelo fato de que se tratava de um grupo heterogêneo composto por educadores/educadoras, em sua maioria, sem formação inicial e/ou habilitação docente.

uma vez por mês, igualmente, nos finais de semana, somente os sábados, durante os cinco meses. Assim completava-se o módulo semestral, um mês de formação previa e cinco meses de formação continuada. O curso contava com planejamento e cronograma de atividades bem extenso, e com agenda de atividades culturais.

A dinâmica acima evidencia em seu bojo, flagrante exortação ao compromisso político com e junto aos educadores/educadoras-cursistas, em cada um dos módulos. Tal fala implica explicitar o entendimento da expressão, microestrutura, utilizada acima. Aqui entendida como esquema organizacional a partir do qual a metodologia de trabalho implementada ganha feições diferenciadas. Nas palavras da professora C3:

*Não foi um trabalho simples, e talvez por isso teve tanto aprendizado, por ter muitos desafios, então, essa é uma questão, e é uma questão bastante significativa. Sempre que eu penso nesse trabalho eu não posso esquecer disso [...] a proposta, ela vem delineada já, com material didático e tudo; com modelo de funcionamento e ela tem a coordenação do professor [primeiro coordenador]. Então, obviamente, tudo que podia ser feito pela universidade, a liberdade, com muitas aspás, que a universidade podia ter pra dinamizar aquela proposta, porque a contrapartida da universidade era essa, entrar com a sua tecnologia [...] com seu capital acadêmico de formação [...] então, como te falei essa proposta teve muito pouco de mim! Teve minhas insurgências, minhas lutas pra que alguma coisa fosse desse ou daquele jeito, mas o modelo não era meu, não foi eu que pensei aquilo. Se eu estivesse pensando não seria daquele jeito, nem sei se seria melhor ou pior, mas, veio pronto pro colo da gente. A gente teve que dinamizar uma coisa que já estava pronta. A gente recebia isso pronto, para a gente desdobrar em curso de formação no Rio de Janeiro, formação inicial e continuada. Mas de todo modo, tinha uma camisa de força ali, onde a gente tentava caber com os nossos muitos braços, com as nossas insurgências, com as nossas vontades de fazer diferente. Professora C3.*

Diante de um contexto marcado por adversidades, destaca:

*Não foi um processo simples, nem foi um processo fácil por conta dessas questões ideológicas, políticas que atravessavam esse campo, porque a gente estava seguindo uma proposta que vinha do MEC, do FHC e que passava por dentro da PUC [...] e depois a gente estava lá no último plano da dinamização com tudo aquilo. Não era simples, nada foi simples! Não foi pensado por nós! Nós pensamos nas brechas, porque como tudo tem brechas, era nas brechas que a gente se insurgia, a equipe respirava e punha a sua marca nas brechas [...] quando eu falo que a gente tem que estar inteiro, tem que estar inteiro mesmo, porque senão é um teatrinho e que bom que não é era um teatrinho que a gente fazia, mas, uma luta política muito muito grande, de você achar uma brechinha pra botar a sua [proposta] e com todas as discussões e todas as divergências, a gente sobreviver com aquelas divergências todas, sem que isso afetasse a qualidade do trabalho, sem que isso inviabilizasse que trabalho acontecesse. Professora C3.*

No que diz respeito à formação dos educadores/educadoras-cursistas, propriamente dita, a equipe de coordenação, na universidade, estabelece como ponto de partida o desafio de possibilitar aos referidos sujeitos o conhecimento básico para a qualidade e autonomia de sua prática docente; seja no que se refere à formação prévia, seja no que diz respeito a ampliação do referido conhecimento ao longo da formação continuada em serviço. Em que pese ao trabalho docente realizado pelos educadores-cursistas, o esforço era no sentido de garantir o acompanhamento sistemático em seus próprios espaços de atuação, isto é, em suas classes de alfabetização, nas respectivas comunidades. A proposta era subsidiar o processo de formação e atuação docente a partir da construção de materiais pedagógicos e planejamento coletivo, nos encontros mensais de formação continuada, conforme descrito pelo documento a seguir:

A pedido dos educadores a equipe da PUC tem reservado um momento do encontro para atividades práticas (...). A equipe da PUC também tem realizado durante a capacitação prévia, oficinas de produção de material didático com vistas a subsidiar o trabalho pedagógico (...). Para melhor aprofundamento e aproveitamento dos temas que nos parecem tão ricos, criamos coletivamente documentos extras, com sugestões de atividades para o trabalho em sala de aula. [PAS-Rio.PED.2001.2]

## **2.2 A constituição das equipes de coordenação pedagógica e administrativa do projeto na PUC-Rio**

Conforme depoimento do primeiro coordenador do NEAd, no âmbito da universidade, a equipe de coordenação do projeto era bastante simples, pois envolvia três instâncias pedagógicas e duas instâncias gerenciais-administrativas. O primeiro coordenador descreve da seguinte maneira as diferentes funções exercidas pela equipe:

- a) *a Coordenação Pedagógica foi exercida inicialmente, entre outubro de 1997 a julho de 2000, pela Profa. Therezinha Machado, durante o período de consolidação do “modus operandi” dos cinco (5) primeiros cursos semestrais de formação dos alfabetizadores de três municípios do Nordeste; e dos dois (2) cursos semestrais iniciais de formação de 50 educadores comunitários do PAS Grande Rio. A partir de julho de 2000, a Professora. C3 passou a responder pela Coordenação Pedagógica do projeto, contando também com o apoio da Professora B2.*
- b) *Em apoio à Coordenação Pedagógica, ao início de cada período semestral, entre 1998 e 2002, uma equipe complementar de docentes colaboradores sem vínculo com a PUC, e especialistas em Alfabetização de Adultos, lecionava disciplinas específicas, sob o regime de prestação de serviços eventuais.*

- c) *Uma terceira instância de apoio pedagógica era desenvolvida por alunos licenciandos da PUC, que colaboravam nos processos de supervisão mensal de campo das Classes de AJA, seja nos municípios do Nordeste, seja nas classes de AJA nas comunidades parceiras no Grande Rio. As equipes de supervisão pedagógica de campo eram constituídas em média por 5 licenciandos a cada semestre, recebendo diárias por seus serviços de supervisão pedagógica de campo.*
- d) *A Coordenação Geral do Projeto foi exercida pelo primeiro coordenador, Prof. do Depto. de Educação da PUC, como forma de contrapartida institucional da PUC à parceria com o CRUB e o PAS.*
- e) *O apoio administrativo do projeto era exercido por um auxiliar administrativo da PUC-Rio, dedicado exclusivamente ao projeto. Primeiro coordenado do NEAd*

A despeito da estrutura institucional, do ponto de vista da parceria entre Programa Alfabetização Solidária e PUC-Rio, em termos de operacionalização e dinamização do trabalho de formação, propriamente, percebe-se, à luz dos documentos analisados o que talvez se possa chamar aqui de uma “dimensão interinstitucional e/ou interdepartamental”. Movimento esse implementado pela equipe local de coordenação da/na universidade, à medida que assume parceria com outros segmentos dentro e fora da universidade. Tal iniciativa parece agregar um caráter interdisciplinar, potencial. Estabelecendo um intercâmbio com outros “atores”, inclusive, para além dos muros da universidade. Fica subjacente a essa aproximação uma espécie de rede colaborativa em torno das ações implementadas. Ao mesmo tempo, consignando no trabalho de formação docente uma perspectiva ampliada de inclusão:

Há um amplo e profundo enraizamento cultural na programação sócio-educativa junto às comunidades parceiras do PAS-Grande Rio, pela natureza interdepartamental do projeto integrar os Departamentos de Educação e Serviço Social em comunidades, nas quais a PUC-Rio já desenvolve atividades comunitárias envolvendo associações de moradores a partir de ações culturais. [PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]

O eixo articulador de nossa ação é o de educação popular. Nessa direção, o profissional se propõe a trabalhar com as classes populares, viabilizando reflexões acerca do seu dia-a-dia, contribuindo para a sistematização do saber popular (...) A prática de educação popular tem por objetivo viabilizar um processo reflexivo acerca do cotidiano dos setores populares, de modo a contribuir para a construção de um saber popular que venha possibilitar o resgate da identidade. [PAS-Rio.CULT.1999.2]

Os dados obtidos a partir da investigação feita, seja através do acervo documental analisado, ou das entrevistas e relatos da equipe de coordenação do PGCU, permitiram dimensionar o arcabouço do trabalho, então desenvolvido pela

PUC-Rio, trazendo à luz a complexidade das ações implementadas. Permitindo não só situar o trabalho de formação na realidade, então vigente, como também evidenciar não se tratar de uma atividade pontual e sim, uma experiência de formação docente, processual, cujo percurso formativo vai sendo construído de forma sistematizada, articulada e intencional, em conexão com o desenvolvimento da experiência em si. Ou seja, não acontecia de forma isolada. Conforme será demonstrado na abordagem da experiência de formação propriamente dita, nos capítulos seguintes.

Do ponto de vista de um delineamento macro do Projeto Grandes Centros Urbanos, os aspectos suscitados até aqui trazem fartos elementos para se analisar o trabalho realizado a partir de duas dimensões básicas, sem prejuízo a qualquer outra. Primeiro na perspectiva de esquema de parceria institucional, marcado por traços políticos, ideológicos, ou seja, um projeto educativo que no âmbito de sua implementação na universidade parece atravessado por uma racionalidade incompatível com a lógica instrumental, que determina e atrofia a engenharia do trabalho, por parte do PAS. Segundo, como uma proposta de formação de educadores/educadoras-cursistas, que parece extrapolar os limites de preceitos estabelecidos pela agenda de um governo neoliberal.

Há indícios significativos de que o trabalho desenvolvido pela PUC-Rio assume certa intencionalidade pedagógica e incorpora um processo criativo na mediação do conhecimento, seja ele científico ou popular. Sobretudo, em prol de um trabalho de formação de educadores, verdadeiramente significativo. Intencionalidade essa que empresta radicalidade à proposta de formação e se propõe apostar no desenvolvimento do ensino. O trabalho desenvolvido se preocupa com a implementação de formas didático-metodológicas comprometidas com o processo de formação, ainda que dentro de uma estrutura organizacional atrofiada, como era o caso do PAS.

### **2.3 A natureza interinstitucional do “Projeto PAS Grande Rio”**

Conforme assinala o primeiro coordenador do NEAd, a organicidade do trabalho PGCU se estrutura a partir de uma coordenação geral, que se ocupava das

questões de ordem técnico-administrativa, financeira e institucional. Coordenação pela qual ele próprio respondia sempre buscando as condições para o trabalho da coordenação pedagógica. Contudo, o Projeto Grandes Centros Urbanos vai aos poucos se estruturando numa rede interinstitucional que propiciava não apenas a entrada do projeto em comunidades do Rio e Grande Rio, mas também na dinamização da parte cultural do projeto, conforme descreve o primeiro coordenador no trecho a seguir:

*O arranjo interinstitucional do Projeto PAS Grande Rio decorreu de um lado da previsão de uma Coordenação Cultural, especificamente instituída pelo PAS Nacional; e de outro lado pela inexistência no Departamento de Educação da PUC de uma rede de parcerias com as comunidades no Grande Rio. (...) A Coordenação Cultural no PAS Grande Rio vivenciou dois períodos distintos. No início do projeto PAS Grande Rio, o Departamento de Serviço Social da PUC foi solicitado a desenvolver Projetos Culturais, pois já exercia então diversos projetos comunitários associados à geração de renda em comunidades cariocas, via de regras projetos associados à Cultura Local (como p. ex. os de Comunidades do Jongo); e na Associação Santa Cabrine (...) Infelizmente a parceria com o Depto. de Serviço Social foi descontinuada, em razão de diversas classes comunitárias de AJA não terem alcançado o número mínimo de alfabetizando inscritos como participantes efetivos das classes de AJA. Primeiro coordenador do NEAd*

Todavia apesar da descontinuidade acima mencionada, a dinâmica de parcerias já se configura como traço que amplia as ações implementadas:

*[...] Essa parceria interinstitucional inicial com o Serviço Social foi substituída então por uma parceria com o Departamento de Arte-Design, com a Profa. Vera Damázio e o estagiário Theo de Carvalho, voltada a consolidar projetos de redação pelos próprios alfabetizando das classes comunitárias do Grande Rio, que versassem sobre temas de história e memória das comunidades, culinária local, etc (...) Essa linha de Projeto Cultural materializou-se sobretudo através de edições de um jornal próprio – o “Fala Comunidade” – que também realizou tiragens específicas sobre os trabalhos de alfabetizando adultos dos municípios de Carira – SE e de Tabocas do Brejo Velho – BA. Assim, a par do seu valor cultural para as comunidades locais, a iniciativa do periódico “Fala Comunidade” reforçou a prática pedagógica do projeto da PUC em realizar ao final de cada curso semestral no Nordeste e no Grande Rio as “FEIRAS DE SABER”, com exposições de projetos artesanais e escolares, realizados pelas diversas classes de AJA (...). Especificamente, a parceria interinstitucional do Projeto da PUC com o Vicariato para a Caridade Social da Arquidiocese do Rio, através da Pastoral Operária, procurou superar a carência de uma rede de parcerias do Departamento de Educação da PUC com as comunidades carentes do Rio. E, em contrapartida, a Pastoral Operária mantinha regularmente projetos de geração de renda em núcleos paroquiais, e igualmente projetos de economia solidária associados ao Banco da Providência. Como efeito multiplicativo dessa parceria com a Pastoral Operária, foi muito expressiva o posterior ingresso e Graduação da PUC, de diversas lideranças comunitárias da Pastoral Operária. Primeiro coordenador do NEAd*



Do ponto de vista dessa estrutura organizacional no âmbito da universidade, mais objetivamente no que se refere à realização do trabalho de formação docente, imperioso entender quem são, ou minimamente como chegam e de onde vêm os educadores/educadoras-cursistas. No trecho a seguir o primeiro coordenador delineia bem o perfil desses sujeitos e os prerequisites para sua seleção:

*Em relação à uma indispensável “pré-qualificação pedagógica” do potencial educador comunitário local, a ser inscrito nos cursos de formação, o critério mais recorrente era o do seu prévio envolvimento em projetos comunitários locais. Na ausência de um processo de avaliação consistente “post-facto” dos seis (6) cursos semestrais realizados no PAS Grande Rio, dispomos apenas de “feedback” parciais: i.) seja da parte de alguns núcleos comunitários parceiros, que deram continuidade a classes de AJA e/ou buscaram parcerias com ONG (Telessalas – FRM; encaminhamentos a CES da região); ii.) seja da parte de lideranças locais, que voltaram a estudar e posteriormente completaram Cursos Superiores, como em diversos casos observados na própria PUC: iii.) seja através da Pastoral Operária e do Vicariato para a Caridade Social, cujos antigos educadores comunitários de AJA continuam ainda hoje [2001] ativos em seus núcleos comunitários. Institucionalmente, no âmbito interno da PUC, os quase 3 anos de parceria com o PAS Grande Rio ensejaram a consolidação do NEAd - inicialmente junto à Vice-Reitoria Comunitária; e mais recentemente ao Departamento de Educação. Primeiro coordenador do NEAd*

Esses mesmos educadores/educadoras, a partir da inserção com a sua realidade local contribuíam para atender aos ditames do Programa Alfabetização Solidária quanto à composição das classes de alfabetização a serem atendidas, como sinaliza mais uma vez o primeiro coordenador do NEAd:

*Em resposta ao requisito do PAS Grandes Centros de que cada classe comunitária e/ou institucional de AJA matriculasse vinte (alunos), os procedimentos preliminares para a realização de cada curso semestral de AJA implicavam em levantamentos de demandas existentes da parte de comunidades / Paróquias / AMAs / ONGs (...) PVNC / etc. Esse pré-requisito de existir efetivamente, em cada núcleo comunitário, uma demanda local de 20 alfabetizando adultos era controlado através das fichas de pré-matrícula de cada candidato, com os seus dados pessoais de CPF, identidade e endereço, devidamente certificados pela instituição comunitária local. Primeiro coordenador do NEAd*

Nos relatórios dos “cursos de capacitação” também são encontrados alguns indicativos sobre a forma e os critérios de seleção de alfabetizadores comunitários. Sobre essa questão destaco os dois trechos abaixo:

O livre acesso de profissionais não residentes na área, condicionaram o PAS-Grande Rio a recrutar o pessoal docente para as 30 classes junto às próprias comunidades parceiras, entre jovens universitários envolvidos em ações sócio-educativas locais, e até mesmo entre

lideranças comunitárias com ensino médio completo. Assim, o enraizamento comunitário dos participantes do curso buscou compensar lacunas na sua formação docente prévia, e ao longo do curso preparatório foi trabalhado de forma a potencializar conteúdos e dinâmicas de aprendizagem, a partir da história, cultura, artesanato, música e hábitos da própria comunidade (...) enfatizaram-se pois na seleção dos integrantes do curso a qualidade da relação interpessoal e comunitária que os envolvidos no processo estabelecem ao longo do trabalho, e, seus compromisso, pertencimento e o envolvimento com o trabalho sócio-educativo, procurando operar com todas as possibilidades de desenvolver uma reflexão a respeito do processo de formação/autoformação dos alfabetizadores. [PAS-Rio.CAPACIT.2000.2]

As profundas diferenças sócio-culturais e econômicas das parcerias no PAS no Grande Rio permitiram à PUC selecionar alfabetizadores comunitários mais qualificados escolarmente e igualmente enraizados culturalmente em suas comunidades (...) No processo de identificação de alfabetizadores nas 30 comunidades do Grande-Rio, procuramos identificar universitários da PUC-Rio que já fossem participantes de projetos de promoção sócio-educacional, como integrantes de programas de “Vestibular para Negros e Carentes”, de outros vestibulares comunitários, Projeto Frei Gaspar, projetos comunitários do Departamento de Serviço Social já envolvendo a Comunidade Solidária, etc. Há assim entre nossos alfabetizadores comunitários estudantes universitários dos Cursos de Pedagogia, Serviço Social, Filosofia e Teologia (...) a relativa heterogeneidade de níveis de escolaridade dos cursistas alfabetizadores requereu ajustamentos seja na programação acadêmica (material bibliográfico, teorização e práticas didáticas e metodológicas, etc), seja no processo de supervisão pedagógica dos trabalhos docentes em turmas heterogêneas nos diversos níveis iniciais de alfabetização juvenil-adulta. [PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]

Até aqui tratamos de aspectos preliminares, intrínsecos e extrínsecos ao Projeto Grandes Centros Urbanos, mais propriamente no seu aspecto conjuntural e alguns contornos que lhe davam forma, sem entrar ainda no mérito propriamente dito da pesquisa. Delineando desafios, entraves e possibilidades no âmbito da proposta de formação docente. A qual no âmbito de sua implementação parecia conjugar esforços no sentido de investir na formação e possibilitar aos educadores/educadoras-cursistas desenvolverem habilidades para atuarem em seus “núcleos comunitários”.

Tais aspectos deixam transparecer que – longe de ser uma ação sazonal - o engajamento da equipe de trabalho na PUC-Rio se envolve em sucessivas frentes de trabalho, desafios e dinâmicas de enfretamento. Tal fala se justifica considerando que, observado a realidade na qual se instaura o foco da presente pesquisa, o contexto político da época exala a essência do caráter político-pedagógico, em certa medida assistencialista. Demarcando verdadeira ostentação do poder político estatal na corrida para ‘oferta’ de programas de alfabetização e continuidade de estudos. Duelo no qual a educação figura como “arena” de disputa e controle.

### **3 Pesquisa documental e entrevistas: combinando elementos para uma aproximação da experiência do NEAd**

A presente dissertação teve como objetivo realizar a análise de uma experiência de formação implementada num momento específico da história – entre os anos de 1999 e 2002 – por uma determinada instituição – o NEAd PUC-Rio. Trata-se, portanto, de um registro de memória que se ocupou em recuperar eventos significativos do trabalho desse Núcleo, realizados nos primeiros anos de sua existência. Ao proceder o registro do que foi vivido, este projeto se articula com uma visão, presente no campo historiografia que entende a memória não como algo estático e aprisionado no passado. Essa visão é discutida por autores de referência no campo de estudos da memória, como Halbwachs (1990), Le Goff (1990), Neves (2000).

A memória, na perspectiva dos autores acima assinalados possui um caráter dinâmico que encadeia diferentes temporalidades e encerra um projeto de futuro. Trata-se de um retorno ao passado, mas que não fica preso ao passado, pois nunca se conseguirá de fato reviver o que aconteceu. A memória não é nessa perspectiva um depósito de lembranças. Ela é sempre uma atualização do passado, reordenada pelos acontecimentos do presente.

No campo da EJA e da Educação Popular, os estudos da memória assumem uma perspectiva bastante significativa e ultrapassam a dimensão meramente historiográfica. Recuperar a memória de experiências de EJA, em muitos casos, significa trazer à luz reflexões que inspiram a caminhada no tempo presente, porque essas experiências revelam modos de fazer insurgentes e inovadores.

Fazer memória de experiências não registradas ou quase esquecidas de educação popular podem despertar um novo olhar sobre questões controversas e significativas no campo da educação conforme o caso do estudo aqui proposto, ou seja, a questão da formação de educadores de EJA. Objetivamente falando, a proposição central dessa dissertação é então tentar descobrir que ensinamentos sobre a especificidade da formação de educadores de EJA a experiência do NEAd pode revelar. Ou ainda, tentar identificar o arcabouço teórico-metodológico

pensado e instrumentalizado ao longo do processo formativo engendrado pelo núcleo, nesse projeto específico.

No intuito de recuperar ao máximo a experiência de formação realizada por esse núcleo, a pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa; mesclando maneiras diferenciadas de se obter informações. A escolha dessa abordagem e dos procedimentos de pesquisa se coadunam com a perspectiva apontada por Creswell, (2007), quando diz que:

A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação (...) materiais, como sons, e-mails, álbuns de recortes e outras formas emergentes (...) os dados coletados envolvem dados em texto (ou palavras) e dados em imagem (ou fotos). (CRESWELL, 2007, p.185)

Tal qual apontamentos do autor supracitado ao se referir à pesquisa qualitativa, a presente investigação seguiu um percurso de crescimento progressivo, não ficando *adstrita* a uma pré-configuração. Na sua evolução aspectos novos surgiram e ganharam relevo ao longo do estudo realizado. Olhares foram ressignificados e o “agir” da investigação foi refinado, inclusive se abrindo para incluir métodos diferenciados de recolha de dados. Os quais foram incorporados à mecânica da pesquisa a fim de melhor se aproximar, escutar, enxergar e compreender o fenômeno nuclear de interesse do estudo. De acordo com Demo (2002):

O cuidado metodológico desborda a prática clássica dos rigores formais, por mais que este olhar continue fundamental. Sob a ótica do saber pensar, o cuidado metodológico constitui-se em procedimento formativo dos mais indispensáveis, porque pode contribuir para a predominância da autoridade do argumento sobre o argumento de autoridade. Ao mesmo tempo, assim considerado, contribui para atitude não apenas crítica, mas principalmente autocrítica. (DEMO, 2002, p.365-366).

A presente pesquisa se configura como qualitativa à medida que assume sua natureza, marcadamente, interpretativa. Logo, vai se valer da interpretação dos dados, a partir de procedimentos que possibilitem descrever e decifrar especificidades contidas na realidade investigada e, conseqüentemente, entender os significados emergentes de tal realidade. Trazer à luz a expressão e o sentido do objeto de estudo a partir do contato direto e interativo do pesquisador com fontes

que permitam inventariar, reconstituir, analisar os componentes constitutivos do universo explorado.

No caso concreto, considerando o objeto da pesquisa, a estratégia foi combinar diferentes formas de aproximação do trabalho desenvolvido pelo NEAd PUC-Rio no sentido de levantar dados objetivos sobre o que foi efetivamente realizado na experiência. Tal combinação incluiu certa modulação a partir do momento em que determinados procedimentos previamente pensados se mostraram inócuos e outros, por sua vez, se configuraram como produtores, aventando novos recursos capazes de corporificar e consolidar o trabalho de investigação. Em outras palavras viabilizou uma visão detalhada e complexa, dos elementos constitutivos da experiência investigada, por meio do investimento na análise científica, por parte do pesquisador.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram realizadas então duas etapas distintas: 1) Análise de documentos do acervo do NEAd; 2) Entrevistas semiestruturadas com equipe de professores-formadores do projeto. Antes, porém, de adentrar nos métodos de produção de dados, interessante destacar o papel do pesquisador nesse processo.

### **3.1 A atuação do pesquisador**

Pensar o papel do pesquisador em muito se relaciona com pensar a própria pesquisa, seus contornos e o cuidado com os princípios éticos que deve seguir. Esse cuidado deve ser observado não só no seu respectivo campo de pesquisa, mas, precipuamente, com o seu próprio objeto de estudo e, conseqüentemente, com o trabalho de pesquisa como um todo.

Conforme as referências feitas por Creswell (2007, p.188): a pesquisa qualitativa corresponde a uma pesquisa de cunho interpretativo, onde o investigador não raro se envolve em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. O que dá aso a um conjunto de questões estratégicas, éticas e pessoais ao longo do desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Nas palavras de Creswell (2007, p.188):

Com essas preocupações em mente, os investigadores identificam explicitamente os seus vieses, valores e interesses pessoais em relação ao tópico e ao processo de

pesquisa. A entrada em um local de pesquisa e as questões éticas que podem surgir também são elementos do papel do pesquisador.

Dentre os vieses assinalados pelo autor supracitado, o mesmo autor recomenda, com relação às questões estratégicas, éticas e pessoais, que o pesquisador:

Inclua declarações sobre experiências passadas que forneçam dados experienciais através dos quais o público possa entender melhor o tópico, o ambiente ou os participantes (...). Comente as conexões entre o pesquisador e os locais de pesquisa (...). Para cada questão levantada, discuta como o estudo de pesquisa vai abordá-la. Por exemplo, ao estudar um tópico delicado, é necessário mascarar nomes de pessoas, locais e atividades. Nessa situação, o processo para mascarar as informações precisa ser discutido na proposta. (CRESWELL, 2007, p.188-189).

Considerando o conteúdo das afirmações acima expostas, interessante notar a importância de delinear a pesquisa no que se refere à sua proposição face ao seu objeto. Todavia, insurge-se também como igualmente relevante situar o pesquisador na relação e sentido com o objeto. Entre outras coisas, deixar claro o quão está habilitado para a pesquisa. No caso concreto, do ponto de vista ético, trata-se de explicitar que a experiência de formação objeto do presente estudo não me é totalmente estranha considerando que fiz parte da primeira turma de educadores comunitários formados na PUC-Rio, no ano 1999. Um ano depois de começar atuar como voluntário em classe multisseriada de alfabetização de adultos e continuidade de estudos, no complexo da Maré, comunidade localizado na Zona Norte, subúrbio do Rio de Janeiro.

Observando tal fato, em tese, apenas uma análise aligeirada e descontextualizada poderia me colocar diante de uma questão ética capaz de me comprometer em relação ao objeto de estudo. Com efeito, refletidamente, a realidade acima delineada não me interdita em relação ao meu objeto e, conseqüentemente, ao trabalho de pesquisa. Isto porque pensar a construção da proposta de formação ora investigada, dar sentido e materialidade a ela, pensar os seus pressupostos e arcabouços teórico-metodológicos, sua organicidade, sua estrutura, meios e fins, jamais fez parte do meu universo enquanto educador comunitário.

Conforme a própria pesquisa enuncia, havia uma equipe de coordenação. Diga-se, da qual nunca fiz parte. Logo, mesmo a familiaridade aqui declarada com o projeto não me coloca dentro da questão nuclear do meu objeto. Inexiste qualquer cumplicidade que ameace a ética na pesquisa, tampouco, me confunda com o meu objeto de estudo, de modo a subtrair de mim a idoneidade e isenção necessárias para agir como pesquisador. Nas palavras de Velho (1987):

Em princípio dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder “pôr-se no lugar do outro” [...] não só o grau de familiaridade varia, não é igual a conhecimento, mas pode constituir-se em impedimento se não for relativizado e objeto de reflexão sistemática. Posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar; a hierarquia e a distribuição de poder permitam-se fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam. O processo de descoberta e análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes do que em relação ao que é exótico. (VELHO, 1987, p.127).

Ainda, em que pese à dialética que nos desafia a relativizar olhares, ações, entendimentos, enfatizo que a relação com o meu objeto de pesquisa no contexto do estudo implementado, exigiu de mim a responsabilidade de entender a minha condição de pesquisador. Portanto, em uma interação com a Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, com a proposta de formação investigada, orientado por um olhar diferenciado, ou seja, de quem elaborou todo esse processo de formação. Para tanto, a preocupação desde o início do trabalho foi produzir uma proposta de estudo bem construída, na qual não deixei de me apresentar, assim como discorrer sobre minhas motivações. Afinal, outro não foi o compromisso assumido senão o desenvolvimento de um trabalho de investigação atento e rigoroso, idôneo e apto a revestir a discussão da transparência necessária para a efetiva construção de conhecimento acadêmico/científico.

## 3.2 Procedimentos do trabalho de campo

Calado e Ferreira (2005, p.1) destacam o entendimento que “existem três grandes grupos de recolha de dados que se pode utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: (a) a observação; (b) o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário; e (c) a análise documentos”. Conforme dito anteriormente, na presente pesquisa foi usado utilizado mais de um método para a recolha de dados, o que contribuiu sobremaneira para dar maior dinamicidade à pesquisa. Tal procedimento agregou valor à dimensão analítica do estudo, pois permitiu a construção de diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno. Igualmente possibilitou o cruzamento e a triangulação entre as diversas informações obtidas, o que enriqueceu bastante o estudo.

### 3.2.1 Primeira etapa da pesquisa: análise documental

A primeira etapa da pesquisa de campo foi a realização de um estudo descritivo e exploratório, feito a partir do acervo documental do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio (NEAd), sobre o trabalho de formação de alfabetizadores de jovens e adultos, desenvolvido no âmbito do projeto Grandes Centros Urbanos, no Rio e Grande Rio, no período de 1999 a 2002. Este trabalho consistiu em levantar todos os documentos existentes (no acervo do NEAd) sobre o projeto, seja em formato físico e digital, buscando recompor a experiência a partir de registros objetivos do que efetivamente foi realizado.

Para efeito do acima exposto convém explicitar que o entendimento aqui adotado para documento, corresponde a qualquer produção humana que revele a maneira de pensar a ação do homem no mundo. Um documento não necessariamente é um texto, mas também qualquer maneira que o ser humano tem de expressar a construção de seu pensamento sobre a sua ação. Tal entendimento se alinha com a definição mencionada por Silva et al (2009, p.4555):

Entende-se por documento todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos, os numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto [...] no âmbito da abordagem qualitativa, diversos



métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem.

Nesse compasso, observada a realidade prática de investigação, no bojo de uma abordagem qualitativa do método, imperioso destacar a relevância dos documentos tanto do ponto de vista da descrição dos dados deles extraídos mais objetivamente, como também da importância das informações deles emergentes à luz de um olhar analítico, diligente, minucioso e crítico. A escolha desse procedimento demandou um levantamento cuidadoso da documentação e consequente organização conforme a natureza do seu conteúdo. Conforme requer Pimentel (2001) quando diz que:

Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento, quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio (...) olhar para o conjunto de documentos de forma analítica, buscando averiguar como poderia proceder para torná-lo inteligível. (PIMENTEL, 2001, p. 183-187).

Inteligibilidade cujo escopo é servir aos objetivos do estudo. Portanto, todo o levantamento e organização acima mencionados concorrem para reforçar o procedimento de análise mencionado por Prado (2010) ao falar da importância e da atenção no manuseio das fontes documentais. Adverte a autora para o fato de que na análise da documentação, é necessário ir além das aparências dos acontecimentos, e dos conteúdos que estes demonstram. Concluindo pela necessidade de nunca compreender um acontecimento isoladamente. Objetivamente falando, no caso da presente pesquisa, importante destacar que a apreensão do contexto foi possível combinando os elementos extraídos da fonte documental com outras fontes de investigação. Considerando, entre outras coisas, tratar-se os documentos de uma fonte fria e parcial, sem prejuízo ao valor e proeminência do seu conteúdo.

Assim sendo, a tratativa inicialmente dada aos documentos, desde a sua recolha nos diferentes espaços, classificação e sua posterior descrição e interpretação do conteúdo neles contidos, ocorreu buscando encontrar respostas ao propósito que motivou a pesquisa. Consequentemente, contribuir com a produção

de conhecimento teórico relevante para a área investigada, consubstanciada por um olhar crítico e dinâmico dos dados levantados.

Esta fase da pesquisa possibilitou a recuperação do desenho da proposta de trabalho inicialmente concebida pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio, bem como possíveis (re)adequações feitas nessa proposta durante o tempo de execução do projeto. Igualmente possibilitou perceber a organização do calendário e periodicidade dos encontros, o agenciamento e gerenciamento das atividades à medida que foram sendo implementadas, e a composição dos grupos de educadores. À luz desse mapeamento foi possível identificar o que foi realizado; quando foi realizado; quantitativos dos sujeitos envolvidos (identificando os diferentes atores participantes conforme a sua condição dentro do curso: educadores-cursistas, coordenadores/as, professores-colaboradores, etc.); os objetivos; expectativas das coordenadoras em relação ao curso; dinâmicas de aulas e metodologias utilizadas; materiais construídos nos e para os encontros de formação. A combinação de dados pesquisados nos diferentes relatórios permitiu visibilizar o registro dessas informações.

### **3.2.1.1 Material imagético: fotografias**

Juntamente com o acervo documental (escrito) foi possível fazer a recolha de um acervo significativo de fotografias que também fornecem relevantes informações à pesquisa. Esse material se encontrava aleatoriamente acondicionado junto com outras fotografias de momentos diversos da experiência de formação investigada, e fotos registrando igualmente eventos de outras frentes de trabalho desenvolvido pelo núcleo. O que demandou a separação desse material, observado o foco da pesquisa e, na sequência, realizou-se a organização conforme os diferentes momentos da experiência investigada, representados naquelas imagens.

### **3.2.2 Segunda etapa da pesquisa: entrevistas semiestruturadas com a equipe responsável pelo processo de formação**

A análise documental possibilitou reconstituir de maneira fria, a partir dos documentos encontrados no acervo, o processo de formação de educadores desenvolvido pelo NEAd nesse projeto. A análise de todo esse material foi capaz de fazer emergir um conjunto de questões a respeito da especificidade da formação desenvolvida pelo Núcleo e, com isso construir roteiros de entrevistas que objetivaram dar conta de maior aprofundamento de algumas dessas questões. Os roteiros das entrevistas seguem como apêndices a essa dissertação. Tais roteiros foram construídos com especial atenção no que se refere à forma de expressão, buscando efetivamente comunicar de forma clara com o entrevistado. Consequentemente, outro aspecto objeto de atenção foi o formato das perguntas e a estrutura/sequência do próprio roteiro, como um todo. De acordo com Manzini (2004, p.2):

A entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Trata-se, portanto, de construir, a partir de um mapeamento com perguntas básicas, aspectos relevantes e fundantes da temática investigada, objetivando atingir os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, o roteiro serviria para além da obtenção das informações básicas, servindo ainda como um instrumento que contribui para o pesquisador se organizar durante o processo de interação com o entrevistado.

Nesse sentido, duas entrevistas foram realizadas exclusivamente na condição de entrevistas-piloto, com o objetivo de testar a inteligibilidade do roteiro, considerando a linguagem utilizada, a forma e sequência das perguntas e, com isso, validar a estrutura base do roteiro de entrevistas construído. Na sequência foram realizadas quatro entrevistas definitivas e aplicado um questionário. Tudo para melhor entender algumas questões suscitadas no campo de investigação, a partir dos documentos encontrados. As entrevistas semiestruturadas tiveram como entrevistadas duas professoras-coordenadoras responsáveis pela proposta de formação; uma professora que atuou no âmbito da proposta de formação

pontualmente como professora-colaboradora em sala de aula; uma professora colaboradora, que atuou na construção do “Jornal Fala Comunidade”, recurso paradidático usado nos módulos de formação. O questionário foi aplicado junto ao professor coordenador-institucional do projeto como um todo.

### 3.2.2.1 Metodologia da entrevista

A metodologia utilizada nas entrevistas é aquela que Bruno César Cavalcanti, na apresentação do livro “A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo”, de Jean-Claude Kaufmann (2013), destaca como “a relação dialógica com o entrevistado e a integração global do cientista com o universo nativo” (p.8). Com a afirmação acima o autor pretende destacar tal dinâmica dialógica como algo a se considerar no sentido de se ter melhores chances na obtenção de respostas não superficiais dos entrevistados. Trata-se, pois, da “entrevista compreensiva”, em que Kaufmann (2013) defende a figura do “artesão intelectual”. Na visão desse autor o artesão intelectual é aquele pesquisador que não se reduz à mera acumulação de informações, tampouco, se limita a descrevê-las. Diversamente, ele afirma que o pesquisador precisa compreender a realidade do seu entrevistado participando desta mesma realidade, ativando uma escuta atenta e sensível. Nas palavras Kaufmann (2013):

O artesão intelectual é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa. Ele realiza uma obra que se destaca por sua importância, que está acima do fluxo informe de dados simples e de outras informações. A informação não é o saber; a acumulação de infração pode até mesmo matar o saber. O artesão intelectual resiste à laminação do saber através dos dados. Ele é ao mesmo tempo: homem de campo, metodologista, teórico, e recusa deixar-se dominar tanto pelo trabalho de campo quanto pelo método ou mesmo pela teoria, quando está é dogmática. (KAUFMANN, 2013, p. 33-34)

Considerando o acima exposto optei por me orientar pelas diretrizes e pressupostos da entrevista compreensiva apostando na possibilidade de criar um clima de integração global com os entrevistados e, para tanto, ativando uma “escuta atenta e sensível”. Capaz de perceber a diversidade-singularidade de olhares com que os professores (coordenadores e formadores) enxergavam aquela experiência de formação. Afinal, se a pesquisa elegeu como um de seus objetivos identificar as

especificidades daquele trabalho, parecia minimamente razoável, a pretensão de reconstituir o contexto no qual a experiência aconteceu a partir de olhares transversais.

Neste sentido, à luz do entendimento que norteia a concepção de entrevista compreensiva, pela escuta atenta busquei interagir com os sentidos atribuídos pelos professores-formadores, e com tudo que foi socializado na entrevista. Obviamente que a pesquisa, por sua própria natureza exploratória, investigativa e analítica se lança ao desafio de perceber a existência, ou não, de possíveis elementos outros subjacentes e/ou que ultrapassam os conceitos e percepções suscitados pelos entrevistados. Isto porque o fio condutor da metodologia adotada na entrevista compreensiva é o discurso oral dos entrevistados, cujas contribuições são recepcionadas pelo entrevistador consciente de que a entrevista precisa ser conduzida à luz de um processo empático e ativo de escuta.

Convém ainda destacar que as entrevistas foram orais, individuais, isto é, uma a uma, todavia, não face a face. Foram realizadas de forma remota, através do aplicativo *Zoom* (ferramenta síncrona que faz parte do conjunto de tecnologias digitais utilizadas como recurso para mediação das interações na atual realidade acometida pelo coronavírus), de modo a respeitar protocolos de segurança deflagrados em razão da pandemia decorrente da covid-19.

Destaque-se ainda que o questionário foi caracterizado por uma contingência a mais. Como não bastasse a impossibilidade do entrevistado de aderir a um contato presencial, pelo motivo acima explicitado (distanciamento social decorrente da pandemia deflagrada pela covid-19), o entrevistado declinou do formato virtual, ou seja, ao invés de usar a plataforma zoom, optou por responder às perguntas de forma escrita. Penso ser necessário aqui ressaltar que o primeiro coordenador do NEAd tem hoje 86 anos de idade e por esse motivo o procedimento foi também flexibilizado para que ele respondesse às questões da forma como se sentisse mais à vontade e seguro, para colaborar com a pesquisa, primando pelo seu bem-estar. Sendo assim o instrumento que seria usado como entrevista na plataforma foi enviado através de e-mail, respondido e encaminhado de volta. Nesse sentido, deixou de ser concebido como entrevista e passou ser um questionário.

### 3.2.2.2 Perfil das/do Entrevistadas/o

Considerando a perspectiva de reconstituição da proposta inicial de formação e o mapeamento da experiência propriamente dita, no seu desenrolar, foi significativo perceber o olhar diverso-singular de cada uma das professoras-formadoras. Identificar as contribuições pormenorizadas e, mais ou menos, diferenciadas das percepções em relação às sutilezas das atividades, abrangência das ações, olhar crítico-reflexivo sobre o percurso e ainda, escutar a avaliação feita pelo próprio entrevistado, no exato momento da entrevista, sobre os ecos do trabalho.

Nesse sentido, em que pese ao perfil, de umas das professoras-coordenadoras, doravante chamada de **C3**, apresenta-se, segundo o seu próprio depoimento:

*Eu fiz em fevereiro [2021] 51 anos de Magistério (...) 51 anos de Magistério! Eu assumi o magistério, entrei na primeira sala de aula, que era uma sala de aula do Estado do Rio de Janeiro, concursada. Eu tinha 18 anos e foi 1970, 10 de fevereiro de 1970. Eu entrei na sala de aula como professora, tinha o curso normal, fiz concurso, e era uma sala de EJA. Antes disso a gente vai para 67 quando eu fui uma aluna de EJA. Então a EJA tá na minha vida desde 67, onde eu fui uma aluna de EJA no ensino médio. Eu nunca tive defasagem de idade série, mas o trabalho entrou muito cedo na minha vida, então quando eu fui trabalhar fora com carteira assinada e tudo aos 14 anos eu, na verdade, comecei no início de abril, na metade de abril fiz 15 anos, eu fui direto para a EJA. Uma EJA que não tinha nada de EJA, porque a gente sabe que só é EJA a partir de 97. Chamava-se supletivo. Era bem isso, uma suplência. Um pouco para quem é pouco, uma educação tapa buraco uma educação de esparadrapo, band-aid, e sendo aluna daquilo ali, e trabalhando, eu tive vontade de ser professora de EJA. Eu falei é ruim desse jeito, eu quero fazer isso, quero fazer... diferente. Foi ali que surgiu a professora de EJA quando eu tinha 15 anos, numa sala de EJA e assim foi. Fiz o curso normal (...) e fiz concurso e entrei direto para trabalhar em EJA. (...) Eu e a EJA somos misturados (...) eu não larguei nenhum minuto, nunca sai da EJA. Eu posso até sair da EJA, mas EJA não sai de mim, como a gente fala na brincadeira. Professora C3*

A outra professora-coordenadora, doravante identificada como **B2**, explicita também sua inserção no campo da EJA, conforme assinala:

*Não é muito fácil, não é muito simples você dizer quando é que você se identifica (como educador/a de EJA). Tem aquele período mais oficial, mais concreto, onde você pisa nesse espaço de trabalhar com jovens e adultos. Isso aconteceu por acaso quando eu precisava trabalhar no horário noturno. Eu precisei trabalhar, e aí tive uma identificação muito grande ao trabalhar com jovens e adultos. Eu acho que essa identificação ela se ligou, ela aconteceu porque eu fiz ligações dessa clientela e desse contexto com um contexto de discussão que eu já fazia quando da minha atuação como orientadora educacional na assessoria de orientação*

*educacional, em que a gente discutia essas questões da sociedade, essas questões do trabalhador, e aí essas ligações foram se fazendo, e eu identifiquei muito [...]. A primeira vez que aconteceu isso comigo, que eu participei do processo de formação de professores, foi no PEJ - Programa de Educação Juvenil da Prefeitura (do Rio de Janeiro). Professora B2*

Tem-se ainda a professora que será aqui identificada como **D1**, cujas contribuições decorrem de sua aproximação e participação na proposta de formação como professora-colaboradora, pontualmente em sala de aula, ministrando aulas para os educadores/cursistas. Professora cuja formação na área de didática foi o elo que a engajou à proposta de formação e, segundo ela própria assinala, muito acrescentou à sua experiência docente ao longo do processo de formação dos educadores de EJA, ensejando aprendizados que incorporou à sua experiência de vida. A professora D1 se apresenta da seguinte maneira:

*Eu tive uma experiência mais administrativa... porque eu, durante muitos anos, eu sempre tive duas matrículas no Estado. Quer dizer, quase uns 25 anos na Secretaria de Educação, então, eu nesse período trabalhando na Secretaria de Educação tive muita proximidade com o pessoal de EJA, ou por trabalharmos lado a lado, ou na distribuição de material e... em alguns momentos eu até participei quando eles tinham centros presenciais... a Secretaria chamava... para troca de módulos. Era uma coisa mais administrativa, então a gente acompanhava aqueles momentos (...) o gancho pra mim foi a didática, entendeu? (...) o gancho foi a didática, sem dúvida nenhuma foi por aí que eu fui chamada [para atuar na proposta de formação educadores de EJA do NEAd], porque eu não tinha nenhuma outra experiência que não a minha experiência de sala de aula. Professora D1*

A outra professora-colaboradora, doravante chamada de **D2**, foi a responsável por dar materialidade à proposta do Jornal Fala Comunidade, uma das ideias-força, que ganha relevo ao longo do processo de formação e se constitui, pela sua projeção e relevância, como umas das especificidades no trabalho com os educadores cursistas e, sobretudo, junto às classes de alfabetização:

*Eu me formei em designer na PUC, foi uma das primeiras turmas, a segunda ou terceira turma. O curso de design era muito novo no Brasil inteiro, e o primeiro curso que foi o da Égide [instituição da área de design], era uma reconstrução do primeiro curso que existiu no mundo, então um foco era muito forma e função [...]. Eu me considero uma designer que teve uma forte influência da PUC, porque depois eu fiz o meu mestrado nos Estados Unidos, e não teve nada a ver com design social. Quando eu fui fazer o doutorado que era uma obrigação, não existia doutorado e design. Nós da PUC fizemos a primeiro pós-graduação em design. E eu tive que fazer a minha pós-graduação fora. Eu fui fazer nas Ciências Sociais e aí eu me dei conta que a veia das questões sociais já estava na minha formação desde sempre [...] O design social tá na veia do curso da PUC, nenhum outro curso do Brasil e do*

*mundo, é tão design social quanto a gente. (...) Eu considero que eu bebo dessa fonte desde pequenininha, eu me formei em 80, você imagina, quanto tempo que eu sou designer social [...]. O que é o design social? O foco corresponde aos desafios sociais complexos. Professora D2*

O professor responsável pela coordenação geral do projeto, doravante denominado de **primeiro coordenador**, institucionalmente falando, era à época da realização do trabalho de formação, professor do quando principal do Departamento de Educação da PUC-Rio, responsável por todo o arcabouço técnico-administrativo e financeiro do programa. Fazia a mediação interinstitucional-departamental com demais segmentos e instâncias administrativas superiores e com colaboradores, dentro e fora da universidade, e também no contexto das parcerias institucionais. Atuava ainda como Coordenador Executivo da parceria entre a PUC, o CRUB, e o Programa Alfabetização Solidária.

### 3.2.2.3 Análise e interpretação de dados

Realizado todos esses movimentos anteriores à produção dos dados reconhecendo que tanto aqueles possibilitados a partir do acervo documental, quanto aqueles obtidos através das entrevistas e questionário concorreram para uma dinâmica de análise horizontal, na medida do possível, cruzando, articulando, combinando os dados obtidos. Buscou-se com essa dinâmica ver e ouvir as informações, identificar sentidos, a partir da análise, interpretação e inferência do material disponível: documentos escritos, informações orais já transcritas e imagens. De acordo com Creswell (2007):

A discussão do plano de análise de dados deve ter diversos componentes. O processo de análise de dados consiste de extrair sentido dos dados de texto e imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados (...) encorajo os pesquisadores qualitativos a analisar seus dados em busca de material que possa produzir códigos que abordem tópicos (...) que abordem uma perspectiva teórica mais ampla na pesquisa. (CRESWELL, 2007, p.194-197):

Em que pese aos diversos componentes acima mencionados, ousei, análoga e objetivamente falando, no presente estudo, tomar como fio condutor no processo



de análise e interpretação de dados a proposta apresentada por Bardin (2016), no que se refere à organização da análise, à medida que a referida autora afirma que “as diferentes fases da análise do conteúdo, tal como no inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: i.) a pré-análise; ii.) a exploração do material; iii.) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. (Bardin, 2016, p.125).

#### **3.2.2.4 Validação dos dados**

Nesse quesito pode-se destacar tal qual apontado por Creswell (2007), que o pesquisador destinou um tempo e atenção consideráveis ao processo de recolha dos dados. Investiu potencialmente no processo de interlocução com as fontes, seja na tratativa dispensada ao acervo documental, seja no contato com as imagens, ou ainda, na relação de escuta estabelecida com os entrevistados ao longo das entrevistas. Igualmente nas trocas feitas com o/a entrevistado/a antes durante e depois da obtenção dos dados coletados através de questionário. Todo esse movimento a fim de que pudesse servir da forma mais fidedigna possível à pesquisa. Essa dinâmica oportunizou uma conexão, um mergulho mais profundo no objeto estudado. À vista desse percurso teve-se ainda, a partir dos dados obtidos, a possibilidade de triangulação das diferentes fontes de informação. Conforme apontado por Creswell (2007), possibilitando o exame de evidências extraídas das fontes e usando-as para construir um arcabouço consistente de justificativa coesa para os temas.

Com o objetivo de sintetizar o volume de trabalho nessa pesquisa, foi elaborado um quadro sinótico, Creswell (2007, p.191-192) descrevendo o procedimento adotado, o material analisado e a explicitação dos benefícios e limites previstos para cada etapa de trabalho de campo.

**QUADRO 1 - Quadro Sinóptico dos procedimentos de coleta de dados adotados na pesquisa, baseado em Creswell (2007, p.191-192)**

<b>Tipos de Fontes para aquisição de Dados</b>	<b>Substância dentro dos tipos</b>	<b>Benefícios</b>	<b>Limitações</b>
<b>Documentos</b>	<b>Documentos privados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatórios de capacitação,</li> <li>• Relatório pedagógico e</li> <li>• Relatório de atividades culturais</li> <li>• Programa de curso/módulos de formação,</li> <li>• Anotações de planejamento de aula,</li> <li>• Propostas de atividades, textos bibliográficos usados no curso de formação,</li> <li>• Cartas,</li> <li>• Cadernos de atividades e planejamento sobre os encontros de formação,</li> <li>• Formulários de atividades pedagógicas,</li> <li>• Esboço/modelo de material pedagógico produzido para uso do alfabetizadores – Jornal Fala Comunidade</li> </ul>	<p>Acesso à escrita e suas peculiaridades quanto à linguagem, palavras, registros situacionais dos participantes.</p> <p>Fonte móvel, podendo ser consultado em momentos diversos e contínuos conforme a demanda do processo da pesquisa.</p> <p>Dados refletidos e registros de objetos tidos como relevantes para a experiência.</p> <p>Enquanto material físico não demanda transcrição.</p>	<p>Possibilidade de não estar acessível, disponível, pode não ser encontrado, pode ser confidencial.</p> <p>Pode estar localizando em locais insalubres.</p> <p>Podem estar incompletos-ilegíveis.</p> <p>Pode não ser um documento idôneo.</p>

<b>Tipos de Fontes para aquisição de Dados</b>	<b>Substância dentro dos tipos</b>	<b>Benefícios</b>	<b>Limitações</b>
<b>Entrevistas</b>	<b>Entrevistas semiestruturadas:</b>  Pessoal um a um, realizada com professoras-coordenadoras, professoras-formadoras e professoras-colaboradoras, de forma remota (a distância) através do aplicativo ZOOM (ferramenta síncrona que faz parte do conjunto de tecnologias digitais, utilizada em função da pandemia decorrente da COVID-19)	Permite analisar a fala espontânea em tempo real dos participantes (linguagem/palavra)  Contato prévio que permite combinar previamente ao interesse e conveniência de horário e tempo do participante para colaborar com a pesquisa.  Perceber a disponibilidade e interesse do colaborador em contribuir com a pesquisa  Permite gravar possibilitando acesso em momentos posteriores à sua realização propriamente dita	Fornece informações a partir do crivo do entrevistado  Acontece em lugar previamente programado  A presença/escuta e dinamização do pesquisador pode enviesar e/ou inibir as respostas
<b>Inquérito</b>	<b>Questionário:</b>  Perguntas feitas e respondidas por escrito – via e-mail, pelo coordenador geral em razão da pandemia decorrente da COVID-19	Inclui contato prévio que permite consultar previamente o interesse, Disponibilidade e conveniência e disponibilidade de tempo do participante para colaborar com a pesquisa.  Oportuniza a entrega de dados refletidos.  Como material físico não demanda tempo nem despesa para transcrição.	Pode ensejar resposta programada por parte do colaborador.  Pode ensejar a obtenção de informações descontextualizadas.  Pode ocorrer não retorno.

<b>Tipos de Fontes para aquisição de Dados</b>	<b>Substância dentro dos tipos</b>	<b>Benefícios</b>	<b>Limitações</b>
<b>Material imagético</b>	<b>Fotografias:</b> Conjuntos de álbuns de fotografias recolhidas na sede do NEAd	Oportuniza compartilhamento direto de uma “determinada realidade” com as evidências de um “espaço e tempo” determinados.  Oportuniza análise de elementos visuais.	Pode ser difícil de interpretar.  Pode demandar uma contextualização adicional, por parte do pesquisador, para evidenciar pertinência ao objeto pesquisa.

#### **4 O percurso da pesquisa de campo I: pesquisa documental e análise dos documentos**

Em regra, uma pesquisa pode sugerir lugares distintos como campo de busca de documentos, óbvio, dependendo do quão é mais, ou menos complexa. Todavia, inicialmente, pelo seu próprio objeto, em regra, o estudo delinea o universo por onde vai transitar. Isso inclui os lugares que, presumidamente, se considera espaços ideais para garimpar documentos, elementos importantes para a investigação. No caso da presente pesquisa imaginou-se, por uma questão de coerência, a própria sede do Núcleo de Educação de Adultos – NEAd PUC-Rio, para a busca de documentos. Afinal, que outro lugar poderia se configurar como o mais pertinente para concentrar o acervo documental que permitiria acessar a proposta de formação investigada, desde o seu nascedouro uma vez que o Núcleo permanece em atividade até hoje?

A fala acima denota claramente que desde o início de uma pesquisa somos desafiados a pensar e a adotar procedimentos que nos parecem os mais pertinentes para atender às demandas da investigação, observados os objetivos propostos. Todavia, impossível desconsiderar as características e o contexto da situação estudada e/ou a conjuntura em que o estudo está acontecendo, pois, não raro essas características de ordem prática poderão exigir repensar caminhos e, conseqüentemente, reformular procedimentos. Nesse sentido, se por um lado ao iniciar o trabalho de campo o NEAd parecia o lugar ideal para a recolha de documentos, a realidade prática, contrariando a lógica do pensamento anterior, apresentou um cenário no qual o NEAd não ofertou elementos necessários para a composição do acervo documental reclamado pela pesquisa.

O que exigiu novas direções a serem seguidas. Nessa realidade concreta e inesperada, foi determinante a presença de um pesquisador mais experiente, logo, melhor preparado para orientar o redirecionamento ora mencionado. Objetivamente falando, em um primeiro momento tinha-se mapeado o lugar supostamente ideal para aquisição de documentos. Num segundo momento esse mesmo lugar se revelou precário, não fornecendo o aporte necessário ou, minimamente, o que se podia esperar a partir de uma lógica razoável. Num terceiro momento, após deflagrada a frustração das primeiras incursões no campo, tal a sua infecundidade,

ao pensar junto com minha orientação redirecionamentos possíveis, o coorientador faz emergir alternativa profícua para que a pesquisa pudesse caminhar. Com efeito, a seguir compartilho a dinâmica de acesso e recolha do material documental e como esse procedimento se reconfigurou produtivamente, viabilizando uma visão panorâmica do NEAd e do Projeto Grandes Centros Urbanos e ainda, possibilitou a construção de um roteiro para aprofundamento da experiência, a partir de entrevistas. Escolho descrever esse percurso como forma de exemplificar a dinâmica da pesquisa documental que, via de regra, nem sempre segue por um caminho linear na coleta do material documental exigindo novas configurações no andamento do trabalho de campo.

#### **4.1 Coleta de material documental no acervo do NEAd**

O texto a seguir pretende delinear de forma minuciosa as incursões feitas na primeira fase do trabalho de campo, referente à coleta de documentos junto ao Núcleo de Alfabetização de Jovens e Adultos da PUC Rio – NEAd. A proposta aqui é explicitar as ocorrências, dinâmica e alcance desse movimento de ordem prática, cuja intenção era o mapeamento e seleção dos documentos úteis à pesquisa, existentes no acervo do NEAd.

Devido à pandemia, deflagrada pela da covid-19, o NEAd não estava em funcionamento com atividades presenciais. Todavia, a partir da articulação feita pela professora orientadora da pesquisa e posteriormente pelo professor coorientador com o atual coordenador do NEAd, foi possível obter:

- Autorização para o acesso às salas e, conseqüentemente, seleção de documentos;
- Designação de um técnico, do núcleo, que reside no Parque da Cidade (localidade próximo da PUC-Rio), para abrir as salas e acompanhar o movimento nas dependências do NEAd, bem como, dar eventual suporte para a localização dos arquivos documental (incluindo os de natureza fotográfica), físicos e digitais, conforme e-mail do coordenador, datado de 10/03/2021.

O trabalho de campo para coleta de material documental físico na sede do NEAd aconteceu em três momentos distintos. Pelas dificuldades encontradas no campo e a singularidade desse processo que compõe a pesquisa documental, creio ser importante um breve relato desses diferentes momentos:

#### 4.1.1 Primeira visita à sede do NEAd

À vista da autorização acima mencionada, sem perda de tempo, o primeiro dia de incursão foi agendado para o dia 12/03/2021, quando efetivamente fiz a minha primeira visita ao núcleo, acompanhado pelo professor coorientador<sup>8</sup>. Apesar das combinações prévias, a partir das quais ficou ajustado que teríamos o acompanhamento do representante do NEAd, o técnico destinado para esse acompanhamento limitou-se a abrir o espaço, entregar as chaves e não permaneceu no local. Deixando as chaves com o coorientador a quem compulsoriamente coube responsabilizar-se pelo fechamento das salas e guarda das chaves. Refiro-me à essa ocorrência porque tal desdobramento gerou, para nós, uma questão de ordem ética uma vez que passamos a habitar o espaço e explorar os arquivos do núcleo sem a efetiva presença de um representante que pudesse acompanhar tal incursão e atestar o material coletado. Nesse contexto a nossa presença naquele espaço assumiu a condição de um “estar em confiança”, uma vez que o coorientador já havia trabalhado no núcleo em outro momento, conhecia o espaço e as pessoas. Em certa medida, ficamos no âmbito da informalidade; contrariando o que me parece exigível no contexto da pesquisa que, por sua própria característica investigativa, demanda procedimentos mais formais a fim de validar as suas incursões e o seu fazer. De acordo com Silva et al. (2009, p.4558):

A coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos

---

<sup>8</sup> O coorientador dessa pesquisa, foi um dos fundadores e trabalhou durante 15 anos no NEAd, sendo no período 2008-2016, coordenador do Núcleo. Por isso a sua presença no momento de contato com os documentos foi fundamental no sentido de ajudar no reconhecimento e seleção daqueles que se referiam especificamente ao Projeto Grandes Centros Urbanos.

artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado. (SILVA et al., 2009, p.4558)

A despeito das ocorrências acima descritas, iniciei as buscas fazendo um levantamento dos materiais impressos. O NEAd faz uso de salas situadas no andar térreo do Ginásio esportivo da PUC Rio, a saber: i - Sala da Coordenação, onde estão localizados os computadores; ii – Sala 1: que funciona como sala de aula, mas também abriga armários/arquivos de documentos; iii - Sala 2: uma terceira sala também repleta de documentos variados. A sala 2 contém dois armários onde, segundo a coordenação do núcleo, encontravam-se os documentos do acervo. Contudo ao explorar o conteúdo dos armários percebi que em um deles haviam materiais didáticos para serem utilizados em aula e, no outro, um conjunto de pastas e caixas-arquivo, com documentos de todos os projetos realizados pelo NEAd ao longo de sua existência. Parte considerável desse material composto por fotos. Neste armário haviam: 36 caixas arquivo, 15 pastas com elástico, 9 álbuns de fotos. Como o material não estava separado por projetos, foi necessário abrir todas as pastas e caixas e selecionar os documentos referentes ao Projeto Grandes Centros Urbanos - período de 1999 a 2002.

As pastas não estavam catalogadas, tampouco os documentos separados, necessariamente, por projetos ou períodos. Identifiquei apenas um armazenamento dos documentos sem maior organização. Apenas em algumas pastas e caixas havia uma papeleta colocada no lado externo indicando a qual projeto se referia. Ainda assim, não raro, no interior das caixas e arquivos foi possível observar a falta de sistematização dos documentos, visivelmente desorganizados e misturados. Razão pela qual se fez necessário abrir todas as caixas e pastas e proceder uma breve consulta nos documentos a fim de confirmar, efetivamente, a qual projeto se referia. Daí a constatação de que o acervo documental correspondia, em regra, a um armazenamento sem maior rigor na catalogação dos documentos e, conseqüentemente, inexistia uma criteriosa separação das diferentes ações do núcleo, considerando a forma como a documentação se encontrava “arquivada”.

Ao final do dia, depois de passar em revista todos os documentos dos armários, separei o material referente ao projeto ‘grandes centro urbanos’, equivalente a duas caixas arquivo, cujas caixas eu mesmo compus a partir da



seleção de documentos encontrados aleatoriamente em diferentes caixas e pastas presentes no armário. Nesse momento me limitei apenas a recolher o material para posterior organização, higienização e catalogação para, na sequência, proceder a análise documental. Isto porque a “inventariança” feita naquele momento não se prestou a outro procedimento além de separar de forma mais mecânica os documentos relevantes para a pesquisa.

Considerando a realidade acima descrita optou-se, nesse dia, não mexer no acervo fotográfico e nos computadores. Tais fontes de busca seriam objeto de incursões posteriores. Segundo recomendação do coorientador, para acessar os computadores seria imprescindível a presença de um integrante da equipe do NEAd, para acompanhar o referido procedimento. Dispensável justificar a justeza da referida recomendação.

#### **4.1.2 Segunda visita à sede do NEAd**

O retorno para o trabalho de campo, que aqui opto por chamar de segunda incursão, aconteceu no dia 15/03/2021, cuja proposta era o mapeamento e seleção do material fotográfico existente no acervo, úteis à pesquisa. Pretendia igualmente acessar os arquivos digitais, existentes nos computadores do núcleo. Apesar de todas as combinações prévias para esse segundo dia de trabalho, ao chegar no local já nos deparamos com a impossibilidade de explorar o material existente, no formato digital. Isto é, seria inviável acessar os arquivos existentes nos computadores do NEAd, considerando que não teríamos novamente o acompanhamento do técnico daquele núcleo, nessa segunda jornada. O referido funcionário se declarou impossibilitado de estar presente na atividade, o que inviabilizou - por uma questão ética e de segurança nossa e do próprio núcleo - acessar os arquivos digitais sem a presença de um representante da equipe do NEAd.

Assim sendo, nesse segundo dia, me limitei ao acesso à sala 2 em cujo espaço está o armário explorado na visita anterior. Restringi o foco ao acervo fotográfico e, após fazer vista, separei três álbuns grandes, e algumas imagens avulsas, armazenadas em sacos plásticos. Fiz ainda uma incursão à sala 3, todavia, dois

aspectos me fizeram desistir daquele espaço: i. até onde consegui avançar (no referido espaço/sala), aparentemente inexistia documento de interesse da pesquisa, referindo-se, basicamente, a outras ações do NEAd; ii. impossibilidade de explorar mais detidamente armários, gavetas; considerando o grau de insalubridade detectada. O espaço apertado, havia um cheiro mofo muito forte, baixa iluminação e móveis por cima dos armários. O espaço em referência correspondia a uma espécie de anexo da sala, cuja mobília amontoada, a desorganização como um todo e a falta de higienização do referido espaço dava a impressão de tratar-se de um depósito.

De volta à sala 2, ao olhar de forma aligeirado, o material fotográfico recolhido referia-se a períodos diversos (entre 1999 e 2002), porém, todo ele dizia respeito ao Projeto Grandes Centros Urbanos. A exemplo do registro feito em relação aos documentos coletados anteriormente (relatórios, questionários, apostilas), quanto à falta de organização, identifiquei também que o material fotográfico não estava catalogado. Aliás, as imagens não estavam minimamente separadas nem por projeto; tampouco por períodos, mesmo quando se referindo ao mesmo projeto. Foi possível constatar apenas um armazenamento aleatório sem nenhuma organização e/ou critério; sequer o adequado acondicionamento, sobretudo, considerando a natureza do material (fotográfico).

Realizada uma primeira sondagem no material fotográfico o mesmo parecia dar pistas importantes de uma dinâmica de parcerias, no âmbito do projeto, não só do ponto de vista institucional, interdepartamental, como também em relação a outros segmentos conforme explicitado no capítulo anterior, quando mencionado acerca do intercâmbio com outros atores para além dos muros da universidade.

Feita a separação preliminar das imagens dei por encerrada a incursão do dia, considerando a impossibilidade de acesso aos arquivos digitais. Nesse contexto, importante registrar que ao coorientador coube, em razão das circunstâncias, a responsabilidade de abrir a sala, fechá-la e novamente assumir o compromisso de manter a posse das chaves.

#### 4.1.3 Terceira visita à sede do NEAd

Na sequência, a visita seguinte ao NEAd foi agendada para o dia 13/04/2021, ocasião em que retornei com a proposta de acessar especificamente os arquivos antigos do núcleo, armazenados nos computadores, principalmente, a máquina do coordenador. Onde, supostamente, estariam armazenados importantes documentos para a pesquisa. Eu tinha a pretensão de ser essa incursão do dia 13/04/2021, a última. Suficiente para completar a recolha dos documentos. Conforme registro anterior, nas visitas passadas não foi possível o acesso considerando que precisávamos da presença e suporte de alguém do núcleo para indicar onde os arquivos estavam guardados, acompanhar o acesso propriamente dito às máquinas e ainda, disponibilizar senhas para acesso, identificação de arquivos específicos e o acompanhamento do *backup* desses arquivos.

Tal qual as incursões anteriores, apesar de toda a articulação a fim de possibilitar a logística do acesso e cumprimento das atividades pautadas para o dia, uma vez mais o técnico do NEAd, designado pelo coordenador para nos acompanhar, não se fez presente. Dada a impossibilidade de presença do técnico em referência, para a busca de documentos nos computadores, estabeleceu-se um contato telefônico com ele e posteriormente com o coordenador do núcleo para que, com a orientação deles, pudéssemos fazer o acesso às máquinas. Ao ser contatado, o técnico informou, por telefone, que os arquivos antigos que eu estava tentando localizar (referente ao histórico do núcleo, incluindo o registro do projeto Grandes Centros Urbanos), estavam em um HD externo, cujo equipamento estava em sua casa, no Parque da Cidade – Gávea, ou seja, não seria possível acessar esse material nessa visita.

Observada a situação *sui generis*, foi feito então um contato telefônico com o coordenador do núcleo e com suas orientações, tentou-se via *TeamViewer* fazer com que ele próprio, acessasse o computador do NEAd, a partir de sua casa. Procedimento esse que demandou muito tempo, se mostrando pouco produtivo e com resultado insatisfatório, considerando que ao conseguir o acesso, constatou-se que naquele computador não havia qualquer material de interesse da pesquisa. Apesar de todo investimento feito nesta visita, o trabalho de campo do 13/04/2021

não logrou êxito na obtenção de qualquer dado que pudesse contribuir para o avanço do trabalho de pesquisa.

Nos dias que se seguiram, foram feitos contatos com a coordenação do Núcleo, mas, o HD externo anteriormente mencionado, onde supostamente estariam arquivados todo o acervo histórico de mais 20 anos de existência do NEAd, não foi encontrado. Desse modo, considerou-se a etapa de coleta de material documental, propriamente dita, na sede do NEAd finalizada naquela visita (13/04), não havia mais o que fazer naquele espaço. A chave do núcleo foi devolvida no dia 21/04/2021, sendo deixada sob a responsabilidade da equipe de segurança da universidade para ser devolvida ao técnico do NEAd no dia seguinte, já que nesse dia ele também não pôde ir à PUC.

Por fim, à vista do histórico anterior, no dia 02/05/2021, recebi então, por e-mail, um feedback do coordenador do Núcleo, com cópia para a professora orientadora dessa pesquisa, cuja mensagem se referia aos documentos que ele conseguiu capturar no computador que faz uso no NEAd. Através desse e-mail ele compartilhou um acervo grande de vídeos nos quais constam vários depoimentos, de diversas pessoas acerca da história do núcleo. Material esse ao qual fiz vista e identifiquei, inclusive, que alguns foram produzidos pela atual equipe do NEAd para evento comemorativo dos 20 anos de existência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio, no ano de 2018.

Ao analisar o acervo compartilhado, sem prejuízo ao gesto colaborativo do coordenador do núcleo, avaliei que o material não se coadunava com o propósito da pesquisa sendo, portanto, de pouca valia. Isto porque mesmo que se considerasse, em dado momento, fazer nota sobre a existência do NEAd, essa iniciativa não teria a pretensão de fazer um levantamento histórico. Igualmente, os pressupostos para seleção da fonte documental, para a pesquisa, estavam pautados em outros critérios de elegibilidade, diversamente daqueles usados pela equipe do NEAd para a escolha das pessoas entrevistadas, bem como, do recorte feito para o evento comemorativo que patrocinou. Ademais, os depoimentos referem-se à existência do NEAd como um todo e não versa especificamente sobre o Projeto Grandes Centros Urbanos, foco do estudo.

Conforme dito anteriormente o coorientador dessa pesquisa havia trabalhado no Núcleo até 2016. Na ocasião de sua saída fez um *backup* dos arquivos que haviam no computador que trabalhava. Devido à dificuldade de localização dos arquivos digitais na sede do NEAd, e mesmo considerando a recolha incipiente de documentos físicos, insuficientes para subsidiar a pesquisa; o coorientador fez uma busca a esse material em seu acervo pessoal e, nessa busca, localizou uma parte significativamente relevante de arquivos que remontam os primeiros anos de trabalho do NEAd. Dentre eles, materiais digitais referentes ao Projeto Grandes Centros Urbanos. A partir dessa contribuição foi possível finalmente ter acesso a um acervo digital que dialogava com a questão nuclear da pesquisa. Juntamente com o material físico recolhido anteriormente, consegui compor um robusto acervo documental, dentre os quais, os relatórios foram por mim-categorizados conforme explicitado a seguir:

- **Documentos não elegíveis para a pesquisa:** 02 (relatórios de cunho administrativo-financeiro por isso não dialogam diretamente com o objeto de pesquisa. Portanto, não foram utilizados na análise.)
- **Documentos considerados integralmente pela referência direta ao objeto de pesquisa:** 38 [relatórios pedagógicos, relatórios de acompanhamento da IES e de registro das etapas de capacitação dos alfabetizadores ao longo dos cursos de formação]
- **Documentos considerados parcialmente pela relação com o trabalho de formação:** 02 [relatórios de atividades culturais]
- **Total de documentos digitais analisados,** em termos de relatórios: 42 relatórios
- **Total de documentos físicos:** 02 caixas box contendo materiais produzidos para e nos encontros de formação continuada; e 03 álbuns grandes de fotografias.

**Tabela 1 - Relatórios constantes do acervo digital do NEAd, por natureza e quantidade**

PAS Rio – módulo I		
	Natureza do documento	

<b>Tipo de documento</b>	<b>Geral pedagógico</b>	<b>Capacitação</b>	<b>Cultural</b>	<b>Outro</b>	<b>Quantidade total</b>
Relatório	01	01	01	-	03
<b>PAS Rio – módulo II</b>					
<b>Tipo de documento</b>	<b>Natureza do documento</b>				<b>Quantidade total</b>
	<b>Geral pedagógico</b>	<b>Capacitação</b>	<b>Cultural</b>	<b>Outro</b>	
Relatório	05	01	01	-	07
<b>PAS Rio – módulo III</b>					
<b>Tipo de documento</b>	<b>Natureza do documento</b>				<b>Quantidade total</b>
	<b>Geral pedagógico</b>	<b>Capacitação</b>	<b>Cultural</b>	<b>Outro (*)</b>	
Relatório	05	01	-	01	07
(*) instrumento explicativo de coleta de dados para avaliação de cada módulo.					
<b>PAS Rio – módulo IV</b>					
<b>Tipo de documento</b>	<b>Natureza do documento</b>				<b>Quantidade total</b>
	<b>Geral pedagógico</b>	<b>Capacitação</b>	<b>Cultural</b>	<b>Outro</b>	
Relatório	05	01	-	-	06
<b>PAS Rio – módulo V</b>					
<b>Tipo de documento</b>	<b>Natureza do documento</b>				<b>Quantidade total</b>
	<b>Geral pedagógico</b>	<b>Capacitação</b>	<b>Cultural</b>	<b>Outro (*)</b>	
Relatório	04	01	-	01	06
(*) Programação do V Curso de Formação de Alfabetizadores Comunitários [justificativa]					
<b>PAS Rio – módulo VI</b>					

Tipo de documento	Natureza do documento				Quantidade total
	Geral pedagógico	Capacitação	Cultural	Outro (*)	
Relatório	04	01	-	01	06
(*) 6º Curso de Formação de Alfabetizadores Comunitários [justificativa/programação]					
PAS Rio – módulo VII					
Tipo de documento	Natureza do documento				Quantidade total
	Geral pedagógico	Capacitação	Cultural	Outro (*)	
Relatório	05	01	-	01	07
(*) 7º Curso de Formação de Alfabetizadores Comunitários [justificativa e fundamentos] programação					

## 4.2 As fases da pesquisa documental: o que dizem os documentos

Nesta parte apresenta-se em linhas gerais o desenvolvimento da primeira fase do trabalho de campo, a pesquisa documental no acervo do NEAd. Em regra, o trabalho de análise documental já se inicia com a coleta dos elementos materiais. Algo que não foi simples, sobretudo, considerando o momento de pandemia em que as atividades presenciais no Núcleo estavam suspensas. Somando-se a tal realidade, os percalços vividos nessa etapa da pesquisa no que se refere aos procedimentos de incursões à sede do núcleo e os procedimentos de recolha de material, conforme acima contextualizado.

No que se refere ao contato, propriamente dito, com os documentos convém ressaltar, no presente caso, que o acervo objeto de análise dessa dissertação compõem em sua maioria, um conjunto de arquivos digitais. Trata-se de um grande volume de arquivos, cada um contendo um quantitativo considerável de registros. O trabalho de seleção não foi realizado de forma cumulativa, cega, aleatória, tampouco mecânica. Todo material foi criteriosamente passado em revista, por mais de uma vez, a fim de identificar a sua relevância, no todo ou em parte, de modo a

contribuir substancialmente com o objeto da pesquisa. A intenção foi constituir, conforme apresenta Bardin (2016, p.126) um *corpus* da pesquisa:

O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolha, seleções e regras: **i. exaustividade:** uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus[...] não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão que não possa ser justificável no plano do rigor; **ii. representatividade:** a análise pode efetuar-se numa amostragem desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosamente se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostragem serão generalizados; **iii. homogeneidade:** os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar singularidades fora desses critérios; **iv. pertinência:** os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (BARDIN, 2016, p.126).

Na coleta do material físico na sede no núcleo e também no material digital, observou-se que não havia um espaço específico destinado ao PGCU. Os documentos estavam todos apenas armazenados junto com todos outros registros referentes à atuação da PUC-Rio no PAS, que não se limitava ao PGCU. No âmbito do PAS havia ainda uma atuação em três cidades no interior do Nordeste, e também uma expansão internacional denominada PASMO – Programa Alfabetização Solidária em Moçambique. Isso demandou a identificação, separação e organização do material físico encontrado na sede do NEAd e verificação minuciosa nos arquivos digitais.

Nesse sentido, concentrado na especificidade do objeto de pesquisa e buscando perceber em cada documento a pertinência do seu conteúdo, foquei na estrita observância das informações contidas em cada documento manuseado. Assim sendo, fiz um primeiro trabalho de catalogação considerando a natureza desses documentos (pedagógicos, administrativo/financeiro etc.). À luz desse primeiro contato decidi me concentrar naqueles estruturados na forma de relatórios. A razão de ser dessa escolha se pautou no fato dos relatórios comporem um verdadeiro fichamento de informações relevantes. Observada a sua estrutura e forma de registro originárias os identifiquei como: Relatório Pedagógico; Relatório de Capacitação de Alfabetizadores Comunitários; de acompanhamento da IES; Relatório Cultural e “Outros”. Esse primeiro contato com a fonte documental, no



seu conjunto, se desdobrou em três momentos distintos: a.) a construção de uma visão panorâmica sobre o acervo; b.) a organização dos documentos conforme a sua natureza; c.) a leitura analítica, na tentativa de explorar o conteúdo do material analisado e sua relação com o objeto da pesquisa. De acordo com Bardin (2016, p.131):

Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se, mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

#### **4.2.1 Contato com o material documental e a construção de uma visão panorâmica sobre o acervo do NEAd**

Ao primeiro contato com o acervo documental não me preocupei em proceder uma análise propriamente dita, sequer estabelecer uma classificação especificadamente, apenas suscitei possibilidades. Me ocupei tão somente de fazer uma consulta mais geral em todo o acervo a fim me familiarizar não só com o quantitativo, como também, a natureza de cada arquivo/documento. A catalogação e posterior análise seriam núcleos do trabalho subsequente, para então sistematizar o material. Conforme dito, importava tão somente que esse primeiro contato poderia me proporcionar registros mentais, isto é, me fornecessem pistas sobre meu objeto de investigação, a partir do folhear, e uma leitura dinâmica dos documentos.

A intenção nesse momento era me familiarizar, conhecer ainda que superficialmente para, então, já cogitar forma(s) de como poderia proceder uma organização minimamente eficaz para o processo de consulta dos documentos. Digo formas, em razão de ter além do acervo digital, um quantitativo de documentos físicos e fotografias, que compunham um total de três caixas box. Todo o movimento descrito acima, que levei a efeito intuitivamente, na descrição de Bardin (2016), corresponde ao que a autora denomina pré-análise:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise [...] geralmente esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos

objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos: **a) a leitura flutuante** – consiste em estabelecer contato com os documentos e analisar o texto deixando-se invadir por impressões e orientações; **b) a escolha dos documentos** – o universo de documentos de análise pode ser determinado a priori [...] ou, então, o objetivo é determinado e, por conseguinte, convém escolher o universo de documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado [...] com o universo demarcado (o gênero de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise), é muitas vezes necessário proceder-se à constituição de um corpus. (BARDIN, 2016, p.15)

É importante destacar também que não estabeleci hierarquia do ponto de vista da importância dos documentos. Reuni tudo que estava associado ao Projeto Grandes Centros Urbanos. Desse modo, no conjunto de documentos, além dos relatórios, identifiquei questionários, cadernos com anotações manuscritas, apostilas, propostas de atividades, materiais pedagógicos diversos, texto acadêmico utilizado no trabalho de formação dos alfabetizadores, entre outros. Nesse contato mais superficial já foi possível perceber que muitos materiais apareciam de forma repetida e outros tantos materiais se apresentavam incompletos, outros ainda, com conteúdo relevante, não foram datados, nem assinados.

#### **4.2.2 Organização do material coletado conforme a natureza dos documentos**

Neste segundo momento do trabalho realizei uma primeira organização do material, quando se tornou indispensável olhar para o conjunto de documentos de forma analítica, buscando identificar o módulo a que pertencia, sua natureza, autoria, quantidade de páginas, data, etc. O critério estabelecido para tal organização foi a própria fonte documental e as informações nela contidas. Por serem documentos cujos registros pormenorizavam a proposta e estrutura do curso, iniciei a organização pelos documentos no formato relatório, no total de 38 registros, cada um contendo, em sua maioria, 15 páginas. Todos foram analisados focalizando a relevância. Estes documentos foram nomeados conforme o seu conteúdo e catalogados no grupo relatório.

Para efeito dessa ordenação me baseei na nomenclatura organizacional utilizada por COSTA (2018), cujo ordenamento do acervo documental foi distribuído, nomeado e identificado em tabelas que facilitam a localização, possibilitam sua codificação e consulta de forma prática. Essas tabelas estão colocadas como apêndices à essa dissertação. Em regra, para dar visibilidade acerca de todo o acervo documental, fiz uma tabela que permite ter uma visão panorâmica a partir da qual identifica-se o tipo de documento (relatórios, fichas de avaliação, fichas de estudo, etc); título do documento; autor; data; número de páginas. Complementarmente, abri uma coluna para o que chamei de informação adicional sobre o documento, conforme fosse percebida alguma especificidade. A proposta dessa tabela era ter um mapeamento geral de todos os documentos passados em revista.

Outra informação importante é que para efeito dos documentos referenciados ao longo do trabalho foi necessário usar uma codificação que pudesse gerar praticidade na sua identificação e localização. Esses documentos correspondem basicamente aos relatórios feitos pela equipe do NEAd e outros documentos obtidos durante a realização da dissertação junto ao Departamento de Educação e que se referem à discussão sobre o reconhecimento institucional do núcleo. Os documentos utilizados referem-se a três tipos de ação: a) Relatórios e documentos pedagógicos – que evidenciam o desenvolvimento do projeto e das ações de formação; b) Relatórios e documentos de Capacitação – que destacam especificamente o momento de formação prévia em cada módulo, e; c) Relatórios Culturais – que relatam as atividades culturais realizadas como parte do processo de formação. Para efeito da codificação, foi usado o seguinte procedimento: 1) em caixa alta, o nome que o projeto tinha na PUC-Rio, ou seja: “PAS-Rio”, 2) em seguida o tipo de relatório de forma abreviada, também em caixa alta, a saber: “PED”, para relatório pedagógico, “CAPACIT”, para relatório de capacitação e “CULT”, para relatório cultural; c) na sequência identificou-se o período a que se refere esse relatório colocando o ano e o semestre. Dessa forma a codificação identifica o módulo semestral do relatório referenciado. Os documentos sobre a institucionalização do NEAd foram identificados como “DIIN”, que significa “documentos internos sobre institucionalização do NEAd”. Na seção de apêndices desta pesquisa foram listadas todas as citações feitas, assim como constam indicada a localização de cada relatório e documento citado.

Além do apêndice que identifica os relatórios citados na dissertação, está colocado também um quadro que lista todos os documentos encontrados no acervo. Este quadro se divide os documentos digitais e impressos (apêndice 5). Tal organização permitiu identificar documentos de naturezas diversas: 1) relatório(s); 2) material pedagógico diversos; 3) avaliação; 3) fichas de estudo; 4) proposta de atividade; 5) planejamento de aula 6) cartas; 7) material administrativo-financeiro, entre outros, sendo que este último documento refere-se à gestão técnico administrativo-financeira. Esse material se mostrou não elegível para uso no presente estudo, por não ser relevante ao recorte da pesquisa.

#### **4.2.3 Leitura analítica e exploração do material encontrado.**

Nesse terceiro momento, o procedimento analítico ganhou o reforço de uma leitura mais minuciosa do documento, em seu inteiro teor. A finalidade precípua de tais procedimentos foi mapear os documentos e seus respectivos conteúdos. Obter uma noção acerca dos caminhos percorridos para a elaboração da proposta de formação, identificar elementos sobre o seu desenvolvimento propriamente dito, e inventariar questões suscitadas ao longo de sua execução. A partir da conjugação de tais pistas a intenção era compor um aporte para a estruturação do roteiro de entrevista que seria realizada com as professoras coordenadoras do curso.

#### **4.3 Análise dos documentos: identificando elementos presentes na experiência de formação desenvolvida pelo NEAd**

À vista de uma leitura mais minuciosa dos documentos, a experiência de formação de alfabetizadores comunitários desenvolvidos no Projeto Grandes Centro Urbanos, realça alguns eixos básicos que conferem um diferencial a todo o percurso formativo levado a efeito. Talvez se possa destacar, exemplificativamente, como uma das marcas distintivas nessa experiência de formação a preocupação de atribuir sentido ao trabalho realizado e relacionar cada uma das atividades propostas às especificidades da EJA. A leitura de todos os documentos parece mostrar à luz de um olhar bastante abrangente que a formação de educadores de EJA não pode ser entendida divorciada de peculiaridades presentes nesse campo.

Em certa medida, o trabalho como um todo parece sublinhar a sua significativa diferença em relação à prática docente clássica que coloca de um lado o professor formador, a quem compete pensar o curso de formação, sua abordagem, recursos, estratégias e aplicação; e de outro, o professor em formação a quem cabe o encargo de absorver o conteúdo ministrado cuja finalidade precípua, pelo menos em tese, é qualificar a prática docente, de fora para dentro.

Com efeito, nota-se na dinâmica implementada pelo trabalho em análise que o mesmo parece se pautar em outra lógica que não a tradicional dualidade mencionada anteriormente. Isto porque há elementos que sinalizam na perspectiva de considerar a relevância e contribuição dos saberes da experiência dos sujeitos em formação Tardif (2014), Diniz-Pereira (2010), Pimenta (1997) de modo a ressignificar a prática metodológica desenvolvida e, para tanto, havia o cuidado de fazer um movimento de dentro para fora, isto é, possibilitar que os educadores-cursistas abrissem a “caixinha preta” que traziam consigo, possibilitando o acesso a elementos importantes que podiam contribuir com e para o processo formativo. Tal afirmação pode ser percebida no trecho abaixo:

Nossa proposta tem por princípio valorizar o saber popular, para que este, somado ao saber escolarizado, possa dar origem a um novo tipo de saber/poder, que ofereça alternativas para os grupos populares envolvidos nessa construção de conhecimentos. [PAS-Rio.CAPACIT.2000.2]

Notadamente essa justa composição, entre os saberes acadêmicos/pedagógicos e os saberes da experiência Tardif (2014), Diniz-Pereira (2010), Pimenta (1997) trazidos pelos alfabetizadores, de suas realidades e contextos de origem se dá a partir da interação com os cursistas, caracterizando o que poderíamos chamar aqui de uma dinâmica colaborativa de construção ao longo dos itinerários de formação, seja no seu momento inicial, ou sequencial, num processo contínuo de ajustes e aprimoramentos. O trecho abaixo reforça essa ideia quando diz que:

Como em sua maioria os alfabetizadores não são professores, a proposta construtivista em alfabetização era desconhecida por quase todos [...] As teorias do conhecimento e os processos de alfabetização trabalhados evidenciaram a necessidade de se buscar novas práticas pedagógicas [...] a relativa heterogeneidade de níveis de escolaridade dos cursistas alfabetizadores requereu ajustamentos seja na programação acadêmica (material bibliográfico, teorização e práticas didáticas e metodológicas, etc), seja no processo de supervisão

pedagógica dos trabalhos docentes em turmas heterogêneas nos diversos níveis iniciais de alfabetização juvenil-adulta. [PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]

Do ponto de vista de uma “educação tradicional”, é comum constatar o arcabouço de um trabalho de formação estruturado sob a égide de uma relação mecânica e previamente definida e hierarquizada, sobretudo, quando se trata de colocar em pauta o conhecimento científico e o conhecimento popular; quando não o saber docente e o saber da experiência, ou ainda, teoria e prática. A experiência de formação em foco nos desafia a pensar a prática pedagógica investindo na formação a partir do binômio experiência x sentido; à medida que dialoga com diferentes sujeitos; escuta suas falas, reconhece suas experiências e valoriza seus saberes sem aprisioná-los na condição de “sujeitos em formação”, adstritos a ouvir e absorver conteúdos: “..vamos construindo mês-a-mês, com nossos alfabetizadores comunitários dinâmicas e possibilidades de trabalho que visam dar conta de todos e cada um em suas dificuldades técnico-pedagógicas-culturais.” [PAS-Rio.PED.2000.1]

Destaco esse viés que salta aos olhos a partir da análise documental, pois, parece ser igualmente um traço distintivo que traz à luz a diversidade de possibilidades e desdobramentos experienciáveis no âmbito de uma formação docente em perspectiva emancipatória. A formação proposta nessa experiência nos provoca a pensar, analogamente, na valorização do professor em geral e, conseqüentemente, valorização de suas práticas. Em certa medida, parece estar contido nessa metodologia a perspectiva de possibilitar aos educadores-cursistas constituírem-se de fato como professores. Projetando uma formação não dimensionada meramente do ponto de vista de uma prática docente associada a uma perspectiva comunitária, voluntária e caritativa.

A evidência emergente dos documentos sugere que o trabalho desenvolvido investia em uma formação qualificada, na perspectiva de alfabetizar adultos. Tais percepções despontam dos documentos, que permitem inferir o investimento em um ambiente formativo a partir das atividades desenvolvidas, pautadas em uma engenharia que ia despertando potencialidades para conhecer, raciocinar e mobilizar uma formação que conferia sentido ao trabalho docente realizado no próprio curso de formação. Como se fosse uma oficina ou mesmo um laboratório de experiência que antecedia à prática dos educadores-cursistas em suas respectivas

classes de alfabetização e contextos de origens. Fica evidente que essas atividades buscavam estimular o sentimento de entrosamento com o trabalho em suas múltiplas dimensões: cognitivas, afetivas, política etc. Essa construção formativa ia se estruturando de forma processual, como vemos na descrição abaixo:

Ao longo deste módulo os educadores comunitários têm sido orientados no sentido de produzirem um diário de campo com o registro de sua prática do dia-a-dia de sala de aula. O nosso objetivo é levar este educador a fazer uma reflexão sobre o trabalho sistematizado e desta forma poder avançar de forma mais consciente possível. Estes relatos de experiência ou diários de campo têm sido socializados nas Jornadas de Formação Continuada com bastante sucesso, pois a troca enriquece o conjunto e aperfeiçoa cada uma. [PAS-Rio.PED.2000.1]

Elementos realçam a percepção de que todo o movimento desencadeado pelo referido trabalho de formação, em ação contínua, transformava em primeiro lugar, a forma de raciocinar, argumentar e agir do educador em formação. Inclusive, a primeira autoestima e autonomia alimentadas, salvo melhor juízo, morava no próprio educador-cursista. Como vemos no trecho a seguir:

A construção processual do planejamento do mês seguinte, durante as capacitações, tem sido um ponto importante na realização de nosso trabalho pedagógico voltado para a criatividade e autonomia dos alfabetizadores comunitários. Estes estão trabalhando no sentido de adaptar o Plano de Curso à realidade sócio-cultural das comunidades. Ainda é solicitado, por parte dos alfabetizadores comunitários, sugestões de atividades alternativas para os alunos das turmas que possuem nível muito diferenciado de saberes. [PAS-Rio.PED.2000.1]

Enfim, o trabalho – na prática – se configura como projeção-ação dinâmica, envolvendo muitas vozes e fazendo emergir significativos movimentos por parte dos envolvidos. Entre outras iniciativas, oficinas e atividades interativas de criação de material pedagógico mobilizavam diferentes ações que se somavam ao fazer pedagógico propriamente dito. Em certa medida, essas atividades silenciavam uma prática que hierarquiza e concentra o processo de formação apenas na figura do professor formador. Tal dinâmica introduziu uma lógica diferenciada ao trabalho, o que não passava despercebido quando nos documentos abaixo referenciados se registra que:

O terceiro mês de trabalho transcorreu bastante dinâmico e de acordo com o depoimento dos educadores comunitários as aulas têm transcorrido de forma bastante satisfatória. Segundo a educadora XXXX, da comunidade de Guadalupe: “estou aprendendo cada vez mais, estou adorando trabalhar com os alunos e aprendendo a reconhecer suas dificuldades”. A educadora XXXX, da comunidade

de Padre Miguel, satisfeita com o desempenho de sua turma, afirma: “já consegui concretizar boa parte de tudo o que planejei” A III Jornada de Formação Continuada também foi bastante apreciada pelos educadores que afirmam terem aproveitado muito o encontro realizado na PUC, a educadora XXXX, da comunidade de Manguariba, diz que foi muito importante para ela porque “percebi que através de uma simples aula, onde todos participam, trabalhamos muitas informações e conteúdos que enriquecem os alunos. [PAS-Rio.PED.2000.1]

Jornal Fala Comunidade tem desempenhado um papel relevante no processo de ensino/aprendizagem, pois através dele educadores e alunos refazem e recriam textos, histórias de vida e de comunidades, histórias da escola. Na opinião das Coordenadoras de grupo XXXX e XXXX, os educadores têm se mostrado bastante amadurecidos e capazes de resolver com bastante propriedade as questões surgidas em sala de aula. [PAS-Rio.PED.2000.1]

Continuamos incentivando os educadores comunitários a elaborar um diário de campo, com o registro do seu trabalho no dia-a-dia da sala de aula. Desta forma, nas Jornadas de Formação Continuada fica mais fácil trocar entre eles as experiências significativas e manter uma memória do trabalho. Nessa perspectiva podemos dizer que estamos colocando em prática a possibilidade dos nossos educadores se constituírem enquanto educadores pesquisadores. [PAS-Rio.PED.2001.1]

Longe de alimentar os tentáculos e enraizamentos de uma sistemática tradicional de formação, o trabalho parece colocar em evidência um percurso formativo que se dispunha a entender e exercitar uma perspectiva exploratória que investia no binômio experiência-sentido, em suas múltiplas dimensões e, para tanto, mobilizava simultaneamente:

- a socialização dos conhecimentos de forma atenta ao contexto, sujeitos e possibilidade de ressignificação do fazer pedagógico;
- a dinamização da relação teoria e prática;
- a avaliação sistemática do trabalho como elemento norteador do processo de aprendizagem entre/e pelos diferentes sujeitos envolvidos na experiência de formação.

Tais afirmações podem ser percebidas no trecho destacado abaixo:

Os 30 educadores comunitários registraram suas opiniões e propostas acerca das ações administrativas e pedagógicas do Programa [...] O retorno positivo dos educadores foi quase unânime. A forma como estão percebendo o processo (administrativo e pedagógico) evidencia que estamos caminhando no sentido de reconstrução das identidades dos alfabetizando enquanto sujeitos, e do



estabelecimento de relações fundamentadas na solidariedade, igualdade, honestidade e justiça. Quando falam sobre o significado de estarem participando do PAS, fica claro o quanto se percebem crescendo como pessoas e profissionais na interação com os demais educadores e com seus próprios alunos. Consideram que o curso prévio de formação ofereceu uma base bastante satisfatória para o trabalho em sala de aula, e que as jornadas de formação continuada são fundamentais para o intercâmbio de experiências, aprofundamento teórico e sustentação do trabalho diário. [PAS-Rio.PED.2000.2]

A proposta tinha como referência a experiência dos professores formadores e também dos educadores-cursistas. Experiências claramente distintas, mas que vão se amalgamando em prol da proposta pedagógica, de forma complementar. O foco na experiência parece retroalimentar uma **dinâmica de construções colaborativas de aprendizagem** pautadas em reflexões sobre as práticas/atividades e posturas em sala de aula, e das demandas nelas diagnosticadas. Essa colaboração acontecia numa justaposição que não interditava possibilidades de experimentações no curso do processo formativo e, ao que parece, tudo ia sendo sistematizado constantemente à medida que o trabalho ia acontecendo. Essa prática servia como referência para a continuidade do trabalho e o seu consequente aprimoramento nos módulos subsequentes.

Nesta perspectiva, o curso de formação parece protagonizar o que se poderia chamar aqui de ampliação do conhecimento, a partir da elaboração de materiais pedagógicos cujos artífices eram os próprios educadores-cursistas, orientados pelos professores formadores. Tratava-se, pois, da experiência de **confecção de materiais didáticos-pedagógicos** como instrumentos ampliadores da prática docente para muito além dos clássicos instrumentos utilizados usualmente nas instituições escolares (quadro e giz/pilot, livro didático). Sobressaindo-se uma dimensão da formação retratada no estímulo, e no sentido de desenvolver habilidades e competências capazes de potencializar a atuação docente. De outro modo, fica evidenciado que a formação não se resumia a um trabalho pontual, ao contrário se ampliava e enriquecia na conjugação de experiências, em seus diferentes sentidos e interfaces. Exemplificativamente:

O Jornal Fala Comunidade, concebido como um instrumento paradidático que seja uma ponte entre a cultura e os saberes dos adultos alfabetizando, antes só realizado através da oralidade e agora materializados no universo da lecto-escritura, também pretende ser um elo sócio-cultural e ético entre as 30 comunidades participantes do PAS Grande Rio. [PAS-Rio.PED.2000.2]

A elaboração do primeiro número do jornal paradidático “Fala Comunidade” continua mobilizando bastante as turmas para a discussão e registro das histórias de suas comunidades, bem como de outras matérias específicas. Já iniciamos estudos e encaminhamentos com vistas ao segundo número do “Fala Comunidade” que versará sobre a temática “Nosso Tempo”, constante da programação didática da série “Viver, Aprender”. A construção participativa do jornal, no qual alfabetizadores, alunos e comunidades são autores, tem sido elemento importante para o fortalecimento da autoestima de todos os envolvidos. [PAS-Rio.PED.2000.2]

Ao analisar os documentos, no conjunto do acervo, se sobressai também o entendimento que a característica inerente ao trabalho de formação, e sem a qual ela não aconteceria, implicava planejamento e ressignificação. Pensar e dimensionar o trabalho antes de fazer, mas, também, repensar o que era feito não só a partir dos resultados, mas, igualmente, no curso do que estava sendo realizado. Olhar e tentar perceber, escutar, sentir e dimensionar o alcance das ações em prática. Observar e interpretar os detalhes. Desligar o automatismo capaz de gerar o fazer em repetição e quantidade, sem refletir sobre o sentido e eficácia desse fazer. A partir dessa perspectiva, uma ilação possível é a de que há a intencionalidade de **estabelecer como condição subjacente a todo o arcabouço do percurso formativo** a responsabilidade e sensibilidade de para identificar:

- quais os saberes da experiência dos alfabetizadores poderiam contribuir, apoiar, promover e potencializar sua formação?
- quais as especificidades reclamadas pelo trabalho?
- quais as demandas do campo que precisam estar presentes no trabalho de formação?

A tônica do Projeto Grandes Centros Urbanos parece repousar na reflexão crítica, a partir da experiência. Tal aporte faz emergir um processo de autoformação, que desafiava a equipe do NEAd a buscar reconhecer quais saberes da experiência dos cursistas poderiam contribuir, apoiar, promover e potencializar sua própria formação. E, sobretudo, quais os aportes teórico-metodológicos que não poderiam faltar na base do trabalho com os alfabetizadores. De outro modo, a construção desenvolvida no âmbito dessa experiência de formação destaca a relevância e valoriza a contribuição dos saberes acumulados a partir da realidade, contextos e experiências dos educadores-cursistas que entra em diálogo com a experiência dos professores-formadores, também atravessados por outras experiências. Uma confluência de saberes que concorriam para subsidiar a prática metodológica e

também agregavam valores outros; que motivavam o seu repensar e a potencializavam, dialogicamente. Dando circularidade ao aprendizado construído no coletivo.

Com relação a outros conteúdos e atividades curriculares, os educadores continuam utilizando as temáticas propostas no livro didático adotado, ampliando-as e recriando-as a partir de sua própria interpretação, e das sugestões discutidas na Jornadas de Formação Continuada. Consideramos fundamental que os educadores flexibilizem o uso do material didático, colocando-se como sujeitos no processo de educar. São, portanto, capazes de ir além do livro, recriando sua sequência, introduzindo outras temáticas, conteúdos e atividades que possam melhor atender às peculiaridades locais e necessidades de aprendizagem do seu grupo de alunos. Na apresentação das experiências desenvolvidas pelos educadores em sala de aula, verificamos que a fala e ações dos educadores se mostraram muito sintonizadas com esses objetivos. [PAS-Rio.PED.2000.2]

Em certa medida os documentos mostram que o trabalho de formação feito nessa experiência procurou investir na **promoção de práticas alternativas aos regimentos** instituídos pelas instituições de ensino. O processo tinha um ancoramento teórico no campo da alfabetização, mas não estava preso a ele. Ao contrário estimulava o grupo de educadores a pensar o processo de formação, com criticidade, autonomia e criatividade, como se pode perceber nos trechos destacados a seguir:

Neste terceiro mês fortalecemos a convicção de que nossa proposta pedagógica, embora esteja ancorada em matrizes construtivista e histórico-social, está sendo consolidada através de um processo participativo, onde cada educador faz uma adequação segundo as necessidades de seus grupos discentes. [PAS-Rio.PED.2000.2]

Consideramos fundamental que os educadores flexibilizem o uso do material didático, colocando-se como sujeitos no processo de educar. [PAS-Rio.PED.2000.2]

As matrizes teóricas utilizadas no curso circunscrevem o campo da educação de jovens e adultos realçando as especificidades que a caracterizam. Esse formato aparece retratado não só do ponto de vista das reflexões construídas sobre as práticas em sala de aula, mas também dos movimentos emergentes na própria experiência de formação como um todo, e levados a registro. Tem-se nesse compasso um desenho marcadamente da EJA enquanto campo pedagógico, onde a

formação ganha certa centralidade e se mostra desenvolvida à luz de um respaldo metodológico que confere autonomia aos educadores.

Em resumo, a partir dos documentos analisados no âmbito da experiência de formação no Projeto Grandes Centros Urbanos, somos colocados frente a frente com o enigma do conhecimento enquanto um fato social que traz a reboque de si, seus contextos e sua história. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nos desafia a valorizar o saber da experiência como sendo aquela expertise que vai se acumulando a partir do “modus operandi” com que o sujeito responde ao/e durante o processo de interação e formação; e à medida que essa dinâmica vai ganhando sentido prático.

A proposta pedagógica [...] de formação dos alfabetizadores e de desenvolvimento de aprendizagens e saberes pelos alfabetizandos e alfabetizadores está enraizada na cultura de cada grupo. Assim a pesquisa, o resgate e valorização de saberes, contos, história, música, teatro, etc., constitutivas das culturas das diversas comunidades integram o projeto pedagógico da alfabetização nas trinta salas de aulas [...] a equipe da PUC-Rio considera que a oralidade de cada comunidade (suas práticas, costumes, concepções) têm sua lógica interna, que devemos procurar conhecer e torná-las conhecidas, para que através de um programa de ação cultural, possa-se contribuir no combate a preconceitos, buscando a valorização das relações humanas. [PAS-Rio.CAPACIT.2000.1]

Já ao longo do curso de capacitação dos alfabetizadores comunitários foi iniciado o processo de dinamização cultural das classes do PAS, pois demanda-se dos alfabetizadores uma completa integração entre as atividades pedagógicas e as culturais, considerando-se os aspectos culturais das comunidades, das famílias e dos próprios alunos individuais de extrema relevância para o processo de alfabetização. Tal estratégia busca instrumentalizar os alfabetizadores a atuarem diretamente nos seus grupos sociais e nas comunidades, valorizando os aspectos da cultura local e da cultura popular como processos e conteúdos mesmos da leitura e da escrita, dos estudos sociais e de conhecimentos científicos. [PAS-Rio.PED.2000.1]

Um último traço marcante na experiência de formação investigada, refere-se à **provocação e criação de ambiente fértil para a reflexão crítica sobre a prática**. Essa reflexão se observa no deslocamento de um olhar inicialmente curioso e bem intencionado do educador-cursista, para a construção de uma postura docente capaz de construir conhecimentos próprios de um campo e operar mudanças na própria prática, como nos mostra o seguinte trecho:

Tem sido nossa preocupação oferecer, seguidamente, suportes teóricos, articulando-os com a discussão da prática pedagógica, que auxiliam os educadores a

desenvolverem uma ação mais consciente, e na perspectiva da construção do conhecimento. [PAS-Rio.PED.2000.2]

Igualmente, conforme se observa a partir dos documentos analisados, o trabalho desenvolvido parece configurar uma experiência que não se acomoda em um objetivo específico, pontual e imediatista, menos ainda se apresenta como um experimento aleatório ou um método de reprodução mecânica. Ao contrário, parece se constituir como uma dinâmica consistente de formação, a partir da construção de uma proposta de trabalho que reconhece as peculiaridades demandadas no processo de formação do educador comunitário, que atua na educação de jovens e adultos. E mais do que isso, põe à prova proposições teóricas que valorizam sobremaneira a atividade pedagógica, sobretudo, quando aposta na interação da prática com a teoria.

Relevante destacar aqui, tendo em vista a potência das percepções até então construídas a teor da análise documental, que a intenção não é dissociar a pertinência de uma ação metodológico, tal qual me parece até aqui a proposta investigada, de realidades outras que envolvam outros sujeitos, inclusive, outras modalidades de ensino. Ou seja, não me parece razoável pensar um processo de formação potencial tão somente no limite de uma experiência contingente de alfabetização de adultos. Ao contrário, defendo que experiência semelhante, que se mostre profícua, possa ser desenvolvida na formação inicial e continuada de professores. Afinal, ser professor de EJA ou de qualquer outra ou modalidade de ensino não é uma empreitada fácil, um desafio simples de ser enfrentado e, em muitos casos, denuncia as fragilidades da formação docente, mas, também pode afirmar um modo outro de investir na formação. Até porque, a formação, enquanto um processo contínuo e complexo, vai muito além do mero apropriar-se dos conteúdos específicos de determinada área, disciplina ou modalidade.

Além das observações acima colocadas, que pontuam o processo de formação como um todo: suas opções teórico-metodológicas, sua concepção de formação e suas práticas; os documentos mostram ainda algumas ações que merecem aprofundamento no sentido de caracterizar a referida proposta de formação. Faço alguns apontamentos sobre essas ações abaixo.

### 4.3.1 Proposta pedagógica

Conforme se pode observar a partir dos documentos, o trabalho pedagógico desenvolvido nas classes de alfabetização teve como referência a obra “Viver, Aprender”, elaborada pela ONG Ação Educativa. Esse material corresponde a uma coleção de livros dedicada à Alfabetização de Jovens e Adultos.

Nossa proposta pedagógico-cultural está articulada aos temas dos livros “Viver, Aprender” [...] Plano de Curso, elaborado com base no material da proposta pedagógica e curricular de “Viver e Aprender”, da Ação Educativa foram incrementadas por novas alternativas de trabalho e atividades, conforme planejado por ocasião de nossa última Jornada de Capacitação Continuada em Serviço. [PAS-Rio.PED.2000.2]

Considerando tal fato, talvez esse seja outro marco importante a partir do qual se possa refletir sobre essa experiência de formação, pois, há indícios de um esforço e mobilização no sentido de reelaboração e reconstrução, ressignificação coletiva das atividades propostas no material acima mencionado. O trabalho desenvolvido nas turmas não ficava *adstrito* ao livro didático, na condição de cartilha a ser seguida e sem a qual as atividades não aconteceriam. Ao contrário, percebe-se que de forma intencional, sistematicamente planejada, os educadores-cursistas eram desafiados a instrumentalizarem o material apenas como um aporte, cuja proposta era se apropriarem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva.

A partir dessa dinâmica os educadores-cursistas eram estimulados a explorar as múltiplas possibilidades de relações e adaptações, conforme a realidade e contexto nos quais iriam trabalhar. O que implicava promover o desenvolvimento e a socialização dos conteúdos programáticos que lhes eram apresentados, todavia, ressignificados a partir de suas atuações, vivências, experiências e diversidades junto aos seus alunos. Fato esse que provoca os cursistas, atribuindo-lhe a autonomia de sujeito ativo capaz de ser protagonista no seu processo de construção de conhecimento, observadas as suas habilidades, competências, interesses e motivações, como mostra o trecho abaixo:

Consideramos fundamental que os educadores flexibilizem o uso do material didático, colocando-se como sujeitos no processo de educar. São, portanto, capazes de ir além do livro, recriando sua sequência, introduzindo outras temáticas,

conteúdos e atividades que possam melhor atender às peculiaridades locais e necessidades de aprendizagem do seu grupo de alunos. [PAS-Rio.PED.2000-2]

### 4.3.2 Cartas

Conforme dito anteriormente, a proposta é consignar aqui as impressões a partir do meu olhar mais atento sobre os documentos. Nesse sentido, foi possível enxergar a realidade descrita na citação acima reproduzida, do colocar-se como “sujeitos no processo de educar”; através da mobilização de um recurso metodológico, a meu ver, potente: cartas. Observei que havia o uso de cartas trocadas entre os educadores-cursistas e os professores-formadores (coordenação do curso). Consegui identificar um total de nove cartas devidamente datadas, cada uma endereçada ao seu respectivo destinatário, respondendo questões levantadas pelos cursistas. Infelizmente não encontrei as cartas inicialmente enviadas pelos educadores. Todavia, há indícios de um pensar consciente, atrelado ao compromisso político do educador de EJA, considerando o teor das respostas às quais tive acesso.

Vale dizer que, à luz das respostas emitidas pela equipe de coordenação, é possível perceber que os educadores-cursistas se abrem para o diálogo, falam sobre suas impressões acerca do trabalho, suas inquietações ao longo do percurso formativo, suas experiências e expectativas em relação ao processo de formação em suas múltiplas perspectivas, individual e coletivamente; percebem seus progressos, dificuldades e angústias diante dos desafios que se apresentam no contexto do fazer pedagógico.

Trata-se, portanto, de outro instrumento de interação do qual a experiência de formação se apropria uma vez que, conforme instrumentalizado, concorre para momentos de troca e reflexão em uma dimensão mais individualizada, que enuncia o olhar, sentimentos e perspectivas dos educadores-cursistas. Como não bastasse a produção textual, para muito além disso as cartas parecem assumir um caráter dialógico que privilegia forma de expressão e aproximação outras, de modo muito peculiar e significativo. Mobiliza a escrita, reforça vínculos e parece se constituir como instrumento capaz de intercambiar olhares, suscitar no cursista um movimento de interpretação da realidade fática e a necessidade de se situar no

contexto experienciado, a partir da problematização. Sobressaindo-se também até mesmo a dimensão afetiva, que envolve confiança, pois os educadores confessam nas cartas suas inseguranças e medos.

Essa dinâmica de troca de correspondência, onde o pensamento ganha assento no papel parece demandar uma reflexão mapeada, sobre o percurso e as atividades implementadas. Configura elementos de avaliação e orientação a partir da materialidade das respostas obtidas. Assume a conotação de espaço de expressão onde o educador-cursista se abre para refletir e (re)dimensionar o sentido a partir do qual se vê na experiência de formação. Consequência dos reflexos da própria formação vivenciada, que parece ampliar o olhar. O que por sua vez, suscita problematizações, dentre as quais pensar sua própria atuação, na relação com o outro e consigo mesmo. Caminho esse por onde perpassa uma formação que não é mecânica, é envolvente, porque chama para o diálogo! Isto é, a formação não é trabalhada como algo externo que está exclusiva ou pontualmente no professor, no conteúdo ensinado, nas tarefas cumpridas.

Corresponde a um processo contínuo, de mão dupla, de dentro para fora e de fora para dentro. Mobilizando elementos numa ordem dinâmica de compartilhamento de dúvidas, busca de informação, autoconfiança, autonomia e autoformação. Autonomia para pensar criticamente a sua atuação e analisar reflexivamente o que é dito pelo outro. Situar-se no contexto a partir de um olhar analítico sobre a realidade. Enfim, ao que parece as cartas criam um movimento onde o alfabetizador se coloca em xeque a partir de uma dinâmica de formação que não está dada, ao contrário, vai se construindo no processo.

Assim sendo, essa engenharia proporciona elementos valiosos para a pesquisa, quando se trata de refletir sobre as bases do percurso formativo desenvolvido no projeto grandes centros urbanos, suas especificidades e possíveis contribuições para pensar a formação de professores nos dias de hoje. Por ser um material potente, as cartas mereceriam uma atenção especial. Talvez uma pesquisa específica que discutisse seu uso nesse processo de formação. Sendo assim, registro aqui a existência desse material documental, mas escolho não o tomar como objeto de análise para essa pesquisa de mestrado especificamente. Essa escolha se dá por dois motivos: a) a pesquisa já conta com um volume de dados muito grande



constantes dos relatórios e; b) o estilo dos documentos, que demanda uma forma de análise bastante diferente, ou seja, as informações e tipo de escrita dos relatórios se mostram bastante distintas das informações e da escrita das cartas. Volto a dizer, contudo, que as cartas demandariam um estudo específico dada a potência documental presente nesse material.

#### 4.3.3 Feira de Saberes

Ao final de cada módulo semestral era realizada uma “Feira de Saberes”, reunindo todas as turmas no campus da PUC-Rio. Nessa atividade, eram expostos em stands as atividades de ensino/aprendizagem, leitura e escrita realizadas em cada turma, artesanatos, pratos típicos, instrumentos de trabalho, objetos produzidos no ofício de cada um. Os stands eram visitados por todas as turmas e os educandos tinham a oportunidade de apresentar seus saberes de origem e também os saberes adquiridos no processo de alfabetização.

Em sua dimensão potencial de formação dos educadores-cursistas os relatórios analisados limitam-se a destacar a feira de saberes muito mais sob a perspectiva de “evento” de confraternização que mobiliza, estimula e emociona os educandos. Evento que possibilita um momento singular de certificação dos educadores-cursistas no âmbito de uma ritualística comemorativa na qual recebem certificados das mãos do reitor e de outras “personalidades” da/na universidade. Segundo explicitado de forma reiterada nos documentos acima mencionados, “coroando” o trabalho ao término de cada módulo, porquanto, os alunos de todas as classes de alfabetização eram levados à PUC-Rio para apresentarem seus trabalhos produzidos ao longo das aulas, num clima interativo e festivo entre todos os polos/comunidades.

Todavia, os relatórios não exploram o caráter formativo da feira de saberes, a partir de sua dimensão prática, peculiaridades e potencialidades no processo de **formação dos educadores-cursistas**, ou seja, parece não ter registro enquanto um espaço pedagógico mediado pelos próprios alfabetizadores. Nos relatórios a feira se limita aos contornos de encantamento de uma certificação comemorativa

focando, sobretudo, os educandos. Explorando pouco o caráter formativo para os educadores-cursistas. Conforme é possível apreender a partir das passagens abaixo:

(...) a mobilização para a Feira de Saberes tem sido de grande interesse para os alunos e os alfabetizadores, como coroamento das atividades pedagógicas e culturais. [PAS-Rio.PED.2000.1]

Neste último mês do Módulo a equipe de dinamização cultural direcionou suas ações à realização da FEIRA DE SABERES, uma jornada realizada no campus da PUC, com a participação das 30 classes de alfabetização de adultos, representantes das associações comunitárias parceiras, autoridades universitárias da PUC e a equipe coordenadora do projeto. [PAS-Rio.PED.2001.1]

A “Feira de Saberes” procura ressaltar os processos de trocas entre o Curso do PAS e seus alfabetizandos, entre alfabetizadores e seus alunos jovens e adultos, entre o processo inicial da incipiente escolaridade formal alcançada e o processo de contínua criação cultural desenvolvido pelos alfabetizandos no seu cotidiano de vida [...] Feira de Saberes” significa assim o diálogo e o intercâmbio simbólico entre a cultura popular e a cultura letrada, entre o processo de aquisição de saberes escolares agora também inseridos ao universo cultural original [...] a “Feira de Saberes” potencializou a proposta de valorização cultural, que foi trabalhada ao longo do processo de alfabetização. Em suma, a “Feira de Saberes” se caracterizou pela participação expressiva dos alfabetizandos adultos e das suas comunidades, onde os saberes populares tiveram garantido seu espaço de expressão, de intercâmbio com os saberes escolares. [PAS-Rio.PED.2001.1]

Ato de conagração final [...] exposição pública dos trabalhos realizados [...] Feira de Saberes; simultaneamente com o evento de certificação de 600 alfabetizandos que se congregaram no campus da PUC-Rio; desenvolvimento de atividades e propostas associadas à produção de matérias coletivas dos alunos e de suas classes para publicação no jornal paradidático FALA COMUNIDADE, uma iniciativa inédita da nossa Equipe. [PAS-Rio.PED.2001.1]

#### 4.3.4 Jornal Fala Comunidade

Conforme já apontado anteriormente, o jornal “Fala Comunidade” se constituiu como um recurso pedagógico que revelava múltiplas potencialidades. A professora D2, responsável pela materialidade desse instrumento, assinala de forma bastante contundente essa potencialidade quando diz:

*[...] eu posso garantir que foi uma ideia muito interdisciplinar [...] o jornal começou a ser um meio de comunicação entre eles [...] sabe quando o projeto toma vida? Eles se apropriaram do jornal. Eles fizeram do jornal a fala”.* Professora D2

Contudo, hoje, mais de 20 anos depois, refletindo sobre esse material é possível levantar algumas inquietações. Os relatórios e demais registros não

explicitam o trabalho de mobilização, investigação e sistematização de dados pesquisados pelos educadores-cursistas, numa perspectiva interdisciplinar, e o caráter formativo de todo esse processo para esses mesmos sujeitos. Há registros que os educadores-cursistas catalogavam as matérias do jornal, pensado intencionalmente como instrumento pedagógico, a partir de um trabalho de pesquisa que, por sua vez, configurava uma prática metodológica. Todavia, muito mais dinamizado com ênfase no alfabetizando. Os relatórios não trazem à luz esse movimento de produção de conhecimento na interface “formação” x “trabalho de pesquisa” que busca e analisa dados, resgata conhecimentos, quantifica, seleciona, sistematiza, e dissemina saberes outros. Note-se que o termo ‘pesquisa’ está consignado no relatório, quando se refere ao trabalho feito pelos educadores-cursistas.

Nesse sentido, qual a concepção de pesquisa que permeia esse mergulho dos educadores-cursistas nessa dinâmica formativa de recolha de dados e análise das informações coletadas para o “Fala Comunidade” cuja proposta, pelo menos em tese, se presume ser a produção e disseminação de conhecimento/saberes? Não tenho dados para afirmar, mas as falas indicam que essa dimensão da pesquisa nunca foi suficientemente trabalhada como uma dimensão da formação do educador. Na mesma linha não se tem registro de um estudo ou sistematização da potencialidade desse material pela equipe do NEAd. Nas palavras da professora D2:

*Os pesquisadores têm o tal do Currículo Lattes, onde a gente tem que colocar artigo. Eu nunca consegui escrever sobre o "Fala Comunidade", por uma questão assim emocional, sabe, é meio... nossa! É um dos projetos de mais alcance, no sentido estrito da palavra [...] a didática de que você fala o que você pensa, o que você fez; o seu cotidiano é importante [...] o Fala Comunidade foi demais! Professora D2*

Sobre o Jornal Fala Comunidade encontramos evidências que efetivamente destacam sua importância, todavia, aqui, coloca-se em relevo a potência desse instrumento paradigmático subsidiando com igual potência a dimensão formativa do educadores-cursistas. A seguir algumas falas transcritas dos relatórios evidenciam a repercussão desse recurso pedagógico, por assim dizer:

Tem sido nossa preocupação oferecer, seguidamente, suportes teóricos, articulando-os com a discussão da prática pedagógica, que auxiliam os educadores a desenvolverem uma ação mais consciente, e na perspectiva da construção do conhecimento [...] para subsidiar o trabalho dos alfabetizadores comunitários,

construímos, ainda, diversos materiais pedagógicos com o objetivo de estimular e aprofundar o trabalho com os temas. Além disso, os materiais produzidos em sala de aula são encaminhados para publicação no Jornal Fala Comunidade que é o nosso instrumento paradidático, que serve simbolicamente de “quadro negro” e elo de ligação entre as 30 turmas nas diversas comunidades. [PAS-Rio.PED.2000.2]

O jornal Fala Comunidade, enquanto instrumento pedagógico de apoio às classes também tem desempenhado um papel relevante no processo de ensino/aprendizagem, pois através dele educadores e alunos refazem e recriam textos, histórias de vida e de comunidades, histórias da escola [...]. Neste módulo os nossos educadores comunitários estão sendo incentivados a elaborar um diário de campo, com o registro de seus trabalhos. Esta dinâmica faz com que eles possam refletir sobre a prática do dia-a-dia de sala de aula, trocar entre eles as experiências significativas e manter uma memória do trabalho. Nessa perspectiva podemos dizer que estamos colocando em prática a possibilidade dos nossos educadores se constituírem enquanto educadores pesquisadores. [PAS-Rio.PED.2001.1]

#### 4.3.5 Autoestima

Por fim, observadas as particularidades do trabalho consignadas nos relatórios e demais documentos, é possível perceber reticências no que se refere a registros sobre iniciativas implementadas no curso de formação, com o objetivo de diagnosticar as percepções e possíveis avanços que os educadores-cursistas atribuíram a si mesmos, a partir do percurso formativo vivenciado. Ou ainda, possíveis desdobramentos que emergiram do trabalho que desenvolveram em suas comunidades. Isto é, não há apontamentos, sistematização sobre as impressões que os educadores-cursistas construíram, ou não, de sua própria participação no trabalho (autoavaliação). Entre outras coisas para tentar identificar o nível de sua autoestima e como esse aspecto repercutiu positiva ou negativamente no seu processo de formação ao longo do curso, em cada um dos módulos. Essa questão se mostra relevante, porque nos próprios relatórios há registro delineando a figura do educador-cursista como ‘enraizado na comunidade na qual leciona’, como ‘não sendo professor’ e até mesmo ‘como sujeito que apresenta lacunas em sua formação’. Oriundo de um contexto marcado por emblemas sociais como, por exemplo, analfabetismo, desemprego, questões étnico-raciais, entre outros; que denunciavam/denunciam a falta de assistência do poder Estatal, originando carências, preconceito e estigmas. O que em certa medida rotula! Poderia se perguntar, em que isso se articula com a temática da pesquisa?

Na tessitura do trabalho em consórcio (PUC-Rio x PAS), os documentos evidenciam que há na realidade da experiência de formação exigências e critérios estabelecidos na parceria com o Programa Alfabetização Solidária – PAS-Rio e PUC-Rio, no interior da qual a referida experiência de formação acontece. Critérios esses pré-definidos pela ONG, entre os quais a condição de o PAS-Grande Rio:

[...] recrutar o pessoal docente para as 30 classes junto às próprias comunidades parceiras, entre jovens universitários envolvidos em ações sócio-educativas locais, e até mesmo entre lideranças comunitárias com ensino médio completo. Assim, o enraizamento comunitário dos participantes do curso buscou compensar lacunas na sua formação docente prévia, e ao longo do curso preparatório foi trabalhado de forma a potencializar conteúdos e dinâmicas de aprendizagem. [PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]

Logo, como desatentar para a questão da autoestima do educadores-cursistas face ao realce de tantas carências? Em oposição a essa aparente desatenção no que se refere aos educadores em processo de formação, se sobressai o flagrante cuidado em relação aos educandos, conforme se percebe nos relatórios. Ou seja, parece haver enorme preocupação e acentuada atenção quando se trata de trabalhar o sentimento de inferioridade baixa autoestima que acompanha o educando, buscando elevar a sua autoestima, a fim de estruturar e potencializar a dimensão cognitiva desses sujeitos. Nos documentos aparece consignado até a preocupação com o que chamam de “desenvolver uma reflexão a respeito do processo de formação/autoformação do alfabetizador”. (PAS-Rio.CAPACIT.1999.2). Todavia, ao que parece tudo para melhor cuidar do alfabetizando. Mas, e a saúde do professor que atua nessas turmas, pode ficar subsumida? Em que medida essa questão precisa estar presente no processo de formação e vice-versa? É válido presumir que para o educador-cursista estava tudo resolvido a priori? Essa questão pode ser percebida nas seguintes passagens presentes nos relatórios:

Também é prioridade na nossa proposta pedagógica, trabalhar a auto-estima destes alunos que em sua maioria, além de não dominarem a leitura e a escrita são portadores de outros fatores que provocam a exclusão social [PAS-Rio.PED.2001.1]

Enfatizaram-se, pois, na seleção dos integrantes do curso a qualidade da relação interpessoal e comunitária que os envolvidos no processo estabelecem ao longo do trabalho, e, seus compromisso, pertencimento e o envolvimento com o trabalho sócio-educativo, procurando operar com todas as possibilidades de desenvolver uma reflexão a respeito do processo de formação/autoformação dos alfabetizadores. [PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]

No que se refere aos educandos, repetidamente, nos documentos consultados, se tem indícios acerca da preocupação de fazer um trabalho que envolva mecanismos de resgate e potencialização da autoestima desses sujeitos, como podemos perceber na passagem abaixo:

Durante este mês nosso III Módulo do PAS ganhou maior visibilidade, graças à edição de dois mil exemplares do primeiro número do jornal paradidático “FALA COMUNIDADE” Motivo de orgulho para alunos, alfabetizadores e coordenadores do projeto, o “Fala Comunidade” foi construído em mutirão. O jornal se apresenta como instrumento de divulgação do projeto educacional, no âmbito da Universidade PUC-Rio e das 30 comunidades onde está implantado [...] Na perspectiva pedagógica, o jornal chega às mãos de cada educador e aluno como um instrumento de leitura; divulgação da cultura e saberes populares; intercâmbio entre as 30 comunidades e catalizador e mola do processo de auto-estima dos alfabetizandos. [PAS-Rio.PED.2000.2]

#### 4.4 Questões orientadoras para pensar as entrevistas

A realização de todo esse trabalho de análise documental me colocou em contato com a experiência Projeto Grandes Centros Urbanos de maneira técnica, ou seja, a partir das informações registradas nos documentos encontrados no acervo. Acervo esse que pela sua riqueza de conteúdo me permitiu reconstituir o arcabouço propositivo da proposta de formação, conforme levada a registro em documentos pertinentes. Todavia era exigível que a investigação em curso, em consonância com a sua natureza investigativa e analítica, fosse conduzida de forma criteriosa para a melhor consecução dos seus objetivos. Logo, investi tempo e esforços não só em compor informações significativas, mas, cumulativamente, reunir dados complementares capazes de denotar veracidade, credibilidade e ainda, pelo seu conjunto, se mostrassem adequados à finalidade da pesquisa. De acordo com Silvia et al. (2009, p. 4557):

A pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

Como não bastasse o entendimento acima citado, tem-se que a presente pesquisa perpassa também pelo campo da memória. Logo, ganha pertinência, no presente caso, as palavras de Manzini (1991, p.150) quando assevera: se os objetivos da pesquisa se referirem a informações que não estão registradas ou disponíveis a não ser na memória ou pensamento das pessoas, então, a entrevista pode ser um meio apropriado.

Esclarecendo, no entanto, que a memória é entendida no âmbito dessa pesquisa de mestrado, na perspectiva apontada por Le Goff (1990, p.411) quando diz que: “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.”

Desta forma, como não bastasse as contribuições dos documentos a partir dos dados que foram deles extraídos, ainda propiciaram a construção de algumas linhas gerais de investigação sobre a experiência que precisavam ser aprofundadas na segunda fase do trabalho de campo: as entrevistas.

Com a análise dos documentos chegou-se a algumas questões norteadoras que se configuraram em eixos sobre os quais interessava aprofundar o entendimento de pontos específicos acerca do processo de formação. Apresento brevemente, abaixo, esses eixos que foram a base para a construção do roteiro de entrevistas. Antes, porém, esclareço que a partir das percepções acima explicitadas e, considerando a conexão dos diferentes documentos analisados, foi possível chegar, através de um processo gradual, a um roteiro de entrevista suficientemente capaz de radiografar a experiência de formação em suas diferentes dimensões e perspectivas. Dimensões essas apontadas no capítulo anterior conforme esclarecido o lugar de onde responde cada um dos entrevistados, observada sua seara de atuação no Projeto Grandes Centros Urbanos.

O roteiro final foi composto por cinco eixos, na órbita dos quais foram distribuídas um total de 16 perguntas que buscam dar movimento e atualizar a memória sobre essa experiência. Tal qual Le Goff (1990), essas perguntas permitiram revisitar o passado trazendo-o como alimento para a própria memória e de forma propositiva e prospectiva, servir o presente e o futuro com contribuições

que podem potencializar e tornar insurgente as experiências de formação de professores nos dias atuais. Nesse sentido vale a pena destacar o processo de troca que estabeleci com a minha orientação no sentido de – paulatinamente – ir ajustando o desenho e a estrutura de cada uma das perguntas, pensando, (re)pensando e refazendo no detalhe, cada uma dessas perguntas. Tendo como aporte tudo o que os documentos me contaram, o que me omitiram, em que me interpelaram e, sobretudo, tendo como foco os objetivos da pesquisa. Importante ressaltar esses aspectos, no sentido de reafirmar que a construção de um roteiro de entrevista não é simples e não se faz de uma vez só. É necessário um movimento de idas e vindas, de maturação das questões, de revisão e de teste até que se tenha um roteiro que expresse de maneira clara as questões de interesses da pesquisa.

Em que pese tal cuidado, convém destacar que do total de sete entrevistados, contando as duas entrevistas-piloto, quatro pessoas fizeram referência à boa estruturação e assertividade das perguntas demarcando bem os contornos da experiência investigada. Conforme a seguir, apresento os eixos nos quais foram pautadas.

No final, as percepções fornecidas a partir das entrevistas e questionário se mostram extremamente valiosas, e agregam sobremaneira para a constituição da pesquisa. Sobretudo por trazerem elementos nativos de todo o processo de formação e apontarem para elementos de caráter empírico, que podem ser analisados de forma combinada, ou não! Para facilitar a apreensão acerca da natureza das contribuições trazidas pelas entrevistadas e, conforme o caso, melhor compreender algumas especificidades do que foi perguntado, explico abaixo os respectivos eixos. A íntegra do roteiro com as perguntas se encontra como apêndices da pesquisa.

**Quadro 2 - Eixos orientadores para entrevista**

<b>Eixos</b>	<b>Tópicos de discussão</b>
<b>1</b>	<b>Introdução</b>  a) <b>Memórias sobre o processo de formação</b>



	<p>(*) Nesse tópico pretendeu-se fazer um levantamento de memórias mais significativas sobre o processo de formação vivenciado pelas entrevistadas, no período investigado.</p> <p><b>b) Trajetórias/Perfil das educadoras</b></p> <p>(*) Neste item objetivou-se saber em que se apoiavam as concepções de formação das professoras-formadoras; quais as suas referências e experiências/trajetórias anteriores ao trabalho no NEAd; como essas concepções instrumentalizaram a formação desenvolvida no NEAd.</p>
<b>2</b>	<p><b>Questões operacionais da implantação da proposta de formação</b></p> <p>(*) Com as perguntas desse tópico pretendeu-se refletir sobre como era desenvolvida a gestão do projeto e a formulação da proposta inicial de formação.</p>
<b>3</b>	<p><b>Aspectos específicos do processo de formação no P.G.C.U.</b></p> <p>(*) Este tópico se ocupou de investigar se as atividades desenvolvidas nessa experiência de formação evidenciam práticas que se aproximam do conceito ecologia de saberes.</p>
<b>4</b>	<p><b>A formação de educadores no P.G.C.U. e a formação de educadores de EJA em geral</b></p> <p>(*) Esta parte da entrevista tem como finalidade entender em que medida as atividades formativas desse projeto contribuem potencialmente para se pensar a especificidade da formação de professores de EJA nos dias atuais.</p>
<b>5</b>	<p><b>Diálogo de saberes</b></p> <p>(*) Quais eram os espaços de fala e de expressão dos professores-cursistas durante o processo de formação.</p>

## 5 Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos

À luz da contextualização feita nos capítulos anteriores, interessa, nesse momento, delimitar o levantamento, até então feito, sobre aspectos específicos da proposta de formação desenvolvida pelo Projeto Grades Centros Urbanos. Para tanto, o capítulo se organiza articulando um diálogo entre a discussão teórica que fundamenta essa dissertação já lançando mão de elementos das entrevistas realizadas com os professores formadores do PGCU. Um dos principais focos dessa discussão versa sobre a Educação de Jovens e Adultos como um campo pedagógico revestido de suas especificidades e no qual a discussão sobre a formação de professores assume certa centralidade.

A intenção é evidenciar um intercâmbio de ideias articulando falas e expressões suficientes para fazer emergir não só a expressão da EJA, e relevância da formação de professores, como também, fundamentos que realçam a pertinência e atualidade da experiência investigada naquilo que ela pode contribuir em prol da formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, nos dias atuais e para a formação de professores em geral. Convém inclusive, realçar que a primeira especificidade da proposta de formação objeto de investigação e que coloca em destaque a própria EJA, enquanto campo pedagógico, é a flagrante potencialidade da ação implementada, que se caracteriza como um movimento contínuo de invenção e ressignificação do fazer pedagógico. Aliás, especificidade essa que aqui é entendida conforme apontada por Soares e Soares (2014, p. 8), ou seja, “como a convergência de aspectos que nos capacitam a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade”.

Optei por apresentar a discussão teórica permeada pelo conteúdo das entrevistas por entender que tal dinâmica coloca em evidência as reflexões fomentadas pela presente pesquisa à medida que reflete sobre formação em EJA entendendo-a como possibilidade de qualificação docente. Destaco, por exemplo, que uma iniciativa como aquela engendrada pelo PGCU, observada a relevância, não pode ter um fim em si mesma, pois como aponta André (2010): “[...] não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações,

saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência”. (ANDRÉ, 2010, p.176).

Nesse sentido, o presente capítulo mostra como as especificidades da formação realizada no PGCU encontra eco na discussão já presente no campo teórico. Dessa forma, duas questões merecem destaque, considerando a fala anterior, a primeira diz respeito à pertinência e atualidade do presente estudo, enquanto uma pesquisa empírica que se propõe discutir formação de professores; a segunda se refere ao recorte dessa discussão no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Razão pela qual trazer à luz a experiência investigada ganha relevo porquanto revela um modo inventivo e criativo de dinamizar e potencializar o processo de formação. Nesse sentido, acredito que a pesquisa possa suscitar, conforme o entendimento de Zeichner (2009, p.15)

Importantes contribuições para a prática e a política na formação docente (...), também acreditamos que as decisões sobre política e prática são mediadas por considerações morais, éticas e políticas, e que a prática no ensino e na formação docente, como em outras áreas, é intrinsecamente complexa. A pesquisa pode nos ajudar a pensar sobre a formação docente de maneiras mais proveitosas e pode oferecer orientação quanto práticas efetivas para atingir determinados objetivos, mas não pode nos revelar tudo sobre o que fazer nos cursos de formação docente ou na arena política.

A experiências de formação ora investigada revela modos de fazer provocadores e inovadores. Não só se insurgindo com um fazer prático, mas, também com uma voz que enuncia e denuncia, entre outras coisas, a tratativa omissiva dispensada à Educação de Jovens e Adultos, aos docentes das licenciaturas em geral. De acordo com a professora B2, uma das coordenadoras pedagógicas responsáveis pela proposta de formação do NEAd:

*É uma lacuna enorme, que não tenha isso nos cursos, uma lacuna! E a gente sabe por que! Enquanto nesse país a gente não priorizar discutir e dar conta de uma maneira geral e oficial das injustiças, das desigualdades, sobretudo, econômicas, a gente não vai achar importante a EJA, não vai achar! E quando você não acha importante uma área, não considera aquilo educação, dentro da educação... já reparou que em poucos momentos a EJA tá dentro? A EJA tá sempre como um apendicezinho, como um penduricalho na educação. A gente na EJA deu alguns passos pra frente e agora a gente teve um retrocesso enorme. A mesma condição que a EJA vive no contexto nacional, nos Estados, nos Municípios; a mesma condição, vivíamos nós (Projeto Grandes Centros Urbanos) com relação aos cursos*

*de graduação, a mesma situação. A gente fazia aquele trabalho (de formação) que a gente considerava significativo, mas que não era reconhecido (pela universidade). Não estava dentro, estava fora, era um apêndice [...] nas próprias universidades as turmas (de graduação) têm que brigar pra ter isso (EJA), as turmas têm que pedir [...] Mas a gente tem ainda, por força das regras, por força das estruturas acadêmicas, muita dificuldade pra que isso vire alguma coisa mais geral (a presença da EJA nas universidades). Professora B2*

Lacuna essa que enseja possibilidades de um fazer pedagógico alternativo, em certa medida insurgente, considerando que, diversamente do tradicional, não deixa de considerar o contexto, as concepções e percepções do professor e também do aluno como elementos importantes e que precisam estar arrolados ao se conceber uma proposta de formação. O que, por sua vez, implica reconhecer e valorizar a participação daquele que integra a formação como cursista, e não pode ficar alijado de sua condição de sujeito, nesse processo. De modo a contribuir ativamente no desenvolvimento das práticas educativas e de todo o percurso formativo. Incluído a possibilidade de atuar como agente contextualizado em sua realidade concreta, face ao desafio do fazer docente. Atento às especificidades e complexidades desse desafio. Vale dizer, o processo de formação não pode prescindir do outro, do seu envolvimento, da experiência e reflexões críticas, como elementos norteadores.

Pensar essas dimensões ao dar materialidade ao processo de formação significa escutar a fala do professor em formação, que precisa também ser partícipe na produção de conhecimento, protagonizando modos outros do fazer-pedagógico, para além do protótipo convencional de cursos de formação que se outorga o poder de formar. Não raro, divorciados de demanda práticas e sua articulação com possíveis especificidades do campo pedagógico e suas emergências. A formação não pode se conformar a conhecimento pedagógico abstrato. O processo de formação de professores, enquanto efetiva produção de conhecimento, deve ser uma via de mão dupla, a ser trilhada numa perspectiva de aprendizado mútuo. (LEITÃO, 2002; 2004) Essa construção não é algo que enaltece um e imobiliza o outro, *adstrito* a condição de aprendiz. Pressupõe movimento de interação, aproximação, diálogo, troca. Enfim, como aponta Freire, (1987, p.35-36) a construção aqui referida:

Não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação [...] é preciso que também se insiram

criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados [...] inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la [...] educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Talvez, analogamente, a partir da fala acima, se possa reconhecer e investir na formação de professores, também, como espaço a partir do qual se faz necessário construir caminho de dupla via, primeiro um espaço de formação mútua, onde se ensina aprendendo e aprende ensinando; segundo como oportunidade de passar as próprias práticas em revista, criticamente. Isto, é, momento de formação e autoformação conforme descrito no PGCU pela professora C3.

*Quando eu penso nesse projeto [Projeto Grandes Centros Urbanos NEAd PUC-Rio], eu penso num trabalho [...] que me formou, obviamente, porque a gente se forma em todos os trabalhos, a gente se autoforma e a gente se forma junto, principalmente na perspectiva que eu gosto de trabalhar e em que esse trabalho foi feito [...] porque a equipe pensava assim. Mas um trabalho com muitos desafios, não foi um trabalho fácil, não! Não foi um trabalho simples, e talvez por isso teve tanto aprendizado, por ter muitos desafios, então, essa é uma questão, e é uma questão bastante significativa. Sempre que eu penso nesse trabalho eu não posso esquecer disso [...] um trabalho que me formou e todo trabalho que me formou eu tenho uma gratidão muito grande por ele. Professora C3*

Com efeito, se pensarmos a referida resposta levando em consideração a relevância de a prática docente ser objeto de contínua reflexão, pode-se considerar que a fala em epígrafe, a despeito de explicitar uma experiência de vida, se apresenta, flagrantemente, em estreita relação com um processo de formação, numa perspectiva reflexiva da professora em referência. Autoformação como uma realidade que se apresenta. É nesse compasso que emergem possibilidades de se pensar práticas pedagógicas diferenciadas, metodologias inovadoras e provocadoras. Mais objetivamente falando, é nessa perspectiva que a presente pesquisa busca identificar, quais as especificidades existentes na proposta de formação desenvolvida pelo Projeto Grande Centros Urbanos. De outro modo, ainda com aporte na fala da professora supracitada, se estabelece uma relação com o pensamento de Freire (1997), quando diz:

O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o

ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p.19)

A dinâmica delineada nas citações acima sugere que a prática pedagógica de formação na perspectiva da negociação de saberes pode favorecer o desenvolvimento mútuo. No caso da experiência objeto da pesquisa, a fala da professora C3 não é algo isolado, pois, a professora B2, em entrevista, diz:

*Eu acho que um elemento é a relação que a gente estabelece entre os atores ali, aquele processo; o que tá pretensamente querendo formar e o que tá sendo formado. Porque na verdade um, forma o outro. A gente acaba se formando ali juntos em comunhão [...] é você partir da visão que o outro tem, procurar saber, tá ouvindo muito também! Estar disposta a ouvir! A falar, mas a ouvir também. Isso nem sempre é muito fácil. Valorizar a prática dele! Valoriza a prática dele, a experiência dele, colocar isso em evidência, no palco, porque além de você fortalecer o indivíduo, você vai potencializar o professor, o educador, você também vai ter mais elementos pra levar pra discussão e fazer com que ela tenha significado. Professora B2*

As referências acima descritas ganham especial relevo quando se pensa na Educação de Jovens e Adultos, encarnada no objeto da presente pesquisa onde professores/educadores e educandos compõem, no conjunto dos atores envolvidos, jovens, adultos, idosos trabalhadores/trabalhadoras, sujeitos de direito, vindos de camadas populares com diferenciadas trajetórias e realidades diversas, peculiaridades próprias, conforme descritas nos documentos analisados. (ARROYO, 2017).

## 5.1 Delineando campos de estudos

Feitas as considerações iniciais acerca de como será a estrutura do presente capítulo, convém inicialmente destacar que a pesquisa dialoga não com um, mas, dois campos de estudos. O primeiro se apresenta no bojo do próprio objeto de estudo, qual seja, a Educação de Jovens e Adultos - EJA. O outro, corresponde ao foco da pesquisa no âmbito da EJA, a Formação de Professores.

### 5.1.1 Educação de Jovens Adultos: identidade, resistência e inventividade

Talvez não seja forçoso dizer, que a Educação de Jovens e Adultos já se constituía como uma modalidade de educação básica, antes mesmo de tal condição tornar-se um dispositivo de lei, no interior de um diploma legal o que, a rigor, apenas tornou oficial, normativo – em artigo próprio - a realidade em comento. Até porque, a despeito de ser erigida à condição de um dispositivo legal, ao conjunto de um direito assegurado pela LDBEN 9394/96, pela sua própria natureza, a Educação de Jovens e Adultos – EJA já incorporava em seu estatuto existencial a configuração de modalidade educacional, útil, necessária e inclusiva. E como não bastasse ter na sua gênese a luta pela inclusão de sujeitos historicamente alijados do seu legítimo direito à educação, a EJA, enquanto modalidade educacional, luta pela sua própria inclusão, e prerrogativas nos termos da Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Nas palavras de Soares e Pedroso (2016):

O campo da Educação de Jovens e Adultos vem-se consolidando no Brasil sob o tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. Foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões [...] nos anos seguintes à Constituição Federal de 1988, tivemos um período de transição entre as concepções de educação compensatória que nortearam o antigo ensino supletivo e a instauração de uma nova configuração da educação para os jovens e os adultos como direito. Como sinal dessa mudança, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, de 1996, adotou a denominação, mundialmente conhecida, de educação de adultos incorporando os jovens, que também se encontravam excluídos do direito à educação, passando a ser nomeada de Educação de Jovens e Adultos, superando a concepção anterior do ensino supletivo. (SOARES; PEDROSO, 2016, p.252-253).

Apesar do repertório de lutas e significativas vitórias ao longo da história, do ponto de vista legal, por exemplo, a falta de efetividade de muitos marcos legais ainda é uma realidade. Nas palavras da professora C3:

*Então eu acho que a EJA ainda está muito desassistida, o que a gente tem de marcos legais ainda é muito pouco. Se a gente for falar dos marcos legais, eles não são vividos. A gente até tem uma legislação legal, o Parecer 11/20009, é uma coisa linda, mas eu nunca o vi sendo cumprido, então, ainda é conquista em termos de marco legal. Ainda não chegou na escola o parecer, ainda não chegou a Declaração de Hamburgo<sup>10</sup>, que é linda também, não chegou às escolas, então, precisava chegar! Só que a gente tá vivendo um retrocesso desde o governo Temer, que já foi extinta SECAD<sup>11</sup>. eu acho que primeiro, os marcos legais não chegam na escola ainda, infelizmente! Nem o parecer, nem os documentos que saíram das CONFINTEAS, da quinta e sexta CONFINTEAS<sup>12</sup>. Em termos dos marcos teóricos eu acho que a gente tem pouca coisa, a pouca coisa que tem é voltada para legislação. Muita discussão de direito, pouca discussão de prática pedagógica. Então acho que a gente ainda demanda muita discussão e muita produção teórica em termos da prática pedagógica. Professora C3*

Na esteira dessa realidade de indefinições, Abreu e Laffin (2020), assinalam que:

Uma questão importante para a compreensão do campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos, ou sua configuração, seria: qual o núcleo interno essencial da EJA enquanto área de conhecimento? Tal questão nos ajuda a compreender que a construção de um campo epistêmico está em superar a práxis fetichizada, a qual se constitui tão somente pelo fenômeno, ou pela aparência, e ao mesmo tempo revela e esconde. Eis aí, portanto, o desafio de pesquisa na EJA. Visto que, segundo Arroyo (2005), um olhar precipitado e sem aprofundamento aos aspectos específicos sobre a modalidade, marcou sua história na educação brasileira por: indefinição,

<sup>9</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

<sup>10</sup> BRASIL. Ministério da Educação/UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de adultos. Hamburgo, julho 1997. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro**. Brasília: MEC, 1998.

<sup>11</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade – SECAD, Ministério da Educação - MEC.

<sup>12</sup> **Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)**. “As CONFINTEAS são realizadas desde 1949, a cada 12 anos, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), seu objetivo é debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docfinal.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf)> acesso em: 30/12/2021. Em 2009 aconteceu em Belém do Pará a VI CONFINTEA, a última realizada até o momento. O documento final dessa conferência internacional foi publicado no ano seguinte: BRASIL. Ministério da Educação/UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de adultos. Belém, dezembro 2009. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: MEC, 2010.



voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais. (ABREU; LAFFIN (2020, p.5).

O cenário acima delineado encontra flagrante correspondência na realidade prática, nos dias atuais. Onde apesar de toda luta e resistência, as indefinições ainda são muitas. A despeito do movimento contínuo de enfrentamento, de combate ao negacionismo de uns que asseveram tratar-se a EJA de uma demanda ultrapassada, uma realidade agonizante, em vias de falecer, isto é, que não tardará a se extinguir, vige com muito mais potência outro entendimento. Entendimento esse que combate resiste e se atualiza na militância de atores que apostam na EJA, que tal qual a educação como um todo, se apresenta como campo de disputa. De acordo com Abreu e Laffin (2020, p.8):

Ela é um espaço de relações de forças, de interesses e apropriações, pois ela vem garantindo o acesso à escolarização da classe trabalhadora no Brasil não escolarizada e/ou não alfabetizada, permitindo, assim, a inserção social de uma população mais empobrecida. Como fenômeno permite a produção de paradigmas, supera tantos outros, e de objetos de conhecimento promovendo problematizações específicas sobre o seu campo empírico, portanto, possibilita o desenvolvimento de teorias e epistemologias.

Fato é que as problematizações produzidas e que provocam movimentos, desestabilizações, estudos e pesquisas, não são causas e sim, consequência da existência concreta de uma modalidade de ensino com um vasto legado de dimensão histórica, social, humana. De defesa de direitos e garantias fundamentais, dentre os quais, prerrogativas de natureza educacional. Enfim, talvez não seja forçoso dizer, epistemologicamente falando, que a EJA se apresenta como um campo pedagógico tão atual quanto desafiador, atravessado por traços identitários de contexto, sujeitos, especificidades e sentido (ARROYO, 2001). Não por acaso, quando se fala em formação de professores para atuar nessa modalidade da educação básica, ganha especial relevo as palavras de Tamarozzi e Costa (2006, p.9) quando diz:

Conhecer o legado da educação popular e a história da educação de adultos é uma exigência para todos aqueles que se aproximam desse campo. Exigência não por ser uma etapa curricular a ser seguida, mas por que nela reforçamos nosso pertencimento a essa modalidade e passamos, a entender com mais clareza o lugar e a importância da educação de jovens e adultos na contemporaneidade.

A fala acima encontra guarida e conexão com as palavras de Moura (2006, p.161-162), quando diz que:

A EJA não é tratada na perspectiva de que os alunos (professorados) obtenham as informações mínimas sobre a existência da área, não lhes sendo possibilitado pensar e se apropriar dos fundamentos teóricos e práticos que explicam a teoria e as práticas pedagógicas da EJA [...]. A formação de educadores e alfabetizadores de jovens e adultos, mesmo com toda a ênfase que vem sendo dada à área em termos de discussões e reivindicações em nível nacional e internacional, continua no ostracismo, como se ensinar a esses sujeitos fosse a mesma coisa que trabalhar com crianças. (MOURA, 2006, p.161-162).

Nas palavras da professora C3, entrevistada da pesquisa, é preciso conhecer a EJA, sua estrutura de pensamento e engenharia de funcionamento. O processo de formação precisa dar conta dessa demanda, contribuir para a atuação no campo de forma profissional, ética, responsável e compromissada com educação. O que, conforme acredita, depende dessa inserção para, então, “entender com mais clareza o lugar e a importância da educação de jovens e adultos na contemporaneidade” (Professora C3) tal qual Tamarozzi e Costa (2006). Assim afirma a professora acima mencionada:

*Eu acho eu poderia ser formadora de EJA, porque eu estava na sala aula de EJA, porque formar alguém pra alguma coisa que você não faz, pra mim é muito complicado. Eu acho que você deve formar e estar na prática pra ensinar o outro, porque a prática muda todo dia. Você chega na universidade e vai fazer vai dar aula sobre aquilo. Eu não quero ser formada por quem não faz aquilo em que está me formando. Eu quero ser formada por quem faz, porque quem não faz, pra mim é blá blá blá. Eu não tenho o menor interesse, nunca tive. Então eu acho que a formação da EJA tem que ser com professores que estão na EJA ainda que possam estar na universidade, ou não. Professora C3*

Em certa medida, as falas acima guardam estreita relação com a ideia de que não basta ler, ouvir falar e presumir que sabe sobre educação de adultos, suas demandas e particularidades. Atuar nesse campo, significativamente, demanda muito mais. Necessário entender os fundamentos e a lógica que perpassam essa modalidade de ensino, experienciar suas sutilezas a partir de um contato direto, aberto às imbricações que o universo da EJA possui com o conhecimento popular, capaz de produzir um repertório de conhecimentos novos oriundos de uma dinâmica prática que lhes conferem sentido.

### 5.1.1.1 Complexidades e desafios no campo da EJA

Conforme visto a partir das problematizações suscitadas anteriormente, pensar a Educação de Jovens e Adultos à luz de sua complexidade, denota refletir sobre a EJA, pautado em uma visão analítica, comprometida e, conseqüentemente, contextualizada. Pressupõe inevitavelmente reconhecer, primeiro que a EJA se constitui como efetivo campo pedagógico, apesar dos entraves e incertezas. De qualquer modo, se tem delineado suas próprias especificidades, sem prejuízo à interlocução e pontos de convergências com outros diferentes campos. Todavia, privilegiando suas singularidades, inclusive no que diz respeito à formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, importante reconhecer que não há nada de trivial pensar na EJA sem ignorar tratar-se um campo pedagógico cujas especificidades demandam professores qualificados para atuar, ancorados nos fundamentos e bases teóricas da área.

A Educação de Adultos [...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (DECLARAÇÃO de Hamburgo V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, 1997, p.19)

Vale dizer, se faz necessário investir na consolidação e disseminação dos pressupostos teóricos que fundamentam a sistemática de formação do educador, o que exige estar atento à conjuntura e peculiaridades que constituem a EJA, estar atento à necessidade de obtenção das competências mínimas que qualifiquem não só para ministrar aulas, como também, refletir criticamente sobre suas próprias práticas, estabelecer relações e atuar de forma interventiva junto a outras práticas educativas. Tal afirmativa pode também ser percebida nas palavras da professora B2:

*Eu penso que, quando a gente pensa na formação de professores de EJA de uma maneira geral, o que me chama mais atenção, o que me desafia mais é: primeiro a gente entender o contexto em que a educação de jovens se dá no nosso país, isso é uma coisa, se a gente não entender porque esse aluno, porque essa pessoa, até então, apesar de todas as tentativas não conseguiu concluir, avançar no seu*

*processo de educação e de ensino, a gente fica – acho que – limitada. A outra coisa é não olhar esse aluno como um incapaz, perceber o quanto de potencial e de conhecimento e de sabedoria esse aluno possui. E tentar mostrar isso a ele, porque quando ele chega, ele chega muito descrente de todo esse potencial. Ele, via de regra, se sente um fracassado na vida, então, é importante que a gente tenha essas percepções. Esteja disposta, na formação, a trocar muito, a incentivar muito, a aprender muito com ele também, porque ele sabe uma porção de coisas que a gente não sabe e ele vai dando dicas pra gente de como a gente pode ajudá-lo, ainda que ele não saiba disso, ele vai dando. Professora B2*

Necessário reconhecer que tal qual a educação é um campo de disputa, a Educação de Jovens e Adultos é um campo de resistência, marcado historicamente e até mesmo, em certa medida, “minado” por ações fragmentadas e descontinuas. Consequência da ausência de políticas públicas capazes de conferir à EJA condições estruturais, seja de ordem administrativa, seja de natureza pedagógica. Desatenção essa determinante para gerar concepções distorcidas, estigmatizadas, superficiais, quiçá desqualificadoras acerca da educação de jovens e adultos, seu público, alcance, proposituras e efetiva condição de modalidade de ensino da educação básica. Nas palavras de Ventura (2015):

A vinculação da EJA aos subalternizados da sociedade, às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, excluídas até mesmo da estrutura dual do sistema escolar, explica muito da sua tradição: ações paralelas ao sistema regular de ensino, circunscritas à precariedade, à provisoriedade e à fragmentação. Tais características expressam a histórica omissão do Estado brasileiro no atendimento a uma grande parcela da população que permanece, ainda hoje, destituída de seu direito à educação básica. (VENTURA, 2015, p.212).

Como consequência da omissão estatal acima mencionada, a EJA muito comumente se torna palco inclusive de atuação docente e práticas pedagógicas em espaços não institucionalizados, dando ao ensino feições de uma prática social, assistencialista, voluntária e/ou comunitária. Marcado por um traço marginal, subjacente ao contexto da realidade prática em que pessoas são alijadas do seu legítimo direito à educação. Nessa conjuntura as práticas pedagógicas aqui referidas, não raro, são patrocinadas por educadores que, mesmo na informalidade, se lançam ao desafio de construir conhecimento escolar/científico com jovens e adultos trabalhadores, cuja experiência acontece em espaços alternativos, não institucionalizados, fora da rede regular de ensino ou ainda carente de reconhecimento e valorização. Ainda assim, configurando iniciativas que pela sua

relevância no contexto educacional, político e social, ecoam como oposição a uma realidade de exclusão, que demanda entre outras ações, intervenção político-pedagógica. Sobre essa questão mais uma vez nos adverte Ventura (2015, p. 215)

Construir propostas político-pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos que contribuam para superar o constante processo de privação do direito à educação básica de uma grande parcela da população brasileira não tem se constituído uma tarefa simples. Apesar do esforço de muitos professores e de algumas experiências inovadoras, não é raro encontrar propostas que preservam a lógica do ensino supletivo, marcadas por práticas aligeiradas, sob a justificativa de que os alunos precisam apenas de certificação que assegure a continuidade dos estudos ou o ingresso no mercado de trabalho.

A realidade acima explicitada, quanto ao desafio de materializar experiências educacionais positivas, em linhas gerais, delineia uma conjuntura no interior da qual a experiência de formação ora investigada se encaixa. Exemplificando de forma significativa o esforço de professores-formadores intervindo de maneira inovadora e insurgente, com significativa parcela de contribuição frente a um contexto político-social flagrantemente desfavorável. A experiência de formação aqui referenciada, à luz de suas especificidades, talvez possa contribuir para se pensar propostas político-pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos que contribuam para superar a condição marginal imputada à EJA. Se por um lado tal pretensão não se trata de uma utopia, por outro, certamente demanda enfretamento e ações propositivas para a consolidação de tais propostas.

As entrevistas, em regra, realçam pontos de encontro na percepção das diferentes entrevistadas à medida que enunciam particularidades acerca do trabalho de formação desenvolvido ao longo da experiência de trabalho no PGCU. Percepções estas que, em certa medida, revelam um esforço de resistência, face as adversidades comumente imputadas a essa modalidade de ensino, consubstanciando um traço marcante na referida experiência. Razão pela qual o trabalho realizado à época se sobressai também, como um movimento de resistência e insurgência.

Investe em suas próprias especificidades, que em muito contribuem para a implementação de ações educativas que não secundarizam o diálogo ou negligenciam a interação. Ao contrário, reconhecem o processo de formação pautado em ações que mobilizam iniciativas não exclusivamente adstritas ao

conhecimento teórico em detrimento da prática. Valorizam a emergência de saberes e fazeres capazes de validar o potencial emancipatório e democratizante das ações educativas, a partir de algumas categorias como diálogo, cartas, espaço de expressão, autoestima, “fazer-junto/troca”. Tais aspectos aparecem como dimensões constitutivas do trabalho de formação realizado, embora não seja possível adentrar em cada uma delas porquanto imperioso respeitar os limites do presente estudo.

Tais categorias nos desafiam a pensar, por exemplo, em que medida, sobretudo no processo de formação de professores, a relação pedagógica perde o seu traço mais potencial, ou seja, aquele que estabelece uma relação de pessoa a pessoa. Passando a ser disseminada em uma perspectiva individualizada ou, dicotomizada. De tal forma pedagogizada que coloca de um lado o que forma e de outro, o que é formado (o que ensina e o que aprende). Aliás, lógica essa na qual subjaz o exercício do poder perspectivado na apropriação/detenção do conhecimento por parte do professor formador, como aquele que sabe, isolando o outro na condição de neófito!

De outro modo, para além dessa visão reducionista, percebe-se de forma muita nítida na fala de algumas das entrevistadas uma epifania que destaca possíveis contribuições da experiência descrita, resignificando o espaço de educação não formal e evidenciando a potencialidade de um processo de formação docente em sintonia com a formação integral, social e humana. Processo de formação esse que possibilita interação. Que mobiliza e instrumentaliza aspectos diversos da realidade prática dos educadores, não para homogeneizá-los ou hierarquiza-los e sim, problematizar o contexto e delinear desafios a serem superados a partir de uma formação provocadora. Que impulsiona olhar prospectivo, suscita ideias desestabilizadoras e possibilita (re)pensar reflexiva e criticamente os diferentes contextos sociais não só nas suas singularidades, mas, também, na sua complexidade e diversidade face a outras realidades possíveis.

Notadamente, o mosaico que se configura a partir das entrevistas revela que a experiência investigada se constitui de traços identitários da Educação de Jovens e Adultos (EJA) cujo DNA é, basicamente, uma estrutura que se apresenta enquanto processo de formação humano em interação e diálogo com o “outro”. Processo

atento ao contexto e suas singularidades, capaz de ensinar uma formação que se ocupa de prestigiar as formas de vida, saber, aprender, estar e agir no mundo de forma não alienada, conforme preconiza Freire (1996, p.24):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

Talvez seja possível afirmar, que a formação de professores para atuação na educação e jovens e adultos pressupõe referenciar todos esses aspectos mencionados pelo autor, convocando inclusive o educador a estar aberto a relações de aprendizagens cuja finalidade não seja exclusivamente validar competência científica. Para além disso, seja, também, construir uma formação técnica, política, sem deixar de considerar a relevância da formação social. Nesse sentido, segundo aponta Vale (2014):

O desafio que está posto é perceber quais as práticas educativas que escapam ao modelo hegemônico, que podem se configurar como práticas educativas contra-hegemônicas, geradoras de outras concepções de aprendizagem para além da hierarquia entre saberes [...] perceber a existência de práticas curriculares cotidianas que, se potencializadas, podem contribuir para um redesenho das práticas de EJA, engendrando aprendizagens relevantes com possibilidade efetiva de ampliação dos saberes e de perspectivas de emancipação social. (VALE, 2014, p.25).

Tendo como parâmetro as especificidades vivenciadas na experiência de formação investigada, as falas que emergem nas entrevistas apontam a impossibilidade de pensar um trabalho de formação, minimamente comprometido, se não levar em consideração a importância de refletir acerca do próprio “fazer pedagógico” em uma perspectiva contínua e simultânea de avaliar as ações desenvolvidas. Reflexão pautada em um acompanhamento atento sobre o que e como está sendo feito o trabalho; se está sensibilizando e chegando no outro; se está fazendo sentido, comunicando, como está repercutindo. Ou seja, uma dinâmica de observação analítica e avaliação valorativa das atividades realizadas, ao longo da execução dessas atividades. O que sem dúvida marca uma prática que contribui para a construção de um repertório de elementos significativos no sentido de investir e

melhorar a formação em serviço. Essa dinâmica é algo sobre a qual nos adverte Freire (1996), quando diz que:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.11-12).

A dinâmica acima delineada tende a instituir uma arquitetura a partir da qual o percurso formativo segue trabalhando em prol da formação do “sujeito”, e reformando a si próprio, isto é, se retroalimentando. A experiência investigada parece validar, ao longo do percurso formativo, que agir reflexivamente sobre a prática corresponde efetivamente a uma estratégia que converge para a construção e reconstrução do “saber-ensinando-aprendendo”, conjuntamente com os educadores, sujeitos do/no processo. Nesse trânsito, cada um dos módulos de formação vai se aperfeiçoando, e qualificando a prática em curso.

Tanto o material documental quanto as entrevistas indicam, na experiência investigada, elementos capazes de demonstrar que a formação docente pressupõe um processo contínuo de revisão dos saberes mobilizados nos cursos, e recriação das práticas instrumentalizadas ao longo do percurso formativo. Tendo por referência as experiências vivenciadas no espaço e tempo da formação. A experiência estudada revela um trabalho de formação pautado na integração e afirmação de uma dinâmica metodológica que envolve a diversidade de sujeitos, suas experiências, contextos de origem e suas práticas como elementos formativos.

Tal fato realça a emergência de reconhecer que inexiste educação una, um saber exclusivo; o que precisa de fato existir no âmbito da educação e do fazer docente, é uma formação contínua, recíproca, capaz de promover, tal qual ressalta Pimenta (1997), “um processo de construção e reconstrução do sujeito, mobilizando elementos capazes de apontar para o caráter dinâmico da profissão docente, como prática social”. Segundo essa autora é no entendimento crítico da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la.



Guardadas as devidas proporções, os depoimentos das professoras entrevistadas, apontam na perspectiva de que a formação docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos engloba para além das exigências formativas demandadas por e para todo e qualquer professor, conhecimentos pertinentes ao contexto político, histórico e pedagógico específicos dessa modalidade de ensino.

## 5.2 Formação de professores: delineamentos possíveis

Ao adentrar, objetivamente, em considerações sobre esse campo, convém ressaltar dois aspectos orientadores para maior e melhor inteligibilidade das articulações que se seguirão. O primeiro diz respeito ao fato de que no presente estudo, a reflexão sobre o campo da Formação de Professores, é substancialmente atravessada pelo entendimento de uma seara afeita à interação com outros professores. Pressupõe a possibilidade de conhecer outras práticas, ressignificar olhares e entendimentos, compartilhar experiências, confrontar saberes. Identificar similaridades e perceber singularidades que dialogam com a prática docente dentro e fora da sala de aula. Mas, não menos como espaço de qualificação profissional, isto é, formação para o competente desempenho da profissão docente, com ênfase na modalidade de educação de Jovens e Adultos e/ou outra modalidade, conforme o caso.

O segundo aspecto é aquele que diz respeito à compreensão da formação de professores como temática que permeia o campo da educação como um todo. Ainda que o trabalho aqui proposto tenha por foco uma modalidade específica, o debate não pode acontecer dissociado de considerações preliminares sobre a formação de professores na sua dimensão mais ampla, já que, como afirma Gatti (2017, p.722-723)

Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais. Vivemos um cenário social cambiante, onde competitividade e individualismos são traços característicos, em que sentimentos de realização ou de injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional. Nesta ambiência o trabalho dos professores e gestores educacionais se efetiva. Compreender essas condições e seus impactos na educação [...] torna-se uma necessidade para quem busca caminhar na

direção de superação de impasses educacionais e impasses sobrevenientes no campo do trabalho docente. (GATTI, 2017, p. 722-723).

Ainda conforme Gatti (2017) e, segundo é possível observar na realidade prática, trata-se de:

Dilemas se levantam quanto às formas de compreensão do momento contemporâneo, sobre condições de exercício da democracia, sobre valores, diversidades e sentidos do agir humano, do agir educacional, do trabalho nas redes escolares. Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores [...] vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde os inícios do século XX, padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural. Trajetória essa afetada, em particular, pelo desenvolvimento de novas formas de comunicação e das tecnologias como seu suporte, e, novas formas de trabalho e de relações produtivas. No entrecruzamento complexo dessas condições é que questionamentos quanto à formação de professores para a educação básica se colocam: sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais [...] com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação [...] contribuições com visões de futuro, e, mesmo, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação. Dúvidas surgem sobre como formar docentes, quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que os novos conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões. (GATTI, 2017, p. 723).

Entretanto, a despeito das ideias acima delineadas, e tendo por escopo problematizar e fomentar ainda mais a reflexão, interessante pensar, tal qual André (2010), se é possível afirmar que a formação de professores constitui um campo independente de estudos? Óbvio que a pretensão aqui não é responder essa indagação e sim, ressaltar sua relevância para pensar o tema suscitado.

À luz da flagrante relevância do questionamento acima para as pesquisas no campo da formação de professores, Costa (2006,) diz que “[...] o conceito de formação, as crenças e o investimento para realizá-la têm modificado muito nas últimas décadas. Podemos perceber, na literatura sobre o assunto, uma clara mudança conceitual do que significa formar professores para o ensino” (p. 101).

Diante desses apontamentos percebe-se a complexidade que envolve a temática. Para exemplificar alguns dos desafios na seara da formação de professores tomamos ainda como referência, as palavras de Nóvoa (2017, p.1113), à medida que o autor interroga: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a

conhecer e a intervir como professor?” Responder a esses questionamentos não é tarefa fácil, tampouco é a pretensão das considerações aqui delineadas, cuja intenção é muito mais na perspectiva de sinalizar na direção da relevância da temática. Considerando que possivelmente as indagações remetem ao sentido mais básico da constituição do ser professor e talvez ao aspecto mais original e mais fundante do campo da formação docente, qual seja, aprendizagens possíveis. Aquelas que se mostrem mais eficientes, de qualidade e significativas para e no processo formativo. Outros desafios se apresentam e o mesmo autor, citado anteriormente, destaca que a socialização do professor no seu campo profissional é um eixo formador por excelência e precisa ser considerado como um campo de constituição de conhecimentos e saberes sobre a profissão.

Nóvoa (2017) desafia pensar sobre qual é, e a quem pertence, o conhecimento importante, adequado e necessário para formar um professor. Esse tipo de reflexão nos possibilita estabelecer conexões que sugerem, nos termos apontados por Gatti (2017, p.734),

Levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais.

A observação de todos esses aspectos no campo da formação de educadores talvez permita estabelecer ligações entre diferentes tipos de conhecimento, sem prejuízo às suas possíveis contribuições no processo de formação, cuidando para não estabelecer hierarquia entre eles. Ao contrário, buscando reconhecer e valorizar qualquer conhecimento “outro”, na perspectiva de reforçar e potencializar a dinâmica de formação e suas especificidades. Neste sentido, é possível inclusive perceber a relevância das experiências de trabalhos com educadores/as populares, conforme é o caso da presente dissertação cujo objeto é uma experiência de formação com educadores comunitários, nos fazendo refletir sobre que aspectos configuram as peculiaridades de uma formação que atenda à essa demanda, de formação docente, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

### 5.3 Formação de Educadores para atuação na EJA

No que se refere à formação do educador/educadora para atuar na educação de jovens e adultos, parece coerente pensar esse desafio tal qual Laffin (2018), ou seja, como uma ordem epistemológica, ancorada em uma concepção de educação que configura a práxis pedagógica e por consequência, também, uma nova forma de organização social. Essa concepção de educação aproxima-se da perspectiva enunciada por Pimenta (1997) quando diz que “se trata de um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade”. (PIMENTA, 1997, p.8-9)

Ou ainda, conforme Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002, p.209), educação entendida “como um fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não”.

Quando se fala em formação no âmbito da EJA, importante pensar na complexidade que representa a atuação docente nesse campo, considerando a enorme heterogeneidade do seu público e as condições de vidas desses sujeitos. Além disso, é preciso pensar também na figura do educador de EJA como um adulto em processo de formação com as mesmas questões de identidade e pertencimento social que os estudantes. Essas reflexões são apontadas por Machado (2008, p.164-165):

O cerne da questão é: quem são os sujeitos do processo ensino-aprendizagem? Quem são os alunos e professores da EJA? Como os professores são preparados para atuar nessa modalidade? [...] O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem?

Na mesma linha de reflexão sobre a complexidade da atuação docente no campo da EJA Di Pierro et al. (2001, p.69-70) afirmam que: “a demanda pelo ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas”. Tal fala exemplifica com muita justeza um dos traços da experiência objeto da presente pesquisa.

A perspectiva apontada acima expressa a especial atenção que se precisa ter com a formação do educador de EJA, pois ela exige a construção de um “que-fazer” muito próprio que tem o foco nos sujeitos jovens e adultos presentes nesse processo. De acordo com Laffin (2006, p.70), “faz-se necessário pensar a formação docente mediante um compromisso ético-político com as classes populares, trabalhando estrategicamente para que estas acessem ao conhecimento”. Tal afirmação encontra eco no que a professora C3 relata, quando na entrevista, afirma:

*Nós fizemos, tentando estar conectados com o melhor do outro, o melhor entre nós e o melhor dos grupos que formávamos, porque a formação ela é uma autoformação. Você não está formando o outro, só. Você tá se formando também! Você tá se formando enquanto equipe, você tá formado o outro que vem em busca de algo que ele não conhece. Você está se autoformando.* Professora C3

De outro modo, de acordo com a professora B2:

*Eu acho que é assim mesmo que acontece o processo de formação da gente. Quando a gente tá atento ao outro, ao sujeito a quem a gente está se dirigindo, com quem está atuando. Então, era exatamente essa formação que a gente tentava fazer, estar atento ao outro, ao que ele traz, ao que ele diz, ao que ele parece perceber. A gente aprende com o aluno e o aluno as vezes nem acredita nisso. Mas muitas vezes ele vai dando a dica pra gente, e é assim em qualquer processo de interlocução, é assim, se a gente está atento aberto ao outro, isso vai acontecer [...] a gente discutia na formação mensal era uma forma, assim, de dizer pra eles, em síntese, aqui somos todos professores, não tem formador, nem tem educador comunitário, aqui todos estamos em formação.* Professora B2

Por sua vez, a professora D1, afirma:

*Eu trabalhei em todos os níveis da escola pública, mas no ensino regular. Então, a experiência (do trabalho de formação) me trouxe uma vivência didático-pedagógica, porque a minha área é didática com alunos, enfim, do dito supletivo [...] mas quando me fala da experiência (de formação) visitando as classes, as reuniões com os professores. Foi um período muito rico, pedagogicamente falando. Eu acho que a experiência da troca de saberes ao longo do trabalho. Eu acho que a experiência da troca, sabe?* Professora D1

Em certa medida a iniciativa de investir em formas alternativas ou diferenciadas do fazer pedagógico, de intercambiar experiências, corresponde a um movimento contra hegemônico que pode revolucionar. Em muitos casos tira o outro do silenciamento que lhe é imputado. Sobretudo, quando se trata de investir na

construção de uma educação de outra ordem, baseada em uma experiência de formação que oportuniza espaço de expressão, visibilidade e momentos de troca em condição de diálogo e aprendizagem mútua entre os diferentes sujeitos para muito além da escola e de um modelo pedagogizado. Que, não raro, não reconhece a educação na sua feição mais rica e substancial, qual seja, inventiva, diversificada e interventiva. De acordo com Laffin (2006, p.70):

É necessário o reconhecimento, por parte dos educadores, de que a cultura escolar dominante está implicada na construção de práticas e de discursos hegemônicos que muitas vezes acabam silenciando grupos subordinados de estudantes, assim como estas também podem contribuir para a própria noção de incapacidade do professor. Desmitificar esta questão contribui para a sua desnaturalização e construção de processos contra-hegemônicos.

Necessário estar atento para que o reconhecimento acima mencionado aconteça. Mais do que isso, imprescindível um movimento que possibilite compreender e transformar a lógica das relações sociais, e a educação pode ser um caminho viável. Numa perspectiva freireana, passar a limpo conceitos e preceitos, repensar o pensado, rever-se em suas posições. De acordo com a fala da professora D1, que conheceu e contribuiu atuando como docente no âmbito da proposta de formação ora analisada, talvez seja possível perceber essa dinâmica do repensar o pensado:

*Eu não tinha nenhuma outra experiência que não a minha experiência de sala de aula... eu já estava ligada com a formação de professores tanto na rede estadual quanto na PUC, só que que eram formações regulares, o Estado era em nível de grau naquela época, na modalidade do curso normal e a PUC na licenciatura, quer dizer, eu sempre tive ligada com formação de professores e fui por aí o gancho [para atuar no curso de formação de EJA]. Eu aprendi na prática, eu acho que aí foi fazendo, mesmo [...] realmente foi muito na prática...experiência prática [...] a minha prática de sala de aula de aula mudou tanto na PUC quanto no colégio, eu passei a ter outros exemplos, outras vivências, ampliar muito mais, embora eu não tivesse esse tipo de aluno [referindo-se ao seu trabalho na rede regular de ensino] entendeu? Eu ampliei esse campo da sala de aula [...] mas acho que ao mesmo tempo me deu mais jogo de cintura. E me deu exemplos muito mais práticos, muito mais de vivência real, quando eu tratava os dois lados [no ensino regular e na experiência com EJA]. Eu acho que uma prática enriqueceu a outra, sem dúvida nenhuma. Professora D1*

Segundo Freire (2001, p.20), “a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos

emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade”. Tal assertiva talvez possa ser destacada nas palavras da professora D1, quando diz:

*Eu acho que a grande lição, foi partir da experiência do aluno, valorizar alguma coisa que me foi muito mais sensível quando eu trabalhei com os adultos do que com os meus adolescentes. No adolescente, sei lá, é mais jovem, é aquele aluno da escola, a gente trata meio como criança, não sei! Você não pára muito pra pensar na experiência dele, ou que não tem, mas quando os adultos chegam, é uma experiência (...) e isso foi muito potente, quer dizer, o trabalho com os adultos me fez chegar lá e ver todo o saber que eles tinham, constatar isso na prática, e a gente incorporava muito na sala de aula esse saber local, o conhecimento do aluno. Isso no aluno adulto fica muito mais sensível do que no aluno jovem, quer dizer, é uma mudança, essa é uma das mudanças de atitude, ao ter esse impacto de que eu sei alguma coisa, mas, esse aluno sabe mais do que eu sobre alguma coisa local e eu tenho que aprender com ele sobre. Me fez transpor isso pra sala de aula com os jovens, foi uma atitude diferente também na sala de aula de eu levar mais em conta, tentar aproveitar mais a experiência que os meus alunos traziam, embora garotos, embora com 13/14 anos, um jovem. Mas, é alguma coisa que me foi despertado pela experiência com os adultos. Isso eu acho que foi uma mudança bem sensível. Eu mudei a minha atitude em sala de aula com os jovens, nesse sentido de aproveitar a experiência anterior deles, a partir da experiência que eu tive com os adultos.*  
Professora D1

No que pertine às percepções trazidas pela professora D1, Oliveira (2005) assinala que:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2005, p.63)

No que diz respeito à aprendizagem, objetivamente falando, no âmbito do trabalho de formação, segundo a professora C3, responsável pela proposta de formação objeto da presente pesquisa, quando questionada sobre os aprendizados ao longo do percurso formativo e como foram sendo incorporados à proposta nos módulos seguintes, entre outras coisas, ela destaca o “o pensar e o fazer junto”, na troca, na interação, no diálogo com os diferentes educadores/cursistas. Afirma:

*Saber se comunicar [...] é muito libertador e alimenta muito mais a sua esperança de construir outra coisa mesmo que seja debaixo da dificuldade com a educação sendo perseguida [...] então, eu acho que essa fórmula amorosa, de estar por inteiro,*

*de respeitar, de ouvir o outro, de estar à disposição do outro, foi o que nos manteve dentro do trabalho, e que trouxe resultados para do trabalho. Foi o que afetou quem a gente estava trabalhando, nos afetou entre nós e afetou os grupos que nós trabalhávamos [...] o que toca é o humano, e eu acho que foi o lado humano da gente, da inteireza, da sensibilidade, da escuta, que tocou o outro e que trouxe a esse trabalho o sucesso que ele foi, de alguma forma, dentro daquele paradigma, daquela proposta e dentro do que tinha, ele foi um sucesso [...] a gente olhava pra as pessoas com um olhar atento, com uma escuta acessível, com o coração aberto, conectando com o que que eles tinham de melhor, respeitando o que traziam. Então, eu acho que essa formação ela se deu por isso, foi esse lado humano [...] era a nossa humanidade, a nossa experiência, a nossa humildade, a gente chegava lá pra fazer junto, tentando fazer junto. Nós nos chamávamos de aprendizes, eu me lembro disso. Então, acho que um formador que se colocar no lugar de aprendiz, é fundamental para que a formação que ele vá fazer funcione, com sensibilidade. Eu acho que a gente tinha um caráter que eu aprendi no SAPÉ com a Aída Bezerra, e agradeço todo dia a ela por isso, que é um caráter negociador, que era ouvir o que o outro queria fazer, negociar com ele, levando o que nós formadores achávamos importante, mas também incorporando aquilo que ele queria fazer, acreditava que fosse eficaz, então eu acho que a sensibilidade a negociação, a humildade, vão sempre ser úteis em qualquer processo de formação.*

Professora C3

A fala acima, em alguma medida, dialoga com o que diz Laffin (2006, p.71): “uma pedagogia de libertação não tem respostas definitivas, mas está em constante construção”. Desse modo, a presente pesquisa contribui para comunicar percepções propositivas ao analisar reflexivamente uma experiência concreta vivenciada por um grupo de professores de Educação de Jovens e Adultos ocorrida em dado momento da história. E, na atualidade, que a investigação possa situar-se na perspectiva de trazer contribuições prospectivas para a construção crítica de conhecimento, no âmbito da formação de professores, nos dias atuais. Alinhada à dinâmica de “ouvir o outro, que a prática do outro seja não só escutada, mas, validada”, conforme as palavras da professora C3. Postura que encontra guarida em uma prática pedagógica que se permita estar “intimamente relacionada ao processo ensino-aprendizagem – a uma ação didática, porém, marcada também por outros âmbitos de ação da prática do professor que incidem sobre a realidade escolar imediata” (LAFFIN, 2006, p.73).



## 6 O percurso da pesquisa de campo II: análise das entrevistas

O presente capítulo retoma o desafio de caracterizar a experiência de formação desenvolvida pelo NEAd, dessa vez, a partir da compreensão da equipe de coordenação que elaborou e implementou, na prática, esse processo. As discussões feitas até aqui se pautaram, basicamente, no acervo documental e no referencial teórico apontado pela análise desses documentos, evidenciando a potencialidade da formação realizada pelo NEAd. Uma formação que pensava criticamente, não só a Educação de Jovens e Adultos como um campo pedagógico, mas também as demandas dessa modalidade na seara da formação de professores. Nessa parte do trabalho, o objetivo consiste em trazer elementos que contribuam para a compreensão do processo de formação estudado a partir das reflexões da equipe que emprestou suas vozes e olhares para revisitar, comigo, aquela experiência. Com as falas das professoras entrevistadas foi possível confrontar os dados levantados na análise dos documentos e discutir alguns tópicos, articuladamente, experiência-empíria-teoria.

As entrevistas foram realizadas, conforme a disponibilidade de cada entrevistada. Todavia, não houve entrevista presencial, em função das medidas restritivas de distanciamento demandados pela pandemia, consequência da COVID-19, ainda vigente quando as entrevistas foram realizadas. Os encontros aconteceram de forma online, através da plataforma zoom, software de videoconferência. Tal recurso possibilitou a gravação em áudio e vídeo, sendo que a pesquisa se serviu tão somente dos áudios. Entretanto, as entrevistas não aconteceram dentro do calendário previamente programado. A agenda organizada foi atravessada pela fadiga causada pela tecnologia, em uso intensivo e contingente. Ou seja, algumas entrevistas, como por exemplo da professora D1 e D2 foram sucessivamente remarçadas. Na entrevista da professora B2, houve queda da conexão e dificuldade no manuseio do recurso tecnológico, acarretando um esforço adicional, para que a conversa acontecesse. Tudo isso impactou na consecução da agenda das entrevistas como um todo. Por exemplo, a duração das entrevistas no momento de sua realização, câmera fechada ao longo da entrevista, etc. foram aspectos que a pesquisa precisou enfrentar nesse momento insólito da história.

Contudo, o mais importante, ao final, é que as entrevistadas se sentiram à vontade, seguras para colaborar, e todas as entrevistas foram realizadas contribuindo significativamente com o estudo.

No sentido de ajudar na análise do conteúdo das entrevistas foram elaboradas algumas categorias cuja finalidade é retomar a discussão feita até aqui e avançar na compreensão dos significados da formação para a equipe de coordenação do núcleo. As categorias foram pensadas à luz do referencial teórico construído até o momento e apontam para um aspecto nuclear do processo de formação que é a produção conjunta de conhecimento e circularidade de saberes. Nesse compasso, as categorias denotam especificidades da Educação de Jovens e Adultos, em sintonia com algumas características identificadas na formação de educadores de jovens e adultos, ao longo do presente estudo. Embora não sendo as únicas, a dissertação se concentra nelas por serem mais relevantes para o objeto da pesquisa. Conforme abaixo destacado, temos:

### QUADRO 3 - Categorias para análise das entrevistas

CATEGORIAS	ELEMENTOS DE ANÁLISE
<b>1. Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos - EJA</b>	Afiniza e mobiliza conteúdos e práticas que põem em evidência o reconhecimento das peculiaridades da EJA como um campo de conhecimento específico
<b>2. Saberes da experiência</b>	<p>Saberes originários da realidade e contextos de origens dos alfabetizadores.</p> <p>Reconhecimento e valorização do saber do outro.</p> <p>Valorização, e inclusão do saber que os educadores traziam consigo, incorporando esses saberes ao trabalho, resignificando e conferindo identidade e sentido à proposta de formação.</p> <p>Configuração de um espaço de: escuta, expressão, diálogo, autonomia</p>
<b>3. Construção coletiva</b>	<p>Dinâmica de interação entre alfabetizadores e professores formadores em prol da construção autoral de materiais didáticos para além do livro didático, criação de um instrumento paradidático e mobilização conjunta de esforços em prol de um espaço outro, que não a sala de aula, para a socialização dos trabalhos produzidos e circularidade dos saberes locais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção Materiais didáticos</li> <li>• Fala Comunidade</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feira de Saberes</li> </ul>
<b>4. Dinâmica de avaliação das atividades</b>	<p>Dinâmica de autoavaliação ao tempo da implementação das atividades: dimensionando seu alcance, sentido e contribuição para o desenvolvimento, qualificação e ampliação da prática docente.</p> <p>Também uma experiência prática de troca de saberes.</p>
<b>5. Troca, negociação e circularidade de saberes</b>	<p>Experiências práticas onde ocorria negociação de saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornal Fala Comunidade</li> <li>• Feira de Saberes</li> </ul>

Ao longo do estudo, tanto no que diz respeito a análise de documentos, quanto no que se refere à análise das entrevistas, foram identificadas várias categorias emergentes do material em análise. Todavia, primando pela objetividade e estrita observância dos objetivos da pesquisa, optei por trazer em destaque aquelas que parecem ganhar certa centralidade na experiência de formação. Estas se mostram nucleares para a investigação realizada, pois realçam não só singularidades da/na formação dos educadores, como também espelham especificidades do campo da Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, as categorias ‘cartas’ e ‘autoestima dos educadores’, levantadas na análise de documentos, foram apenas apontadas, mas não discutidas no trabalho. Na análise das entrevistas, outras categorias se mostraram pertinentes para a reflexão sobre a experiência, mas optei por não incluir já que não seria possível aprofundá-las nesse momento. São elas: a relação teoria e prática na formação, a escolaridade dos educadores-cursistas como estigma desses educadores e o contexto sócio-político em que as classes de alfabetização aconteciam nas comunidades, local de pertença também dos educadores, o que era visto como uma marca desses sujeitos.

A partir do arcabouço levantado foi possível inclusive perceber que o desfecho ora apresentado corresponde não só a elementos nativos da realidade prática, encarnados na experiência de formação pensada e implementada no âmbito do Projeto Grandes Centros Urbanos, no NEAd PUC-Rio, no período de 1999/2002; como também encontra eco no campo empírico e discussões teóricas sobre EJA, formação de professores. Exemplificativamente, através de pesquisas realizadas na UFMG: Soares (2007-2010): “As Especificidades na Formação do Educador de Jovens e Adultos”; Soares (2010-2014): “O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: Constituição e organização de

Projetos de EJA”. E ainda, faz referência a aspectos trabalhados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na PUC-Rio, que - na época - consolidou uma Linha de Pesquisa – “Avaliação Diagnóstica de Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto”, entre outros trabalhos.

## 6.1 Delineando categorias para análise das entrevistas

A seguir apresento as categorias destacadas, que configuram especificidades da EJA, necessárias à formação de professores para essa modalidade de ensino, identificadas na experiência de formação investigada e contextualizadas na própria fala das professoras coordenadoras e atuantes do PGCU.

### 6.1.1 Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA

Ao longo das entrevistas é possível perceber a relação estabelecida pela equipe de coordenação com algumas discussões de ordem teórica e política que fundamentam o campo da EJA. Essas discussões são referência para uma formação que permita compreender a área da EJA como um todo, porém, no processo em comento esse conteúdo estava diluído nas dinâmicas e nas atividades realizadas e não apresentado como matéria de estudo formal. Esse dado pode ser percebido na fala da professora C3, quando afirma:

*Acho que a gente precisa de muita revisão tanto dos referenciais teóricos quanto das diretrizes. Tudo isso acho que precisa ser revisto pra esse lado de olhar pro outro, de entender a história do outro, de entender que campo é esse. Não adianta a gente entender que campo é esse e a gente aplica o negócio que vem de cima. Entender que campo é esse, é trabalhar com esse campo com a demanda que esse campo traz, não é só pra saber [...] eu acho que a gente precisa ainda de muita revisão tanto dos referenciais teóricos, como das diretrizes [...] pessoas da prática... que conheça a prática, conheça esse espaço, que conheça a escola, pra pensar junto. Enquanto ficar só na cabeça da universidade vai sempre ser alguma coisa que a Vera Barreto chamou de um “sonho que não serve ao sonhador”.*  
Professora C3

Ainda no que se refere aos fundamentos e bases teóricas, como componentes indispensáveis à formação de educadores/educadoras para atuar na educação de Jovens e Adultos, a professora C3 acrescenta: “eu acho que tem muito que se fazer

ainda pra se ter uma formação que de fato seja útil para a EJA [...]então, acho que a gente ainda demanda muita discussão e muita produção teórica em termos da prática pedagógica”. Importante notar que tais considerações se coadunam com a discussão feita por Ribeiro e Laffin, (2021, p. 90-91):

A própria LDB de 1996 não considerou os acordos e consensos estabelecidos ao longo dos oito anos de discussão da matéria pelos diversos segmentos sociais. No caso da EJA, apenas dois artigos foram dedicados a ela, os quais, basicamente, reafirmavam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequando-o às características, interesses e condições de vida dos estudantes. Se no período logo após a aprovação da LDB, as avaliações sobre seus impactos para a educação de jovens e adultos foram negativas, na atualidade elas continuam pouco otimistas. Em um balanço realizado por Machado (2016), sobre os vinte anos após a aprovação desta lei e de seus impactos sobre a escolarização de jovens e adultos, a autora concluiu que embora a EJA tenha ocupado um espaço como antes nunca visto na agenda da política pública brasileira como modalidade no sistema educacional, ainda estamos longe de garantir o direito à educação para todas as pessoas jovens e adultas trabalhadoras do país.

Como se pode notar no entendimento da professora C3, os marcos legais estavam presentes nas ações práticas que o NEAd implementou nesse processo de formação, como um componente importante. Igualmente fica claro nos textos que falam sobre a formação de educadores de EJA, como é o caso de Ribeiro e Laffin (2021) acima citado, infere-se que a formação do educador para atuação nessa modalidade não pode se furtar de fazer um mergulho na história e nas conquistas alcançadas no campo político. Conhecer a mecânica da história, avanços e retrocessos, desafios e enfrentamentos conforme se apresentam no curso histórico, como um processo contínuo. Aliás, considerando o próprio período histórico no qual se inicia a discussão travada nessa dissertação, é possível dizer que as políticas de EJA engendradas a partir dos anos 1990 estão permeadas de importantes conceitos que fundamentam o campo da Educação de Jovens e Adultos, que os educadores/educadoras precisam conhecer.

### **6.1.2 Saberes da experiência**

Uma das marcas identitárias no campo da EJA, que tem profunda relação com o legado da educação popular, de onde a EJA descende, é a especial atenção aos saberes prévios dos educandos, experiência dos educadores, que provêm das suas

vivências/culturas de origem. Essa característica é também é um traço marcante no processo de formação dos educadores de EJA presente no PGCU, enquanto uma experiência educacional com significativas peculiaridades. Aspecto esse que encontra guarida em estudos de vários autores e pesquisadores na área da educação: Pimenta (1997), Diniz-Pereira (2010), Tardif (2002), entre outros. Sobre os saberes da experiência Tardif (2002, p.9 e 23), nos faz alguns questionamentos bastante contundentes, quando diz que:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] como a formação de professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus pares? [...] Procuro mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

Tardif (2002, p. 48-49) acrescenta ainda:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Pensar cultura docente em ação, conforme suscitado por Tardif, em certa medida se alinha às indagações levantadas por Diniz-Pereira (2010, p.92), quando indaga: “Como efetivamente as experiências, as práticas e as teorias se relacionam entre si para forjarem os(as) educadores(as) que nos tornamos? Quais as implicações de toda essa discussão para a formação de professores e para a profissão docente?” O referido autor discute um conceito relevante para pensar experiências educacionais diferenciadas, que denomina “referências experienciais”. No seu entendimento, “referências experienciais” significa:

tanto as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois destes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docentes. Diniz-Pereira (2010, p.92)

Possivelmente a experiência de formação patrocinada pelo NEAd, traz na sua constituição um repertório de práticas que a caracterizam como o que se poderia chamar de uma experiência educacional diferenciada, considerando o seu caráter de construção processual ao longo dos sete módulos de realização. Isto porque, a partir dos dados levantados, tem-se que a referida experiência dialoga muito diretamente com as reflexões trazidas pelos autores acima. Vale dizer, se constitui como uma experiência educacional diferenciada à medida que investe em ações que contribuem para transformações conscientes e, para tanto, coloca em destaque teorias e respalda uma prática docente, fundamentada na experiência dos sujeitos.

Essa categoria corresponde ao que poderíamos denominar aqui de um circum-adjacente, que perpassa várias falas dos integrantes da equipe do NEAd. Por exemplo, quando a professora C3 afirma a importância da escuta e da sensibilidade para entender como o educador-cursista relacionava o conteúdo da formação com a sua vivência comunitária:

*Esse lado de escuta, de respeito ao outro, de sensibilidade ele é uma lição pra sempre em qualquer área de formação esse viés que a gente tinha também de escutar o que o outro trazia, o que o outro fazia, tentando pensar junto com ele e não, fazer para [...], mas fazer com [...] então acho que isso também vai ser pra sempre algo importante na formação [...] pra esse alfabetizador, pra esse educador do projeto era o que a gente trazia de práticas humanitárias, de um olhar pro outro, entender o outro, trabalhar autoestima do outro, trabalhar a identidade do outro. Respeitar sua história, suas vivências, criar na sua sala de aula espaço de fortalecimento desse grupo, então, é essas questões ficavam e essas questões que mantinham trabalho e que faziam com que o trabalho acontecesse. Professora C3*

*A gente precisa ouvir o outro, que a prática do outro seja não só escutada, mas, validada [...] tem que validar os saberes da prática, que validar o saber da experiência. Professora C3*

Por sua vez, a professora B2 destaca a interação, a troca e negociação como possibilidade de aprendizado mútuo, ou seja, dos educadores-cursistas, mas também dos formadores:

*É importante que a gente tenha essas percepções. Esteja disposta, na formação, a trocar muito, a incentivar muito, a aprender muito com ele também, porque ele sabe uma porção de coisas que a gente não sabe. Professora B2*

*A gente discutia esse aluno, quem é esse aluno, que contexto é esse, de vida, de educação, de formação pra esses educadores comunitários, e como os alunos eram tão trabalhadores quanto nós, mas, num contexto bem diferenciado. Então, essa compreensão do contexto social, do contexto político, isso era uma baliza e um conteúdo, vamos dizer, importante das nossas discussões, das nossas experiências.* Professora B2

*Você partir da visão que o outro tem, procurar saber, tá ouvindo muito também! Estar disposta a ouvir! A falar, mas a ouvir também. Isso nem sempre é muito fácil. Valorizar a prática dele! Valoriza a prática dele, a experiência dele, colocar isso em evidência, no palco, porque além de você fortalecer o indivíduo, você vai potencializar o professor, o educador, você também vai ter mais elementos pra levar pra discussão e fazer com que ela tenha significado.* Professora B2

*É claro que a gente já tinha todo um esqueleto desse trabalho, a gente tinha temáticas que a gente considerava importantes, questões pra discutir, mas, eu acho que na experiência dos professores, no relatos, na forma de participação, nas experiências que eles traziam, é como vai acontecendo em qualquer outra situação [...] o que o outro vai dizendo vai me dando ganchos, vai me dando sinalizações pra eu explorar e pra eu fazer algumas outras coisas.* Professora B2

Nas palavras da professora D1:

*Eu acho que a grande lição foi partir da experiência do aluno [referindo-se ao educador/cursista], valorizar alguma coisa que me foi muito mais sensível quando eu trabalhei com os adultos do que com os meus adolescentes. [...] isso foi muito potente.* Professora D1

Essa dinâmica de valorizar o saber da experiência traz embutido em si uma postura que pressupõe a escuta, estar sensível ao outro e, conseqüentemente, oportunizar a construção de espaços de expressão, o que sem dúvida concorre para um processo de formação em consistente relação e troca.

### 6.1.3 Construção coletiva

No âmbito da dinâmica de interação e troca que precisa nortear a formação de professores, a realidade encontrada na experiência desenvolvida pelo NEAd, analogamente falando, poderia ser pensada à luz de Machado (2005) quando diz que:

*Precisamos perceber que a prática que oportunizamos e/ou a que nos permitimos participar é parâmetro para as projeções do ser professor em construção. [...] a idealização e construção de nossas práticas pedagógicas precisam considerar teoria e prática de forma recursiva, isto é, em espiral. Há que se tramar filosofias,*



sociologias, psicologias, histórias, tempo e espaço, metodologias, tecnologias [...] conhecimento específico a ser ensinado e condições materiais, retomando aprendizagens, amadurecendo-as, reconstruindo-as. Além disto nossas práticas precisam nos ensinar a conviver com a incerteza do conhecimento e do cotidiano. (MACHADO, 2005, p.128 e 133).

Essa categoria que aborda uma construção coletiva, que se serve de diferentes conhecimentos vindos da teoria e da prática e que se entrelaçam na dinâmica de formação, aparece muito forte na fala da professora B2, conforme explicita:

*Eu penso que essa construção coletiva ela se dá mais nas questões que o professor apresenta, os sucessos que o professor apresenta, a gente vai utilizando como material, como conteúdo, pra coletivizar isso [...] eu me lembro que o Fala Comunidade, por exemplo, quanta coisa ia suscitando pra gente a partir das histórias que eles traziam, das histórias que eles traziam de cada comunidade, das atividades que eles desenvolviam com os alunos, do que os alunos iam dizendo, e ali ia surgindo novas elementos e conteúdos pra gente discutir, pra gente aprofundar [...] Acho também que o jornal foi outro elemento que ajudou a dar um salto.*  
Professora B2

Da mesma maneira Tardif (2002) nos fala de uma construção de conhecimento que é fluido e que se faz no horizonte da formação a partir da interação de diferentes conhecimentos.

A ação do educador pode ser associada à atividade do artesão, isto é, à atividade de alguém que [...] age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de “maneiras-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras-de-proceder” comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos. O que caracteriza, portanto, a educação como arte é, em primeiro lugar, a ideia de que a ação educativa está ligada a realidades contingentes [...] que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa necessária. (TARDIF, 2002, p.159).

Essa reflexão proposta por Tardif, aparece nas entrevistas quando as formadoras fazem uma descrição do trabalho do NEAd. De acordo com as entrevistadas o uso do livro por exemplo era pensado em conjunto. Formadores e educadores-cursistas criavam formas de interagir com o material didático oficial e elaboravam outros materiais de apoio ao trabalho nas classes de alfabetização. É o que relata a professora B2:

Nós tínhamos esses materiais que eu já te falei quer dizer a gente tinha um livro: “Viver e Aprender” (coleção de livros de alfabetização desenvolvido pela ONG Ação Educativa), os outros materiais eram pra dar sentido e vida pra esse. Mas, eu já te relatei os materiais que a gente usou como recursos que a gente criou para

fazerem parte da formação pedagógica. O que a gente propunha aos professores criar, ficava, assim, mais na condição de uma criação espontânea, e como eles eram sempre convocados a contar muito sobre suas experiências, então esses mecanismos que eles usavam, esses recursos, esses materiais, geralmente, eles eram compartilhados nessas reuniões (*referindo-se às sistematizações feitas nos encontros de formação continuada/em serviço*). Professora B2

*Uma coisa que ia nos ajudando nessas descobertas, foram os cadernos em que a gente fazia tentando sistematizar as discussões [...] sobre os diferentes temas que surgiam, e muitos vinham a partir de falas deles. Então aqueles cadernos, eu acho, foi uma estratégia muito interessante.* Professora B2

*Com os professores/educadores a gente criava o material que surgia deles, seja carta, seja trabalho de grupo que realizava no curso, nas reuniões de formação, o que fosse, nos relatórios deles, de trabalho. Cada hora era um instrumento, um portador de texto que ajudava a gente nesse trabalho de dar elementos, de trazer a possibilidade de a gente não estar fazendo coisas da nossa cabeça, mas, das nossas cabeças. [grifo meu].* Professora B2

Outra atividade reconhecida pela professora B2 que retrata a construção coletiva é a carta. Esse recurso era usado como instrumento de comunicação entre a equipe do NEAd e os alfabetizadores, mas também como material de escuta e pesquisa de elementos que poderiam direcionar os passos dos encontros mensais de formação continuada. Nas palavras dessa professora:

*A Carta é um portador de texto por excelência, oportuno pra formação, porque eu penso que a carta é o texto mais primário da nossa experiência de vida [...]. Na carta você não precisa ter cerimônia, você não precisa usar um vocabulário [formal] [...]. Carta é algo meio espontâneo, que sai do coração. Então eu acho que é uma linguagem preferencial, um tipo de texto preferencial pra você botar o que tá no teu coração, pro outro. E isso pra formação, é essencial porque se você ficar preocupado com o que você vai dizer, ou a forma como você vai dizer, você acaba não dizendo o que quer dizer. Então eu acho que um portador de texto excelente [...] é um recurso pra você explorar, nessas situações [de formação], muito bom. Muito interessante, e eu tenho muita pena de a gente não ter aproveitado mais essas cartas. Não ter sistematizado.* Professora B2

Foram encontradas no material documental nove cartas da equipe do NEAd respondendo aos educadores. Infelizmente não será possível a exploração desse material na dissertação, o que demandaria um estudo mais aprofundado de análise de conteúdo e do próprio gênero linguístico “carta”. Contudo esse é um aspecto bastante interessante da experiência ainda a ser pesquisado.

### 6.1.4 Dinâmica de avaliação das atividades

Nos documentos pesquisados foram encontrados alguns relatos sobre o processo de avaliação sistemática da experiência de formação. Essas avaliações não eram somente uma avaliação formal de fim de curso, elas aconteciam simultaneamente ao desenvolvimento de cada módulo e serviam como uma espécie de termômetro para a construção das etapas posteriores. Por vezes balizavam a dinâmica do encontro de formação continuada no mês seguinte e/ou o próximo curso de formação a ser desenvolvido. A avaliação do processo aparece como um traço muito presente na experiência e se revela, por exemplo, nas falas da professora B2 nas seguintes passagens:

*A gente tem que ter alguns eixos, alguns objetivos, algumas questões que a gente considera, aí não é a gente sozinho, é a gente ali, equipe, o coletivo que foi dando corpo, a própria teoria de trabalho na educação de jovens e adultos vai apontando algumas questões [...] acho que os processos de formação, a gente vai tomando consciência deles, e vai aprofundando, vai aperfeiçoando na medida em que a gente vai vivendo, e vai pensando sobre. Professora B2*

*A gente atuava no campo da nossa realidade ali, mudando o que era possível mudar, fazendo a diferença da forma que a gente entendia que era possível. Nesse sentido é que eu digo que, por exemplo, o Fala Comunidade, dá uma tese a parte, e forma como a gente negociava com os educadores, sendo claros com eles, sendo honestos com eles, discutindo todas as questões. Professora B2*

A professora B2 esclarece que a equipe de coordenação tinha a preocupação de ter sempre um olhar crítico acerca do que e de como estavam desenvolvendo as atividades. Um olhar atento no sentido de ser um trabalho de formação consistente na forma e no conteúdo, capaz de oferecer efetivo aporte para o trabalho docente, para além da proposta imediatista do Programa Alfabetização Solidária. E, para tanto, dá exemplos que – na sua percepção – denotam bons resultados do trabalho:

*A gente via que eles [referindo-se aos educadores/cursistas] ficavam muito mobilizados a prosseguir os seus estudos, a pensar em outras possibilidades, e isso de uma maneira geral a gente viu um ânimo. Eles também contavam as suas experiências com os educandos, o seu trabalho de uma forma muito entusiasmada, que trazia um sentimento de que o que estava acontecendo era bom. E a gente tem assim [...] eu lembro de dois depoimentos que me impactaram mais. Professora B2*

A referida professora relata ainda que:

*Um (exemplo eu tenho) dentro da própria família, minha sobrinha, Rita! A Rita se formou professora também e hoje é professora aqui em Paquetá. Na única escola de Paquetá e já tem algum tempo que é professora. Ela na ocasião desses cursos, desse projeto Grande Rio, estava fazendo o ensino médio e como ela queria muito, precisava muito trabalhar, ela resolveu retomar os estudos no ensino médio. E resolveu fazer o curso normal, e foi fazer o curso normal lá, numa escolinha em Olinda, que é um distrito do município de Nilópolis, uma escola ali da Baixada e tudo mais. Na ocasião ela estava no segundo ano, indo para o terceiro, alguma coisa assim. E aí eu disse pra ela, Rita, a gente faz uns cursos lá na PUC com educadores comunitários, você não gostaria de conhecer, ir lá pra dar uma olhada? Ela ficou assim, numa condição de ouvinte porque ela nem tinha turma, ficou na condição de ouvinte. Isso durante mais ou menos um semestre [...] ia só participar nos sábados da formação mensal. No final daquele período o Município, o prefeito do Rio, abriu concurso, foi concurso grande para professores, 8 mil vagas. Eu disse pra ela, Rita, se inscreve, faz a inscrição. Ela disse, não tia, ainda nem terminei o curso, não tenho a menor chance. Eu disse, faz pra ganhar experiência, pra saber como é que é. Ela fez e foi aprovada [...] não foi chamada logo, e quando foi chamada já tinha terminado o curso. E uma vez ela me falou assim, tia o que eu via lá, o que eu assistia lá, o trabalho que vocês faziam lá [no Projeto Grandes Centros Urbanos] com os educadores comunitários, foi um trabalho que teve um significado e uma importância pra minha formação muito grande. Eu aprendia com aquilo tudo [...] com o que a gente vivia lá, eu aprendi mais do que nos três anos de escola normal. Professora B2*

A fala relatada pela professora B2 sobre sua sobrinha tem muita relação com as atividades práticas desenvolvidas nessa formação e que davam sentido ao conteúdo teórico. Na interação, na troca, na negociação das atividades os educadores se apropriavam do conteúdo e faziam leituras próprias do conhecimento acadêmico que lhes era apresentado. Acredito que isso é o que faz com que Rita diga que “aprendeu mais nesse curso do que nos três anos de escola normal”. Ainda sobre essa questão, acrescenta a professora B2:

*Tivemos depoimentos de outras educadoras comunitárias que também passaram nesse concurso, e que teciam esses comentários, validando a qualidade e o significado daquele processo que a gente, via assim, ahh, falta isso, falta aquilo, não é suficiente, é incipiente. Não podia ser assim! Eu acho que esse é um bom resultado, e que nos diz que um processo que a gente às vezes vê como não sendo o melhor, que a gente gostaria de fazer e tudo mais, mas quando a gente vê um retorno desse é porque aquele processo teve um significado. Um significado importante a partir dos objetivos a que se propunha. Professora B2*

Complementando a discussão a professora D1, declara:

Eu acho que a gente deu a eles esse caminho, não dá para parar [...] então, essa subida de um degrau, essa apresentação da vida universitária [...] é preciso dar um passo adiante! A gente pode saber muita coisa, mas é preciso saber mais, entende? [...] A gente catapultou essa passagem, e muitos deles a partir daquela experiência buscaram continuar a formação na universidade. Professora D1

Em que pese às últimas falas das professoras B2/D1, sobretudo, se considerarmos a dimensão engajamento em torno da proposta de formação, na exata proporção que foi concretizada, isto é, em efetiva ação potencial, investimento educacional, político, social e humano, os depoimentos acima refletem com coerência realidade perspectivada por Arroyo (2012), quando diz:

Às políticas e aos programas que se pretendem de inclusão cabe avançar para conceitos e significados alternativos mais radicais e mais compreensivos dos significados tensos históricos em que foram conformados tão desiguais porque diferentes. Sobretudo, avançar para significados alternativos capazes de incorporar os sentidos reais dados em nossa história e para incorporar os sentidos que os coletivos em ações e movimentos dão a esses conceitos como direitos, identidades, igualdade, diversidade, equidade, reconhecimento ou educação. Conceitos alternativos capazes de captar os novos sujeitos sociais e sua formação como sujeitos de direitos nesses processos tão tensos de lutas por direitos, por cidadania, por igualdade e equidade. (ARROYO, 2012, p.318).

A avaliação com certeza configura relevante componente do processo de formação e, para sua maior contribuição, pressupõe avaliar não só resultados, como também, inventariar todo o percurso. Tentar perceber seu alcance e repercussão. Trata-se de um valioso instrumento para balizar a eficiência das experiências educacionais, como também possibilita investir para maior eficácia das ações pedagógicas. Assim como é fundamental estar atento ao outro, é imprescindível dedicar atenção à formação enquanto um processo.

#### **6.1.5 Troca, negociação e circularidade de saberes**

Fica muito evidente na fala das professoras que a experiência de formação ensejou um rico cruzamento de olhares, entrelace de ações numa perspectiva plural, diversa. Possibilitou o intercâmbio de vozes, falas, expressões e experiências. Colocou em evidência e potencializou diálogo entre saberes, realçando e

valorizando suas respectivas raízes identitárias. Fato esse passível de identificar nas falas das professoras. De acordo com a professora C3:

*toda experiência tem o seu lado bom, seu lado ruim, nesse sentido não tenho nenhuma dúvida que aquela experiência plantou muita semente e que tá germinando até hoje, porque é assim, isso é que é a educação, é o que acontece independente de a gente querer ou saber e que a gente nunca vai ficar sabendo, às vezes, o que aconteceu. Então, acho que sim, a gente conseguiu muita coisa [...] em alguma medida deve ter acontecido, sim! [referindo-se à troca/circularidade de saberes] Só que a gente não tem como mensurar porque isso é do campo do subjetivo, não tem muito como a gente medir isso. A gente acredita que sim porque encontra, por exemplo, antes da pandemia eu estava dando um curso na minha disciplina de formação de leitores, na UERJ, e aí uma aluna falou, professora eu sou de Antares, meu pai e minha mãe participaram de um projeto da PUC, da alfabetização solidária. Meu pai só fez aquilo, mas, a minha mãe seguiu os estudos e hoje é pedagoga. Professora C3*

Segundo as palavras da professora B2:

*Na verdade, eu acho que tem coisas que você não consegue medir exatamente, a intensidade daquilo! Então são alguns indícios que te mostram aquilo. Eu considero assim, quando você leva um conhecimento teórico sem tentar uma negociação com a visão, com o conhecimento do outro, via de regra, não é que você não possa ter sucesso, você pode até conseguir resultados e tudo mais, porém, quando você tenta fazer isso com experiências tão diversas, com situações que trazem tantos impasses, eu acho que se você não utilizar essa forma de fazer (negociação), dificilmente você vai ter esses retornos de valorização, de aceitação. Professora B2*

*Valorizavam muito e reconheciam nas suas falas de que conseguiram isso, conseguiram aquilo, que vão estudar, passaram no concurso do Município, passaram no concurso do Estado, mostravam pra' gente que eles tinham valorizado aquele conhecimento, a prática também. A mudança que acontecia nas práticas dos professores mostrava que eles estavam assimilando aquele conhecimento teórico, mas a gente estava o tempo todo negociando com as percepções que eles traziam, com as alternativas que eles usavam, nem sempre as que a gente considerava as melhores, mas, a gente também não negava, porque era a mudança possível, as transformações possíveis que iam fazendo nas suas práticas. Então, eu tenho uma percepção de que essa negociação foi o tempo todo, e que nós aprendemos muito com as coisas que eles diziam pra' gente e a partir do que eles diziam. Então, víamos o que a gente precisava trabalhar no dia seguinte, então, eles nos ensinavam a ser professores também, e nós, nessa negociação, a gente conseguia que eles, a partir dos conhecimentos teóricos discutidos, que eles mudassem as práticas deles. Professora B2*

Essa categoria merece atenção especial, sobretudo nesse momento em que há toda uma teorização sobre a questão da circularidade dos saberes. Tal categoria, como demonstrado acima foi identificada na experiência do NEAd em diversas atividades e ações. Ela é uma marca dos processos educativos na EJA e educação popular e, portanto, faço a seguir uma relação da questão alinhada a elementos

constitutivos do conceito de ecologia de saberes, nos termos em que assevera Boaventura de Sousa Santos (2007, p.94):

É próprio da natureza da ecologia de saberes constituir-se mediante perguntas constantes e respostas incompletas. Aí reside sua característica de conhecimento prudente. A ecologia de saberes nos capacita a uma visão mais abrangente tanto daquilo que conhecemos como daquilo que desconhecemos, e também nos previne de que aquilo que não sabemos é ignorância nossa e não ignorância em geral.

## **6.2 Educação de Jovens e Adultos em sintonia com o conceito de Ecologia de Saberes**

A Educação de Jovens e Adultos, na sua essência, se configura como uma modalidade de ensino plural, marcada pela diversidade de sujeitos, suas vivências, seus saberes, enfim, sua historicidade. Demarca um campo fértil, apto a potencializar experiências de formação para além de mero processo de escolarização/instrução de adultos. Igualmente, não é difícil perceber também que as ações educativas neste campo são constituídas por significativa heterogeneidade de gênero, identidade étnica, diversidade geracional, perspectivas de mudanças e demais traços sociais distintivos que realçam a diversidade do público presente nesse universo em movimento que é a EJA. Esse arcabouço demanda ações pedagógicas que reivindicam o reconhecimento de suas especificidades. O que, por sua vez, reclama por uma formação específica do professor, para atuar nessa modalidade de ensino. Tal qual Arroyo (2012) continuar decretando a inexistência ou invisibilidade dessa realidade se configura como justificativa de negação de direitos a todo um segmento social, que tem expressão.

Conforme dito de forma reiterada, a Educação de Jovens e Adultos se constitui como um rico campo pedagógico, entre outras coisas, porque corresponde a uma modalidade de ensino que ostenta como um de seus traços pedagógicos a reação constante a esse lugar de invisibilidade que historicamente lhe é imputado. Em ação contínua busca dignificar sujeitos e seus traços identitários, justamente porque não há como não se colocar em relação, aproximação e em interação, em troca, nas experiências pedagógicas no campo da EJA. Conforme a fala da professora D1, ao referir-se ao trabalho de formação com os educadores/cursistas e

também da experiência com os educandos que faziam parte do projeto o aspecto relacional era um ponto forte de todo o processo:

*Eu acho que havia algo do relacionamento pessoal [...] a gente tentava se aproximar o máximo, a gente estava aprendendo. Havia muito essa coisa do relacionamento pessoal [...] pra acabar um pouco com a coisa da autoridade, de alguém superior [...] serviu muito essa interação pessoal [...] isso fazia com que eles se abrissem com a gente mais facilmente, eles contassem as dificuldades, então, a relação pessoal foi muito importante. Professora D1*

Esse estar na relação com o outro, pressupõe diálogo, interação, fazer junto, produção coletiva de práticas propositivas, de conhecimento e ações emancipatórias. É nessa perspectiva que há um caminho possível que aproxima a Educação de Jovens e Adultos, do conceito de “Ecologia de Saberes”. Com efeito, é possível identificar, pelo olhar da presente pesquisa, a troca/circularidade, confronto e negociação de saberes como uma das especificidades da experiência de formação, ora investigada. De acordo com a professora B2:

*Quando você se utiliza dessa negociação e desse intercâmbio de conhecimentos, de saberes e de visões; quando você se sente valorizado e reconhecido no que você faz e no que você sabe, pelo outro, o teu potencial e a tua possibilidade de aprender e das coisas darem certo é muito maior. Isso é difícil? Eu acho que é! No ensino regular, na educação universitária, isso é muito difícil, porque a prática e a tradição não são essas, nunca foram essas [de valorizar o conhecimento que o outro traz] Então, você fala de alguma coisa que às vezes tem sentido pra você, mas não tem para o outro, e o outro não faz ligação nenhuma daquilo que você tá trazendo [...] Quando você consegue fazer essa negociação e estabelecer esses elos...e era isso que o jornal "Fala Comunidade" fazia demais, atendia demais, você dá sentido àquele conhecimento teórico. A alfabetização, a leitura e escrita das letras passava a ter uma função social, que era fazer o jornal, ler jornal, escrever o jornal e que todo mundo participava. Então essa negociação, quando você reconhece o outro, dá a vez pro outro falar, fazer junto, perceber a visão e o conhecimento que ele tem, isso faz o processo acontecer de uma forma melhor, e o resultado ser melhor. Ainda que a gente não possa medir todos os resultados, e nesse programa não foi diferente. A gente não pode garantir qual foi o valor pra cada pessoa, pra cada trabalhador daquele, pra cada alfabetizando, de ter vivido aquele processo. Mas acreditamos que algum significado tenha tido pra ele. Então, eu acho que essa negociação, ela foi efetiva o tempo todo, o tempo todo, e eles valorizavam muito esse conhecimento teórico que a gente levava pra ser discutido. Professora B2*

Trago aqui a ideia de Ecologia de Saberes, perspectivado por Boaventura de Sousa Santos (2007) enquanto um conceito que se coaduna com essa modalidade de ensino (EJA) por entender, à luz do objeto da pesquisa e dos elementos



sistematizados a partir da investigação, que o trabalho de formação estava pautado no reconhecimento, respeito e valorização da diferença. Se apresentava como campo fértil para a coexistência de saberes diferenciados e salutareos para a construção de um espaço em comum de aprendizagens para além de diferenças que se apresentavam. Essa afirmação, de algum modo, evidencia como apontado por Santos (2003, p.33) que:

A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiência e de histórias distintas tem levado a explorar possibilidade emancipatórias [...] alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania.

Como não bastasse os aspectos acima elencados, se sobressai, também, na experiência investigada, a produção do coletivo, que de forma inventiva, dinâmica, criativa e personalíssima criou um instrumento paradidático capaz de fazer o conhecimento circular, a troca de saberes acontecer no formato de recurso didático não convencional, denominada pela equipe de professores de “Jornal Fala Comunidade”. Segundo Tamarozzi e Costa (2006):

O jornal fala comunidade é uma publicação paradidática desenvolvida pelo NEAd Raízes Comunitárias, em apoio às classes comunitárias de alfabetização de jovens e adultos [...] os textos publicados nesse jornal são de autoria dos educadores, dos alunos em processo de alfabetização e da própria equipe do NEAd. As matérias publicadas no Fala Comunidade são, em sua maioria, produções orais e/ou escritas, individuais ou coletivas, dos próprios alunos, orientados pelos educadores comunitários[...] por sua estrutura diferenciada, o jornal funciona como um importante veículo de mobilização dos educandos, em seu processo de aprendizagem. Ele se configura como um espaço de socialização de histórias, vivências e práticas que atuam como reconstrutoras de identidades e de autoestima para educandos e educadores. (TAMAROZZI; COSTA, 2006, p.126)

Nessa perspectiva, de acordo com a fala da professora C3:

*O jornal ele representou esse ouvir o outro, esse olhar pro outro, o jornal era basicamente o que? Trabalhar histórias de vida, a história da comunidade[...]identidade, autoestima, autonomia[...]O jornal ele teve esse papel de consolidar a proposta pedagógica, na medida em que, resgatava histórias, trabalhava esse pertencimento à comunidade, ele ligava as comunidades, porque o jornal circulava. Então ele também trouxe essa costura das comunidades... de repente a gente tava espalhando a história de todas as comunidades, em todas as comunidades[...]. Então acho que o jornal foi um veículo importante de circulação*

*de uma coisa que era o nosso desejo, que era ouvi-los e potencializar cada comunidade com as suas vocações e acho que isso que o jornal fez.* Professora C3

No entendimento da professora B2, o Jornal Fala Comunidade, pela potência, enquanto instrumento pedagógico, deveria ser objeto de pesquisa, considerando a repercussão que teve, a referida professora é categórica ao declarar:

*Eu disse pra você que [o Jornal Fala Comunidade] isso poderia ser até motivo de uma dissertação, sozinho, o jornal! Porque aquele jornal, não era qualquer jornal, era o jornal que se diferenciava pela forma, como ele era feito, como ele se apresentava graficamente, quem participava, quem era escritor naquele jornal, e pra que ele servia! Tudo era voltado pra formação e pra valorização das pessoas e daquelas comunidades e mostrar também que o processo de alfabetização ele precisa ter sentido precisa tá perto da realidade trazer, a realidade[...]aquele jornal era muito importante e precioso. Ele ia pra casa e voltava, ele era lido pelas pessoas da casa, provavelmente, porque eles traziam essas, notícias porque eles se viam no jornal.* Professora B2

Outra realização que assumiu uma marca muito peculiar da/na experiência de formação era o que chamavam “Feira de Saberes”, que correspondia, basicamente a encontro de encerramento de cada módulo, que reunia no campus da universidade os alunos de todas as comunidades, mediados pelos educadores cursistas. Havia a presença de lideranças comunitárias que colaboravam com o trabalho em cada uma das comunidades, representantes da universidade e de outras instituições parceiras. Essa reunião acontecia numa dinâmica de interação e socialização das produções realizadas por cada classe de alfabetização. De acordo com Tamarozzi e Costa (2006, p.124), a proposta era:

Fazer com que os alunos e educadores se reconhecessem enquanto autores, sujeitos construtores de história e como produtores de cultura, possibilitando, assim, a (re)construção de identidades [...] propiciando diálogo entre educadores, educandos e a sociedade.

Sobre essa realização a professora B2, comenta:

*Eu acho que o caráter formativo da feira, mais importante, era [...] para as pessoas perceberem e conseguirem assimilar, primeiro, o valor e a importância desses saberes que todos nós temos e que não são exclusivamente acadêmicos, são também acadêmicos. Eles queriam muito dominar a leitura e a escrita, sabiam da importância disso, mas eles precisavam acreditar que aqueles outros saberes tinham*

*igual valor, tinham muito valor. Ainda que a sociedade não dê, economicamente, o valor que eles tenham [...] quer dizer, quando você vê todo mundo junto, as turmas, todas com a sua produção ali, produção teórica, de descrita de leitura, das cartas que eles escreviam, dos trabalhos que realizavam, dos bordados, dos artesanatos [...] de tudo que eles faziam e apresentavam ali naquela feira [...] quando eles viam aquilo tudo junto, eles conseguiam [...] eu acho que as pessoas conseguiam ter uma visão melhor e acreditar que aquilo era verdade. Que as pessoas produzem diferentes conhecimentos e têm diferentes saberes, e que eles fazem parte da vida, dessa formação. Professora B2*

De acordo com a professora B2, ao responder sobre a experiência de formação perspectivada sob a égide de um diálogo de saberes, de negociação:

*Eles [referindo-se aos educadores/cursistas] valorizavam muito e reconheciam nas suas falas de que conseguiram isso, conseguiram aquilo, que vão estudar, passaram no concurso do Município, passaram no concurso do Estado, mostravam pra' gente que eles tinham valorizado aquele conhecimento, a prática também. A mudança que acontecia nas práticas dos professores mostrava que eles estavam assimilando aquele conhecimento teórico, mas a gente estava o tempo todo negociando com as percepções que eles traziam, com as alternativas que eles usavam, nem sempre as que a gente considerava as melhores, mas, a gente também não negava, porque era a mudança possível, as transformações possíveis que iam fazendo nas suas práticas. Então, eu tenho uma percepção de que essa negociação foi o tempo todo, e que nós aprendemos muito com as coisas que eles diziam pra' gente e a partir do que eles diziam. Então, víamos o que a gente precisava trabalhar no dia seguinte, então, eles nos ensinavam a ser professores também, e nós, nessa negociação, a gente conseguia que eles, a partir dos conhecimentos teóricos discutidos, que eles mudassem as práticas deles. Professora B2*

Talvez a maior riqueza da experiência de formação, objeto da pesquisa, se concentrava no mosaico representado por sujeitos diversos em contextos e circunstâncias “outras”; todavia, na relação, uns com os outros. Assim sendo, em certa medida, a aproximação entre o campo da EJA e o conceito de ecologia de saberes configura um recurso importante capaz de contribuir não só para a implementação de aprendizagens significativas junto a estudantes e docentes da EJA, mas, não exclusivamente dessa modalidade de ensino. Igualmente fortalecer e dinamizar objetivamente o processo de formação de professores que atuam nessa modalidade, e em outras modalidades também. Para ilustrar tal assertiva, vale reproduzir a fala da professora D1 que contribuiu significativamente com a proposta de formação aqui referenciada e cuja expertise, até então, sempre fora na rede regular de ensino (educação básica e ensino superior, pública e privada):

*A minha prática de sala de aula mudou tanto na PUC, quanto no colégio, eu passei a ter outros exemplos, outras vivências, ampliar muito mais, embora nessas situações eu não tivesse esse tipo de aluno entendeu? [referindo-se a aluno adulto/EJA]. Eu ampliei esse campo da sala de aula [...] sem dúvida nenhuma. Eu tenho uma experiência de Rio de Janeiro, grande! Vim de Acari ao Jardim Botânico [atuando na escola Pública Estadual]. Eu conheci os alunos da rede pública, [...] alunos da idade regular. Esse era o grande contraste, mas acho que ao mesmo tempo me deu mais jogo de cintura. E me deu exemplos muito mais práticos, muito mais de vivência real, quando eu tratava os dois lados. Eu acho que uma prática enriqueceu a outra, sem dúvida nenhuma. Professora D1*

Vale dizer que a relevância de pensar a EJA em uma conexão possível com o conceito de Ecologia de Saberes emerge de uma realidade muito própria desse campo, retratada na diversidade de sujeitos e saberes que caracterizam essa modalidade de ensino. Não raro, as experiências de EJA se materializam, também, em espaços educativos não formais, marcados por diferentes universos culturais, em que leituras de mundo diferentes coexistem, se interpelam, se “confrontam” e são objetos de negociação.

A professora D1, acima referenciada, atuou na proposta de formação objeto da presente pesquisa e que também era professora na rede regular de ensino, na educação básica, e docente com larga experiência, também, no ensino superior. Na entrevista, foi perguntado à referida professora até que ponto a experiência de formação desenvolvida pelo NEAd foi capaz de estabelecer, de fato, uma negociação entre as concepções acadêmicas dos professores-formadores e os saberes populares trazidos pelos educadores/cursistas. A tal indagação responde dizendo que:

*Foi fundamental! hoje em dia vejo que foi um processo de formação mútua, tanto nós professores da Universidade, quanto para eles professores de EJA. Era uma formação que se intercambiava o tempo todo, nós aprendíamos, eles aprendiam, nós aprendíamos uns com outros [...] os saberes circulando em níveis diferentes, em linguagens diferentes [...] quem ensina aprende, quem aprende ensina, é ato contínuo [...] há uma continuidade disso, agora acho que a EJA dá especificamente essas oportunidades, por serem pessoas já com uma bagagem [...] que a gente tem que reconhecer, aceitar, explorar, trazer para a sala de aula [...] então, eu acho que nessa formação, acho que isso foi importante [...] na formação deles o nosso saber; o saber deles na formação da gente. Professora D1*

A professora B2, igualmente referenciada acima, por seu turno, com vasta experiência de trabalho junto à SME-RJ, significativa expertise no campo

educacional, e uma das coordenadoras do PGCU, reage ao mesmo questionamento com a seguinte fala:

*Eu não tenho dúvidas de que essa negociação foi constante. É claro que não foi total integral, que todo mundo saiu dali teórico, não, não é nada disso! Mas, na nossa prática a gente conseguiu fazer essa negociação e acredito que eles também tenham aprendido a fazer essa negociação com os alunos, em maior ou menor medida, mas eles conseguiram perceber a importância dessa negociação.* Professora B2

Todavia, mesmo configurando uma condição existencial concreta, identificada por especificidades muito próprias e produzindo o que poderíamos chamar aqui de um universo em movimento, de saberes e fazeres, muito comumente a Educação de Jovens e Adultos e suas demandas, são invisibilizadas, subalternizadas, conforme a discussão travada no início do presente capítulo. A ponto de ser concebida por muitos na perspectiva de um favor estatal, ou ainda, adstrita a uma natureza supletiva, compensatória. A despeito do seu amparo legal enquanto modalidade da educação básica, neste país, há aqueles que imputam à EJA grilhões de uma atividade voluntária, cujo repertório de conhecimento é inferior, por ter traços identitários do saber popular. Portanto, na visão de alguns, esse saber se conforma na perspectiva de folclore, de “cultura popular”, entre aspas, como se a cultura popular fosse algo de menor valor. Imprestável inclusive para produzir conhecimento científico. Fundamentando essa discussão Santos e Meneses (2009), questionam essa subalternidade imputada ao saber popular:

Dois campos de conformação dos Outros como inexistentes, sub-humanos: “O conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal.” No campo do conhecimento, o pensamento abissal concede à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, entre as formas científicas e não científicas de verdade: os conhecimentos, as ciências que se dão deste lado da linha. Essa concessão desse monopólio de verdade leva a invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam nessa validade de forma legítima de conhecer: os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, afro-brasileiros ou indígenas situados do outro lado da linha. “Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso [...] do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem aos cânones científicos de verdade. Discussão. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 24)

Conforme assinala Santos (2007, p.85): “a ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”. Nesse sentido, a diversidade de saberes que caracterizam uma sala de aula de EJA está longe de ficar *adstrita* a uma única versão de conhecimento. Na mesma linha de reflexão, os elementos levantados pela pesquisa apontam na direção de que a experiência de formação desenvolvida pelo Projeto Grandes Centros Urbanos, acontece também nessa dimensão de interconhecimento. Ela expressa em muitos aspectos as especificidades da EJA, a saber: o intercâmbio entre diferentes sujeitos, uma dinâmica de diálogo e troca, aprendizagem recíproca, ressignificação e produção de conhecimentos através da interação. Essas especificidades podem ser percebidas em todas as dimensões realizadas pelo projeto: o planejamento, a formação prévia, as dinâmicas de estudo, os encontros mensais de formação, o jornal Fala Comunidade e a Feira de Saberes.

Portanto, se pensarmos a ecologia de saberes a partir da tônica concebida por Boaventura de Sousa Santos, que reconhece a importância do diálogo entre o “arcabouço” científico e o conhecimento popular, pode-se, igualmente, reivindicar para a EJA legítima identificação na construção desse conceito, já que as práticas de EJA normalmente são desafiadas a entrelaçar a vida cotidiana e os conhecimentos prévios dos sujeitos que a compõe. Consequentemente esses conhecimentos são marcados pelas demandas sociais e pela visão de mundo que os sujeitos constroem na sua trajetória de vida. Bem na linha do que nos aponta Carneiro, Kreta e Folgado (2014, p.332), quando diz que:

A ecologia de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm [...] a ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social [...]. É uma construção democrática de conhecimento, onde os processos não se distinguem dos conteúdos.

No que diz respeito a qualificação de educadores/educadoras para atuação na Educação de Jovens e Adultos, convém destacar que a formação de professores sob a tônica da interação entre os múltiplos sujeitos envolvidos nesse processo acontece numa perspectiva de horizontalidade. Uma proposta de formação pautada nos princípios do campo da EJA, que possui estreita relação com o campo da educação

popular, se configura como uma efetiva troca de conhecimentos, onde a dinâmica de formação precisa ser uma via de mão dupla. Nas palavras da professora B2:

*Eu acho que um elemento é a relação que a gente estabelece entre os atores ali, aquele processo; o que a tá pretensamente querendo formar e o que tá sendo formada. Porque na verdade um, forma o outro. A gente acaba se formando ali juntos em comunhão. Então eu acho que essa relação horizontal onde um, não se coloca acima do outro, com mais saber, mais conhecimento, isso é o fundamento de qualquer coisa, não é só com jovens e adultos. Qualquer relação, quando você se coloca acima [superior] e tem essa arrogância, é muito difícil. Então esse é um elemento. Outro é aquela história que a gente fala sempre e repete, partir da realidade do outro, considerar a realidade do outro. Como é que o outro vê aquilo, como é que o outro vive aquilo, o que que o outro pensa daquilo, porque as vezes a gente chega também de um jeito que parece que o cara não sabe nada daquilo, e ele sabe! Professora B2*

A fala acima reforça a ideia de se tratar de um campo pedagógico complexo, que preza o exercício de uma principiologia democrática e solidária; que busca entre outras coisas resgatar e garantir Educação enquanto direito social. A EJA traz na sua constituição práticas e intencionalidades que investem no que preconiza Leite (2013), ou seja, na:

Relação entre os saberes, aos quais corresponde o uso de diversas formas de representações e elaborações, presentes na práxis quotidiana social, expressos nas narrativas orais e escritas; a relação dialógica e solidária entre os sujeitos, significando o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas que possibilitam o respeito à diferença na relação educativa. (LEITE, 2012, p.102)

À luz dessa perspectiva de ecologia de saberes, importante destacar no âmbito dessa modalidade de ensino, que a Educação de Jovens e Adultos possui muitos pontos de intersecção com elementos da Educação Popular. Esses elementos fazem emergir, como ressalta Costa (2018, p.53), uma “perspectiva da educação imbricada na realidade social e direcionada a um ideário de transformação da realidade”. Sendo assim, um processo de formação de educadores de EJA não pode ser concebido de forma descolada de uma produção democrática de conhecimento e desenvolvimento do sujeito. Ou seja, a formação pressupõe o encontro dos diferentes atores e a possibilidade desses diferentes professores/educadores compartilharem o que pensam e o que sabem sobre educação, além de recursos e

estratégias utilizados para o desempenho pedagógico nos diferentes espaços em que atuam.

Portanto, se considerarmos que a perspectiva da Ecologia de Saberes pode potencializar o processo de formação docente, igualmente não se pode perder de vista a necessidade e relevância de esta formação se constituir como espaço “suficientemente inclusivo e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos possa emergir”, como afirma Carneiro, Kreta e Folgado (2014, p.332). Vale dizer, um processo de formação dialógica e apto a promover a educação intercultural; como resultado de uma interação que se fortalece e democratiza no contexto da diversidade; que não emudece a si mesma, tampouco silencia o outro. Ao contrário, dá sonoridade a diferentes vozes, oportuniza a emergência de diferentes saberes e formas de professorar. Conforme assinala Carneiro, Kreta e Folgado (2014, p.334-335):

Vivemos em um mundo onde a ciência tem grande hegemonia. Ela apresenta-se como um saber homogêneo [...] com base na ecologia de saberes podemos fazer com que ela dialogue com saberes populares, camponeses, indígenas, urbanos, etc [...] vivemos hoje num mundo de reconhecida diversidade cultural mobilizada por movimentos sociais que, longe de serem analfabetos, são extremamente cultos a respeito dos conhecimentos que provêm das suas culturas e das suas lutas. A dialética não é mais entre saber e ignorância, mas antes entre saberes distintos onde todos aprendem ensinando e, portanto, onde todos são educadores. A ecologia dos saberes e a tradução intercultural são os instrumentos que eu proponho para continuar Paulo Freire [...] O conceito de ecologia de saberes visa precisamente valorizar os diálogos entre movimentos sociais e entre eles e o conhecimento acadêmico progressista, mas distante porque encerrado nas universidades e nos projectos de pesquisa.

### **6.3 Ecologia de Saberes no processo de formação de educadores de EJA**

Indubitavelmente as experiências sociais, seja qual for o contexto, dão origem a uma infinidade de conhecimentos cujos critérios de validade, não raro, ficam adstritos a juízos de valores particulares. Nessa perspectiva, a ecologia de saberes, proposta por Boaventura Santos, emerge do reconhecimento da diversidade epistemológica que caracteriza o mundo do qual fazemos parte e no qual a ciência não é a única forma de explicação da realidade. Necessário (re)conhecer a



existência de conhecimentos “outros” que orientam as práticas sociais e potencializam a vida.

O reconhecimento, respeito e valorização da diversidade é uma prática determinante para potencializar a formação docente. Uma responsabilidade que precisa ser assumida coletivamente, ou seja, começa pelo disciplinar e comprometer-se na construção de um espaço de formação onde nenhum saber seja menosprezado ou inferiorizado. Nessa perspectiva, é fundamental ampliar o olhar e fortalecer os elos de interação e consolidar uma prática pedagógica de intercâmbio de experiências, atenta às diferentes realidades e contextos. Investindo, dessa forma, numa prática que se opõe a uma eventual sobreposição de saberes. Segundo Brandão (2006, p.5): “o pensamento do educador não raro esquece de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura — o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui.”

Portanto, importante avivar a memória desse pensamento para não esquecer que só existe educação quando há diversidade, não há como aprisionar saberes, ou converter em um único, afinal, o que dá sentido, amplitude e solidez ao conhecimento não é a quantidade e sim, a diversidade. Brandão (2006, np) ao falar sobre a “divisão do saber”, assinala que: “é muito fácil imaginar, mas é difícil conhecer com certeza como uma fração do saber terá sido aprisionada por sistemas de educação e como, portanto, uma parte do ensino terá se tornado propriedade de educadores profissionais e da escola”. Tal fala ganha destaque, no presente caso, à medida em que se tem como objeto de investigação uma experiência de formação que acontece fora da escola e mobiliza saberes para além daqueles valorizados pelo ensino formal, muitas vezes até ignorados pela escola, no seu múnus público. Nesse contexto, o professor tem importante papel. Todavia, é preciso estar preparado para lidar com tal realidade. De acordo com Santos (2019, np):

Primeiro, temos de educar os educadores. Na concepção das epistemologias do Sul, devemos considerar que a ciência é preciosa, mas não única. Se eu quiser ir à Lua, preciso de conhecimento científico e tecnológico, mas, se quiser conhecer a biodiversidade da Amazônia, preciso dos saberes dos povos indígenas. Em certas Faculdades de Medicina, hoje, os estudantes não estão sujeitos apenas ao conhecimento médico eurocêntrico, mas têm aulas com os médicos tradicionais, famosos pela qualidade das ervas. Há aqui uma ecologia de saberes. Universidades que estão próximas de regiões com populações indígenas significativas têm a

possibilidade não só de ensinar o direito oficial, mas levar caciques locais, que manejam questões de justiça, castigo, sempre com uma ideia não romântica. Todos os conhecimentos são incompletos.

Tal perspectiva contribui para estabelecer relações positivas entre distintos “sujeitos culturais” e vitalizar o processo de formação de professores em uma perspectiva para além da “dimensão una” de conhecimento. Essa perspectiva deve ser observada tanto do ponto de vista de sua natureza, quanto de sua importância e contribuições. Por isso mesmo pode-se afirmar, como aponta Nóvoa (2017, p.1125), que para aceitar o desafio de pensar “qual é, e a quem pertence o conhecimento necessário, adequado para formar um professor” é imprescindível investigar junto a diferentes sujeitos e em diversos espaços, contextos e experiências, como essa prática acontece. Principalmente se considerarmos que o processo de formação perpassa, para sua maior eficácia, pela experiência de um verdadeiro intercâmbio de conhecimentos, ressignificação de práticas, reconhecimento e confronto de saberes, ampliação de horizontes e avaliação contínua do “modus operandi” da formação de professores, conforme o contexto no qual é implementada.

Todos os elementos aduzidos até aqui concorrem para pensar exatamente na contramão da concepção distorcida de que existe um conhecimento de maior grandeza, ou mais digno. Na prática, inexistem um saber maior ou menor, superior ou inferior, mais ou menos importante; o que de fato existem são conhecimentos que explicam a natureza, a sociedade em seus múltiplos aspectos de forma complementar ou diferente do conhecimento científico. Entretanto, para promover e consolidar essa lógica, interessante reconhecer a justeza das palavras proferidas por Santos (2019, np) quando diz que: “primeiro, temos de educar os educadores”. Na mesma direção assinalam Paiva, Oliveira e Passos. (2016, p.121)

Mais do que nunca, nos tempos presentes, aprende-se na prática social, pelas formas como seres humanos ocupam e se projetam no mundo, agindo sobre ele e transformando-o, para si e para produzir o que se vem conhecendo como “complexidade do mundo” – não do mundo, em sentido único, mas de um mundo, particular, singular –, e de cada sujeito cognoscente que sobre ele atua, com suas aprendizagens, formas de conhecer, de intervir e de interpretá-lo [...] Diferentemente de tempos outros, na contemporaneidade as interações sociais, nas diversas formas de aproximar os sujeitos, tanto em planos físicos quanto virtuais, aceleram o espaço-tempo e recriam modos de conhecer, inaugurando/reconhecendo a prática social como locus de aprendizagem.

A presente pesquisa assumiu o desafio de refletir sobre a pertinência existente entre Educação de Jovens e Adultos e o conceito de Ecologia de Saberes, à luz do contexto evidenciado na proposta de formação de educadores e educadoras comunitárias, realizada no âmbito do Projeto Grandes Centros Urbanos – NEAd PUC-Rio; buscando colocar em evidência especificidades no âmbito da referida experiência. Em que medida se configurou espaço democrático de encontro, de confronto e de articulação de saberes. Em que medida fez emergir vivências consubstanciadas na realidade prática, do contexto e suas singularidades, dos saberes e suas potencialidades, dos sujeitos e suas historicidades.

#### **6.4 Ideias-força do processo de formação investigado e aprendizagens para o campo da EJA**

Combinando os dados extraídos do acervo documental, com a análise das entrevistas, foi possível alcançar o primeiro objetivo específico delineado pela pesquisa, qual seja, discutir a especificidade da proposta de formação de educadores comunitários implementada pelo NEAd PUC-Rio, no período 1999 a 2002, na perspectiva do conceito de ecologia de saberes. No percurso da pesquisa de campo identificamos cinco elementos que se destacaram, pela recorrência e força com que apareceram nos documentos e nos relatos, orais e escritos.

Foi possível não só recuperar os contornos da proposta, como também, destacar a sua implementação e, no bojo desse desenvolvimento, colocar em evidência atitudes práticas de formação de professores, consubstanciadas numa ação coletiva construída ao longo de todo o percurso formativo. Essa construção coletiva se constituiu numa rede de atividades que, no seu conjunto, contemplou especificidades próprias do campo da Educação de Jovens e Adultos. Tais especificidades perpassam por iniciativas que reconheciam, valorizavam e mobilizavam os saberes e conhecimentos dos educadores consequentemente, potencializando o processo de formação docente. Um exemplo disso pode ser percebido no investimento na produção coletiva de material didático, a um só tempo, apostava na autoria, autonomia e criatividade dos educadores em formação que, no caso concreto, avançaram para muito além do livro de didático, pois

produziam e compartilhavam material adequado às suas realidades. Exemplificativamente o “Jornal Fala Comunidade”, a “Feira de Saberes”, conforme destacados nos relatos.

Aqui interessa trazer como aspecto nuclear, considerando o foco da pesquisa, a formação docente numa dinâmica prática, coletiva, de interação, troca, socialização e produção de conhecimento. Reconhecendo e valorizando os sujeitos, suas realidades, contextos, limitações e potencialidades. Atribuindo certa centralidade à figura do professor como mediador do processo educativo. Em visível compromisso e dinamização, aptos, a contribuir para a implementação de uma educação para muito além da pedagogização, formal, ritualística conforme comumente se identifica na escola. Ao contrário uma educação em movimento, pautada na dialogicidade, capaz de impulsionar a formação de sujeitos ativos, com atributos para ressignificar o conhecimento, reelaborar saberes e instrumentalizá-los como recurso para transformação de indivíduos e suas realidades. Numa tessitura que mobiliza o coletivo, fortalece o social e investe em práticas pedagógicas propositivas e prospectivas. Mobilizando inclusive a afetividade como parte desse processo.

Em regra, a partir da combinação dos dados levantados o que a pesquisa conclui é que a intencionalidade que reveste o conceito de ecologia de saberes encontra eco na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, tal qual (SANTOS, 2007, p.86), ao se referir à ambiguidade existente em relação ao contexto cultural em que se situa a ecologia de saberes, talvez se possa, analogamente, pensar a Educação de Jovens e Adultos, também, em realidade ambígua. Ou seja, no que diz respeito à ecologia de saberes afirma o autor, de um lado tem-se a ideia da diversidade sociocultural, nos últimos tempos, contribuindo para o reconhecimento da pluralidade epistemológica como uma de suas dimensões, porém, a contrapelo ainda vige a crença na ciência como única forma de conhecimento válida e rigorosa.

Nesta perspectiva, o contexto em que se situa a educação de jovens e adultos também é ambíguo. Por um lado, se encontra normatizada enquanto modalidade de ensino da educação básica, em estatuto legal próprio, a LDBEN 9394/96, conta com marcos regulatórios que reconhecem a complexidade e potência dessa modalidade, o que concorre para a consolidação de efetivo campo comprometido com os

pressupostos e a efetivação de uma educação libertadora e emancipatória. Por outro lado, conforme as palavras de Abreu e Laffin (2020, p.8) “a invisibilidade da EJA como área de conhecimento é um elemento que transparece visivelmente na sua oferta à população brasileira como possibilidade de escolarização. Portanto, a pouca oferta desta modalidade ao ser tomada como programas de governo e não a políticas de estado, e dessa forma, estado, associa-se, também, à invisibilidade epistemológica que esta sofre nas comunidades científicas”.

## 7 Considerações finais

Ao fechar o presente trabalho, a primeira consideração a ser feita denota algo significativamente positivo, pois coloca em destaque a potência do objeto de pesquisa, que conseguiu assinalar questões diversas. A dissertação levantou discussões tanto a respeito das especificidades do campo da Educação de Jovens e Adultos, no qual se inscreve o estudo, como também sobre aspectos relevantes, pertinentes e atuais, relativos à formação de professores para a referida área. Com igual potência o estudo reflete, extensivamente, sobre a formação de professores em geral, buscando caracterizar em linhas gerais a formação inicial dos professores e as contribuições que a EJA pode dar a esse campo. Dentre estes aspectos, a dissertação tenta identificar nessa experiência aquilo que Freire (1987, p.84) chama de “educação autêntica”, ou seja, uma formação de cunho humano, social e político, capaz de provocar mudanças estruturais na compreensão do que significa formar o professor. Parafraseando Freire, uma formação que não seja *de A para B, mas de A com B*, mediatizada pelo mundo.

Destaco, então, da fala acima duas expressões para reflexão, considerando o percurso trilhado pela pesquisa. A primeira diz respeito a “mudança estrutural”, basicamente, como reformulação de uma lógica que pensa os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, sejam eles educandos ou educadores em processo de formação, de forma inferiorizada. A pesquisa evidencia uma efervescência de ações e movimentos significativos situados no tempo, num espaço-lugar específico de educação, qual seja, o campus da universidade, na PUC-Rio, na Gávea - RJ. A segunda expressão refere-se a desenvolvimento humano desses sujeitos. Com efeito, retomo os questionamentos levantados no primeiro capítulo da pesquisa que, pela sua relevância, reaparecem aqui nas considerações finais: qual o lugar da EJA, na PUC-Rio? O que representa ter, nas dependências da universidade, um Núcleo de Educação de Adultos? Qual o significado do trabalho de EJA nessa universidade que se define como uma instituição comunitária, filantrópica, e que exerce com excelência o “múnus público” de promover educação de qualidade, tendo por fto o desenvolvimento humano? Enfim, a PUC Rio é uma universidade que contribui socialmente para o reconhecimento e valorização da dignidade humana, que investe em ações educacionais inclusivas, assim como, na produção de conhecimento

científico, com vistas a contribuir para a melhoria da sociedade como um “todo”, entre aspas para ressaltar o sentido universal que a educação tem. Logo, como não se apropriar das ações desenvolvidas na área de EJA, no campus?

As proposições acima denotam o poder que a pesquisa tem de desestabilizar, de provocar mudanças, pela sua própria natureza analítica, crítica, reflexiva. Por isso mesmo a pesquisa aqui realizada, ao final, pergunta qual o lugar e sentido da Educação de Jovens e Adultos, na PUC-Rio, já que talvez não seja possível afirmar que está dentro desta universidade. Para além desse tópico, uma das primeiras desestabilizações que a pesquisa provocou foi no próprio pesquisador à medida que – mais do que possibilitar – exigiu que eu me aproximasse do objeto como pesquisador atento à escuta acerca do que o campo de investigação estava dizendo. Até que ponto esse campo se apresentou acessível? Em que medida me interpelou? O que não disse? O que ocultou? Quais inquietações provocou? Para onde apontou? No presente caso a pesquisa de campo oportunizou uma aproximação com a experiência de formação promovida pelo NEAd como nunca havia sido feita antes, ou seja, de um outro lugar possibilitou dialogar com o objeto de estudo, refletir sobre ele, perceber sua extensão, redimensionar recortes, reconhecer a potencialidade do trabalho realizado pelo núcleo, para além do até então por mim cogitado.

Neste sentido vale destacar que a referida experiência foi espaço de formação de aproximadamente 180 educadores comunitários, ao longo de sete módulos semestrais (1999-2 a 2002). Conclui-se, não se tratar de um quantitativo trivial, de educadores cursistas. Entretanto, embora seja um dado relevante, procurou-se enxergar indícios capazes de realçar substância de qualidade existentes na proposta de formação, o que inexoravelmente, chama a atenção para o binômio qualidade x quantidade.

Nesse compasso não posso deixar de registrar que a ideia primeira era investigar como essa experiência de formação reverberou nesses educadores. Entretanto, ao longo da caminhada a pesquisa se oxigenou, ganhou “vida”, se pôs em xeque e se redesenhou. Então, o objetivo geral foi recuperar a experiência de formação de educadores comunitários de jovens e adultos, realizada pelo NEAd - Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio entre os anos de 1999 e 2002, no

Projeto “Grandes Centros Urbanos” na visão dos seus idealizadores, ou seja, a equipe de formadores e coordenadores do NEAd. Com isso objetivou-se discutir as especificidades da/na formação de educadores de EJA e suas possíveis contribuições à formação inicial de professores.

Na sequência das considerações ora consignadas interessa, então, dizer até onde consegui chegar, que contribuições a pesquisa conseguiu sistematizar, o que ficou além do alcance e quais proposições emergiram.

O objetivo geral foi alcançado. A proposta de formação foi mapeada na sua gênese e seus desdobramentos, ao longo do curso. A partir de dados extraídos de um vasto arcabouço documental, combinado com elementos emergentes de entrevistas e questionário foi possível inventariar a experiência de formação em seus desdobramentos de ordem teórica e prática, perceber o percurso formativo desde o que foi inicialmente planejamento, as atividades propostas, a metodologia de formação engendrada nessa experiência, o crescimento da proposta nos sete módulos semestrais, seus ganhos e seus entraves. Enfim, foi possível escanear a dinâmica de execução do trabalho de formação dos educadores, na estrita observância da proposta de formação formulada, e conforme os objetivos da presente pesquisa.

A partir do inventário acima descrito foi possível também identificar que, para além de ser uma proposta de formação de educadores comunitários para atuar em classes de Educação de Jovens e Adultos, o que, a priori, já firmaria presunção de se tratar de uma experiência de EJA, a referida experiência se consolidou de forma muito mais consistente. Para além da peculiaridade mencionada, a partir da análise dos dados recolhidos foi possível identificar elementos que efetivamente denotam especificidades do campo da Educação de Jovens e Adultos e, no seu conjunto, essas mesmas especificidades se configuram como indispensáveis para uma adequada proposta de formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Verdadeira agenda com apontamentos significativos a serem considerados. Exemplificativamente, a pesquisa destacou a **valorização dos saberes da experiência** – que reconhece, respeita e dinamiza, positivamente, o saber que o outro traz da sua realidade e contextos de origem, na perspectiva de contribuir e potencializar o processo de formação em sua dimensão dialógica; a **produção de**



**material didático e paradidático** – como investimento na criatividade e proatividade do outro, não se limitando ao livro didático, criando opções numa perspectiva de interação e inventividade coletiva; a **negociação e circularidade de saberes** – como forma de valorizar a diversidade dos sujeitos e investir no intercâmbio de conhecimentos; a **avaliação e autoavaliação** – que, de forma intencional e sistemática, revisitava as atividades realizadas no sentido de implementar o processo de formação a partir da participação colaborativa dos próprio sujeitos em formação.

Como contribuições a pesquisa discutiu e fundamentou a pertinência da relação entre a Educação de Jovens e Adultos e o conceito de Ecologia de Sabres, segundo a ideia disseminada por Boaventura de Sousa Santos (2007, p.85), qual seja, “a ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”. Concluindo que a essência que permeia a ideia de ecologia de saberes é um traço identitário da EJA e da educação popular há muito discutida a partir do conceito de negociação e circularidade de saberes com Bezerra; Rios (1995); Mejía (2013, 2016) e Leitão, 2002). Isto é, reconhecer o confronto, oportunizar o diálogo e possibilitar a negociação permite construir ações dinâmicas de interação e complementaridade e, neste movimento, investir em um mundo com pluralismo epistêmico.

A pesquisa traz ainda, em suas contribuições a constatação de que a memória, para além da perspectiva de lembrar de determinado fato passado, de conservar registros de determinadas informações, se firma e afirma de forma útil, eficiente e necessária, como poderoso instrumento, que encadeia diferentes temporalidades e pode inspirar posições propositivas de futuro, (HALBWACHS, 1990). Isto porque a pesquisa usou dessa visão para trazer à luz a experiência de formação na perspectiva de memória, como possibilidade de atualizar o passado, não como algo estático, mas com a potencialidade de recuperação de vestígios, ordenação desses fragmentos e releitura das evidências. A partir da qual podem emergir perspectivas outras de intervenção na realidade presente e/ou futura, (LE GOFF, 1990).

A pesquisa constata que a formação de professores/professoras para Educação de Jovens e Adultos é algo que se impõe, como uma demanda do próprio

campo (PAIVA; FERNANDES, 2016). O professor não pode prescindir dessa formação, não só no sentido investir na qualidade do seu trabalho docente, como também para investir na profissionalização do professor que atua na EJA. Modalidade essa que demanda um profissional com perfil próprio e conhecimentos específicos inerentes ao campo (SOARES; SIMÕES, 2004). De outro modo, a pesquisa realça que a formação de professores para atuar na EJA, pode se comunicar com a formação de professores para atuação em outras modalidades de ensino. Inclusive porque algumas especificidades da Educação de Jovens e Adultos, pela sua própria natureza, podem enriquecer a prática pedagógica de professores/professoras de outras áreas.

A começar pela mudança de atitude no que se refere a enxergar a possibilidade e os benefícios de intercâmbio de experiências e saberes, como elemento capaz de potencializar a prática docente e melhorar a relação entre professores e alunos. Práticas essas que – a partir de uma formação que consiga respeitar e trabalhar as especificidades de cada campo – podem se enriquecer reciprocamente e favorecer as experiências em sala de aula. Constata-se que essa possibilidade de troca e aprendizagem, entre professores de EJA e professores de outras áreas, é uma prática possível, porém, não é aleatória. Até porque a Educação de Jovens e Adultos não é fechada em si mesma, pela sua própria natureza e diversidade dos sujeitos que a constituem.

Ainda no que diz respeito à reflexão sobre as contribuições para a formação de professores nos dias atuais, a pesquisa identifica que a experiência de formação investigada é composta de professores com trajetórias prévias de trabalho no campo da formação fora do espaço exclusivamente acadêmico. Essas experiências se deram em ONG's e no próprio sistema público de educação – a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Isso significa dizer que a formação desenvolvida no NEAd não se constitui como um trabalho aleatório, que brota do nada, sem vínculos com outras ações e experiências igualmente relevantes. Apesar do contexto adverso, emerge no espaço acadêmico, conforme dito acima, um “campus” universitário, espaço próprio para o desenvolvimento do ensino, extensão e pesquisa, o que em tese seria uma condição propulsora, se não fosse pela condição de invisibilidade da EJA, no universo em referência. De todo modo, a proposta de formação conta com um planejamento bem feito e profissionais qualificados à

frente do trabalho. Igualmente, investe em uma dinâmica sistemática de avaliação, diálogo, trabalho coletivo, ressignificação das atividades desenvolvidas e resistência, mesmo sem a interlocução direta com o Departamento de Educação, uma vez que o núcleo se constitui a partir da Vice-Reitoria Comunitária, locus privilegiado da extensão.

Propositivamente esse estudo destaca a relevância da investir na continuação do trabalho de pesquisa para extrair maiores contribuições da experiência investigada. Isto porque como não bastasse o fato de o trabalho ter traços que remontam à dimensão de ensino, ainda existem elementos que dialogam com pesquisa pregressa, que remonta à origem do núcleo. Prova disso é a conexão direta ou indireta que a proposta de formação tem com os elementos trabalhados no projeto de “Avaliação Diagnóstica sobre Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto” Carvalho et. al. (1996). Da mesma forma a referida experiência forneceu à essa dissertação elementos que permitiram franco diálogo com o trabalho desenvolvido por COSTA (2001). Isso reforça a ideia de que a experiência de formação feita pelo NEAd evidencia uma dimensão que propicia a pesquisa em educação, pois nasce ancorada em uma, produz elementos para o desenvolvimento de outras na própria PUC-Rio e dialoga com outras pesquisas produzidas no campo da EJA.

Conforme afirmado no parágrafo anterior a discussão proposta nesse estudo possibilitou identidade com outros trabalhos de pesquisa no campo da EJA. Em destaque, Soares (2007-2010)<sup>13</sup>; Soares (2010-2014); Leitão (2002), entre outros. Portanto, a experiência de formação, em estudo, não só pelo trabalho desenvolvido, mas, sobretudo, pela sua natureza educacional, identidade com um campo pedagógico e emergência reflexiva e dialogal com outros estudos, práticas e pesquisas, se revela com potencialidade para produzir conhecimento científico relevante para o campo da EJA, da educação como um todo e para o campo da formação de professores especificamente.

---

<sup>13</sup> “As especificidades na formação do educador de jovens e adultos” SOARES (2007-2010) e “O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de Projetos de EJA” SOARES (2010-2014), são projetos de pesquisa desenvolvidas pelo Prof. Leôncio Soares, na UFMG e “A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação” LEITÃO (2002) uma pesquisa em nível de mestrado, realizada por Cleide Figueiredo Leitão, na UERJ.

Quanto ao que ficou fora de alcance do estudo realizado identifiquei duas questões: por um lado, a pesquisa, reflexivamente, registra uma significativa lacuna na investigação sobre essa experiência de formação. No estudo feito, o objeto concentrou-se em caracterizar e qualificar a proposta de formação lavada a cabo pelo NEAd, tendo como elementos para essa caracterização os documentos que remontam a experiência e a visão dos seus coordenadores, formadores e colaboradores sobre ela. Mas, em que medida a formação realizada alcançou de fato os educadores-cursistas? Até que ponto potencializou, nesses mesmos sujeitos, o exercício da prática docente e/ou foi suficiente para despertar uma identidade profissional docente, ou não! O estudo aqui realizado não conseguiu, como gostaria, ouvir os alfabetizadores a respeito do trabalho do qual foram parte integrante. Por outro lado, identifica-se uma dívida flagrante do Núcleo em relação à produção de conhecimento sistematizado sobre suas experiências de formação. O PGCU é apenas uma dessas experiências. O trabalho desenvolvido por esse núcleo congrega ações em diferentes campos passíveis de serem compartilhadas e assim contribuírem com o campo da EJA, afinal são 20 anos de existência, pelo menos.

Vale dizer, o Núcleo de Educação de Adultos – NEAd PUC-Rio, jamais produziu nenhum estudo sobre o PGCU em nenhuma de suas dimensões. Tampouco publicou nada a respeito. Consegui localizar, apenas uma obra publicada, em cujo capítulo o autor discorre de forma breve e incipiente sobre o “Fala Comunidade” e a “Feira de Saberes” (COSTA, 2006, p.124-126). Ainda assim, no âmbito de uma experiência de formação de educadores de EJA realizada em Carira/SE. Cabe destacar que essa publicação corresponde objetivamente a um capítulo de um livro de autoria do referido autor em parceria com uma professora, então, vinculada à UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba, em São Paulo, portanto, não configura uma sistematização da experiência ora pesquisada. (TAMAROZZI e COSTA, 2006)

Em destaque, igualmente existe pesquisa realizada por Rego (2019), que apesar de fazer algumas referências ao trabalho do NEAd como um todo, não tem como objeto de investigação a experiência de formação aqui evidenciada. Desta feita, por ocasião do levantamento do referencial teórico da presente pesquisa a referida produção chegou a ser cogitada, porém, na sequência, depois da leitura, foi descartada por não contribuir significativamente com o objeto em estudo. Nesse

sentido, nos termos aqui delineados, a pesquisa conclui pela inexistência de publicações e sistematizações que tenham se debruçado sobre a experiência de formação de educadores comunitários desenvolvida pelo NEAd-PUC-Rio e as suas possíveis contribuições para o campo da EJA e Formação de Professores. Essa inexistência parece se dar tanto no âmbito do Projeto Grandes Centros Urbanos quanto dos outros projetos desenvolvidos pelo núcleo, o que a rigor, configura uma lacuna e uma dívida com o campo e com a memória da EJA.

Consigne-se nestas breves considerações finais, que a pesquisa conclui pela existência de uma possível e flagrante contradição, no âmbito da experiência investigada: a inexistência de quaisquer avaliações que deem conta dos resultados alcançados pelo processo de formação. Seja em termos quantitativos, seja em termos qualitativos ou, quantitativo-qualitativo. A saber, os dados levantados apontam que o trabalho, ao longo de todo o percurso formativo realizado, se pautou em avaliações e autoavaliações a fim nortear, ressignificar, qualificar e potencializar ainda mais o trabalho de formação dos educadores. Essas avaliações evidenciam um diferencial na atuação do NEAd, considerando que a avaliação era sistemática e intencional como parte da proposta e não raro era feita, inclusive, conjuntamente, pois há elementos que evidenciam a participação dos educadores/cursistas. Todavia, a pesquisa não conseguiu identificar nenhuma avaliação do trabalho como um todo no que se refere aos seus resultados. Seja em relação às impressões da equipe responsável pela concepção da proposta e posterior implementação do trabalho de formação; seja em relação ao trabalho em si, menos ainda em relação aos educadores/cursistas, em cada um dos sete módulos de formação realizado.

Por fim, as duas últimas considerações acima assinaladas, em certa medida, respaldam o apontamento feito no início desse trabalho sobre ele ter sido realizado tendo como fio condutor, a memória. Como nos lembra Le Goff (1990, p. 471) “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Vale dizer que salvar a referida experiência de formação do apagamento da história significa dar a ela a possibilidade de contribuir com novos processos e inspirar novas ações no próprio NEAd ou em outros espaços de formação.

## 8 Referências Bibliográficas

ABREU, A. C. S., & LAFFIN, M. H. L. F. A Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisas e de epistemologias. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n.146, p. 1-24, 2020.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos**. n.11, abr. 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010.

BEZERRA, Aída e RIOS, Rute. La negociación: una relación pedagógica posible. In: DAM, A. van; MARTINIC, S. e PETTER, G. (orgs.) **Cultura y Política en Educación popular: principios, pragmatismo y negociación**. La Haya: Centro para el Estudio de la Educación Popular en países en vías de desarrollo (CESO), 1995 – (CESO – paperback: nº 22) – versão em português (mimeo). p.1-35.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRANDÃO, C. R. B. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, 20).

BRASIL. CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CC-PR. Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995. Dispõe sobre o programa comunidade solidária e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 9394/96**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Economia. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Agência IBGE Notícias. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>> acesso em: 30/12/2021.

BRASIL. Ministério Da Educação/**Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Superior**. Resolução Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201 – 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de adultos. Hamburgo, julho 1997. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/UNESCO. VI Conferência Internacional sobre Educação de adultos. Belém, dezembro 2009. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Palacio do Planalto**. Lei 9.790 de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Texto distribuído na disciplina Metodologia da Investigação I, no PPG em Educação–UNISINOS, 2005. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>> acesso em: 05/12/2021.

CARNEIRO, Fernando Ferreira. KRETA, Noemi Margarida. FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A Práxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus, actas de saúde colet.**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 331-338, jun. 2014. (Ecologia de Saberes e Saúde do Campo, da Floresta e das Águas).

CARVALHO, J. C. B. et. al. **Avaliação diagnóstica de níveis e conteúdos de alfabetismo adulto: contribuições para a ação pedagógica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Convênio PNUD/MEC-SAEB, 1996. 233 p.

CARVALHO, J. C. B. et. al. **Elementos para uma avaliação diagnóstica de níveis e conteúdos de alfabetismo adulto**. Brasília: Ministério da Educação: MEC-SEF - Coordenação Educação de Jovens e Adultos, 1997. 257p.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.

COSTA, R. P. **Poder e Negociação como relações pedagógicas. Memória da Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular**. Rio de Janeiro, 2018. 272 f. Tese (Ciências Humanas - Educação). Pós-graduação em

Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio.

COSTA, R. P. **Teoria e Prática no Processo de Formação de Alfabetizadores de Adultos: um estudo analítico da experiência da PUC-Rio no Nordeste**. Rio de Janeiro, 2001. 163 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, v. 17, n. 2, p. 333-348-126, jul./dez. 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)**, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

FREIRE, P. "A Educação é um ato político". **Cadernos de Ciência**, n. 24, jul./ago./set. 1991. p.20-23. Entrevista.

FREIRE, P. Cartas a Paulo Freire. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268. 2001. (Dossiê Educação).

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** – 8ª ed. – tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (O Mundo, Hoje, v. 24)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. – 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ**, v. 17, n. 53, p. 721-737. 2017.

HALBWACHS. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JÚNIOR, Adenilson Souza Cunha e SOARES Leôncio José Gomes. Formar professores para a educação de pessoas jovens e adultas na América Latina: um



campo em definição. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, p. 95-114, out./dez. 2020.

KAUFMANN, J-C. **A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa e campo**. Petrópolis/ RJ: Vozes; Maceió/AL: Edufal, 2013.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Florianópolis, 2006. 216p. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação - Ensino e Formação de Educadores.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Formação Inicial de Educadores no Campos da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 53-71, jan./jun. 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. **A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação**. Rio de Janeiro, RJ, 2002. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Proped-UERJ.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, set./dez. 2004.

LEITE, Á. L. P. **A Construção Pedagógica de Sujeitos em Processos Formativos – uma experiência com educadores e educadoras sociais no nordeste brasileiro**. Porto, 2013. Tese (doutorado). 393.p. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA. Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MACHADO, Virgínia Maria. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**, v. 1, out./dez. p. 126-134. 2005.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na Pesquisa Social. **Didática**. v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, Bauru, 2004. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004. p.1-10.

MEJÍA, M. R. La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D. e ESTEBAN, M. T. (orgs.). **Educación Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

MEJÍA, Marco Raúl. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde sur. In: CANDALES, Lola; MEJÍA J. Marco Raúl y MUÑOZ, Jairo. **Pedagogías y metodologías de la educación popular – “se hace camino al andar”**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo: CEAAL, 2016. P. 227-249.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

NEVES, Margarida de Souza. A educação pela memória. **Teias**, v.1, nº 1, p. 1-10. 2000.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa [online]**, v.47, n.166, p.1106-1133. 2017.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem In: FÁVERO, O. IRELAND, T. D. (orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

PAIVA, Jane e FERNANDES, Fátima Lobato. Da Concepção à Prática de Formação Inicial: a EJA no Currículo de Pedagogia. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 17, p. 25-42, 2016.

PAIVA, Jane. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 42, p. 113-134, set./dez. 2016.

PERES, Thais Helena de Alcântara. Comunidade Solidária: A proposta de um outro modelo para as políticas sociais. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 5. n. 1, p. 109-126, jan./jun. 2005.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. e CAVALLET, V. J. **Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. Formação docente: Rupturas e possibilidades**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 179-195, nov. 2001.

PRADO, Eliane Mimesse. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v.16, n.31, p.124-133, jan./jun. 2010.

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. **Subalternizadxs-Mambembes-Insurgentes Práticas-Investigativas-Transformadoras e a Educação Popular como perspectivas de Trans-form-AÇÃO**. Rio de Janeiro, 2019. 307 p. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Centro de Ciências Humanas e Sociais Programa de Pós-Graduação em Educação.

RIBEIRO, Ivanir. LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Formação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: marcas da exclusão na sociedade capitalista. **Trabalho Necessário**, v.19, n. 40, p. 75-101, set./dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2009.

SANTOS, Boaventura Souza. Para além do pensamento abissal - das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n.79, p.71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. **Revista PUCRS**. nº 191, (np.), jul./set. 2019. Disponível em: <<https://www.pucrs.br/revista/ecologia-de-saberes/>> Acesso em 17/12/202. Entrevista.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campelo da. et. al. Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009, Curitiba, PUCPR. p. 4554-4566.

SOARES, Leôncio e SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, nº 29 (2), p.25-39, jul./dez, 2004.

SOARES, Leôncio J. G. e SOARES, Rafaela C e S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 66, p.2-25, jun. 2014.

SOARES, Leôncio José Gomes. PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v.32, n.04, p. 251-268, out./dez. 2016.

SOARES, Rafaela Carla e Silva e SOARES, Leoncio José Gomes. Formação inicial, inserção e atuação profissional na EJA. **39ª Reunião Nacional da ANPEd. GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. 2019. p.1-8.

TAMAROZZI, E.; COSTA, R. P. **Prática Educativa da Língua Portuguesa em EJA**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um**. Porto Alegre, 2003. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós Graduação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 203 p.

VALE, Elisabeth. Emancipação social e Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão a partir dos postulados de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Revista Teias**, v. 15, n. 35, p.07-27. 2014.

VELHO, G. Observando o familiar. In: VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VENTURA, Jaqueline. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: O formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v.31, n. 02, p. 211-227, abr./jun. 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 13-40. ago./dez. 2009.

## 9 Apêndices

### 9.1 Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE  
JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a, você está sendo convidado para participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir:

**Pesquisa:** Saberes em Formação: memória dos processos de formação desenvolvidos pelo NEAd - PUC-Rio, no Projeto Grandes Centros Urbanos.

**Pesquisadores:** Mestrando: José Elesbão Duarte Filho | [elduarte@gmail.com](mailto:elduarte@gmail.com) (21) 96452-1718; Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Ines Galvão Flores Marcondes de Souza | [mim@puc-rio.br](mailto:mim@puc-rio.br) | (21) 35271815. Co-orientador Prof<sup>o</sup> Dr. Renato Pontes Costa | [recostta@puc-rio.br](mailto:recostta@puc-rio.br) | (21) 99606-8743.

**Justificativa:** a presente pesquisa se justifica pela relevância da discussão a respeito da especificidade da formação do educador de jovens e adultos. O estudo contribui ainda para a superação da perspectiva compensatória e supletiva historicamente imputada à Educação de Jovens e Adultos.

**Objetivos:** recuperar uma experiência de formação de educadores comunitários de jovens e adultos, realizada pelo NEAd - Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio entre os anos de 1999 e 2002, no Projeto “Grandes Centros Urbanos” e com isso discutir as especificidades da/na formação de educadores de EJA.

**Metodologia:** a pesquisa será realizada em duas etapas distintas: 1) Análise de documentos do acervo do NEAd; 2) Entrevistas semiestruturadas com equipe de professores-formadores do projeto de formação.

**Período de armazenamento dos dados coletados:** os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados nos arquivos do mestrando por um período 5 (cinco) anos.

**Desconfortos e Riscos Possíveis:** é possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados à trajetória de vida dos entrevistados. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os/as entrevistados/as e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo. Será garantido ao longo de todo o processo o respeito à pessoa dos participantes, sua liberdade de expressão e a

confidencialidade de suas informações. Em qualquer momento, caso o participante não se sinta à vontade, por menor que seja seu constrangimento, poderá negar-se a responder qualquer questão e/ou retirar-se da pesquisa. A participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

**Benefícios:** ao participar da referida pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com possíveis processos de formação de educadores de jovens e adultos melhorando a qualidade da formação de futuros professores. No término deste estudo os entrevistados receberão, por email, um documento para acesso aos resultados.

**Confidencialidade:** as informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_, de maneira livre, esclarecida e voluntária, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos e dos possíveis desconfortos com o tema e das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Para maiores informações, a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEP-PUC-Rio), localizada na Rua Marquês de São Vicente, 225 – 2º andar, Prédio Kennedy – Gávea – Rio de Janeiro – RJ se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários ao assunto em pauta no telefone: (021) 3527-1618.

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ / Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
(assinatura do/a participante)

\_\_\_\_\_  
**José Elesbão Duarte Filho**, mestrando

OBS: Esse termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias, uma do/da participante e outra via para os arquivos do pesquisador

## 9.2 Apêndice 2 - Roteiro de entrevista com a Professora. D2

### I. Introdução

#### 1. Memórias sobre o processo de formação desenvolvido no P.G.C.U.

*(\*) Nesse tópico pretende-se fazer um levantamento de memórias mais significativas sobre o processo de formação vivenciado pelas entrevistadas, no período investigado.*

1.1.1. Fale um pouco sobre você, professora, qual a sua formação, sua especialidade e seu campo de trabalho e de estudos, seus interesses dentro da área de design?

1.1.2. Como você chegou nessa experiência. Qual a sua memória do PGCU?

### II. Aspectos específicos do processo de formação no P.G.C.U.

*(\*) Este tópico pretende investigar se as atividades desenvolvidas nessa experiência de formação evidenciam práticas que se aproximam do conceito ecologia de saberes.*

#### 2. Jornal Fala Comunidade

1.2.1. Fale um pouco sobre a experiência do Jornal Fala Comunidade. O que na sua opinião ele representava para o Projeto Grandes Centros Urbanos?

1.2.2. De onde surge a ideia de fazer um jornal como esse? Quem pensou a proposta de elaborar um material como esse? Como foram definidas as suas especificidades e seus usos?

1.2.3. Qual era a essência, o diferencial do “Fala Comunidade”, considerando que se tratava de um jornal que iria intercambiar informações sobre temáticas variadas, junto a diferentes sujeitos (educadores comunitários, adultos em processo de alfabetização, graduandos de pedagogia, professores formadores) e diferentes espaços (comunidades do Rio de Janeiro)? O que ele demandava do ponto vista técnico considerando esse diferencial?

1.2.4. No seu entendimento é possível destacar o traço mais expressivo do jornal? Qual a maior expressão desse jornal?

1.2.5. Qualquer pessoa com conhecimento do design poderia fazer o jornal Fala Comunidade? ou você acha que precisaria ter alguma coisa específica para a realização desse trabalho?

1.2.6. Qual o significado dessa experiência para você como profissional na sua área? O que aprendeu com ela e porquê? Que desafios representou para você, considerando toda a sua expertise na área de design?

1.2.7. Metodologicamente o jornal estimulava os professores a:

- a. pesquisar a partir da história oral/narrativas dos sujeitos.
- b. resgatar memórias das comunidades.
- c. processar/sistematizar as informações coletadas por eles.
- d. realçar vivências, saberes, trajetórias e histórias de vidas de personalidades importantes nas comunidades, entre outras coisas.

Como você acha que isso contribuiu especificamente para o percurso formativo dos alfabetizadores?

1.2.8. Que devolutiva você tinha da parte dos alfabetizadores a respeito do jornal?

1.2.9. Você chegou a participar das Feira de Saberes? Fale um pouco sobre essa experiência? Qual era o retorno que você via do jornal nas feiras de saberes?

### III. Diálogo de saberes

*(\*) Quais eram os espaços de fala e de expressão dos professores-cursistas durante o processo de formação.*

3. Com o desenvolvimento dos diferentes módulos que aprendizados você foi construindo no processo, a partir da interação com os alfabetizadores e alfabetizados e que, na sua opinião, foram sendo absorvidos (incorporados) ao seu trabalho na produção do jornal?
4. Em que medida o jornal “Fala Comunidade” foi capaz de estabelecer de fato uma negociação entre as concepções acadêmicas dos professores-formadores e os saberes populares trazidos pelos alfabetizadores?



### 9.3 Apêndice 3 Roteiro de entrevista com as Professoras. B2, C3 e D1

#### I. Introdução

##### 1. Memórias sobre o processo de formação

*(\*) Nesse tópico pretende-se fazer um levantamento de memórias mais significativas sobre o processo de formação vivenciado pelas entrevistadas, no período investigado.*

- 1.1.1. Vamos fazer um jogo brincando com a sua memória. O que vem na sua cabeça em primeiro lugar quando pensa na formação desenvolvida no Projeto Grandes Urbanos. (*\* podem ser uma ou duas lembranças ou momentos significativos*)

##### 2. Trajetórias das educadoras

*(\*) Neste item objetiva-se saber em que se apoiavam as concepções de formação das professoras-formadoras; quais as suas referências e experiências/trajetórias anteriores ao trabalho no NEAd; como essas concepções instrumentalizaram a formação desenvolvida no NEAd.*

- 1.2.1. Quando se fala em formação de professores de EJA o que vem à sua cabeça como sendo mais importante?
- 1.2.2. Ao longo do seu processo de formação em que momento você passou a se perceber como educadora de jovens e adultos? O que você destaca como mais importante no seu processo de formação como educadora de EJA?
- 1.2.3. Quais as principais experiências de formação de professores você participou/atuou antes da atuação no NEAd? Na sua trajetória anterior ao NEAd qual experiência você elege como mais importante e por quê?

#### II. Questões operacionais da implantação da proposta de formação

*(\*) Com as perguntas desse tópico pretende-se refletir sobre como era desenvolvida a gestão do projeto e a formulação da proposta inicial de formação.*

1. Como foi concebida a proposta inicial da formação dos educadores do PGCU? De onde (que ideias) partiram? Quais foram as ideias-força que direcionaram a concepção dessa formação?
2. É muito forte na leitura dos relatórios a ideia de que o trabalho de planejamento da formação era coletivo, feito com a contribuição dos alfabetizadores. Mas o módulo inicial do curso, chamado PAS Rio Módulo I, realizado em 1999, já apresentava uma proposta de formação que é basicamente replicada nos módulos posteriores. Se a proposta de formação já se apresenta com um planejamento previamente pensado pelos formadores, como, na sua opinião, acontecia essa construção coletiva?

3. Com o desenvolvimento dos diferentes módulos, que aprendizados você foi construindo no processo a partir da interação com os alfabetizadores e que na sua opinião foram sendo absorvidos (incorporados) à proposta de formação?
4. O projeto trabalhava diretamente com educadores comunitários, não necessariamente com professores formados. Como eram trabalhadas, na prática, as concepções sobre EJA e Alfabetização de Jovens e Adultos desses alfabetizadores durante o processo de formação?
5. Na sua percepção qual a principal mudança observada na postura dos alfabetizadores com o desenvolvimento das jornadas de formação mensais?
6. Pensando nessa experiência específica de formação quais aspectos podem ser destacados como possíveis contribuições desse percurso que ajudam a pensar a formação do professor da/na EJA, nos dias atuais?

### III. Aspectos específicos do processo de formação no P.G.C.U.

*(\*) Este tópico pretende investigar se as atividades desenvolvidas nessa experiência de formação evidenciam práticas que se aproximam do conceito ecologia de saberes.*

3. Jornal Fala Comunidade
  - 3.1.1. Fale um pouco sobre a experiência do Jornal Fala Comunidade! O que ele de fato representava dentro do processo de formação promovido no Projeto Grandes Centros Urbanos?
  - 3.1.2. Metodologicamente o jornal estimulava os professores a:
    - e. pesquisar a partir da história oral/narrativas dos sujeitos.
    - f. resgatar memórias das comunidades.
    - g. processar/sistematizar as informações coletadas por eles.
    - h. realçar vivências, saberes, trajetórias e histórias de vidas de personalidades importantes nas comunidades, entre outras coisas.

Como você acha que isso contribuiu especificamente para o percurso formativo dos alfabetizadores?

2. Produção de materiais
  - 3.2.1. Durante o processo de formação, os alfabetizadores foram desafiados a criar diferentes tipos de materiais pedagógicos. Como acontecia isso? Qual a intenção dessas atividades?
  - 3.2.2. Na sua opinião em que medida a produção de materiais contribuiu para a reflexão crítica sobre a produção do conhecimento dos alfabetizadores e como esses saberes eram compartilhados no processo de formação?
3. Feira de saberes

3.3.1. Qual era a proposta da Feira de Saberes? Fale um pouco sobre essa experiência?

3.3.2. Na sua opinião, qual o caráter formativo da “Feira de Saberes”?

#### **IV. A formação de educadores no P.G.C.U. e a formação de educadores de EJA em geral**

*(\*) Esta parte da entrevista tem como finalidade entender em que medida as atividades formativas desse projeto contribuem potencialmente para se pensar a especificidade da formação de professores de EJA nos dias atuais.*

1. Considerando as especificidades da EJA, no seu entendimento como formador de professores, qual a importância de se incluir nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas os fundamentos e bases teóricas do campo da EJA?
2. A partir do percurso formativo desenvolvido no projeto “Grandes Centros Urbanos” (*\*pautada no diálogo entre teoria e prática; interação entre diferentes saberes*) é possível pensar a institucionalização de práticas semelhantes, nos cursos de formação inicial, dentro da universidade?

#### **V. Diálogo de saberes**

*(\*) Quais eram os espaços de fala e de expressão dos professores-cursistas durante o processo de formação.*

1. Em que medida a experiência de formação desenvolvida no “Projeto Grandes Centros Urbanos” foi capaz de estabelecer de fato uma negociação entre as concepções acadêmicas dos professores-formadores e os saberes populares trazidos pelos alfabetizadores?

## 9.4 Apêndice 4 Roteiro de entrevista com o Primeiro Coordenador

### **I - Questões operacionais da implantação do projeto grandes centros urbanos, desenvolvido pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio, no âmbito do Programa Alfabetização Solidária**

- 1.1. Como a proposta do Programa Alfabetização Solidária chega à PUC-Rio e, do ponto de vista institucional, como se estabelece a parceria? Qual a contraprestação da universidade para a realização do trabalho?
- 1.2. Considerando que, operacionalmente falando, o trabalho é determinado por uma dimensão de cunho técnico administrativo/financeiro, e ao mesmo tempo a proposta era executar ações de alfabetização de jovens e adultos, qual era a natureza atribuída ao trabalho, dentro da universidade
- 1.3. Como foi formada a equipe de coordenação geral?
- 1.4. É correto afirmar que o trabalho ganhou um caráter interinstitucional a partir do seu desenvolvimento na PUC-Rio [vide parceria com depto. Serviço Social, Arquidiocese do Rio, e professora vinculada ao depto Design da PUC-Rio]? Em caso afirmativo, o que demandou essas parcerias?
- 1.5. Quais os critérios para a seleção de alfabetizadores junto às comunidades cariocas?
- 1.6. Na sua opinião quais os principais resultados alcançados na parceria da PUC-Rio com o Programa Alfabetização Solidária ao longo dos 3 anos de trabalho?
- 1.7. No seu entendimento qual era o maior desafio enfrentado para a realização do trabalho, ao longo de cada módulo do PAS-Rio?

## 9.5 Apêndice 5 Mapeamento geral de documentos do acervo do NEAd

- a) **MAPEAMENTO DE DOCUMENTOS DIGITAIS** encontrados no acervo do Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd)  
Projeto Grandes Centros Urbanos – [1999 – 2002]

SÉRIE A		PAS – Rio Módulo I				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Sem titulo</li></ul>			02	Esboço de relatório não finalizado
		<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório do curso capacitação dos alfabetizadores</li></ul>	José Carmelo Braz de Carvalho	06/10/1999	13	
		<ul style="list-style-type: none"><li>Programa cultural no contexto do Programa de Alfabetização Solidária no Grande Rio</li></ul>			03	

SÉRIE B		PAS – Rio Módulo II				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>RELATÓRIO CULTURAL (1º MÊS)</li></ul>			01	
2.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório geral da IES de acompanhamento do projeto Grades Centros</li></ul>	Andréia Clapp e José Carmelo	30/06/2000	15	

		Urbanos (1ª visita)	Braz Carvalho			
3.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatório geral da IES de acompanhamento do projeto Grades Centros Urbanos (2ª visita)</li> </ul>	Andréia Clapp e José Carmelo Braz Carvalho	03/07/2000	15	
4.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatório geral da IES de acompanhamento do projeto Grades Centros Urbanos (3ª visita)</li> </ul>	Andréia Clapp e José Carmelo Braz Carvalho	07/07/2000	15	
5.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatório geral da IES de acompanhamento do projeto Grades Centros Urbanos (4ª visita)</li> </ul>	Andréia Clapp e José Carmelo Braz Carvalho	30/07/2000	15	
6.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatório geral da IES de acompanhamento do projeto Grades Centros Urbanos (5ª visita)</li> </ul>			03	
7.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatório do Curso Capacitação dos Alfabetizadores</li> </ul>	José Carmelo Braz Carvalho	05/04/2000	12	
8.	Documento de Planejamento e Estruturação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Critérios para Organização das 20 Classes de Alfabetização de Adultos, no II Módulo</li> </ul>	Equipe PUC-Rio	Fevereiro a julho de 2000	02	
9.	Documento de Planejamento e Estruturação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivos do Projeto</li> </ul>	Equipe Interdepartamental		02	

			Educação			
	Documento de Planejamento e Estruturação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Justificativa</li> </ul>			03	

SÉRIE C		PAS – Rio Módulo III				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1.	Material de avaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>Instrumento explicativo de coleta de dados para avaliação de cada módulo</li></ul>			13	
2.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	William Barbosa e  José Carmello Braz de Carvalho	10/10/2000	15	
3.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Vera M. Damázio e  José Carmello Braz de Carvalho	25/11/2000	14	
4.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Vera M. Damázio e  José Carmello Braz de Carvalho	02/01/2001	13	

SÉRIE C		PAS – Rio Módulo III				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
5.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Vera M. Damázio e José Carmello Braz de Carvalho	03/01/2001	11	
6.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Vera M. Damázio e José Carmello Braz de Carvalho	03/02/2001	14	
7.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório do curso de capacitação dos alfabetizadores</li></ul>	José Carmello Braz de Carvalho	11/09/2000	11	
					01	
8.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Construindo em Mutirão o Nosso Jornal</li></ul>				
9.	Texto de estudo	1. Alfabetização de Jovens e Adultos: elementos para uma proposta metodológica	Ligia Klein		58	
1.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Vera M. Damázio e José Carmello Braz de Carvalho	15/08/2001	10	



SÉRIE C		PAS – Rio Módulo III				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
2.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Vera M. Damázio e José Carmello Braz de Carvalho	14/03/2001	13	
3.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Vera M. Damázio e José Carmello Braz de Carvalho	26/04/2001	12	
4.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Vera M. Damázio e José Carmello Braz de Carvalho	26/05/2001	11	
5.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Vera M. Damázio e José Carmello Braz de Carvalho	12/06/2001	10	
6.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório do Curso de Capacitação dos Alfabetizadores</li></ul>	José Carmello Braz de Carvalho	11/02/2001	10	

SÉRIE C		PAS – Rio Módulo III				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
7.	Modelo de formulário	<ul style="list-style-type: none"><li>Avaliação de Final de Curso Para os Educadores Comunitários do Rio de Janeiro</li></ul>			01	
8.	Sistematização da atividade de estudo do texto teórico	<ul style="list-style-type: none"><li>Leitura do texto: “Alfabetização de Jovens e Adultos: elementos para uma proposta metodológica”</li></ul>	Lígia Regina Klein.			Consta somente o título
9.	Carta	<ul style="list-style-type: none"><li>Prezado Alexandre (...)</li></ul>	Equipe PUC	18/03/2001	01	
10.	Carta	<ul style="list-style-type: none"><li>Querida Antonieta (...)</li></ul>	Equipe PUC	18/03/2001	01	
11.	Carta	<ul style="list-style-type: none"><li>Querida Iná (...)</li></ul>	Equipe PUC	18/03/2001	01	
12.	Carta	<ul style="list-style-type: none"><li>Querida Jane (...)</li></ul>	Equipe PUC	18/03/2001	01	
13.	Carta	<ul style="list-style-type: none"><li>Querida Kátia (...)</li></ul>	Equipe PUC	18/03/2001	01	
14.	Carta	<ul style="list-style-type: none"><li>Querida Norma (...)</li></ul>	Equipe PUC	18/03/2001	01	
15.	Carta	<ul style="list-style-type: none"><li>Querida Silvana (...)</li></ul>	Equipe PUC	18/03/2001	01	

SÉRIE C		PAS – Rio Módulo III				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
16.	Atividade desenvolvida com o grupo de educadores	<ul style="list-style-type: none"><li>Atividade Complementar</li></ul>			02	
17.	Atividade desenvolvida com o grupo de educadores	<ul style="list-style-type: none"><li>Atividade Complementar</li></ul>			02	
18.	Atividade desenvolvida com o grupo de educadores	<ul style="list-style-type: none"><li>Trabalhando o Módulo 1</li></ul>			07	
19.	Texto de estudo	<ul style="list-style-type: none"><li>Alfabetização de Jovens e Adultos: elementos para uma proposta metodológica</li></ul>	Ligia Klein		58	
20.	Documento de Planejamento e Estruturação	<ul style="list-style-type: none"><li>IV Curso de capacitação de Alfabetizadores Comunitários: justificativa</li></ul>			06	
					01	
21.	Questões orientadoras	<ul style="list-style-type: none"><li>Proposta de Trabalho</li></ul>				
22.	Ficha de estudo	<ul style="list-style-type: none"><li>Ficha de Estudo</li></ul>			01	Documento em branco
23.	Instrumento de avaliação - tabela	<ul style="list-style-type: none"><li>Situação das turmas em 10 março 2001</li></ul>			02	

SÉRIE C		PAS – Rio Módulo III				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
24.	Proposta de atividade	<ul style="list-style-type: none"><li>Que visão de desenvolvimento do conhecimento você identifica nas situações que seguem?</li></ul>			02	

SÉRIE E		PAS – Rio Módulo V				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>V Curso de formação de alfabetizadores comunitários: Justificativa</li></ul>			8	Inclui planejamento e cronograma de atividades
2.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Vera M. Damázio e José Carmello Braz de Carvalho	21/09/2001	20	
3.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Renato Pontes e José Carmello Braz de Carvalho	26/10/2001	14	

SÉRIE E		PAS – Rio Módulo V				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
4.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Renato Pontes e José Carmello Braz de Carvalho	26/12/2001	12	
5.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Renato Pontes e José Carmello Braz de Carvalho	22/01/2002	10	
6.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório do curso capacitação dos alfabetizadores</li></ul>	José Carmello Braz de Carvalho	27/08/2001	16	
7.	Formulário para desenvolvimento de atividade	<ul style="list-style-type: none"><li>Formação Continuada em Serviço: juntando teoria e prática - TEMA: Letramento</li></ul>			01	Formulário em branco
8.	Formulário para desenvolvimento de atividade	<ul style="list-style-type: none"><li>Formação Continuada em Serviço: juntando teoria e prática - TEMA: Matemática</li></ul>			01	Formulário em branco
9,	Formulário para desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"><li>Formação Continuada em Serviço: juntando teoria</li></ul>			01	Formulário em branco

SÉRIE E		PAS – Rio Módulo V				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
	nto de atividade	e prática - TEMA: Tempo				

SÉRIE F		PAS – Rio Módulo VI				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>6 ° Curso de Formação de Alfabetizadores Comunitários: Justificativa</li></ul>			06	Inclui planejamento e cronograma e atividades (assinala início das aulas em 18/03/2002 nas comunidades)
2.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Renato Pontes e José Carmello Braz de Carvalho	21/08/2002	10	
3.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Renato Pontes e José Carmello Braz de Carvalho	21/09/2001	13	
4.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento</li></ul>	Renato Pontes e José	20/05/2002	13	

SÉRIE F		PAS – Rio Módulo VI				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
		o do Projeto Grandes Centro Urbanos	Carmel lo Braz de Carvalh o			
5.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Renato Pontes e José Carmel lo Braz de Carvalh o	21/06/2002	17	
6.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	Renato Pontes e José Carmel lo Braz de Carvalh o	21/07/2002	11	
7.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório do Curso de Capacitação dos Alfabetizadores</li></ul>	José Carmel lo Braz de Carvalh o	27/08/2001	13	Inclui Planejamento e cronograma de atividades
8.	Formulário de avaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>Avaliação de Leitura e Escrita</li></ul>			03	Formulário em branco.
9.	Formulário de avaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>Avaliação de Final de Curso Para os Educadores Comunitários do Rio de Janeiro</li></ul>			04	Formulário em branco

SÉRIE F		PAS – Rio Módulo VI				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
10.	Listagem dos alfabetizadores	<ul style="list-style-type: none"><li>Alfabetizadores, locais e telefones</li></ul>			02	

SÉRIE G		PAS – Rio Módulo VII				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>7 ° Curso de Formação de Alfabetizadores: justificativa e fundamentos</li></ul>			05	Inclui planejamento e cronograma e atividades (assinala início das aulas em 21/10/2002 nas comunidades)
2.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	José Carmello Braz de Carvalho	26/11/2002	12	
3.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	José Carmello Braz de Carvalho	23/12/2002	12	
4.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	José Carmello Braz de	23/01/2003	13	



SÉRIE G		PAS – Rio Módulo VII				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
			Carvalho			
5.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	José Carmelo Braz de Carvalho	23/02/2003	13	
6.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório Geral da IES Acompanhamento do Projeto Grandes Centro Urbanos</li></ul>	José Carmelo Braz de Carvalho	23/03/2003	12	
7.	Relatório	<ul style="list-style-type: none"><li>Relatório do curso capacitação dos alfabetizadores</li></ul>	José Carmelo Braz de Carvalho	05/11/2002	13	
8.	Formulário de avaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>Avaliação contínua e final de curso das classes comunitárias PAS/ RIO VI</li></ul>			7	
9.	Formulário de avaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>Avaliação Individual do Processo de Seis Meses de Trabalho e Formação em 15 de março de 2003</li></ul>		15/03/2003	04	Formulário em branco
10.	Formulário de avaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>3ª Jornada de Formação</li></ul>			01	

SÉRIE G		PAS – Rio Módulo VII				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
		Continuada Rio 15/02/2003				

**b) DOCUMENTOS DIGITAIS internos sobre a institucionalização do Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd)**

SÉRIE A		Documentos Internos sobre a Institucionalização do NEAd (DIIN)				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
	Cópia de e-mail	Atas e notas sobre a instituição do núcleo NEAd no Depto de Educação que caberia à Comissão	José Carmel o Braz de Carvalh o	15/09/2016	1	Descreve possíveis documentos que referendam a criação do NEAd
	Cópia da ata de reunião	Ata da reunião da Comissão Geral	-	29/08/2002	1	Apenas o trecho que trata da solicitação de institucionalizaç ão do NEAd
	Cópia de Ofício do Departamento de Educação	OF.EDU - 30/2015	Ralph Bannell - Diretor	02/06/2015	2	Solicita transferência do NEAd da VRC para o Departamento de Educação

**c) MAPEAMENTO DE DOCUMENTOS IMPRESSOS encontrados no acervo do Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd)  
Projeto Grandes Centros Urbanos – [1999 – 2002]**

SÉRIE A	PAS – Rio Módulo I
---------	--------------------

Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1.	Texto de estudo (produzido pela equipe do NEAd)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Doze Dicas Para o Enriquecimento do Trabalho de Alfabetização de Adultos</li> </ul>	Equipe Pedagógica			Refletir sobre método/sistema
2.	Texto de estudo (produzido pela equipe do NEAd)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falando em Métodos e Metodologias</li> </ul>	Socorro Calhau			
3.	Plano de Aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plano de Aula</li> </ul>				Planejamento
4.	Plano de Aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plano de Aula - exemplo</li> </ul>				Esboço
5.	Material Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Música (arquivo paradigmas)</li> </ul>				
6.	Curso de Capacitação de Alfabetizadores de Adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Algumas sugestões para a sua ação pedagógica (arquivo sugestões)</li> </ul>				

SÉRIE B		PAS – Rio Módulo II				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
7.	Diversos	<ul style="list-style-type: none"><li>Objetivos do Projeto (arquivo esclarecimentos)</li></ul>				

8.	Planejamento de ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Justificativa (arquivo planejamento definitivo)</li> </ul>				

SÉRIE C		PAS – Rio Módulo III				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1.	Texto de estudo	<ul style="list-style-type: none"><li>Alfabetização de jovens e adultos: elementos para uma proposta metodológica</li></ul>	Ligia Klein		58	estudo

SÉRIE D		PAS – Rio Módulo IV				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1.	Formulário de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação de Final de Curso Para os Educadores Comunitários do Rio de Janeiro</li> </ul>				Módulo V – agosto a dezembro de 2001
2.	Cartas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartas (arquivos diversos) aparecem várias temáticas, ex., ritual escolar / cartilha</li> </ul>				
3.	Formulário de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantamento</li> </ul>		07		Trabalho Módulos do Viver Aprender
4.	Material para produção de atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proposta de trabalho (arquivo questões orientadoras)</li> </ul>		01		Troca de experiências entre o grupo
5.	Material para produção de atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha de Estudo (arquivo recuperação diário)</li> </ul>		03		
6.	Material para produção de atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que situações de desenvolvimento do conhecimento você identifica nas situações que seguem</li> </ul>		2		Atividade diagnóstica

<b>SÉRIE E</b>	<b>PAS – Rio Módulo V</b>

Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1.	Material para produção de atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação continuada em serviço: juntando teoria e prática (arquivo tarefa 2)</li> </ul>			01	Atividade diagnóstica sobre LETRAMENTO, tendo como aporte o texto Lígia Klein
2.	Material para produção de atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação continuada em serviço: juntando teoria e prática (arquivo tarefa Ligia)</li> </ul>			01	Atividade diagnóstica sobre MATEMÁTICA, tendo como aporte o texto Lígia Klein
3.	Material para produção de atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação continuada em serviço: juntando teoria e prática (arquivo tarefa Tempo)</li> </ul>				Atividade diagnóstica sobre TEMPO
SÉRIE F		PAS – Rio Módulo VI				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1.	Formulário de avaliação	Avaliação da leitura e da escrita  Avaliação: Módulo VI – março à agosto de 2002			03	Formulário em branco
2.	Formulário de avaliação	Avaliação de Final de Curso Para os Educadores			04	Avaliação: Módulo VI – marco a

		Comunitários do Rio de Janeiro				agosto de 2002
3.	Listagem	Alfabetizadores, Locais e Telefones			02	Listagem nomes: Módulo IV - fevereiro de 2002 a agosto de 2002
4.	JUSTIFICATIVA	6 ° Curso de Formação de Alfabetizadores Comunitários/Programação			06	
SÉRIE G		PAS – Rio Módulo VI				
Nº	Tipo de documento	Título do documento	Autor (se houver)	Data (se houver)	Nº de páginas	Observações Adicionais
1.	Formulário de avaliação	Avaliação contínua e final de curso das classes comunitárias PAS Rio VI (arquivo avaliação final)			07	Formulário em branco
2.	Formulário em branco	Avaliação Individual do Processo de Seis Meses de Trabalho e Formação em 15 de março de 2003 (arquivo avaliação do processo)			04	
3.	Formulário de avaliação	Jornada de formação Continuada: objetivos do encontro			02	Registro da pretensão nesse encontro de formação (troca)

## 9.6 Apêndice 6 Localização e codificação das citações no acervo

**MAPEAMENTO DE CITAÇÕES RETIRADAS DE RELATÓRIOS (e outros documentos)** encontrados no acervo do Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd) Projeto Grandes Centros Urbanos – [1999 – 2002]

CAPÍTULO 1 – Mapa de citações		
Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
06	<p>A estratégia inicial foi a de aplicação de uma avaliação diagnóstica sobre os níveis e conteúdos de alfabetização já desenvolvidos pelos alfabetizandos matriculados, com o objetivo de subsidiar aos nossos alfabetizadores comunitários elementos de informação individualizada sobre cada aluno, e coletiva sobre os diferentes níveis e processos de alfabetização e letramento sendo construídos por seus alunos. Cada alfabetizador pode assim constatar a diversidade existente em sua classe, e a necessidade de operar com seus alunos com diversos recursos de ensino-aprendizagem.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-B Relatório Geral da IES de Acompanhamento do Projeto – Grandes Centros Urbanos  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 26/03/2000 a 25/04/2000  <b>Módulo:</b> II  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPedagogicoMesI.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.1]
10	<p>No processo de identificação de alfabetizadores nas 30 comunidades do Grande-Rio, procuramos identificar universitários da PUC-Rio que já fossem participantes de projetos de promoção socioeducacional, como integrantes de programas de “Vestibular para Negros e Carentes”, de outros vestibulares comunitários, Projeto Frei Gaspar, projetos comunitários do Departamento de Serviço Social já envolvendo a Comunidade Solidária, etc. Há assim entre nossos alfabetizadores comunitários estudantes universitários dos Cursos de Pedagogia, Serviço Social, Filosofia e Teologia.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-A RELATÓRIO DO CURSO CAPACITAÇÃO DOS ALFABETIZADORES  <b>Página:</b> 9  <b>Período:</b> 24 de julho a 29 de agosto de 1999  <b>Módulo:</b> I  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioCapacitaRio1.doc</p>	[PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]
13	<p>A abordagem usada no trabalho é a sócio-histórica. Optamos por ela, pela filosofia implícita em seus pressupostos, pela visão de homem que ela preconiza: um ser social, concreto, situado no mundo e no espaço, inserido num contexto sócio-econômico-cultural e político. Por acreditar que o conhecimento é construído pelo próprio sujeito (...) o indivíduo como um ser pensante, desejante e social.</p> <p>A dinâmica na sala de aula envolve atividades de grupos ou em duplas, procurando-se desenvolver o espírito de solidariedade e de cooperação, de enriquecimento dos componentes do grupo e de trocas de experiências, estimulando-se o diálogo entre os</p>	[PAS-Rio.PED.1999.2]



CAPÍTULO 1 – Mapa de citações		
Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
	<p>alfabetizando e entre eles e o professor; utiliza-se o jogo como parte integrante do “fazer pedagógico”.</p> <p>É observada a questão do “erro construtivo”, considerando-o como fase de desenvolvimento em que se encontra o jovem ou o adulto; procura-se, pois, descobrir o processo de alfabetização sendo construído pelo próprio sujeito, as hipóteses sobre leitura e escrita, cálculos e ciências em processo de elaboração pelo alfabetizando.</p> <p>Oralidade e Escrita como expressões de saberes. [<i>objetiva-se nesse trabalho</i>] resgatar a cultura oral, e não a substituir pela escrita.</p> <p>O curso buscou utilizar uma metodologia voltada a ampliar os níveis de alfabetismo de todos os atores envolvidos no processo de formação, ressaltando a necessidade da continuidade dos estudos sequencialmente ao PAS.</p> <p>Alfabetizar jovens e adultos requer uma formação específica.</p> <p><b>Título do relatório:</b> PAS-Rio Módulo I: Relatório Geral Pedagógico</p> <p><b>Página:</b> 1  <b>Período:</b> 24/07/199 a 29/08/1999  <b>Módulo:</b> I  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioGeralPedagogico.doc</p>	
14	<p>(...) vamos construindo mês-a-mês, com nossos alfabetizadores comunitários dinâmicas e possibilidades de trabalho que visam dar conta de todos e cada um em suas dificuldades técnico-pedagógicas-culturais (...)</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-B Relatório Geral da IES de Acompanhamento do Projeto – Grandes Centros Urbanos</p> <p><b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 20/12/2002 a 21/01/2003  <b>Módulo:</b> VII  <b>Nome do arquivo:</b> relatório3.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2002.2]
14	<p>a construção processual do planejamento do mês seguinte, durante as capacitações, tem sido um ponto importante na realização de nosso trabalho pedagógico voltado para a criatividade e autonomia dos alfabetizadores comunitários. Estes estão trabalhando no sentido de adaptar o Plano de Curso à realidade sócio-cultural das comunidades. Ainda é solicitado, por parte dos alfabetizadores comunitários, sugestões de atividades alternativas para os alunos das turmas que possuem nível muito diferenciado de saberes (...)</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-B Relatório Geral da IES de Acompanhamento do Projeto – Grandes Centros Urbanos</p> <p><b>Página:</b> 3</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]

CAPÍTULO 1 – Mapa de citações		
Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
	<b>Período:</b> 25/06/2000 a 26/07/2000 <b>Módulo:</b> III <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPedagogicoMes4.doc	
14	<p>A elaboração do primeiro número do jornal paradidático “Fala Comunidade” continua mobilizando bastante as turmas para a discussão e registro das histórias de suas comunidades, bem como de outras matérias específicas. Já iniciamos estudos e encaminhamentos com vistas ao segundo número do “Fala Comunidade” que versará sobre a temática “Nosso Tempo”, constante da programação didática da série “Viver, Aprender”. A construção participativa do jornal, no qual alfabetizadores, alunos e comunidades são autores, tem sido elemento importante para o fortalecimento da autoestima de todos os envolvidos.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-B Relatório Geral da IES de Acompanhamento do Projeto – Grandes Centros Urbanos</p> <p><b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 04/10/2000 a 03/11/2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes2.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]
	<p>Com relação a outros conteúdos e atividades curriculares, os educadores continuam utilizando as temáticas propostas no livro didático adotado, ampliando-as e recriando-as a partir de sua própria interpretação, e recriando-as a partir de sua própria interpretação e das sugestões discutidas na Jornadas de Formação Continuada. Consideramos fundamental que os educadores flexibilizem o uso do material didático, colocando-se como sujeitos no processo de educar. São, portanto, capazes de ir além do livro, recriando sua sequência, introduzindo outras temáticas, conteúdos e atividades que possam melhor atender às peculiaridades locais e necessidades de aprendizagem do seu grupo de alunos. Na apresentação das experiências desenvolvidas pelos educadores em sala de aula, verificamos que a fala e ações dos educadores se mostraram muito sintonizadas com esses objetivos.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-B Relatório Geral da IES de Acompanhamento do Projeto – Grandes Centros Urbanos</p> <p><b>Página:</b> 2  <b>Período:</b> 25/05/2000 a 26/06/2000  <b>Módulo:</b> II  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPedagogicoMes3.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]
15-16	<p>Este planejamento tem sido construído processualmente tendo como ancoradouro a proposta “Viver e Aprender”. Apesar disso, não se encontra fechado e acabado, ele vai se (re) fazendo e se adaptando à medida que vamos avançando com o trabalho e enfrentando as especificidades de cada grupo. Assim sendo, tem sido nossa</p>	[PAS-Rio.PED.2002.2]

CAPÍTULO 1 – Mapa de citações		
Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
	<p>preocupação, encontrar alternativas para a difícil tarefa de lidar simultaneamente com saberes bastante diferenciados.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-B Relatório Geral da IES de Acompanhamento do Projeto – Grandes Centros Urbanos</p> <p><b>Página:</b> 4  <b>Período:</b> 20/12/2002 a 21/01/2003  <b>Módulo:</b> VII  <b>Nome do arquivo:</b> relatório4.doc</p>	
16	<p>Tem sido nossa preocupação oferecer, seguidamente, suportes teóricos, articulando-os com a discussão da prática pedagógica, que auxiliam os educadores a desenvolverem uma ação mais consciente, e na perspectiva da construção do conhecimento (...)</p> <p>Nossa proposta pedagógico-cultural está articulada aos temas dos livros “Viver, Aprender” [...] O Plano de Curso, elaborado com base no material da proposta pedagógica e curricular do “Viver e Aprender”, da Ação Educativa foram incrementadas por novas alternativas de trabalho e atividades, conforme planejado por ocasião de nossa última Jornada de Capacitação Continuada em Serviço.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-B Relatório Geral da IES de Acompanhamento do Projeto – Grandes Centros Urbanos</p> <p><b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 04/10/2000 a 03/11/2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes2.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]
16	<p>Consideramos fundamental que os educadores flexibilizem o uso do material didático, colocando-se como sujeitos no processo de educar. São, portanto, capazes de ir além do livro, recriando sua sequência, introduzindo outras temáticas, conteúdos e atividades que possam melhor atender às peculiaridades locais e necessidades de aprendizagem do seu grupo de alunos.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-B Relatório Geral da IES de Acompanhamento do Projeto – Grandes Centros Urbanos</p> <p><b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 04/10/2000 a 03/11/2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes2.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]
23/24	<p>A exemplo do que foi dito em momento anterior, nossa proposta tem por princípio valorizar o saber popular, para que este, somado ao saber escolarizado, possa dar origem a um novo tipo de saber/poder, que ofereça alternativas para os grupos populares envolvidos nessa construção de conhecimentos, que buscamos construir</p>	[PAS-Rio.CAPACIT.2000.2]

**CAPÍTULO 1 – Mapa de citações**

<b>Pag.</b>	<b>Identificação e localização das citações nos documentos do acervo</b>	<b>Codificação</b>
	<p>coletivamente [...] Partimos do princípio de que o conhecimento é múltiplo e heterogêneo, dando-se num processo de permanente aprendizado. A aquisição do conhecimento está diretamente relacionada à questão do poder.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-A Relatório do Curso Capacitação dos Alfabetizadores  <b>Página:</b> 2  <b>Período:</b> agosto-setembro/2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioCapacitaRio3.doc</p>	
24	<p>O objetivo do curso foi capacitar alfabetizadores para atuar em Classes de Alfabetização de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro, a partir de algumas premissas relativas ao processo de “alfabetismo”, ajustado contudo às contingências do Programa de Alfabetização Solidária em Grandes Centros Urbanos, em nosso caso, intitulado PAS-Grande Rio, por estender-se a 7 municípios da Região.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-A Relatório do Curso Capacitação dos Alfabetizadores  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 24 de julho de 1999 a 29 de agosto de 1999  <b>Módulo:</b> I  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioCapacitaRio1.doc</p>	[PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]
26	<p>A pedido dos educadores a equipe da PUC tem reservado um momento do encontro para atividades práticas (...). A equipe da PUC também tem realizado durante a capacitação prévia, oficinas de produção de material didático com vistas a subsidiar o trabalho pedagógico (...). Para melhor aprofundamento e aproveitamento dos temas que nos parecem tão ricos, criamos coletivamente documentos extras, com sugestões de atividades para o trabalho em sala de aula.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-B Relatório Geral da IES de Acompanhamento do Projeto – Grandes Centros Urbanos  <b>Página:</b> 8  <b>Período:</b> 20/09/2001 a 19/10 /2001  <b>Módulo:</b> V  <b>Nome do arquivo:</b> Relatorio2ModuloX.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2001.2]
27	<p>Há um amplo e profundo enraizamento cultural na programação socioeducativa junto às comunidades parceiras do PAS-Grande Rio, pela natureza interdepartamental do projeto integrar os Departamentos de Educação e Serviço Social em comunidades, nas quais a PUC-Rio já desenvolve atividades comunitárias envolvendo associações de moradores a partir de ações culturais.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-A RELATÓRIO DO CURSO CAPACITAÇÃO DOS ALFABETIZADORES  <b>Página:</b> 7</p>	[PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]

CAPÍTULO 1 – Mapa de citações		
Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
	<b>Período:</b> 24 de julho a 29 de agosto de 1999 <b>Módulo:</b> I <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioCapacitaRio1.doc	
	<p>O eixo articulador de nossa ação é o de educação popular. Nessa direção, o profissional se propõe a trabalhar com as classes populares, viabilizando reflexões acerca do seu dia-a-dia, contribuindo para a sistematização do saber popular (...) A prática de educação popular tem por objetivo viabilizar um processo reflexivo acerca do cotidiano dos setores populares, de modo a contribuir para a construção de um saber popular que venha possibilitar o resgate da identidade.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Relatório Cultural – Programa Cultural no Contexto do Programa de Alfabetização Solidária no Grande Rio.  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 24/07/1999 a 29/08/1999  <b>Módulo:</b> I  <b>Nome do arquivo:</b> Relatoriocultural1.doc</p>	[PAS-Rio.CULT.1999.2]
29	<p>O livre acesso de profissionais não residentes na área, condicionaram o PAS-Grande Rio a recrutar o pessoal docente para as 30 classes junto às próprias comunidades parceiras, entre jovens universitários envolvidos em ações socioeducativas locais, e até mesmo entre lideranças comunitárias com ensino médio completo. Assim, o enraizamento comunitário dos participantes do curso buscou compensar lacunas na sua formação docente prévia, e ao longo do curso preparatório foi trabalhado de forma a potencializar conteúdos e dinâmicas de aprendizagem, a partir da história, cultura, artesanato, música e hábitos da própria comunidade (...) enfatizaram-se pois na seleção dos integrantes do curso a qualidade da relação interpessoal e comunitária que os envolvidos no processo estabelecem ao longo do trabalho, e, seus compromisso, pertencimento e o envolvimento com o trabalho socioeducativo, procurando operar com todas as possibilidades de desenvolver uma reflexão a respeito do processo de formação/autoformação dos alfabetizadores.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-A Relatório do Curso Capacitação dos Alfabetizadores  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 05/08 a 03/09 de 2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioCapacitaRio3.doc</p>	[PAS-Rio.CAPACIT.2000.2]

CAPÍTULO 1 – Mapa de citações		
Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
30	<p>As profundas diferenças socioculturais e econômicas das parcerias no PAS no Grande Rio permitiram à PUC selecionar alfabetizadores comunitários mais qualificados escolarmente e igualmente enraizados culturalmente em suas comunidades (...) No processo de identificação de alfabetizadores nas 30 comunidades do Grande-Rio, procuramos identificar universitários da PUC-Rio que já fossem participantes de projetos de promoção socioeducacional, como integrantes de programas de “Vestibular para Negros e Carentes”, de outros vestibulares comunitários, Projeto Frei Gaspar, projetos comunitários do Departamento de Serviço Social já envolvendo a Comunidade Solidária, etc. Há assim entre nossos alfabetizadores comunitários estudantes universitários dos Cursos de Pedagogia, Serviço Social, Filosofia e Teologia (...) a relativa heterogeneidade de níveis de escolaridade dos cursistas alfabetizadores requereu ajustamentos seja na programação acadêmica (material bibliográfico, teorização e práticas didáticas e metodológicas, etc), seja no processo de supervisão pedagógica dos trabalhos docentes em turmas heterogêneas nos diversos níveis iniciais de alfabetização juvenil-adulta.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-A Relatório do Curso Capacitação dos Alfabetizadores  <b>Página:</b> 9  <b>Período:</b> 24 de julho de 1999 a 29 de agosto de 1999  <b>Módulo:</b> I  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioCapacitaRio1.doc</p>	[PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]
	<p>Cabeçalho indicando “Projeto Raízes Comunitárias”</p> <p><b>Título do relatório:</b> Avaliação Individual do Processo de Seis Meses de Trabalho e Formação em 15 de Março de 2003  <b>Página:</b> 1  <b>Período:</b> 15/03/2003  <b>Módulo:</b> VII  <b>Nome do arquivo:</b> avaliaprocesso.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2002.2]
	<p>Cabeçalho indicando “Programa Raízes Comunitárias”</p> <p><b>Título do relatório:</b> Avaliação de Final de Curso Para os Educadores Comunitários do Rio de Janeiro  <b>Página:</b> 1  <b>Período:</b> agosto a dezembro de 2001  <b>Módulo:</b> V  <b>Nome do arquivo:</b> Avaliaçãofinal.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2001.2]
	<p>E-mail do Coordenador à secretária do Departamento indicando os documentos que tratam da institucionalização do NEAd: “desde novembro de 1997 [...] até o início de 2003, nosso trabalho constituiu o Projeto Raízes Comunitárias”</p> <p><b>Título do relatório:</b> Atas e notas sobre a instituição do núcleo NEAd no Depto de Educação que caberia à Comissão  <b>Página:</b> 1</p>	[PAS-Rio.DIIN.2016.2]

CAPÍTULO 1 – Mapa de citações		
Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
	<b>Período:</b> 15/09/2016 <b>Módulo:</b> - <b>Nome do arquivo:</b> Atas e notas sobre a instituição do núcleo NEAd no Depto de Educação que caberia à Comissão.pdf	
	Ata da reunião da Comissão Geral de 29 de agosto de 2002  <b>Título do relatório:</b> Ata da reunião da Comissão Geral <b>Página:</b> 1 <b>Período:</b> 29/08/2002 <b>Módulo:</b> - <b>Nome do arquivo:</b> Reunião de Comissão Geral - 29 de agosto de 2002_Extrato da Ata.pdf (2)	[PAS-Rio.DIIN.2002.2]
	Ofício EDU 30/2015 (encaminhado à Vice Reitoria Comunitária solicitando a incorporação do NEAd ao Departamento de Educação) 5. A educação de adultos ser uma área muito importante da educação no Brasil e um dever do Departamento de Educação. 6. Tal mudança atenderia a uma meta da diretriz Responsabilidade Social (PDI 2012-2016), cuja meta consiste na responsabilidade de “oferecer formação complementar em educação de jovens e adultos a graduandos da PUC e agentes comunitários. 7. Estar alocado no Departamento de Educação possibilitaria ao NEAd concorrer à editais de programas de apoio à extensão universitária, tal como o edital PROEXT, o que não é possível no momento. 8. Dar mais visibilidade ao núcleo e seu trabalho dentro e fora da PUC-Rio.  A Comissão Geral do Departamento de Educação já aprovou a incorporação do NEAd ao Departamento, em reunião realizada em 08 de maio de 2015. Além disso, toda a equipe do NEAd também concorda com essa mudança  <b>Título do relatório:</b> OF.EDU - 30/2015 <b>Página:</b> 1-2 <b>Período:</b> 02/06/2015 <b>Módulo:</b> - <b>Nome do arquivo:</b> Atas e notas sobre a instituição do núcleo NEAd no Depto de Educação que caberia à Comissão.pdf	[PAS-Rio.DIIN.2015.1]

## CAPÍTULO 3 – Mapa de citações

Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
15	<p>“Nossa proposta tem por princípio valorizar o saber popular, para que este, somado ao saber escolarizado, possa dar origem a um novo tipo de saber/poder, que ofereça alternativas para os grupos populares envolvidos nessa construção de conhecimentos.”</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II-A RELATÓRIO DO CURSO CAPACITAÇÃO DOS ALFABETIZADORES  <b>Página:</b> 1  <b>Período:</b> 05/08/2000 a 03/09/2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioCapacitaRio3.doc</p>	[PAS-Rio.CAPACIT.2000.2]
15	<p>“Como em sua maioria os alfabetizadores não são professores, a proposta construtivista em alfabetização era desconhecida por quase todos [...] As teorias do conhecimento e os processos de alfabetização trabalhados evidenciaram a necessidade de se buscar novas práticas pedagógicas [...] a relativa heterogeneidade de níveis de escolaridade dos cursistas alfabetizadores requereu ajustamentos seja na programação acadêmica (material bibliográfico, teorização e práticas didáticas e metodológicas, etc), seja no processo de supervisão pedagógica dos trabalhos docentes em turmas heterogêneas em diversos níveis iniciais de alfabetização juvenil-adulta”.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II-A RELATÓRIO DO CURSO CAPACITAÇÃO DOS ALFABETIZADORES  <b>Página:</b> 8  <b>Período:</b> 24 de julho de 1999 a 29 de agosto de 1999  <b>Módulo:</b> I  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioCapacitaRio.doc</p>	[PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]
16	<p>“vamos construindo mês-a-mês, com nossos alfabetizadores comunitários dinâmicas e possibilidades de trabalho que visam dar conta de todos e cada um em suas dificuldades técnico-pedagógicas-culturais.”</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 25/05/2000 a 26/06/2000  <b>Módulo:</b> II  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPedagogicoMes3.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.1]
17	<p>Ao longo deste módulo os educadores comunitários têm sido orientados no sentido de produzirem um diário de campo com o registro de sua prática do dia-a-dia de sala de aula. O nosso objetivo é levar este educador a fazer uma reflexão sobre o trabalho sistematizado e desta forma poder avançar de forma mais</p>	[PAS-Rio.PED.2000.1]



CAPÍTULO 3 – Mapa de citações		
Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
	<p>consciente possível. Estes relatos de experiência ou diários de campo têm sido socializados nas Jornadas de Formação Continuada com bastante sucesso, pois a troca enriquece o conjunto e aperfeiçoa cada uma;</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 12/05/2001 a 11/06/2001  <b>Módulo:</b> IV  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPed.Mes4.doc</p>	
	<p>A construção processual do planejamento do mês seguinte, durante as capacitações, tem sido um ponto importante na realização de nosso trabalho pedagógico voltado para a criatividade e autonomia dos alfabetizadores comunitários. Estes estão trabalhando no sentido de adaptar o Plano de Curso à realidade sócio-cultural das comunidades. Ainda é solicitado, por parte dos alfabetizadores comunitários, sugestões de atividades alternativas para os alunos das turmas que possuem nível muito diferenciado de saberes.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 25/06/2000 a 26/07/2000  <b>Módulo:</b> II  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPedagogicoMes4.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.1]
18	<p>O terceiro mês de trabalho transcorreu bastante dinâmico e de acordo com o depoimento dos educadores comunitários as aulas têm transcorrido de forma bastante satisfatória. Segundo a educadora Silvana, da comunidade de Guadalupe: “estou aprendendo cada vez mais, estou adorando trabalhar com os alunos e aprendendo a reconhecer suas dificuldades”. A educadora Maria Iná, da comunidade de Padre Miguel, satisfeita com o desempenho de sua turma, afirma: “já consegui concretizar boa parte de tudo o que planejei” A III Jornada de Formação Continuada também foi bastante apreciada pelos educadores que afirmam terem aproveitado muito o encontro realizado na PUC, a educadora Virgínia, da comunidade de Manguariba, diz que foi muito importante para ela porque “percebi que através de uma simples aula, onde todos participam, trabalhamos muitas informações e conteúdos que enriquecem os alunos”</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 2-3  <b>Período:</b> 12/04/2001 a 11/05/2001</p>	[PAS-Rio.PED.2000.1]

## CAPÍTULO 3 – Mapa de citações

Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
	<b>Módulo: IV</b> <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPed.Mes3.doc	
	<p>Jornal Fala Comunidade tem desempenhado um papel relevante no processo de ensino/aprendizagem, pois através dele educadores e alunos refazem e recriam textos, histórias de vida e de comunidades, histórias da escola. Na opinião das Coordenadoras de grupo Ângela e Lenilce, os educadores têm se mostrado bastante amadurecidos e capazes de resolver com bastante propriedade as questões surgidas em sala de aula.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 12/04/2001 a 11/05/2001  <b>Módulo:</b> IV  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPed.Mes3.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.1]
	<p>Continuamos incentivando os educadores comunitários a elaborar um diário de campo, com o registro do seu trabalho no dia-a-dia da sala de aula. Desta forma, nas Jornadas de Formação Continuada fica mais fácil trocar entre eles as experiências significativas e manter uma memória do trabalho. Nessa perspectiva podemos dizer que estamos colocando em prática a possibilidade dos nossos educadores se constituírem enquanto educadores pesquisadores.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 6  <b>Período:</b> 12/04/2001 a 11/05/2001  <b>Módulo:</b> IV  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPed.Mes3.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2001.1]
19	Os 30 educadores comunitários registraram suas opiniões e propostas acerca das ações administrativas e pedagógicas do Programa [...] O retorno positivo dos educadores foi quase unânime. A forma como estão percebendo o processo (administrativo e pedagógico) evidencia que estamos caminhando no sentido de reconstrução das identidades dos alfabetizados enquanto sujeitos, e do estabelecimento de relações fundamentadas na solidariedade, igualdade, honestidade e justiça. Quando falam sobre o significado de estarem participando do PAS, fica claro o quanto se percebem crescendo como pessoas e profissionais na interação com os demais educadores e com seus próprios alunos. Consideram que o curso prévio de formação ofereceu uma base bastante satisfatória para o trabalho em sala de aula, e que as jornadas de formação continuada são fundamentais para o	[PAS-Rio.PED.2000.2]

## CAPÍTULO 3 – Mapa de citações

Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
	<p>intercâmbio de experiências, aprofundamento teórico e sustentação do trabalho diário.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS</p> <p><b>Página:</b> 3</p> <p><b>Período:</b> 04/10/2000 a 03/11/2000</p> <p><b>Módulo:</b> III</p> <p><b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes2.doc</p>	
20	<p>O Jornal Fala Comunidade, concebido como um instrumento paradidático que seja uma ponte entre a cultura e os saberes dos adultos alfabetizando, antes só realizado através da oralidade e agora materializados no universo da lecto-escritura, também pretende ser um elo sociocultural e ético entre as 30 comunidades participantes do PAS Grande Rio.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS</p> <p><b>Página:</b> 7</p> <p><b>Período:</b> 04/11/2000 a 03/12/2000</p> <p><b>Módulo:</b> III</p> <p><b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes3.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]
	<p>A elaboração do primeiro número do jornal paradidático “Fala Comunidade” continua mobilizando bastante as turmas para a discussão e registro das histórias de suas comunidades, bem como de outras matérias específicas. Já iniciamos estudos e encaminhamentos com vistas ao segundo número do “Fala Comunidade” que versará sobre a temática “Nosso Tempo”, constante da programação didática da série “Viver, Aprender”. A construção participativa do jornal, no qual alfabetizadores, alunos e comunidades são autores, tem sido elemento importante para o fortalecimento da autoestima de todos os envolvidos.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS</p> <p><b>Página:</b> 13</p> <p><b>Período:</b> 04/10/2000 a 03/11/2000</p> <p><b>Módulo:</b> III</p> <p><b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes2.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]
21	<p>Com relação a outros conteúdos e atividades curriculares, os educadores continuam utilizando as temáticas propostas no livro didático adotado, ampliando-as e recriando-as a partir de sua própria interpretação, e das sugestões discutidas na Jornadas de Formação Continuada. Consideramos fundamental que os educadores flexibilizem o uso do material didático, colocando-se</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]

**CAPÍTULO 3 – Mapa de citações**

Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
	<p>como sujeitos no processo de educar. São, portanto, capazes de ir além do livro, recriando sua seqüência, introduzindo outras temáticas, conteúdos e atividades que possam melhor atender às peculiaridades locais e necessidades de aprendizagem do seu grupo de alunos. Na apresentação das experiências desenvolvidas pelos educadores em sala de aula, verificamos que a fala e ações dos educadores se mostraram muito sintonizadas com esses objetivos.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 04/10/2000 a 03/11/2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes2.doc</p>	
	<p>Neste terceiro mês fortalecemos a convicção de que nossa proposta pedagógica, embora esteja ancorada em matrizes construtivista e histórico-social, está sendo consolidada através de um processo participativo, onde cada educador faz uma adequação segundo as necessidades de seus grupos discentes.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 04/11/2000 a 03/12/2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes3.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]
	<p>Consideramos fundamental que os educadores flexibilizem o uso do material didático, colocando-se como sujeitos no processo de educar</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 04/10/2000 a 03/11/2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes2.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]

## CAPÍTULO 3 – Mapa de citações

Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
22	<p>A proposta pedagógica [...] de formação dos alfabetizadores e de desenvolvimento de aprendizagens e saberes pelos alfabetizandos e alfabetizadores está enraizada na cultura de cada grupo. Assim a pesquisa, o resgate e valorização de saberes, contos, história, música, teatro, etc., constitutivas das culturas das diversas comunidades integram o projeto pedagógico da alfabetização nas trinta salas de aulas [...] a equipe da PUC-Rio considera que a oralidade de cada comunidade (suas práticas, costumes, concepções) têm sua lógica interna, que devemos procurar conhecer e torná-las conhecidas, para que através de um programa de ação cultural, possa-se contribuir no combate a preconceitos, buscando a valorização das relações humanas.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-A Relatório do Curso de Capacitação dos Alfabetizadores  <b>Página:</b> 8  <b>Período:</b> 19/02/2000 a 26/03/ 2000  <b>Módulo:</b> II  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioCapacitaRio2.doc</p>	[PAS-Rio.CAPACIT.2000.1]
22	<p>Já ao longo do curso de capacitação dos alfabetizadores comunitários foi iniciado o processo de dinamização cultural das classes do PAS, pois demanda-se dos alfabetizadores uma completa integração entre as atividades pedagógicas e as culturais, considerando-se os aspectos culturais das comunidades, das famílias e dos próprios alunos individuais de extrema relevância para o processo de alfabetização. Tal estratégia busca instrumentalizar os alfabetizadores a atuarem diretamente nos seus grupos sociais e nas comunidades, valorizando os aspectos da cultura local e da cultura popular como processos e conteúdos mesmos da leitura e da escrita, dos estudos sociais e de conhecimentos científicos.</p> <p><b>Título do relatório:</b> Anexo II-B Relatório Geral das IES de Acompanhamento do Projeto Grandes Centros Urbanos  <b>Página:</b> 7  <b>Período:</b> 26/03/2000 a 25/04/2000  <b>Módulo:</b> II  <b>Nome do arquivo:</b> Relatório PedagógicoMes1.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.1]
22	<p>Tem sido nossa preocupação oferecer, seguidamente, suportes teóricos, articulando-os com a discussão da prática pedagógica, que auxiliam os educadores a desenvolverem uma ação mais consciente, e na perspectiva da construção do conhecimento.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 13  <b>Período:</b> 04/10/2000 a 03/11/2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes2.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]

## CAPÍTULO 3 – Mapa de citações

Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
24	<p>Nossa proposta pedagógico-cultural está articulada aos temas dos livros “Viver, Aprender” [...] Plano de Curso, elaborado com base no material da proposta pedagógica e curricular de “Viver e Aprender”, da Ação Educativa foram incrementadas por novas alternativas de trabalho e atividades, conforme planejado por ocasião de nossa última Jornada de Capacitação Continuada em Serviço;</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 9  <b>Período:</b> 04/09/2000 a 03/10/2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes1.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]
24	<p>Consideramos fundamental que os educadores flexibilizem o uso do material didático, colocando-se como sujeitos no processo de educar. São, portanto, capazes de ir além do livro, recriando sua sequência, introduzindo outras temáticas, conteúdos e atividades que possam melhor atender às peculiaridades locais e necessidades de aprendizagem do seu grupo de alunos.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 04/10/2000 a 03/11/2000  <b>Módulo:</b> III  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes2.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000-2]
27 - 28	<p>(...) a mobilização para a Feira de Saberes tem sido de grande interesse para os alunos e os alfabetizadores, como coroamento das atividades pedagógicas e culturais...”</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 4  <b>Período:</b> 25/06/2000 a 26/07/2000  <b>Módulo:</b> II  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPedagogicoMes4.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.1]
28	<p>Neste último mês do Módulo a equipe de dinamização cultural direcionou suas ações à realização da FEIRA DE SABERES, uma jornada realizada no campus da PUC, com a participação das 30 classes de alfabetização de adultos, representantes das associações</p>	[PAS-Rio.PED.2001.1]

## CAPÍTULO 3 – Mapa de citações

Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
	<p>comunitárias parceiras, autoridades universitárias da PUC e a equipe coordenadora do projeto.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS</p> <p><b>Página:</b> 3</p> <p><b>Período:</b> 04/01/2001 a 03/02/2001</p> <p><b>Módulo:</b> IV</p> <p><b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes5.doc</p>	
28	<p>A “Feira de Saberes” procura ressaltar os processos de trocas entre o Curso do PAS e seus alfabetizandos, entre alfabetizadores e seus alunos jovens e adultos, entre o processo inicial da incipiente escolaridade formal alcançada e o processo de contínua criação cultural desenvolvido pelos alfabetizandos no seu cotidiano de vida [...] Feira de Saberes” significa assim o diálogo e o intercâmbio simbólico entre a cultura popular e a cultura letrada, entre o processo de aquisição de saberes escolares agora também inseridos ao universo cultural original [...] a “Feira de Saberes” potencializou a proposta de valorização cultural, que foi trabalhada ao longo do processo de alfabetização. Em suma, a “Feira de Saberes” se caracterizou pela participação expressiva dos alfabetizandos adultos e das suas comunidades, onde os saberes populares tiveram garantido seu espaço de expressão, de intercâmbio com os saberes escolares.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS</p> <p><b>Página:</b> 4</p> <p><b>Período:</b> 04/01/2001 a 03/02/2001</p> <p><b>Módulo:</b> IV</p> <p><b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes5.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2001.1]
28	<p>Ato de conagração final [...] exposição pública dos trabalhos realizados [...] Feira de Saberes; simultaneamente com o evento de certificação de 600 alfabetizandos que se congregaram no campus da PUC-Rio; desenvolvimento de atividades e propostas associadas à produção de matérias coletivas dos alunos e de suas classes para publicação no jornal paradidático FALA COMUNIDADE, uma iniciativa inédita da nossa Equipe.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS</p> <p><b>Página:</b> 2</p> <p><b>Período:</b> 04/01/2001 a 03/02/2001</p> <p><b>Módulo:</b> IV</p> <p><b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes5.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2001.1]

**CAPÍTULO 3 – Mapa de citações**

<b>Pag.</b>	<b>Identificação e localização das citações nos documentos do acervo</b>	<b>Codificação</b>
28-29	<p>Tem sido nossa preocupação oferecer, seguidamente, suportes teóricos, articulando-os com a discussão da prática pedagógica, que auxiliam os educadores a desenvolverem uma ação mais consciente, e na perspectiva da construção do conhecimento [...] para subsidiar o trabalho dos alfabetizadores comunitários, construímos, ainda, diversos materiais pedagógicos com o objetivo de estimular e aprofundar o trabalho com os temas. Além disso, os materiais produzidos em sala de aula são encaminhados para publicação no Jornal Fala Comunidade que é o nosso instrumento paradigmático, que serve simbolicamente de “quadro negro” e elo de ligação entre as 30 turmas nas diversas comunidades.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS</p> <p><b>Página:</b> 3  <b>Período:</b> 04/11/2000 a 03/12/2000  <b>Módulo:</b> III  Nome do arquivo: RelatorioP.Mes3.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]
29	<p>O jornal Fala Comunidade, enquanto instrumento pedagógico de apoio às classes também tem desempenhado um papel relevante no processo de ensino/aprendizagem, pois através dele educadores e alunos refazem e recriam textos, histórias de vida e de comunidades, histórias da escola [...]. Neste módulo os nossos educadores comunitários estão sendo incentivados a elaborar um diário de campo, com o registro de seus trabalhos. Esta dinâmica faz com que eles possam refletir sobre a prática do dia-a-dia de sala de aula, trocar entre eles as experiências significativas e manter uma memória do trabalho. Nessa perspectiva podemos dizer que estamos colocando em prática a possibilidade dos nossos educadores se constituírem enquanto educadores pesquisadores.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS</p> <p><b>Página:</b> 1-12  <b>Período:</b> 12/03/2001 a 11/04/2001  <b>Módulo:</b> IV  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPed.Mes2.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2001.1]
30	<p>PAS-Grande Rio a recrutar o pessoal docente para as 30 classes junto às próprias comunidades parceiras, entre jovens universitários envolvidos em ações sócio-educativas locais, e até mesmo entre lideranças comunitárias com ensino médio completo. Assim, o enraizamento comunitário dos participantes do curso</p>	[PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]



**CAPÍTULO 3 – Mapa de citações**

<b>Pag.</b>	<b>Identificação e localização das citações nos documentos do acervo</b>	<b>Codificação</b>
	<p>buscou compensar lacunas na sua formação docente prévia, e ao longo do curso preparatório foi trabalhado de forma a potencializar conteúdos e dinâmicas de aprendizagem.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II-A RELATÓRIO DO CURSO CAPACITAÇÃO DOS ALFABETIZADORES- RELATÓRIO DO CURSO CAPACITAÇÃO DOS ALFABETIZADORES</p> <p><b>Página:</b> 3-5</p> <p><b>Período:</b> 24/07/1999 a 29/08/1999</p> <p><b>Módulo:</b> I</p> <p><b>Nome do arquivo:</b> RelatorioCapacitaRio1.doc</p>	
30	<p>Também é prioridade na nossa proposta pedagógica, trabalhar a autoestima destes alunos que em sua maioria, além de não dominarem a leitura e a escrita são portadores de outros fatores que provocam a exclusão social</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS</p> <p><b>Página:</b> 3</p> <p><b>Período:</b> 05/02/2001 a 04/03/2001</p> <p><b>Módulo:</b> IV</p> <p><b>Nome do arquivo:</b> RelatorioPed.Mes1.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2001.1]
30	<p>Enfatizaram-se, pois, na seleção dos integrantes do curso a qualidade da relação interpessoal e comunitária que os envolvidos no processo estabelecem ao longo do trabalho, e, seus compromissos, pertencimento e o envolvimento com o trabalho socioeducativo, procurando operar com todas as possibilidades de desenvolver uma reflexão a respeito do processo de formação/autoformação dos alfabetizadores.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II-A RELATÓRIO DO CURSO CAPACITAÇÃO DOS ALFABETIZADORES- RELATÓRIO DO CURSO CAPACITAÇÃO DOS ALFABETIZADORES</p> <p><b>Página:</b> 3-5</p> <p><b>Período:</b> 24/07/1999 a 29/08/1999</p> <p><b>Módulo:</b> I</p> <p><b>Nome do arquivo:</b> RelatorioCapacitaRio.doc1</p>	[PAS-Rio.CAPACIT.1999.2]

CAPÍTULO 3 – Mapa de citações		
Pag.	Identificação e localização das citações nos documentos do acervo	Codificação
31	<p>Durante este mês nosso III Módulo do PAS ganhou maior visibilidade, graças à edição de dois mil exemplares do primeiro número do jornal paradidático “FALA COMUNIDADE” Motivo de orgulho para alunos, alfabetizadores e coordenadores do projeto, o “Fala Comunidade” foi construído em mutirão. O jornal se apresenta como instrumento de divulgação do projeto educacional, no âmbito da Universidade PUC-Rio e das 30 comunidades onde está implantado [...]. Na perspectiva pedagógica, o jornal chega às mãos de cada educador e aluno como um instrumento de leitura; divulgação da cultura e saberes populares; intercâmbio entre as 30 comunidades e catalizador e mola do processo de autoestima dos alfabetizando.</p> <p><b>Título do relatório:</b> ANEXO II – B RELATÓRIO GERAL DA IES DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS  <b>Página:</b> 7-8  <b>Período:</b> 04/10/2000 a 03/11/2000  <b>Módulo:</b> IV  <b>Nome do arquivo:</b> RelatorioP.Mes2.doc</p>	[PAS-Rio.PED.2000.2]

**Observação:** os capítulos dois e quatro não têm referência de documentos.

## 10 Anexos

### 10.1 Anexo 1 – Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 63/2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



#### **CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio**

#### **Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 63/2021 – Protocolo 30/2021**

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

#### **Identificação:**

**Título:** "Saberes em Formação: Memória dos Processos de Formação Desenvolvida pelo NEAd PUC-Rio no Projeto Grandes Centros Urbanos" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Autor:** José Eslebão Duarte Filho (Mestrando do Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Orientadora:** Maria Inês F. G. Marcondes de Souza (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Apresentação:** Pesquisa qualitativa que visa recuperar uma experiência de formação de educadores comunitários de jovens e adultos, realizada pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio –NEAd - entre os anos de 1999 e 2002, no Projeto "Grandes Centros Urbanos". Propõe reconhecer e entender as especificidades presentes nessa experiência de formação. O estudo compreende uma etapa de análise de documentos do acervo do NEAd e outra de aplicação de entrevista semi-estruturada no formato virtual usando vídeo chamado pela Plataforma Google Meet. Abrangerá equipe de formadores (coordenadores e professores que participaram da experiência).

**Aspectos éticos:** O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

**Parecer:** Aprovado

Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva

Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 27 de agosto de 2021

## 10. 2 Anexo 2 – Exemplos de documentos analisados na pesquisa documental

### 10.1. Programação de uma das jornadas de formação continuada

(nome do arquivo no acervo: jornadas3.doc)

- Mostra os objetivos do encontro;
- Descreve a programação das atividades realizadas
- Apresenta no cabeçalho o nome “Programa Raízes Comunitárias”

### 10.2. Formulário de avaliação final do curso de formação

(nome do arquivo no acervo: Avaliaçãofinal.doc)

- Apresenta o formulário utilizado para avaliação do curso de formação

### 10.3. Relatório Pedagógico de acompanhamento do trabalho

(nome do arquivo no acervo: Relatório P.Mes2.docx)

- Descreve o processo de acompanhamento sobre o encontro de formação mensal;
- Traz apontamentos sobre o Jornal Fala Comunidade;
- Fala sobre as atividades de recriação do material didático.

### 10.4. Relatório Pedagógico de acompanhamento do trabalho

(nome do arquivo no acervo: Relatório P.Mes5.docx)

- Possui uma listagem com 30 alfabetizadores;
- Traz apontamentos sobre a Feira de Saberes;
- Fala sobre o sentido da expressão “raízes Comunitárias.

### 10.5. Relatório do curso de formação

(nome do arquivo no acervo: RelatorioCapacitaRio2.docx)

- Descreve as atividades realizadas curso de formação incluindo a programação detalhada de cada momento;

### 10.6. Programação de uma das jornadas de formação continuada

(nome do arquivo no acervo: jornadas3.doc)

- Mostra os objetivos do encontro;
- Descreve a programação das atividades realizadas
- Apresenta no cabeçalho o nome “Programa Raízes Comunitárias”



**PROJETO RAÍZES COMUNITÁRIAS - PUC-Rio**  
**Programa de Alfabetização Solidária no Grande Rio**  
**Módulo XII -**



**OBJETIVOS DO ENCONTRO**

Além disso, a Jornada de Formação Continuada pretende:

- ⇒ Fortalecer a auto-confiança do grupo de educadores comunitários, respondendo às dúvidas e ouvindo as certezas;
- ⇒ Consolidar o letramento dos educadores;
- ⇒ Aprofundar questões teórico-metodológicas inerentes ao trabalho;
- ⇒ Discutir o dia-a-dia da sala de aula através de experiências vividas pelos educadores;
- ⇒ Planejar e avaliar as aulas segundo as demandas de cada classe comunitária;
- ⇒ Atender as demandas técnico-administrativas.

3ª Jornada de Formação Continuada Rio em 15/02/2003

I - Acolhida – Café da Manhã (8:00 às 8:30) II -Atividades

- ❖ 1ª) Os educadores vão se dividir em cinco grupos. Cada grupo receberá um relato de um professor alfabetizador para leitura e discussão... (8:30 às 9:15)
- ❖ 2ª) Contar para o grupão a experiência relatada no depoimento das professoras destacando os pontos que o grupo julgar essenciais . (9:15 às 10:30)
- ❖ 3ª) Agora, vocês vão assistir a uma aula, simulada como se fossem os seus alunos. Aproveitem para reagir como eles reagem nas aulas de vocês, não fiquem com dúvidas. (9:35 às 10:15)
- ❖ 4ª) Vamos, agora analisar, discutir e entender a aula (objetivos, atividades, conteúdos, etc). Preenchem a ficha. (10:15 às 10:30)
- ❖ 5ª) Em grupos, escolham um tema que possa ser trabalhado durante o 2º mês de aulas e planejem uma aula para ser desenvolvida com a sua turma. (10:30 às 12:00)
- ❖ 6ª) Agora, vamos conhecer e socializar os planos de aula que foram construídos pelos grupos. (13:00 às 13:45)
- ❖ 7ª) Nesse momento, vamos entregar as matérias para o Fala Comunidade e contar como elas foram produzidas. Vamos também conversar um pouco sobre a Feira de Saberes.(13:45 às 14:30)
- ❖ 8ª) Vamos avaliar esta primeira parte do encontro? O que você achou? Que sugestões você apresentaria? O que não foi tratado? (14:30 às 15:00)
- ❖ 9ª) Repasse de materiais didáticos e recursos financeiros (bolsa), assinatura dos recibos. Informes, dúvidas, etc. (15:00 às 17:00)

### 10. 3 Anexo 3 – Exemplos de documentos analisados na pesquisa documental

- Formulário de avaliação final do curso de formação  
(nome do arquivo no acervo: Avaliaçãofinal.doc)  
Apresenta o formulário utilizado para avaliação do curso de



**PROGRAMA RAÍZES COMUNITÁRIAS - PUC-Rio**  
*Programa de Alfabetização Solidária nos Centros Urbanos*  
**Módulo V – Agosto a Dezembro de 2001**

**Avaliação de Final de Curso Para os  
Educadores Comunitários do Rio de Janeiro**

formação

1. Com que sentimentos, expectativas e idéias você veio participar do Curso de Capacitação para Alfabetizadores?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Com que sentimentos, resultados e propostas você encerra sua participação no Curso?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. Nesses dias de Curso alguma coisa mudou em você, enquanto professor(a)? O quê?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4. Na sua opinião, valeu a pena as horas de estudo em casa e as aulas na PUC?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5. Como você Avalia:

A atuação dos professores ?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

As dinâmicas utilizadas durante o Curso ?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Os textos distribuídos durante o curso?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6. Utilize este espaço para dizer o que você quiser, elogios, críticas, sugestões. Fique à vontade.

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7. Usando números de 1 a 10 coloque em ordem crescente de preferência os assuntos que vocês gostariam que fossem tratados nas Jornadas de Capacitação Continuada:

Sugestões de atividades de Português para sala de aula ☐

Sugestões de atividades de Matemática para sala de aula ☐

Estudar mais sobre Construtivismo ☐

Planejamento ☐

Avaliação ☐

Como trabalhar o erro dos alunos ☐

Psicogênese da Língua Escrita ☐

Regras da Língua Portuguesa ☐

Trabalho diversificado ☐

Estudar Outros Assuntos ☐ Quais?

.....



## 10. 4 Anexo 4 – Exemplos de documentos analisados na pesquisa documental

### Relatório Pedagógico de acompanhamento do trabalho

(nome do arquivo no acervo: Relatório P.Mes2.docx)

- Descreve o processo de acompanhamento sobre o encontro de formação mensal;
- Traz apontamentos sobre o Jornal Fala Comunidade;
- Fala sobre as atividades de recriação do material didático.

#### ANEXO II – B

#### RELATÓRIO GERAL DA IES ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS -

Período/Mês de Referência: 04/10/2000 a 03/11/2000 (2.ª Visita)

Data de início das aulas:  
04 de setembro de 2000

Data prevista para o encerramento do módulo:  
27 de janeiro de 2001

I) Instituição:	PUC-RIO: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro		
II) Cidade da Instituição:	Rio de Janeiro	UF	RJ
III) Coordenador Geral:	José Carmelo Braz de Carvalho		

Integralização do segundo mês de aulas do III Módulo do Pas-Grande Rio, através de acompanhamento pedagógico e cultural de 30 classes do PAS e de Capacitação Continuada dos 30 Alfabetizadores Comunitários, através das seguintes atividades:

- Realização de 54 horas-aula, em 30 classes de alfabetização de adultos, no período mensal de 04/10/2000; a 03/11/2000;
- Uma jornada de 08 horas de formação continuada em serviço dos 30 alfabetizadores comunitários, realizada na PUC em 28 de outubro de 2000;

#### IV) Resumo do

##### Evento :

- Realização de 30 visitas de supervisão pedagógica a todas as classes de alfabetização do PAS, realizadas pelas três supervisoras pedagógicas, sendo cada uma delas responsável por um grupo de dez classes.
- Encontros quinzenais promovidas entre as três Coordenadoras Pedagógicas com as suas respectivas supervisoras de grupo.
- Visitas técnicas às classes de alfabetização de adultos realizadas pelas três Dinamizadoras Culturais, e participação dos mesmos na jornada de formação continuada em serviço, com apresentação das propostas de dinamização cultural para o mês subsequente.

#### V) Informações da Coordenação Geral e Pedagógica

1. Quadro geral das turmas implantadas/funcionamento
- 2.

Relatar as informações quantitativas consolidadas de todas as salas em funcionamento, conforme o quadro abaixo:

Nº salas implantadas inicialmente: 30

Nº de salas em funcionamento: 30

Nº de Sala desativada (se houver):

% de Evasão média apurada: 5 %

Apresente uma tabela, conforme este exemplo:

Nº	Localidade (indicar o bairro)	Cidade	Frequência média (indicar o nº)
1.	Rua Dr. Reinaldo, 23 - Fazendinha	Araruama	25
2.	Rua da Associação s/n - Morro Chapéu mangueira	Rio de Janeiro	28
3.	Rua Ernesto Cardoso, 763 - Centro	Nilópolis	28
4.	Rua João Raimundo s/n lote 15 Quadra 76 - Parque Comercial	Duque de Caxias	28
5.	Rua General Etchegoyen, 199 - Pavuna	Rio de Janeiro	30
6.	Rua da Associação s/n - Paciência	Rio de Janeiro	27
7.	Via A1 nº 120 -Complexo da Maré	Rio de Janeiro	30
8.	Rua dos Arcos s/n(Catedral Metropolitana)	Rio de Janeiro	20
9.	Rua dos Arcos s/n(Catedral Metropolitana)	Rio de Janeiro	25
10.	Parque Residencial Novo Recreio-Recreio dos Bandeirantes	Rio de Janeiro	20
11.	Estrada do Sertão nº 35 - Anil Jacarepaguá	Rio de Janeiro	20
12.	Estrada das Três Pontes s/n Paciência	Rio de Janeiro	28
13.	Rua Joubert de Carvalho, 02 - Morro Pau da Bandeira	Rio de Janeiro	30
14.	Rua 28 de Setembro, 200 - Morro Pau da Bandeira	Rio de Janeiro	30
15.	Rua Manaus, 04 - Morro do Queto - Sampaio	Rio de Janeiro	19
16.	Rua Ceará, s/n - Bangu	Rio de Janeiro	20
17.	Rua Iramara, Nº 87- Parada de Lucas	Rio de Janeiro	30
18.	Rua Juciguara, 28 - Bangu	Rio de Janeiro	30
19.	Rua do Cravo nº 7 - Morro Caixa D'água -Penha Circular	Rio de Janeiro	28
20.	Caminho das Pontes s/n- Vila Kennedy	Rio de Janeiro	25
21.	Rua Manoel Reis, 1554 - Olinda	Nilópolis	20
22.	Praça Romualdo, 11 - Santa Cruz	Rio de Janeiro	27
23.	Colégio Stella Maris - Morro do Vidigal São Conrado	Rio de Janeiro	30
24.	Rua Souza Barros, 301- Collins - Engenho Novo	Rio de Janeiro	29
25.	Rua Gomes Lopes, 12 (fundos) - Morro dos Prazeres-Santa Tereza	Rio de Janeiro	26
26.	Rua Santo Cristo nº 213 - Santo Cristo	Rio de Janeiro	28
27.	Rua Araújo Leitão, 834 - Engenho Novo	Rio de Janeiro	28
28.	Rua Saboia Lima, 77 - Tijuca	Rio de Janeiro	28
29.	Rua Buique, 11 - Padre Miguel	Rio de Janeiro	29
30.	Rua Buique, 11 - Padre Miguel	Rio de Janeiro	30

**Total de alunos**

700

*Obs.: Caso seja necessário, insira mais linhas, relacionando todas as turmas em funcionamento. Não deixe de totalizar o número de alunos no campo "Frequência média".*

*(\*) Por razões políticas, o CIEP cancelou o uso de sala à noite pelo PAS, motivando uma drástica evasão de alfabetizados matriculados.*

**3. Relato do Coordenador Geral**

Dentre as ações implementadas neste período, a aplicação de um instrumento de avaliação ofereceu à Coordenação Pedagógica do Programa elementos importantes para avaliar e aperfeiçoar o processo de trabalho desenvolvido até o momento. Os 30 educadores comunitários registraram suas opiniões e propostas acerca das ações administrativas e pedagógicas do Programa.

O retorno positivo dos educadores foi quase unânime. A forma como estão percebendo o processo (administrativo e pedagógico) evidencia que estamos caminhando no sentido de reconstrução das identidades dos alfabetizados enquanto sujeitos, e do estabelecimento de relações fundamentadas na solidariedade, igualdade, honestidade e justiça. Quando falam sobre o significado de estarem participando do PAS, fica claro o quanto se percebem crescendo como pessoas e profissionais na interação com os demais educadores e com seus próprios alunos. Consideram que o curso prévio de formação ofereceu uma base bastante satisfatória para o trabalho em sala de aula, e que as jornadas de formação continuada são fundamentais para o intercâmbio de experiências, aprofundamento teórico e sustentação do trabalho diário. Da mesma maneira, veem as visitas das suas coordenadoras de grupo como fator de incentivo, apoio e ponte com a coordenação Geral e Pedagógica.

A elaboração do primeiro número do jornal paradiático "Fala Comunidade" continua mobilizando bastante as turmas para a discussão e registro das histórias de suas comunidades, bem como de outras matérias específicas. Já iniciamos estudos e encaminhamentos com vistas ao segundo número do "Fala Comunidade" que versará sobre a temática "Nosso Tempo", constante da programação didática da série "Viver, Aprender". A construção participativa do jornal, no qual alfabetizadores, alunos e comunidades são autores, tem sido elemento importante para o fortalecimento da autoestima de todos os envolvidos.

Com relação a outros conteúdos e atividades curriculares, os educadores continuam utilizando as temáticas propostas no livro didático adotado, ampliando-as e recriando-as a partir de sua própria interpretação, e recriando-as a partir de sua própria interpretação e das sugestões discutidas na Jornada de Formação Continuada. Consideramos fundamental que os educadores flexibilizem o uso do material didático, colocando-se como sujeitos no processo de educar. São, portanto, capazes de ir além do livro, recriando sua sequência, introduzindo outras temáticas, conteúdos e atividades que possam melhor atender às peculiaridades locais e necessidades de aprendizagem do seu grupo de alunos. Na apresentação das experiências desenvolvidas pelos educadores em sala de aula, verificamos que a fala e ações dos educadores se mostraram muito sintonizadas com esses objetivos.

Tem sido nossa preocupação oferecer, seguidamente, suportes teóricos, articulando-os com a discussão da prática pedagógica, que auxiliem os educadores a desenvolverem uma ação mais consciente, e na perspectiva da construção do conhecimento.

A coordenadora de grupo Ângela Márcia relata que os alfabetizadores estão realizando um ótimo trabalho, utilizando os temas do livro e enriquecendo as aulas com atividades extras. Quanto ao nível de aprendizado, os alunos apresentam-se diferenciadamente. Na escrita, por exemplo, encontramos desde alunos pré-silábicos até aqueles que já atingiram a escrita alfabética, voltados agora para o estudo das irregularidades da língua e maior domínio da leitura/escrita. Ângela e Lenilce, coordenadora de um segundo grupo de classes, igualmente, apontam a presença neste Módulo III de um número de alunos com necessidades especiais.

Tânia, coordenadora de grupo do terceiro bloco de professores destaca a violência, motivada pela ação do tráfico de drogas, como fator de redução da frequência dos alunos e mesmo da suspensão temporária de aulas em algumas comunidades. Em contrapartida refere-se ao entusiasmo dos alunos e à importância que os mesmos atribuem ao PAS, como oportunidade para aprenderem a ler e escrever.

Lenilce aponta algumas salas com número reduzido de alunos, atribuindo o fato a razões diversas, entre elas a violência local, o recrutamento de alunos para serviços extras por candidatos por ocasião da campanha eleitoral, desemprego e condições desfavoráveis de vida e trabalho que acabam por interferir na frequência às aulas. Alguns alunos levam seus filhos para as salas de aula, deixando-os acomodados em colchonetes enquanto estudam.

#### 4. Registro geral de ocorrências:

A turma da Comunidade Morro do Queto mudou de local inicial da sala de aulas. Por funcionar próximo a um ponto de vendas de drogas, estava exposta a frequentes atos de violência. A solução foi estabelecer parceria com a Vila Olímpica de Sampaio, local próximo, para onde a turma foi transferida.

Na comunidade do Engenho Novo, a turma ficou sem mobiliário. O mesmo pertencia a outro projeto direcionado para a saúde ambiental e que encerrou suas atividades no local. O vice-presidente da Associação de Moradores conseguiu por doação novas carteiras e quadro de giz, junto à PUC, e foi solicitado o transporte desse mobiliário para a referida sala comunitária.

Na comunidade de Santa Cruz, a sala funciona no centro do bairro e os alunos moram mais para o interior. As distâncias exigem o uso de ônibus como transporte. Entretanto, esses alunos não têm condições financeiras para arcar com o custo do transporte. Todos são muito pobres. O padre da paróquia local custeia passagens de apenas 3 alunos. A Coordenação fará contatos junto às entidades do setor de ônibus, no sentido de buscar solução para o problema.

No Morro Caixa D'Água as aulas foram suspensas durante uma semana, em razão de confronto armado entre grupos rivais de traficantes locais.

Uma das duas turmas que funcionavam originalmente no Banco da Providência, no subsolo da Catedral do Rio de Janeiro, foi transferida para a Favela do Complexo da Maré. O motivo da transferência foi provocado pela crescente violência local, em especial à noite, que deixava os alunos e as educadoras muito amedrontadas. A nova turma transferida funciona agora no Complexo da Maré, local onde existia uma lista de espera de 34 alunos. A assistente social e alfabetizadora Ângela Maria Alves Moraes antes atuante no Banco da Providência, foi substituída por uma nova alfabetizadora na Favela da Maré, Maria Aparecida de Fátima Alves.

*4.1 A Coordenação Pedagógica do Projeto Atua com 3 (três) Coordenadoras de grupo, sendo 1 (uma) para cada grupo de 10 (dez) alfabetizadores, a saber:*

*Coordenadora de Grupo: Ângela Márcia Oliveira Ramos*  
*Alfabetizadores:*

Claudia Alves Pequeno Salomão	Rua Manoel Reis 1554- Olinda	Nilópolis
Claudia Maria de Oliveira	Rua Manaus, 04/A Queto-Sampaio	Rio de Janeiro
Cristiane Firmino	Rua da Associação s/n C. Mangueira Leme	Rio de Janeiro
Helena Gomes das Chagas	Avenida Niemayer, 1234 S. Conrado	Rio de Janeiro

Iris Ângela Alves de Oliveira	Rua Ernesto Cardoso, 76	Nilópolis
Janete Ribeiro Albino Viegas	Rua Buique, 11 Pe. Miguel	Rio de Janeiro
Maria Olinda de Castello Branco Moriz	Rua Sabóia Lima, 77 Tijuca	Rio de Janeiro
Renata Claudia Dória	Rua General Etchegoyen, 199	Rio de Janeiro
José Ribamar	Rua Dr. Reinaldo, 23	Araruama
Vanessa Dantas dos Anjos	Praça D. Romualdo, 11 S. Cruz	Rio de Janeiro

*Coordenadora de Grupo: Lenilce Flor Duarte*

*Alfabetizadores:*

1. Ângela Maria Alves Moraes	Rua dos Arcos s/n (Catedral Metropolitana)	Rio de Janeiro
2. Eliana Santos da Silva	R. João Raimundo s/n lote 15 Quadra 76 - P. Comercial	D. de Caxias
3. Clara Cristina Josué Alves	Estrada do Sertão nº 35	Rio de Janeiro
4. Simone Cristina S. Santos	Rua Jaciguara, 28	Rio de Janeiro
5. Leizir Ribeiro	R. dos Arcos s/n (Cat. Metropolitana)-Lapa	Rio de Janeiro
6. Lúcia Maria Almeida Cosme	Via A1 nº 120-Maré-Bonsucesso	Rio de Janeiro
7. Roberta dos Santos Batista	Complexo Grajaú/Jacarepaguá	Rio de Janeiro
8. Rosemary Santos de O. Costa	Av. Niemayer, Vidigal - São Conrado	Rio de Janeiro
9. Sandra de Barros Gama	Rua da Associação s/n	Rio de Janeiro
10. Valéria Cristina de Oliveira	R. Gomes Lopes, 12 F Prazeres S. Tereza	Rio de Janeiro

*Coordenadora de Grupo: Tânia Ramos*

*Alfabetizadores:*

1. Claudia Maria R. da S. Rocha	Parque Res. Recreio dos Bandeirantes	Rio de Janeiro
2. Edinaldo Fernandes da Silva	Rua Joubert de Carvalho s/n V. Isabel	Rio de Janeiro
3. Eillen Fabiany M. Honório	Estrada de Água Branca, 2197 V. Vintém	Rio de Janeiro
4. Joelita de Oliveira S. Freire	Rua sto. Cristo, 13 - Sto. Cristo	Rio de Janeiro
5. Júlio César da Silva	Rua do Cravo nº 7 - Caixa D'Água	Rio de Janeiro
6. Lucia Helena de Santa Rosa	Rua Jaciguara, 28 Bangu	Rio de Janeiro
7. Maria Cristina S. Fernando	Caminho das Pontes s/n V. Kennedy	Rio de Janeiro
8. Geisa Rodrigues de Oliveira	Rua Iramaia, 87 - Parada de Lucas	Rio de Janeiro
9. Rejane Francisco da Costa	Rua Buique, 11 Pe. Miguel	Rio de Janeiro
10. Roberta Luna dos Santos	Rua da Capela s/n Pau da Bandeira-V. Isabel	Rio de Janeiro

Nº	Nome do Coordenador Pedagógico (docente da IES)	Nº CPF	Nº de turmas / alfabetiza	Nº de Coordenadores de
----	----------------------------------------------------	--------	------------------------------	------------------------

			<i>dores que acompanha</i>	<i>Grupo que acompanha</i>
1	Rosina Wagner	091.469.547-91	10	1
2 e 3	Maria do Socorro Martins Calhau	717.770.087-00	20 (*)	2 (*)

OBS: Para cada nome indicado, deverá ser apresentado o ANEXO II, possibilitando o regular pagamento da Bolsa Auxílio, considere-se a regra de conhecimento da IES, ou seja, no máximo R\$ 600,00 (seiscentos reais) por Professor, e a cota de bolsa mensal pré-fixada para a IES.

#### VI) Informações da Coordenação Cultural

##### 1. Quadro geral das atividades culturais desenvolvidas no período.

###### Nota importante:

conforme formulário do ANEXO I, devidamente assinado pelo Reitor da PUC-Rio, houve necessidade técnica de substituição do anterior Coordenador Cultural, Prof. William Barbosa, por uma nova Coordenadora Cultural, a PROFESSORA VERA MARIA MARSICANO DAMAZIO.

*Nº turmas que participaram em atividades culturais promovidas pela IES: 30*  
*Apresente uma tabela, veja o exemplo abaixo, com as informações das principais atividades desenvolvidas nas comunidades.*

<b>Localidade</b> (indicar o/s bairro/s)	<b>Resumo da atividade desenvolvida</b> (faça relato em cada linha, tipificando o evento, exemplificando a dinâmica da atividade com carga horária, os objetivos pretendidos e uma breve avaliação do resultado)	<b>Participantes</b> (indicar o total aproximado de pessoas presentes no/s bairro/s)
Todas as 30 classes do III Módulo	Continuação do processo de mobilização das comunidades para levantamento das diversas histórias de origem.	Tos os alunos e educadores do projeto
Todas as 30 classes do III Módulo	Coleta, revisão, seleção e digitação das matérias produzidas pelas comunidades.	Tos os alunos e educadores do projeto
Todas as 30 classes do III Módulo	Realização do trabalho técnico especializado: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Montagem do jornal;</li> <li>▪ Reprodução gráfica;</li> <li>▪ distribuição</li> </ul> Definição/discussão de calendário e temáticas para os próximos números.	Tos os alunos e educadores do projeto



--	--	--

*Obs.: Caso seja necessário, insira mais linhas.*

#### **Dinamizadores Culturais**

*Informe os dados da equipe de dinamizadores culturais que participaram das atividades, conforme modelo de tabela abaixo.*

*Nº de dinamizadores envolvidos no período: 2*

<i>Nº</i>	<i>Nome do Dinamizador</i>	<i>Nº do CPF/RG</i>	<i>Nº de turmas / alfabetizadores que acompanhou</i>	<i>Carga Horária</i>
1	Theo de Oliveira Carvalho	092527487-92	10	40
2	Ana Paula do Patrocínio	069570367-66	10	40
3	José Francisco dos Santos Neto	923869037-53	10	40

OBS: Para cada nome indicado, corresponderá um pagamento individual de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) ao dinamizador que atuou. Para o dinamizador não há necessidade de anexar a ficha de pagamento de bolsa. **O crédito será efetuado na conta da nova Coordenadora Cultural: Profa. Vera Maria M. Damazio, conforme o formulário ANEXO I assinado pelo Reitor da PUC-Rio.**

#### **VII) Considerações Finais**

*Relate as informações complementares que a equipe julgar procedentes, com críticas e apontando sugestões.*

A violência nas comunidades, decorrente da ação do tráfico de drogas, se mantém como um dos principais e o mais grave problema a ser enfrentado. Não fosse o risco permanente de a que estão submetidos os alunos, os educadores do projeto e as coordenadoras de grupo que visitam as salas e a comunidade em geral, os resultados mais danosos desse grave problema social refletem-se na frequência e continuidade do processo de ensino e aprendizagem, criando um impedimento real à melhor alfabetização dos adultos. Fica também comprometida a demanda, na medida em que os moradores dessas comunidades onde a violência está mais presente, por motivo de segurança, restringem sua liberdade de ir e vir, sobretudo no horário noturno. Este problema, longe de ser superado e que está a exigir políticas públicas e de segurança mais eficazes, tem sido contornado com medidas paliativas de nossa parte, como a transferência da sala para outro local, quando a situação se torna insustentável.

Durante este mês nosso III Módulo do PAS ganhou maior visibilidade, graças à edição de dois mil exemplares do primeiro número do jornal paradidático **"FALA COMUNIDADE"** Motivo de orgulho para alunos, alfabetizadores e coordenadores do projeto, o "Fala Comunidade" foi construído em mutirão. O jornal se apresenta como instrumento de divulgação do projeto educacional, no âmbito da Universidade PUC-Rio e das 30 comunidades onde está implantado. A expectativa é de que novos parceiros se somem, ampliando em quantidade e qualidade nossos esforços para a continuidade dos estudos dos alunos dos Módulos I e II.

No âmbito das comunidades parceiras e das classes do PAS, o impacto desse jornal será muito favorável, no sentido de redimensionarmos a auto-estima destes grupos sociais, gerando assim um atendimento maior às suas necessidades básicas e ao estímulo pela leitura e escrita.

Na perspectiva pedagógica, o jornal chega às mãos de cada educador e aluno como um instrumento de leitura; divulgação da cultura e saberes populares; intercâmbio entre as 30 comunidades e catalizador e mola do processo de da auto-estima dos alfabetizandos.

*Rio de Janeiro, 25 de novembro de 2000.*

**Profa Vera Maria M. Damazio**  
Coordenadora Cultural da PUC-Rio

**Prof. José Carmello Braz de Carvalho**  
Coordenador Geral da PUC-Rio

**Professor:**

- ✓ *Estas são as informações básicas que deverão constar no relatório geral de atividades da IES no Projeto dos Grandes Centros Urbanos. Com este novo modelo, passaremos a receber na Coordenação Executiva Nacional apenas um relatório, por cada instituição, com as informações consolidadas do acompanhamento mensal, avaliação, ação pedagógica, evento cultural etc.*
- ✓ *Junto a este relatório, deverão ser anexados os formulários de requisição (ANEXO II) para o pagamento das bolsas do Coordenador Geral, Coordenador(es) Pedagógico(s) e Coordenador Cultural.*

**Importante**

*Não há necessidade de o dinamizador apresentar a ficha de requisição da bolsa. O crédito do seu recurso será efetuado na conta do Coordenador Cultural*



<b>Programa Alfabetização Solidária Projeto Piloto – Centros Urbanos</b>			<b>RESUMO DE EVENTO Bolsa de Apoio</b>			<b>ANEXO II</b>	
Nome do Órgão/Entidade Proponente Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro					Puc-Rio		
Endereço (Rua, Av., Praça, n.º complemento, cx. Postal, bairro ou distrito – cidade – UF) Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – Rio de Janeiro – CEP 22 453-900							
<b>IDENTIFICAÇÃO DO RECEBEDOR DA (S) BOLSA (S)</b>							
Nome Completo do Professor José Carmelo Braz de Carvalho					CPF 029.373.287-68		
N.º da Cart. Ident.	Data Emissão	Órgão Expedidor	Indicar com (X) se é funcionário público ou ocupa função em instituição pública - Federal/Estadual/Municipal: ( ) sim (x) não Caso positivo: ( ) na ativa ( ) aposentado				
1.704.795	21.06.61	IFP-RJ					
Endereço (Rua, Av., Pça. E n.º) : Rua Conselheiro Macedo Soares 78/301							
Bairro/Distrito Lagoa		Município Rio de Janeiro			UF RJ	CEP 22.471-120	
Nome do Banco ITAÚ	Cód. Banco 341	Nome da Agência PUC-Rio	Cód. Agência 1108	N.º Conta Corrente 04903-0			
<b>RELATIVO A BOLSA DO EVENTO</b>							
Solicito marcar (x) no tipo de	Curso Capacitação	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação	4ª Encontro / Avaliação	5ª Avaliação	
Evento da bolsa			XXXX				
<b>I) Período de Realização do Evento:</b>							
Início	04/outubro/2000		Término	03/novembro/2000			
Tipo de Bolsa		Indicar com (x)		Solicito o Crédito: Indique o valor a ser creditado) <b>R\$ 300,00 (trezentos reais)</b>			
Coordenador Geral:		(X)					
Coordenador Cultural:		( )					
Coordenador Pedagógico:		( )					
Coordenador de Grupo:		( )					
Dinamizador Cultural		( )					
<b>AUTENTICAÇÃO</b>							
Data: 25-11-2000	José Carmelo B. de Carvalho NOME DO COORDENADOR			Assinatura do Coordenador			
ATENÇÃO: Este é um documento oficial de comprovação e ficará à disposição dos órgãos de controle interno e auditorias. Portanto, não rasure e preencha todos os campos do formulário. Não transmita por fax e nem por cópia. Vale, somente, a via original.							

**Programa Alfabetização Solidária  
Projeto Piloto – Centros Urbanos**

**RESUMO DE  
EVENTO  
Bolsa de Apoio**

*ANEXO II*

Nome do Órgão/Entidade Proponente

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Puc-Rio

Endereço (Rua, Av., Praça, n.º complemento, cx. Postal, bairro ou distrito – cidade – UF)

Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – Rio de Janeiro – CEP 22 453-900

**IDENTIFICAÇÃO DO RECEBEDOR DA (S) BOLSA (S)**

Nome Completo do Professor  
Maria do Socorro Martins Calhau

CPF  
717.770.087-00

N.º da Cart.  
Ident.

Data  
Emissão  
30/10/89

Órgão  
Expedidor  
IFP-RJ

Indicar com (X) se é funcionário público ou  
ocupa função em instituição pública -  
Federal/Estadual/Municipal:  
( ) sim ( x ) não  
Caso positivo: ( ) na ativa ( )  
aposentado

Endereço (Rua, Av., Praça, n.º)

Rua Silva Guimarães, 35 casa 9

Bairro/Distrito  
Tijuca

Município Rio  
de Janeiro

UF CEP  
RJ 20521-200

Nome do Banco  
Real

Cód.  
Banco

Nome da Agência  
PAB-Sto. Inácio

Cód. Agência  
0063

N.º Conta Corrente  
9710323 -8

**RELATIVO À BOLSA DO EVENTO**

Solicito marcar  
(x) no tipo de

Curso  
Capacitação

1ª  
Avaliação

2ª  
Avaliação

3ª  
Avaliação

4ª  
Encontro /  
Avaliação

5ª  
Avaliação

Evento da bolsa

XXXX

**II) Período de Realização do Evento:**

04 de outubro de 2000

Término 03 de novembro de 2000

Tipo de Bolsa Indicar com (x)  
Coordenador Geral: ( )  
Coordenador Cultural: ( )  
Coordenador Pedagógico (X) 2 Grupos  
Coordenador de Grupo: ( )  
Dinamizador Cultural ( )

Solicito o Crédito:  
Indique o valor a ser creditado)  
R\$600,00 (seiscentos reais)

Obs: responde por 2 Coordenações Pedagógicas

**AUTENTICAÇÃO**

Data:  
25-11-2000

José Carmelo B. de Carvalho

NOME DO COORDENADOR

Assinatura do Coordenador

**ATENÇÃO:** Este é um documento oficial de comprovação e  
ficará à disposição dos órgãos de controle interno e auditorias.  
Portanto, não rasure e preencha todos os campos do  
formulário. Não transmita por fax e nem por cópia. Vale,  
somente, a via original.

<b>Programa Alfabetização Solidária Projeto Piloto – Centros Urbanos</b>		<b>RESUMO DE EVENTO Bolsa de Apoio</b>		<b>ANEXO II</b>	
Nome do Órgão/Entidade Proponente Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro Puc-Rio					
Endereço (Rua, Av., Praça, n.º complemento, cx. Postal, bairro ou distrito – cidade – UF) Rua Marquês de São Vicente, 225 – Góvea – Rio de Janeiro – CEP 22 453-900					
<b>IDENTIFICAÇÃO DO RECEBEDOR DA (S) BOLSA (S)</b>					
Nome Completo do Professor Rosina Dias Fernandes Wagner				CPF 091.469.547-91	
N.º da Cart. Ident. 1590120	Data Emissão 05-10-19 90	Órgão Expedidor IFP-RJ	Indicar com (X) se é funcionário público ou ocupa função em Instituição pública - Federal/Estadual/Municipal: ( X ) sim ( X ) não Caso positivo: ( ) na ativa ( X ) aposentado		
Endereço (Rua, Av., Pça. E n.º) Avenida Lineu de Paula Machado 896 apt. 201					
Bairro/Distrito Jardim Botânico		Município Rio de Janeiro		UF RJ	CEP 22.470.040
Nome do Banco Itaú	Cód. Banco 341	Nome da Agência PB - PUC	Cód. Agência 1108	N.º Conta Corrente 00859-8	
<b>RELATIVO À BOLSA DO EVENTO</b>					
<b>Solicito marcar (x) no tipo de</b>	<b>Curso Capacitação</b>	<b>1ª Avaliação</b>	<b>2ª Avaliação</b>	<b>3ª Avaliação</b>	<b>4ª Encontro / Avaliação</b>
<b>evento da bolsa</b>			<b>XXXX</b>		<b>5ª Avaliação</b>
<b>III) Período de Realização do Evento:</b>					
04 de outubro de 2000		Término 03de Novembro de 2000			
<b>Tipo de Bolsa</b> Coordenador Geral: ( ) Coordenador Cultural: ( ) Coordenador Pedagógico: ( X ) Coordenador de Grupo: ( )			<b>Solicito o Crédito:</b> <i>Indique o valor a ser creditado)</i> <b>Valor: R\$ 300,00</b>		
<b>AUTENTICAÇÃO</b>					
Data: 25/11/2000	José Carmello Braz de Carvalho NOME DO COORDENADOR		Assinatura do		
<b>ATENÇÃO:</b> <i>Este é um documento oficial de comprovação e ficará à disposição dos órgãos de controle interno e auditorias. Portanto, não rasure e preencha todos os campos do formulário. Não transmita por fax e nem por cópia. Vale, somente, a via original.</i>					

<b>Programa Alfabetização Solidária Projeto Piloto – Centros Urbanos</b>		<b>RESUMO DE EVENTO Bolsa de Apoio</b>		<b>ANEXO II</b>	
------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------	--	-----------------	--

Nome do Órgão/Entidade Proponente Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Puc-Rio					
Endereço (Rua, Av., Praça, n.º complemento, cx. Postal, bairro ou distrito – cidade – UF) Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – Rio de Janeiro – CEP 22 453-900					
<b>IDENTIFICAÇÃO DO RECEBEDOR DA (S) BOLSA (S)</b>					
Nome Completo do Professor <b>VERA MARIA MARSICANO DAMAZIO</b>				CPF 008.991.097-48	
N.º da Cart. Ident.	Data Emissão	Órgão Expedidor.	Indicar com (X) se é funcionário público ou ocupa função em instituição pública – Federal/Estadual/Municipal: ( ) sim ( x ) não Caso positivo: ( ) na ativa; ( ) aposentado		
03704265-2	30-11-79	IFP/RJ			
Endereço (Rua, Av., Pça. E n.º) Avenida Sernambetiba n.º 2940					
Bairro/Distrito Barra da Tijuca		Município: Rio de Janeiro		UF RJ	CEP: 22.620-172
Nome do Banco Itaú	Cód. Ban c 341	Nome da Agência PUC-Rio	Cód. Agência 1108	N.º Conta Corrente 06911-1	

<b>RELATIVO AO EVENTO</b>						
<i>Solicito marcar (x) no tipo de</i>	<i>Curso Capacit ação</i>	<i>1ª Avaliaç ão</i>	<i>2ª Avalia ção</i>	<i>3ª Avaliação</i>	<i>4ª Encontro / Avaliação o</i>	<i>5ª Avaliação</i>
Evento da bolsa			XXXX			

**IV) Período de Realização do Evento:**

<b>Início</b>	04 de outubro de 2000	<b>Término</b>	03 de novembro de 2000
<b>Tipo de Bolsa</b> Indicar com (x) Coordenador Geral: ( ) <b>Coordenador Cultural: (X)</b> Coordenador Pedagógico: ( ) Coordenador de Grupo: ( ) Dinamizador Cultural (X) :03 bolsas		<b>Solicito o Crédito:</b> Indique o valor a ser creditado) <b>Valor: R\$600,00 (seiscentos reais)</b> <b>Mais 03 bolsas de Dinamizadores Culturais</b>	

<b>AUTENTICAÇÃO</b>		
<b>Data:</b> 25-11-2000	<b>José Carmelo B. de Carvalho</b> NOME DO COORDENADOR	Assinatura do Coordenador
<b>ATENÇÃO:</b> Este é um documento oficial de comprovação e ficará à disposição dos órgãos de controle interno e auditorias. Portanto, não rasure e preencha todos os campos do formulário. Não transmita por fax e nem por cópia. Vale, somente, a via original.		

## 10.5 Anexo 5 – Exemplo de documentos analisados na pesquisa documental

Relatório Pedagógico de acompanhamento do trabalho  
(nome do arquivo no acervo: Relatório P.Mes5.docx)

- Possui uma listagem com 30 alfabetizadores;
- Traz apontamentos sobre a Feira de Saberes;
- Fala sobre o sentido da expressão “raízes Comunitárias.

### ANEXO II – B

#### RELATÓRIO GERAL DA IES ACOMPANHAMENTO DO PROJETO - GRANDES CENTROS URBANOS -

Período/Mês de Referência: 04/01/2001 a 03/02/2001 ( 5.ª Visita)

Data de início das aulas:  
04 de Setembro de 2000

Data prevista para o encerramento do módulo:  
27 de Janeiro de 2001

I) Instituição:	PUC-RIO : Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro		
II) Cidade da Instituição:	Rio de Janeiro	UF :	RJ
III) Coordenador Geral:	José Carmelo Braz de Carvalho		

Integralização do quinto e último mês de aulas do III Módulo do Pas-Grande Rio, através de acompanhamento pedagógico e cultural de 30 classes comunitárias do PAS, da Capacitação Continuada em Serviço dos 30 Alfabetizadores Comunitários, e de sua Supervisão Pedagógica, através das seguintes atividades:

- Realização de 56 horas-aula nas 30 classes comunitárias de alfabetização de adultos, no período mensal de 04/01/2001; a 03/02/2001;
- Uma jornada de 08 horas de formação continuada em serviço dos 30 alfabetizadores comunitários, que foi realizada na PUC em 06 de janeiro de 2001;

#### IV) Resumo do

##### Evento:

- Realização de 30 visitas de supervisão pedagógica a todas as classes de alfabetização do PAS, realizadas pelas três supervisoras pedagógicas, sendo cada uma delas responsável por um grupo de dez classes.
- Encontros quinzenais promovidas entre as duas Coordenadoras Pedagógicas – Maria do Socorro e Rosina – com as suas respectivas supervisoras de grupo.
- Ato de conagração final do III Módulo e exposição pública dos trabalhos realizados no dia 27 de janeiro de 2001: Feira de Saberes; simultaneamente com o evento de certificação de 600 alfabetizandos que se congregaram no campus da PUC-Rio; desenvolvimento de atividades e propostas associadas à produção de matérias coletivas dos alunos e de suas classes para publicação no jornal paradidático FALA COMUNIDADE, uma iniciativa inédita da nossa Equipe.

# V) Informações da Coordenação Geral e Pedagógica

## 1. Quadro geral das turmas implantadas/funcionamento

Relatar as informações quantitativas consolidadas de todas as salas em funcionamento, conforme o quadro abaixo:

Nº salas implantadas inicialmente: 30

Nº de salas em funcionamento: 30

Nº de Sala desativada (se houver):

% de Evasão média apurada: 24,6 %

Apresente uma tabela, conforme este exemplo:

Nº	Localidade (indicar o bairro)	Cidade	Frequência média (indicar o nº)
1.	Rua Dr. Reinaldo, 23 – Fazendinha	Araruama	23
2.	Rua da Associação s/n – Morro Chapéu Mangueira	Rio de Janeiro	26
3.	Rua Ernesto Cardoso, 763 – Centro	Nilópolis	24
4.	Rua João Raimundo s/n Lote 15 Quadra 76 – Parque Comercial	Duque de Caxias	26
5.	Rua General Etchegoyen, 199 - Pavuna	Rio de Janeiro	24
6.	Rua da Associação s/n – Paciência	Rio de Janeiro	25
7.	Via A1 nº 120 –Complexo da Maré (1ª turma)	Rio de Janeiro	30
8.	Via A1 nº 120 – Complexo da Maré ( 2ª turma)	Rio de Janeiro	30
9.	Rua dos Arcos s/n (Catedral Metropolitana)	Rio de Janeiro	22
10.	Parque Residencial Novo Recreio-Recreio dos Bandeirantes	Rio de Janeiro	21
11.	Estrada do Sertão nº 35 – Anil Jacarepaguá	Rio de Janeiro	20
12.	Estrada das Três Pontes s/n Paciência	Rio de Janeiro	27
13.	Rua Joubert de Carvalho, 02 – Morro Pau da Bandeira	Rio de Janeiro	30
14.	Rua 28 de Setembro, 200 – Morro Pau da Bandeira	Rio de Janeiro	30
15.	Vila Olímpica, Rua Antunes Garcia , 12 - Sampaio	Rio de Janeiro	26
16.	Rua Ceará, s/n – Bangu	Rio de Janeiro	20
17.	Rua Iramara, Nº 87- Parada de Lucas	Rio de Janeiro	30
18.	Rua Juciguara, 28 – Bangu	Rio de Janeiro	30
19.	Rua do Cravo nº 7 – Morro Caixa D'água -Penha Circular	Rio de Janeiro	28
20.	Caminho das Pontes s/n- Vila Kennedy	Rio de Janeiro	26
21.	Rua Manoel Reis, 1554 – Olinda	Nilópolis	20
22.	Praça Romualdo, 11 – Santa Cruz	Rio de Janeiro	25
23.	Colégio Stella Maris – Morro do Vidigal São Conrado	Rio de Janeiro	30
24.	Rua Souza Barros, 301- Colins - Engenho Novo	Rio de Janeiro	26
25.	Rua Gomes Lopes, 12 (fundos) – Morro dos Prazeres-Santa Tereza	Rio de Janeiro	16
26.	Rua Santo Cristo nº 213 – Santo Cristo	Rio de Janeiro	28
27.	Rua Araújo Leitão, 834 – Engenho Novo	Rio de Janeiro	28
28.	Rua Saboia Lima, 77 – Tijuca	Rio de Janeiro	26

29.	Rua Buíque, 11 – Padre Miguel (1ª turma)	Rio de Janeiro	27
30.	Rua Buíque, 11 – Padre Miguel (2ª turma)	Rio de Janeiro	29
<b>Total de alunos</b>			<b>670</b>

## 2. Relato do Coordenador Geral

O quinto e último mês representou a consolidação do Módulo IV PAS nas 30 comunidades onde as turmas foram criadas. Fizemos um balanço das ações e resultados e tivemos como grande culminância, a Feira de Saberes onde os trabalhos mais significativos das turmas foram expostos à visitação pública.

Fizemos uma avaliação dos alunos no início e no final do curso visando não apenas a verificação do desenvolvimento individual de cada um, como também o desempenho coletivo do conjunto das 30 classes. A partir deste resultado planejaremos futuras ações voltadas para continuidade dos estudos de pós-alfabetização, em favor dos alunos mais avançados, bem como de conseguir maior embasamento, ainda no processo de alfabetização, para os alunos não devidamente alfabetizados.

Neste último mês do Módulo a equipe de dinamização cultural direcionou suas ações à realização da FEIRA DE SABERES, uma jornada realizada no campus da PUC, com a participação das 30 classes de alfabetização de adultos, representantes das associações comunitárias parceiras, autoridades universitárias da PUC e a equipe coordenadora do projeto. Durante o evento foram colocados dois microcomputadores, contendo os dois números do *Jornal Fala Comunidade*, o periódico paradigmático do programa, para serem consultado “on line” pelos alunos das classes comunitárias. A inclusão informatizada “on line” de seus trabalhos escolares, produzidos a partir de duas temáticas desenvolvidas na programação curricular - “Quem Somos” voltada para a identidade comunitária e pessoal; “Linha do Tempo” ressaltando dimensões de mudanças familiares, geracionais e individuais - visou elevar a auto-estima dos alunos, além de introduzi-los nos recursos da informática e do microcomputador.

A jornada de formação continuada em serviço realizada com os alfabetizadores comunitários no sábado, no dia 06 de janeiro, foi voltada para subsidiar aos docentes uma base teórica sobre a avaliação diagnóstica dos conteúdos e níveis de alfabetização sendo desenvolvidos por seus alunos adultos, bem como para oferecer-lhes roteiros de instrumentos de avaliação diagnóstica para aplicação nas salas de aulas. Os resultados da avaliação permitiram verificar mais objetivamente os avanços já construídos pelos alfabetizados e identificar meios para que os educadores comunitários possam realizar uma auto-avaliação.

O processo de supervisão pedagógica, diretamente ligado às atividades docentes nas 30 classes de alfabetização, foi realizado através das visitas de cada supervisora pedagógica ao seu respectivo grupo de 10 classes, sob sua a Coordenação Pedagógica da PUC. Teve como objetivo também organizar trabalhos desenvolvidos pelos próprios alfabetizados adultos, objetivando a exposição e a socialização dos mesmos através de mostras dos trabalhos de cada classe por ocasião da “Feira dos Saberes”, no dia de encerramento do Módulo, em 27 de janeiro de 2001.

Procurou-se nesse período dar sequência à ação pedagógica de formação docente, e técnico-didática dos alfabetizadores comunitários, inclusive através de um planejamento coletivo atrelado aos temas trabalhados e aos conteúdos do material didático “Viver, Aprender, da programação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula ao longo do último mês de aulas, articulado em torno das diversas atividades de leitura e escrita, matemática, estudos sociais e ciências, tendo em vista a realização da Feira de Saberes.

Buscamos neste período consolidar e articular mais ainda as propostas pedagógica e cultural, segundo as quais o processo de dinamização cultural insere-se articuladamente ao processo de construção do conhecimento. Ambos, cultura e alfabetização, buscam resgatar e valorizar as dimensões sócio-culturais em que estão inseridos os alfabetizados adultos,

redescobrir a história das comunidades e de seus grupos, transformando-a de saberes apenas vividos; no mundo da oralidade para o universo dos códigos da escrita, agora ensejada pelo processo de alfabetização; estimulando a auto-estima dessas pessoas, valorizando seus saberes sobre saúde, folclore, música e poesia.

No contexto desta proposta pedagógico-cultural, ao longo do mês de janeiro, o eixo de dinamização cultural procurou consolidar as iniciativas, processos e produtos já gerados nos meses anteriores em cada classe do PAS-Grande Rio: escritos e fotomontagens sobre as histórias do trabalho e dos estudos dos alunos; pesquisas, mostras e relatos sobre emprego e desemprego; as produções escritas de contos orais, folclore e músicas predominantes nas comunidades.

O próprio título de “Feira de Saberes” procura ressaltar os processos de trocas entre o Curso do PAS e seus alfabetizandos, entre alfabetizadores e seus alunos jovens e adultos, entre o processo inicial da incipiente escolaridade formal alcançada e o processo de contínua criação cultural desenvolvido pelos alfabetizandos no seu cotidiano de vida: as mediações populares, o folclore, os contos, as músicas, todas as criações culturais destes grupos sociais servem ao diálogo com os saberes escolares, com o processo de alfabetização e de letramento. Busca-se assim evitar uma ruptura no universo cultural destas pessoas e de seus grupos, não apagando sua criatividade cultural e criando uma mera adesão à cultura letrada, mas inserindo ambos os processos de criação cultural dos grupos ao universo da leitura e escrita.

A “Feira de Saberes” significa assim o diálogo e o intercâmbio simbólico entre a cultura popular e a cultura letrada, entre o processo de aquisição de saberes escolares agora também inseridos ao universo cultural original. “Feira” de intercâmbio, de trocas, entre todos: alfabetizadores e alfabetizandos, a Universidade plantando suas raízes nas comunidades atendidas e as comunidades realimentando as funções de ensino, pesquisa e extensão na PUC-Rio.

Esta abordagem de integração entre o processo pedagógico e a dinamização cultural no PAS-Grande Rio procurou pois fazer eclodir no evento final do curso a mostra pública do que foi sendo construído pelos alfabetizandos em suas classes. Cada uma das 30 classes comunitárias selecionou seus trabalhos escolares e culturais que desejou compartilhar com seus colegas alfabetizandos, com os membros da Direção da PUC e da Equipe de Coordenadores Pedagógicos e Culturais do III Módulo. Para cada classe um painel oferecia o espaço para demonstração de seus produtos culturais e escolares, expostos como em uma “feira de trocas de saberes”, sempre com um dos alunos apresentando seus trabalhos.

Nossa proposta cultural procurou, num primeiro momento, conhecer os alfabetizandos, suas raízes culturais originais, suas vivências e dificuldades no cotidiano, suas histórias de vida e das comunidades. Traçou-se um perfil sócio-econômico e cultural de cada turma e de sua comunidade. Ao longo do curso procurou-se assim utilizar a criatividade, o conhecimento popular, as habilidades artísticas e as experiências de vida - enfim, os saberes não-letrados dos alfabetizandos e de seus grupos sociais. A farmacopéia e a medicina popular serviram como temáticas para pesquisas, redações, e intercâmbio de saberes agora letrados, em relação a ervas, raízes, chás. As habilidades artísticas, em relação à música, à culinária, folclore, regionalismos, etc., foram também elas elos articuladores entre o universo da oralidade e o universo da escrita, da alfabetização, uma conferindo cada vez mais criatividade a outra.

Esse processo de resgate da auto-identidade de pessoas e grupos iletrados, registrando as histórias das comunidades, dos processos de aculturações desde suas origens rurais, nordestinas, até suas novas manifestações culturais pela escrita, constituíram-se assim cadeias do processo de dinamização cultural.

### 3. Registro geral de ocorrências :



Como evento de conclusão do III Curso do PAS-Grande Rio, a “Feira de Saberes” potencializou a proposta de valorização cultural, que foi trabalhada ao longo do processo de alfabetização. Em suma, a “Feira de Saberes” se caracterizou pela participação expressiva dos alfabetizados adultos e das suas comunidades, onde os saberes populares tiveram garantido seu espaço de expressão, de intercâmbio com os saberes escolares.

Foi assim altamente simbólica a articulação na “Feira de Saberes” entre os processos de intercâmbio dos saberes não-letrados vivenciados anteriormente com os saberes escolares agora sendo desenvolvidos. O ato acadêmico da certificação dos estudos de alfabetização, por parte da Direção da PUC-Rio, e a exposição pública dos saberes culturais das 30 classes comunitárias simbolizaram assim a integração de nossa proposta pedagógica e da proposta de dinamização cultural.

*4.1 A Coordenação Pedagógica do Projeto Atua com 3 (três) Coordenadoras de grupo, sendo 1 (uma) para cada grupo de 10 (dez) alfabetizadores, a saber:*

*Coordenadora de Grupo: Ângela Márcia Oliveira Ramos*  
*Alfabetizadores:*

Claudia Alves Pequeno Salomão	Rua Manoel Reis 1554- Olinda	Nilópolis
Claudia Maria de Oliveira	Rua Manaus, 04/A Queto-Sampaio	Rio de Janeiro
Cristiane Firmino	Rua da Associação s/n C.Mangueira \Leme	Rio de Janeiro
Helena Gomes das Chagas	Avenida Niemayer, 1234 S. Conrado	Rio de Janeiro
Iris Ângela Alves de Oliveira	Rua Ernesto Cardoso, 76	Nilópolis
Janete Ribeiro Albino Viegas	Rua Buíque, 11 Pe. Miguel	Rio de Janeiro
Maria Olinda de Castello Branco Moniz	Rua Sabóia Lima, 77 Tijuca	Rio de Janeiro
Renata Claudia Dória	Rua General Etchegoyen, 199	Rio de Janeiro
José Ribamar	Rua Dr. Reinaldo, 23	Araruama
Vanessa Dantas dos Anjos	Praça D. Romualdo, 11 S. Cruz	Rio de Janeiro

*Coordenadora de Grupo: Lenilce Flor Duarte*  
*Alfabetizadores:*

1. Maria Aparecida de Fátima Alves	Via A-1 nº 120 ; Conjunto da Maré - Bonsucesso	Rio de Janeiro
2. Eliana Santos da Silva	R. João Raimundo s/n Lote 15 Quadra 76 - P. Comercial	D. de Caxias
3. Clara Cristina Josué Alves	Estrada do Sertão nº 35	Rio de Janeiro
4. Simone Cristina S. Santos	Rua Jaciguara, 28	Rio de Janeiro
5. Leizir Ribeiro	R.dos Arcos s/n(Cat.Metropolitana)-Lapa	Rio de Janeiro
6. Lúcia Maria Almeida Cosme	Via A1 nº 120- Cjto. Maré-Bonsucesso	Rio de Janeiro
7. Roberta dos Santos Batista	Complexo Grajaú/jacarepaguá	Rio de Janeiro
8. Rosemary Santos de O. Costa	Av. Niemayer,Vidigal - São Conrado	Rio de Janeiro
9. Sandra de Barros Gama	Rua da Associação s/n	Rio de

10. Valéria Cristina de Oliveira	R. Gomes Lopes, 12 F Prazeres S.Tereza	Janeiro Rio de Janeiro
----------------------------------	-------------------------------------------	------------------------------

*Coordenadora de Grupo: Tânia Maria Ramos*  
Alfabetizadores:

1. Claudia Maria R. da S. Rocha	Parque Res. Recreio dos Bandeirantes	Rio de Janeiro
2. Edinaldo Fernandes da Silva	Rua Joubert de Carvalho s/n V. Isabel	Rio de Janeiro
3. Eillen Fabiany M. Honório	Estrada de Água Branca, 2197 V. Vintém	Rio de Janeiro
4. Joelita de Oliveira S. Freire	Rua Santo Cristo, 13 – Sto. Cristo	Rio de Janeiro
5. Júlio César da Silva	Rua do Cravo nº 7 – Caixa D'Água	Rio de Janeiro
6. Lucia Helena de Santa Rosa	Rua Jaciguara, 28 Bangu	Rio de Janeiro
7. Maria Cristina S. Fernando	Caminho das Pontes s/n V.Kennedy	Rio de Janeiro
8. Geísa Rodrigues de Oliveira	Rua Iramaia, 87 – Parada de Lucas	Rio de Janeiro
9. Rejane Francisco da Costa	Rua Buíque, 11 Pe. Miguel	Rio de Janeiro
10. Roberta Luna dos Santos	Rua da Capela s/n . Pau da Bandeira-V.Isabel	Rio de Janeiro

Nº	Nome do Coordenador Pedagógico (docente da IES)	Nº CPF	Nº de turmas / alfabetizadores que acompanha	Nº de Coordenadores de Grupo que acompanha
1	Rosina Wagner	091.469.547-91	10	1
2 e 3	Maria do Socorro Martins Calháu	717.770.087-00	20 (*)	2 (*)

OBS: Para cada nome indicado, deverá ser apresentado o ANEXO II, possibilitando o regular pagamento da Bolsa Auxílio, considere-se a regra de conhecimento da IES, ou seja, no máximo R\$ 600,00 (seiscentos reais) por Professor, e a cota de bolsa mensal pré-fixada para a IES.

(\*) A Coordenadora Pedagógica, Profa. Maria do Socorro Calháu, responde pela Coordenação de duas Supervisoras e de vinte classes comunitárias do PAS.

#### VI) Informações da Coordenação Cultural

##### 1. Quadro geral das atividades culturais desenvolvidas no período

Nota importante :

Conforme formulário do ANEXO 1, devidamente assinado pelo Reitor da PUC-Rio, e já remetido em outubro de 2000, houve necessidade técnica de substituição do anterior

**Coordenador Cultural, por uma nova Coordenadora Cultural, a PROFESSORA VERAMARIA MARSICANO DAMAZIO.**

*Nº turmas que participaram em atividades culturais promovidas pela IES: 30  
Apresente uma tabela, veja o exemplo abaixo, com as informações das principais atividades desenvolvidas nas comunidades.*

<b>Localidade</b> (indicar o/s bairro/s)	<b>Resumo da atividade desenvolvida</b> (faça relato em cada linha, tipificando o evento, exemplificando a dinâmica da atividade com carga horária, os objetivos pretendidos e um breve avaliação do resultado)	<b>Participantes</b> (indicar o total aproximado de pessoas presentes no/s bairro/s)
Todas as 30 classes do II Módulo do PAS	Visitas com a finalidade de dar continuidade ao processo de resgate da cultura de origem, da cultura local e da identidade da comunidade. Trabalho com as questões de tempo e espaço, "Nosso Trabalho e Nosso Estudo".	Os 30 alfabetizadores comunitários, seus alunos e demais membros das Comunidades.
Todas as 30 classes do II Módulo do PAS	Confecção do segundo número de jornal "Fala Comunidade" com tiragem de 2.000 exemplares, e de 32 páginas (cópia em anexo), a partir das contribuições de cada classe do PAS.	Os 30 alfabetizadores comunitários, seus alunos e demais membros das Comunidades.
Todas as 30 classes	Confecção de histórias de vida, histórias da Comunidade, histórias das famílias, arte e artesanato para apresentação no evento de encerramento do curso, a "Feira de Saberes".	Os 30 alfabetizadores, seus alunos, Associações Comunitárias.
Todas as 30 classes do II Módulo do PAS	FEIRA DE SABERES realizada em 27-01-2001, no campus da PUC-Rio, com mostra de trabalhos individuais e coletivos sobre o processo de resgate da cultura de origem, valorização da criatividade individual e coletiva, e identidade comunitária.	Alfabetizadores, alfabetizando familiares.

*Obs.: Caso seja necessário, insira mais linhas.*

#### **Dinamizadores Culturais**

*Informe os dados da equipe de dinamizadores culturais que participaram das atividades, conforme modelo de tabela abaixo.*

*Nº de dinamizadores envolvidos no período: 2*

<b>Nº</b>	<b>Nome do Dinamizador</b>	<b>Nº do CPF/RG</b>	<b>Nº de turmas / alfabetizadores que acompanhou</b>	<b>Carga Horária</b>
1	Theo de Oliveira Carvalho	092527487-92	10	24
2	Ana Paula do Patrocínio	069570367-66	10	24

3	José Francisco dos Santos Neto	923869037-53	10	24
---	--------------------------------	--------------	----	----

OBS: Para cada nome indicado, corresponderá um pagamento individual de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) ao dinamizador que atuou. Para o dinamizador não há necessidade de anexar a ficha de pagamento de bolsa. **O crédito será efetuado na conta da nova Coordenadora Cultural : Profa. Vera Maria M. Damazio, conforme o formulário ANEXO I assinado pelo Reitor da PUC-Rio.**

#### VII) Considerações Finais

*Relate as informações complementares que a equipe julgar procedentes, com críticas e apontando sugestões.*

*Relate as informações complementares que a equipe julgar procedentes, com críticas e apontando sugestões.*

Chegamos ao final do III Módulo, que apesar das dificuldades costumeiramente enfrentadas em relação à: infra-estrutura local e violência vivida dentro destas comunidades, com um saldo bastante positivo no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita, habilidades lógico-matemáticas, noções de ciências e relações sócio-espço-temporais.

A ação da equipe da PUC também perseguiu os objetivos de resgate da identidade, redimensão da auto-estima e busca de maior autonomia por parte dos alunos, procurando durante todo o tempo de duração do curso fazer, do local da sala de aula, um espaço de fortalecimento dos grupos envolvidos no trabalho de alfabetização com vistas a expandir-se para as comunidades. As turmas demonstraram ter ampliado seus espaços de cidadania, demonstraram isso durante a organização e realização da Feira de Saberes e cerimônia de Certificação.

Pelas avaliações diagnósticas realizadas pelos alfabetizadores - no início e ao final do Módulo III - pudemos observar o grande crescimento dos alunos no que diz respeito aos conteúdos escolares, principalmente em relação à leitura e à escrita. No que diz respeito a auto-estima, identidade e autonomia, durante a Feira de Saberes pudemos observar o quanto os grupos de alunos pertencentes às classes comunitárias estavam fortalecidos e unidos.

De um modo geral conseguimos superar as dificuldades e reconstruir um espaço de esperança e fé num futuro melhor para estas comunidades, a partir da possibilidade de darem continuidade aos estudos. A luta foi grande e ainda há muito o que fazer, mas o primeiro degrau foi construído.

*Rio de Janeiro, 03 de fevereiro de 2001.*

**Profa Vera Maria M. Damazio**  
**Coordenadora Cultural da PUC-Rio**

**Prof. José Carmello Braz de Carvalho**  
**Coordenador Geral da PUC-Rio**

#### **Professor:**

- ✓ Estas são as informações básicas que deverão constar no relatório geral de atividades da IES no Projeto dos Grandes Centros Urbanos. Com este novo modelo, passaremos a receber na Coordenação Executiva Nacional apenas um relatório, por cada instituição, com as informações consolidadas do acompanhamento mensal, avaliação, ação pedagógica, evento cultural etc.
- ✓ Junto a este relatório, deverão ser anexados os formulários de requisição (ANEXO II) para o pagamento das bolsas do Coordenador Geral, Coordenador(es) Pedagógico(s) e Coordenador Cultural.

#### **Importante**

Não há necessidade do dinamizador apresentar a ficha de requisição da bolsa. O crédito do seu recurso será efetuado na conta do Coordenador Cultural

<b>Programa Alfabetização Solidária Projeto Piloto – Centros Urbanos</b>			<b>RESUMO DE EVENTO Bolsa de Apoio</b>		<b>ANEXO II</b>	
Nome do Órgão/Entidade Proponente Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro				Puc-Rio		
Endereço (Rua, Av., Praça, n.º complemento, cx. Postal, bairro ou distrito – cidade – UF) Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – Rio de Janeiro – CEP 22 453-900						
<b>IDENTIFICAÇÃO DO RECEBEDOR DA (S) BOLSA (S)</b>						
Nome Completo do Professor José Carmelo Braz de Carvalho				CPF 029.373.287-68		
N.º da Cart. Ident.	Data Emissão	Órgão Expedidor	Indicar com (X) se é funcionário público ou ocupa função em instituição pública - Federal/Estadual/Municipal: ( ) sim (x) não			
1.704.795	21.06.61	IFP-RJ				
Endereço (Rua, Av., Pça. E n.º) : Rua Conselheiro Macedo Soares 78/301						
Bairro/Distrito Lagoa		Município Rio de Janeiro		UF RJ	CEP 22.471-120	
Nome do Banco ITAÚ	Cód. Banco 341	Nome da Agência PUC-Rio	Cód. Agência 1108	N.º Conta Corrente 04903-0		
<b>RELATIVO A BOLSA DO EVENTO</b>						
Solicito marcar (x) no tipo de	Curso Capacitação	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação	4ª Encontro / Avaliação	5ª Avaliação
Evento da bolsa						XXXX

## I) Período de Realização do Evento:

Início	04/janeiro/2001	Término	03/fevereiro/2001
<b>Tipo de Bolsa</b> Indicar com (x) Coordenador Geral: ( X ) Coordenador Cultural: ( ) Coordenador Pedagógico: ( ) Coordenador de Grupo: ( ) Dinamizador Cultural: ( )		<b>Solicito o Crédito:</b> Indique o valor a ser creditado) <b>R\$ 300,00 (trezentos reais)</b>	

<b>AUTENTICAÇÃO</b>		
Data: 03-02-2001	José Carmelo B. de Carvalho NOME DO COORDENADOR	Assinatura do Coordenador
<b>ATENÇÃO:</b> Este é um documento oficial de comprovação e ficará à disposição dos órgãos de controle interno e auditorias. Portanto, não rasure e preencha todos os campos do formulário. Não transmita por fax e nem por cópia. Vale, somente, a via original.		

**Programa Alfabetização Solidária  
Projeto Piloto – Centros Urbanos**

**RESUMO DE  
EVENTO  
Bolsa de Apoio**

*ANEXO II*

Nome do Órgão/Entidade Proponente

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Puc-Rio

Endereço (Rua, Av., Praça, n.º complemento, cx. Postal, bairro ou distrito – cidade – UF)

Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – Rio de Janeiro – CEP 22 453-900

**IDENTIFICAÇÃO DO RECEBEDOR DA (S) BOLSA (S)**

Nome Completo do Professor

Maria do Socorro Martins Calhau

CPF

717.770.087-00

N.º da Cart.  
Ident.

81028965-2

Data  
Emissão

30/10/89

Órgão  
Expedidor

IFP-RJ

Indicar com (X) se é funcionário público  
ou ocupa função em instituição pública -  
Federal/Estadual/Municipal:

( ) sim ( x ) não

Endereço (Rua, Av., Pça. E n.º)

Rua Silva Guimarães, 35 casa 9

Bairro/Distrito

Tijuca

Município

Rio de Janeiro

UF CEP

RJ 20521-200

Nome do Banco  
Real

Cód.  
Banco

Nome da Agência  
PAB-Sto. Inácio

Cód. Agência  
0063

N.º Conta Corrente  
9710323 -8

**RELATIVO À BOLSA DO EVENTO**

Solicito marcar  
(x) no tipo de

Curso  
Capaci-  
tação

1ª  
Avaliaç  
ão

2ª  
Avaliaç  
ão

3ª  
Avaliaç  
ão

4ª  
Encontro  
/ Avaliação  
o

5ª  
Avaliação

Evento da bolsa

XXXX

**II) Período de Realização do Evento:**

04 de janeiro de 2001		Término		03 de fevereiro de 2001
<b>Tipo de Bolsa</b>	<b>Indicar com (x)</b>	<b>Solicito o Crédito:</b>		
Coordenador Geral:	( )	Indique o valor a ser creditado)		
Coordenador Cultural:	( )	<b>R\$600,00 (seiscentos reais)</b>		
Coordenador Pedagógico:	(X) 2 Grupos	(Obs: responde por 2 Coordenações Pedagógicas)		
Coordenador de Grupo:	( )			
Dinamizador Cultural:	( )			
<b>AUTENTICAÇÃO</b>				
<b>Data:</b>	José Carmelo B. de Carvalho			
03-02-2001	NOME DO COORDENADOR		Assinatura do Coordenador	
<b>ATENÇÃO:</b>				
Este é um documento oficial de comprovação e ficará à disposição dos órgãos de controle interno e auditorias. Portanto, não rasure e preencha todos os campos do formulário. Não transmita por fax e nem por cópia. Vale, somente, a via original.				

<b>Programa Alfabetização Solidária Projeto Piloto – Centros Urbanos</b>		<b>RESUMO DE EVENTO Bolsa de Apoio</b>		<b>ANEXO II</b>	
Nome do Órgão/Entidade Proponente <b>Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Puc-Rio</b>					
Endereço (Rua, Av., Praça, n.º complemento, cx. Postal, bairro ou distrito – cidade – UF) Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – Rio de Janeiro – CEP 22 453-900					
<b>IDENTIFICAÇÃO DO RECEBEDOR DA (S) BOLSA (S)</b>					
Nome Completo do Professor <b>Rosina Dias Fernandes Wagner</b>				CPF <b>091.469.547-91</b>	
N.º da Cart. Ident. <b>1590120</b>	Data Emissão <b>05-10-1990</b>	Órgão Expedidor <b>IFP-RJ</b>	Indicar com (X) se é funcionário público ou ocupa função em instituição pública - Federal/Estadual/Municipal: ( X ) sim ( X ) não Caso positivo: ( ) na ativa ( X ) aposentado		
Endereço (Rua, Av., Pça. E n.º) <b>Avenida Lineu de Paula Machado 896 apt. 201</b>					
Bairro/Distrito <b>Jardim Botânico</b>		Município <b>Rio de Janeiro</b>		UF <b>RJ</b>	CEP <b>22.470.040</b>
Nome do Banco <b>Itaú</b>	Cód. Banco <b>341</b>	Nome da Agência <b>PB - PUC</b>	Cód. Agência <b>1108</b>	N.º Conta Corrente <b>00859-8</b>	
<b>RELATIVO À BOLSA DO EVENTO</b>					
Solicito marcar (x) no tipo de evento da bolsa	Curso Capacitação	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação	4ª Encontro / Avaliação
					5ª Avaliação
					XXXX
<b>III) Período de Realização do Evento:</b>					
04 de janeiro de 2001		Término 03 de fevereiro de 2001			
<b>Tipo de Bolsa</b> Coordenador Geral: ( ) Coordenador Cultural: ( ) Coordenador Pedagógico: ( X ) Coordenador de Grupo: ( )			<b>Solicito o Crédito:</b> (Indique o valor a ser creditado) <b>Valor: R\$ 300,00</b>		
<b>AUTENTICAÇÃO</b>					
Data: <b>02/02/2001</b>	<b>José Carmello Braz de Carvalho</b> NOME DO COORDENADOR		Assinatura do Coordenador		
<b>ATENÇÃO:</b> <i>Este é um documento oficial de comprovação e ficará à disposição dos órgãos de controle interno e auditorias. Portanto, não rasure e preencha todos os campos do formulário. Não transmita por fax e nem por cópia. Vale, somente, a via original.</i>					

**Programa Alfabetização Solidária  
Projeto Piloto – Centros Urbanos**

**RESUMO DE  
EVENTO  
Bolsa de Apoio**

*ANEXO II*

Nome do Órgão/Entidade Proponente

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Puc-Rio

Endereço (Rua, Av., Praça, n.º complemento, cx. Postal, bairro ou distrito – cidade – UF)

Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – Rio de Janeiro – CEP 22 453-900

**IDENTIFICAÇÃO DO RECEBEDOR DA (S) BOLSA (S)**

Nome Completo do Professor

**VERA MARIA MARSICANO DAMAZIO**

CPF

008.991.097-48

N.º da Cart.  
Ident.

03704265-2

Data  
Emissão

30-11-79

Órgão  
Expedidor:

IFP/RJ

Indicar com (X) se é funcionário público ou  
ocupa função em instituição pública –  
Federal/Estadual/Municipal:

( ) sim ( x ) não

Endereço (Rua, Av., Pça. E n.º)

Avenida Sernambetiba nº 2940

Bairro/Distrito  
Barra da Tijuca

Município: Rio de Janeiro

UF

RJ 22.620-172

Nome do Banco  
Itau

Cód. Ban  
c 341

Nome da Agência  
PUC-Rio

Cód.  
Agência  
1108

N.º Conta  
Corrente  
06911-1

**RELATIVO AO EVENTO**

<i>Solicito marcar (x) no tipo de</i>	<i>Curso Capacit ação</i>	<i>1ª Avaliaç ão</i>	<i>2ª Avalia ção</i>	<i>3ª Avaliação</i>	<i>4ª Encontr o / Avaliaçã o</i>	<i>5ª Avaliação</i>

*Evento da bolsa*

**XXXX**

**IV) Período de Realização do Evento:**

<i>Início</i>	<i>04 de janeiro de 2001</i>	<i>Términ</i>	<i>03 de fevereiro de 2001</i>
<b>Tipo de Bolsa</b> Indicar com (x) Coordenador Geral: ( ) <b>Coordenador Cultural: (X)</b> Coordenador Pedagógico: ( ) Coordenador de Grupo: ( ) Dinamizador Cultural (X) :03 bolsas		<b>Solicito o Crédito:</b> Indique o valor a ser creditado) <b>Valor: R\$600,00 (seiscentos reais)</b> <b>Mais 03 bolsas de Dinamizadores Culturais</b>	

**AUTENTICAÇÃO**

<b>Data:</b> 03 - 02-2001	<b>José Carmelo B. de Carvalho</b> NOME DO COORDENADOR	Assinatura do Coordenador
------------------------------	---------------------------------------------------------------	---------------------------

**ATENÇÃO:**

*Este é um documento oficial de comprovação e ficará à disposição dos órgãos de controle interno e auditorias. Portanto, não rasure e preencha todos os campos do formulário. Não transmita por fax e nem por cópia. Vale, somente, a via original.*



## 10.6 Anexo 6 – Exemplos de documentos analisados na pesquisa documental

Relatório do curso de formação  
(nome do arquivo no acervo: RelatorioCapacitaRio2.docx)

- Descreve as atividades realizadas curso de formação incluindo a programação detalhada de cada momento;

<b>Programa Alfabetização Solidária Projeto Piloto – Centros Urbanos</b>		<b>RESUMO DE EVENTO Bolsa de Apoio</b>		<b>ANEX O II</b>		
Nome do Órgão/Entidade Proponente Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Puc - Rio						
Endereço (Rua, Av., Praça, n.º complemento, cx. Postal, bairro ou distrito – cidade – UF) Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – Rio de Janeiro – CEP 22 453-900						
<b>IDENTIFICAÇÃO DO RECEBEDOR DA (S) BOLSA (S)</b>						
Nome Completo do Professor José Carmelo Braz de Carvalho				CPF 029.373.287- 68		
N.º da Cart. Ident.	Data Emissão	Órgão Expedidor	Indicar com (X) se é funcionário público ou ocupa função em instituição pública - Federal/Estadual/Municipal: ( ) sim ( X ) não Caso positivo: ( ) na ativa ( ) aposentado			
1.704.795	21/06/81	IFP -RJ				
Endereço (Rua, Av., Pça. E n.º) Rua Conselheiro Macedo Soares 78 apt. 301						
Bairro/Distrito Lagoa		Município Rio de Janeiro	UF RJ	CEP 22.471.120		
Nome do Banco Itaú	Cód. Banco 341	Nome da Agência PB-PUC	Cód. Agência 1108	N.º Conta Corrente 04903-0		
<b>RELATIVO À BOLSA DO EVENTO</b>						
Solicito marcar (x) no tipo de evento da bolsa	Curso Capacitação	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação	4ª Encontro / Avaliação	5ª Avaliação
	XXXX					
<b>Período de Realização do Evento:</b>						
<b>INÍCIO</b>	19-02-2000		<b>TÉRMINO</b>	26-03-2000		
Tipo de Bolsa (*) Coordenador Geral: ( x ) R\$ 300,00 Coordenador Cultural: ( ) Coordenador Pedagógico: ( ) Coordenador de Grupo: ( )		Indicar com (x) Solicito o Crédito: Indique o valor a ser creditado) Valor: R\$ 300,00				
<b>AUTENTICAÇÃO</b>						
Data: <u>07</u> / <u>04</u> <u>2000</u>	NOME LEGÍVEL DO COORDENADOR OU RESPONSÁVEL PELA INFORMAÇÃO JOSE CARMELO BRAZ DE CARVALHO		Assinatura do			
<b>ATENÇÃO:</b> Este é um documento oficial de comprovação e ficará à disposição dos órgãos de controle interno e auditorias. Portanto, não rasure e preencha todos os campos do formulário. Não transmita por fax e nem por cópia. Vale, somente, a via original.						

**ANEXO II-A****RELATÓRIO DO CURSO  
CAPACITAÇÃO DOS ALFABETIZADORES****I - IDENTIFICAÇÃO**

**INSTITUIÇÃO:** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
**SIGLA:** **PUC-Rio**

**CIDADE:** Rio de Janeiro

**UF:** RJ

**COORDENADORES GERAL NA UNIVERSIDADE:**

*Nome: Prof. José Carmelo B. Carvalho*

**COORDENADOR PEDAGÓGICO:**

*Nome: Maria Therezinha C. Machado*

*Maria do Socorro Martins Calhau*

**COORDENADOR CULTURAL:**

*Nome: Andréia Clapp Salvador*

**CAPACITADORES:**

1) Maria Therezinha Machado;

2) Profa. Maria do Socorro M. Calhau;

3 ) Prof. Miguel Farah Neto;

4) Prof. Renato Pontes Costa;

5) Profa. Luiza Helena N. Hermel;

6) Prof. José Carmelo Carvalho.

**II - PERÍODO DE REALIZAÇÃO**

*Início:* 19 de fevereiro de 2000

*Término:* 26 de março de 2000

**III - CARGA HORÁRIA**

Noventa (90) horas-aula, ao longo de 05 sábados e 05 domingos, entre 19/02/2000 e 26/03/2000.

#### **IV – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS**

O objetivo do curso foi capacitar alfabetizadores para atuar em Classes de Alfabetização de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro, a partir de algumas premissas relativas ao processo de “alfabetismo” <sup>(1)</sup>, ajustado contudo às contingências do Programa de Alfabetização Solidária em Grandes Centros Urbanos, em nosso caso, intitulado PAS-Grande Rio, por estender-se a 5 municípios da Região <sup>(2)</sup>:

processo de alfabetização é considerado um contínuum; realiza-se ao longo de nossas vidas; refere-se à leitura e escritura de textos orais, escritos, gráficos, visuais, etc., a respeito de assuntos variados que estão presentes no nosso meio sócio-histórico-cultural, exercem diferentes funções e servem a vários usos. Desta forma, não só os alfabetizandos, mas também os alfabetizadores se encontram em momentos distintos deste contínuum. O curso buscou utilizar uma metodologia voltada a ampliar os níveis de alfabetismo de todos os atores envolvidos no processo de formação, ressaltando a necessidade da continuidade dos estudos sequencialmente ao PAS.

o curso foi articulado segundo a concepção mais abrangente de alfabetismo, implicando pois no desenvolvimento, aquisição e uso de competências de leitura e escrita, de habilidades matemáticas, das formas de compreensão da vida social, do espaço e tempo, procurando envolver também compreensão do mundo científico associado a conhecimentos sobre o corpo, a saúde, o meio-ambiente.

alfabetizar jovens e adultos requer uma formação específica, já desenvolvida no Rio de forma sistemática em vários cursos de

<sup>1</sup> Nossa proposta de Alfabetização de Adultos é definida como Alfabetismo, por contemplar não só o processo inicial da alfabetização, mas também o de sua consolidação até ao final do 1º ciclo fundamental.

<sup>2</sup> O Projeto é denominado de PAS-Grande Rio, por ser desenvolvido junto a 20 comunidades em 5 Municípios da Região Metropolitana do Rio: São João de Meriti; Duque de Caxias; Belford Roxo; Nova Iguaçu; Rio de Janeiro.



Graduação de Pedagogia; entretanto, especificidades de classes de alfabetização de adultos patrocinadas junto a comunidades pobres, onde inexistem propostas pedagógicas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e instalações escolares, por parte das redes estadual e municipais de ensino, em localidades onde ocorre a violência do poder paralelo anti-social inibindo, especialmente à noite, o livre acesso de profissionais não residentes na área, condicionaram o PAS-Grande Rio a recrutar o pessoal docente para as 20 classes junto às próprias comunidades parceiras, entre jovens universitários envolvidos em ações socioeducativas locais, e até mesmo entre lideranças comunitárias com ensino médio completo. Assim, o enraizamento comunitário dos participantes do curso buscou compensar lacunas na sua formação docente prévia, e ao longo do curso preparatório foi trabalhado de forma a potencializar conteúdos e dinâmicas de aprendizagem, a partir da história, cultura, artesanato, música e hábitos da própria comunidade.

Enfatizaram-se pois na seleção dos integrantes do curso dimensões qualitativas da relação interpessoal e comunitária que os envolvidos no processo estabelecem ao longo do trabalho, e, seus compromissos, pertencimento e o envolvimento com o trabalho sócio-educativo na comunidade, procurando operar com todas as possibilidades de desenvolver uma reflexão a respeito do processo de formação/autoformação dos alfabetizadores, tentando rever e refazer suas histórias de vida e de trabalho na área da educação, enquanto alunos e professores.

O curso foi baseado na teoria construtivista, concepção pedagógica que privilegia a noção de “construção” do conhecimento e facilita a formação de indivíduos críticos, autônomos, criativos e solidários. Teve como objetivo possibilitar aos professores alfabetizadores tanto a compreensão dos fundamentos teóricos desta abordagem, como a participação em oficinas que

promovessem a vivência e participação em práticas pedagógicas construtivistas. A teoria construtivista mostra-se relevante à alfabetização, por ser uma matriz aplicável ao campo do conhecimento, tanto na perspectiva da aquisição individual, quanto da construção social de saberes pelos adultos, dadas suas experiências, história de vida e vivência cultural.

## PROGRAMAÇÃO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO

### JUSTIFICATIVA:

Este curso tem como objetivo formar alfabetizadores comunitários de jovens e adultos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Entendemos o processo de alfabetismo como um *contínuum*<sup>3</sup> que se estende ao longo da vida do sujeito, que inclui a leitura e a produção de diferentes tipos de textos (orais e escritos), que exercem diferentes funções e servem a vários usos. Consideramos que cada pessoa se encontra em um dado momento deste *contínuum* e que cabe aos professores comunitários ampliar tanto o seu próprio processo de alfabetismo como o dos alunos adultos. Sendo assim, optamos por uma metodologia de trabalho que, além de discutir o que é alfabetizar adultos, por que e como alfabetizá-los, contemplasse também uma diversificada programação cultural e momentos de leitura, de escrita e de discussão que possibilitassem reflexões e posicionamentos dos professores frente a diversas questões:

Como foi a sua alfabetização? Como é hoje a alfabetização e como ela pode ser?

Porquê, para quê e como alfabetizar jovens e adultos nessas comunidades da RMRJ?

Que práticas de leitura e de escrita fazem parte do seu cotidiano?

<sup>3</sup> Na pesquisa Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto, chamamos este *contínuum* de alfabetismo. Há quem chame de letramento. Os termos supõem uma dimensão cultural mais amplado processo de alfabetização. Este último seria apenas o momento do processo em que ao alfabetizando estaria compreendendo a base alfabética da língua. Ou seja, um momento fundamental, porém restrito, se considerarmos os usos sociais da leitura e da escrita nas sociedades letradas, que deve ser ampliado para garantir a inserção no mundo letrado e o exercício pleno da cidadania.



O que significa ler e escrever hoje?

Como fazer uma avaliação diagnóstica dos alunos para melhor conhecê-los e para melhor planejar a ação pedagógica?

Como trabalhar a diversidade textual de forma contextualizada e interdisciplinar?

Qual é o lugar da identidade do sujeito, da sua cultura e dos seus saberes na sala de aula? Como trabalhar as diferenças?

Que saberes cabe à escola ensinar numa classe de alfabetização de jovens e adultos?

Por que e como planejar o trabalho pedagógico?

Que recursos, materiais e rotinas podem ampliar o processo de alfabetização dos alunos?

#### **PLANEJAMENTO E CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES**

MÊS	Dia	Hora	Atividade	Professor(a)/Entidade
FEVEREIRO	19 sábado	08:00 às 9:00	Acolhida	Equipe da PUC-Rio
		9:00 às 12:00	Passeio pelas Teorias do Conhecimento: Um Olhar Construtivista	Therezinha Machado
		12:00 às 13:00	Almoço	
		13:00 às 18:00	Falando em Métodos e Metodologia	Socorro Calhau
	20 domingo	8:00 às 12:00	Varal de Lembranças: Minha Alfabetização	Socorro Calhau
		12:00 às 13:00	Como eu aprendi a ler : Método	
		13:00 às 18:00	Almoço	
			Varal de Lembranças : Minha Prática Alfabetizadora	Socorro Calhau
	26 sábado	8:00 às 12:00	Como eu vou ensinar a ler : Método	
		12:00 às 13:00	Oficina Pedagógica: Pensando as Atividades de Sala de Aula	Socorro Calhau
		13:00 às 18:00	Almoço	
			Oficina – Minha Prática Pedagógica Ritual Escolar	Socorro Calhau
MARÇO	27 domingo	08:00 às 12:00	Letramento	Therezinha Machado
		12:00 às 13:00	Almoço	
		13:00 às 18:00	O Letramento e o Dia-a-Dia da Sala de Aula	Socorro Calhau
	11 sábado	8:00 às 12:00	Elementos para uma Proposta Metodológica	Socorro Calhau
		12:00 às 13:00	Almoço	
		13:00 às 18:00	Elementos para uma Proposta Metodológica	Socorro Calhau
	12 domingo	8:00 às 12:00	Animação Cultural	Andréia Clapp Salvador
		12:00 às 13:00	Almoço	
		13:00 às 18:00	Identidade, Auto-estima e Letramento	Socorro Calhau
	18 sábado	8:00 às 10:00	Letramento	Terezinha Machado
		10:00 às 12:00	Animação Cultural	Andreia Clapp Salvador
		12:00 às 13:00	Almoço	
	19 domingo	13:00 às 18:00	A Matemática na Alfabetização de Adultos	Socorro
		8:00 às 12:00	Estudos Sociais	Miguel
		12:00 às 13:00	Tempo e Espaço	
	25 sábado	13:00 às 18:00	Almoço	
			Ciências	Socorro
	26 domingo	8:00 às 12:00	Planejamento	Socorro
		12:00 ÀS 13:00	Almoço	

## V – ATIVIDADES CULTURAIS E DE LAZER

Há um amplo e profundo enraizamento cultural na programação sócio-educativa junto às comunidades parceiras do PAS-Grande Rio, pela natureza interdepartamental do projeto integrar os Departamentos de Educação e Serviço Social em comunidades, nas quais a PUC-Rio já desenvolve atividades comunitárias envolvendo associações de moradores a partir de ações culturais, recreativas, de artesanato e micro-produção de objetos de capoeira, samba e carnaval, jongo, etc., inclusive em parcerias com a própria Comunidade Solidária.

Além disto, a proposta pedagógica sócio-histórico-construtivista de formação dos alfabetizadores e de desenvolvimento de aprendizagens e saberes pelos alfabetizandos e alfabetizadores está enraizada na cultura de cada grupo. Assim a pesquisa, o resgate e valorização de saberes, contos, história, música, teatro, etc., constitutivas das culturas das diversas comunidades integram o projeto pedagógico da alfabetização nas trinta salas de aulas com ênfase das Coordenações Pedagógicas e das supervisoras de turmas, bem como estão inseridos na programação da Coordenação Cultural do projeto.

Em um primeiro momento o Projeto Cultural buscará o resgate da identidade cultural e histórica de cada classe, da sua comunidade e dos seus alfabetizandos, articuladamente aos processos de leitura e escrita, à produção de textos, memórias e acervos de fotografias, documentos e demais materiais que sejam significativos, para posteriormente dinamizar com um programa de ação cultural.

Sendo assim, a equipe da PUC-Rio considera que a oralidade de cada comunidade (suas práticas, costumes, concepções) têm sua lógica interna, que devemos procurar conhecer e torná-las conhecidas, para que através de um programa de ação cultural, possa-se contribuir no combate a preconceitos, buscando a valorização das relações humanas.

A culminância desses processos de valorização da cultura de cada grupo e comunidade será ao final do atual módulo, em 12 de agosto de 2.000, da realização da **Feira de Saberes**, onde a criação cultural articulada ao processo de alfabetização nas trinta classes e comunidades poderá ser divulgada, socializada e valorizada no contexto da Universidade.

Observação: não houve especificamente uma programação de lazer ao longo do Curso de Capacitação, pois a teatralização, encenações e outros processos dinâmicos e lúdicos foram acoplados ao processo de formação dos alfabetizadores, portanto “pedagogizados”, como recursos do processo de ensino/aprendizagem.

## VI – DIFERENCIAIS NA CAPACITAÇÃO

Como em sua maioria os alfabetizadores não são professores, a proposta construtivista em alfabetização era desconhecida por quase todos. Desta forma, o curso foi uma grande novidade para todos que dele participaram. As teorias do conhecimento e os processos de alfabetização trabalhados evidenciaram a necessidade de se buscar novas práticas pedagógicas. Os professores ficaram bastante sensibilizados pela mudança de paradigma, demonstrando receptividade à proposta construtivista.

A análise e a aplicação dos materiais do Programa de Alfabetização Solidária à luz deste núcleo conceitual poderá possibilitar uma ação pedagógica bastante criativa, interdisciplinar e eficaz na sala de aula.



## **VII – AVALIAÇÃO**

### **7.1. QUANTO À DURAÇÃO DO CURSO**

As 90 (noventa) horas do Curso de Capacitação, apesar de terem sido bastante aproveitadas pelos professores e alfabetizadores, constituíram mesmo assim um período reduzido em relação às grandes necessidades dos cursistas. Desta forma será indispensável dar sequência à formação continuada em serviço, que será realizada ao longo dos cinco meses do II módulo, no total de trinta e duas (32) horas complementares de capacitação. Essas horas complementares de Curso de Capacitação serão ministradas aos terceiros sábados, no quadrimestre de abril a julho de 2000, na PUC-Rio, conforme programação financeira já submetida à aprovação do PAS Nacional.

### **7.2 QUANTO AO DESLOCAMENTO DOS ALFABETIZADORES:**

A vinda dos alfabetizadores de suas Comunidades, disseminadas por seis municípios na área do Grande Rio, ocorreu sem maiores transtornos, apesar de algumas serem bastante distantes do campus, requerendo longos períodos de deslocamentos entre suas comunidades e a PUC na zona sul do Rio. Os alfabetizadores sempre necessitavam de dois ou mais transportes por dia - ônibus, metro e/ou trem - conforme detalhamentos individuais constantes das fichas de recibos das ajudas de custo para transporte.

### **7.3 QUANTO À PARTICIPAÇÃO DOS MESMOS NO CURSO:**

Demonstraram grande interesse durante as aulas, participando ativamente, opinando e construindo não só os novos conhecimentos, como também o desejo eo propósito de trabalharem, no sentido de superar o analfabetismo em suas comunidades. Acreditamos ter havido um grande crescimento pessoal, cultural e social de todos. Consideramos como muito positivos os trabalhos realizados individualmente e em grupo.

### **7.4 QUANTO À ATUAÇÃO DOS PROFESSORES E COORDENADORES DO CURSO:**

A atuação dos professores e a programação do curso foram consideradas pelos alfabetizadores de forma muito positiva. Os cursistas elogiaram as contribuições trazidas pelos professores e as situações de aprendizagem e troca que vivenciaram durante os dez sábados e domingos do Curso, ressaltando que foram muito proveitosos. O Curso despertou entre os alfabetizadores comunitários desejo de continuarem estudando, a ponto de vários alfabetizadores não universitários expressarem interesse na continuidade de estudos superiores em carreiras de magistério.

## **VIII - SUGESTÕES**

### **Flexibilização no planejamento do Curso e de sua orçamentação:**

No caso específico desse II Módulo do PAS Grande Rio – em particular da participação da PUC segundo um esquema interdepartamental, articulando ensino, pesquisa e extensão universitária de docentes e alunos dos Departamentos de Educação e Serviço Social - nosso planejamento acadêmico do Curso de Capacitação de 20 alfabetizadores comunitários requereu condições bem mais flexíveis do que as inicialmente estabelecidas pelo PAS Nacional, dadas as premências de prazos fixados para aprovação da proposta inicial. (em especial, pela circunstância de estar quase toda a equipe da PUC participando no Nordeste, seja da conclusão do PAS em Carira - Sergipe, seja do início das atividades

do PAS em Tabocas do Brejo Velho, no oeste da Bahia.

Ocorreu assim um relativo “engessamento” de nossa proposta original de organização dos conteúdos do curso em 10 dias X 9 horas-aula, em decorrência da previsão orçamentária das ajudas de custo, seja para os deslocamentos diários dos alfabetizadores comunitários, seja para as refeições dos participantes do curso. Assim, a escolha de preço pelo PAS Nacional de restaurante mais barato – que apenas oferecia um prato de massa, sem refrigerante – obrigou a Coordenação do PAS na PUC a assumir despesas não previstas e não cobertas. Igualmente o aumento das passagens de ônibus municipais e intermunicipais gerou déficit extra para a realização do curso.

**Heterogeneidade entre os cursistas alfabetizadores:** as profundas diferenças sócio-culturais e econômicas das parcerias no PAS no Nordeste (Carira-SE e Tabocas do Brejo Velho - BA) via-à-vis às condições do PAS no Grande Rio permitiram à PUC selecionar alfabetizadores comunitários mais qualificados escolarmente, e também mais enraizados culturalmente em suas comunidades pobres. No processo de identificação de alfabetizadores nas 20 comunidades do Grande-Rio, procuramos identificar universitários da PUC-Rio que já fossem participantes de projetos de promoção sócio-educacional, como integrantes de programas de “Vestibular para Negros e Carentes”, de outros vestibulares comunitários, Projeto Frei Gaspar, projetos comunitários do Departamento de Serviço Social já envolvendo a Comunidade Solidária, etc. Há assim entre nossos alfabetizadores comunitários estudantes universitários dos Cursos de Pedagogia, Serviço Social, Filosofia e Teologia. Entretanto, em três comunidades sob condições severas de miserabilidade, e em outras comunidades muito sujeitas ao predomínio do poder paralelo do narcotráfico, o processo de seleção de alfabetizadores comunitários necessitou ser realisticamente ajustado às precariedades locais, tendo sido escolhido alfabetizadores menos escolarizados mas com forte enraizamento local, e mesmo com tolerância e aceitabilidade por parte do “poder local”, como mestres de capoeiras suficientemente respeitados marcialmente pelo “exército” do poder paralelo. Assim sendo, a relativa heterogeneidade de níveis de escolaridade dos cursistas alfabetizadores requereu ajustamentos seja na programação acadêmica (material bibliográfico, teorização e práticas didáticas e metodológicas, etc), seja no processo de supervisão pedagógica dos trabalhos docentes em turmas heterogêneas nos diversos níveis iniciais de alfabetização juvenil-adulta.

## VIII – CRÍTICAS E SUGESTÕES

1. **Relativas ao financiamento da continuidade do Curso de Formação:** : Dada a continuidade do Curso de Habilitação dos nossos 20 Alfabetizadores Comunitários, no presente Módulo II através de quatro reuniões mensais, aos terceiros sábados de cada mês, três atividades formativas serão desenvolvidas nesses encontros mensais: a) revisão em três subgrupos de trabalho das experiências positivas e dificuldades vivenciadas pelos alfabetizadores comunitários ao longo das atividades mensais;  
b) aprofundamento teórico sobre o processo de alfabetização juvenil-adulta;  
c) pré-planejamento de aulas no próximo mês, nucleadas a partir de uma temática de interesse geral.

2. **Material escolar previsto para distribuição, com déficits e/ou falta no repasse aos alfabetizadores e alfabetizandos:**

O acúmulo simultâneo das atividades do PAS no Nordeste e do planejamento do II Módulo do PAS no Grande Rio inviabilizou o acompanhamento e controle mais detalhado do material escolar de apoio às aulas, enviado em caixas. Ocorreram situações de grandes déficits nas quantidades de itens recebidos.

Por outro lado a inexistência de uma listagem, detalhando os itens escolares devidos, inviabilizou o controle efetivo dos estoques de materiais escolares recebidos para uso no II Módulo. Assim, por exemplo, a não inclusão e/ou o não recebimento de tesourinhas, para o trabalho de recortes e colagem em salas de aulas, representará um ônus demasiado para o valor de R\$ 20,00 por turma no mês inicial das aulas, e de R\$ 10,00 no quadrimestre seguinte.

3. Será igualmente indispensável à Equipe da PUC-Rio consolidar a continuidade do trabalho pedagógico destas atuais 20 classes de alfabetização de adultos, através de várias alternativas a serem exploradas junto às rede públicas das sete Secretarias Municipais de Educação onde atuamos, bem como junto à Secretaria Estadual de Educação e de seu Projeto MOVA, apesar das diferenças político-ideológicas existentes entre os vários Programas. Tão logo esteja consolidado o trabalho pedagógico ao final do segundo mês de supervisões diretas junto às classes do PAS, será formalizado um diagnóstico junto a cada comunidade, para delineamento de alternativas concretas de continuidade das classes de Alfabetização de Adultos no Ensino Supletivo Fundamental.
4. Previsão de alternativas institucionais e/ou de captação de recursos para realização de exames oftalmológicos dos alunos atendidos pelo PAS e também quanto ao fornecimento de óculos, pois muitos alfabetizandos não têm condições financeiras de custear seus exames médicos e de adquirir óculos. Como a PUC-Rio não dispõe de faculdade de medicina ou curso de oftalmologia, estamos em consultas junto ao Conselho Brasileiro de Oftalmologia para acionar a Sociedade de Oftalmologia do Rio de Janeiro, para uma possível parceria nesta iniciativa de atendimento aos alfabetizandos do PAS-Grande Rio.

#### **IX – ALUNOS CAPACITADOS**

1. Ana Maria Rezende
2. Pastor Carlos
3. Carlos Rodrigo A. M. de Almeida
4. Cláudia Regina Santana
5. Cléa Moreira de Oliveira
6. Denice Rocha de Andrade
7. Dicélia Silva Santos
8. Elisangela M. Santana Fernandes
9. Flávio Sardinha Campista Junior
10. Jaqueline Ferreira Cipriano
11. Luci da Cunha Diogo
12. Marcio de Souza
13. Maridalva Coelho Miranda
14. Neuza Fonseca de Souza
15. Eliana Santos da Silva
16. Plínio de Oliveira Reis
17. Renata Lima Casemiro
18. Simone Garcia da Silva
19. Vanessa de Jesus Carneiro
20. Waldecy M. de Almeida .

Observações: ocorreram duas substituições de alfabetizadores comunitários, relativamente à listagem enviada em 20 de janeiro, por motivo de acidente ocorrido com a alfabetizadores da Comunidade Colins, e da retirada de outra comunidade em decorrência de conflitos internos, quando da eleição da nova diretoria da associação de moradores.

Rio de Janeiro, 05 de abril de 2000

Prof. José Carmelo Braz de Carvalho  
**Coordenador Geral**







**Figura 2.**

Primeira turma de educadores-cursistas do Projeto Grandes Centros Urbanos - PAS-Rio -1999.2



**Figura 3.**

Grupo de educadores-cursistas, na PUC-Rio



**Figura 4.**

Atividades feitas pelos educadores-cursistas, durante o curso de formação de alfabetizadores – PGCU



**Figura 5.**

Atividades feitas pelos educadores-cursistas, durante o curso de formação de alfabetizadores – PGCU





**Figura 6.**

Atividades feitas pelos educadores-cursistas, durante o curso de formação de alfabetizadores – PGCU



**Figura 7.**

Atividades de estudo com educadores-cursistas, durante o curso de formação de alfabetizadores – PGCU



**Figura 8.**

Atividades de debate com educadores-cursistas, durante o curso de formação de alfabetizadores – PGCU



**Figura 9.**

Encerramento do módulo com os alfabetizandos na PUC-Rio (\*no antigo Ginásio Esportivo)





**Figura 10.**  
'Feira de Saberes' (\*no antigo Ginásio Esportivo)



**Figura 11.**  
'Feira de Saberes' (\*no Pilotis do Prédio Kennedy)



**Figura 12.**

Encerramento do módulo com os alfabetizandos na PUC-Rio (\*no atual Ginásio Esportivo)

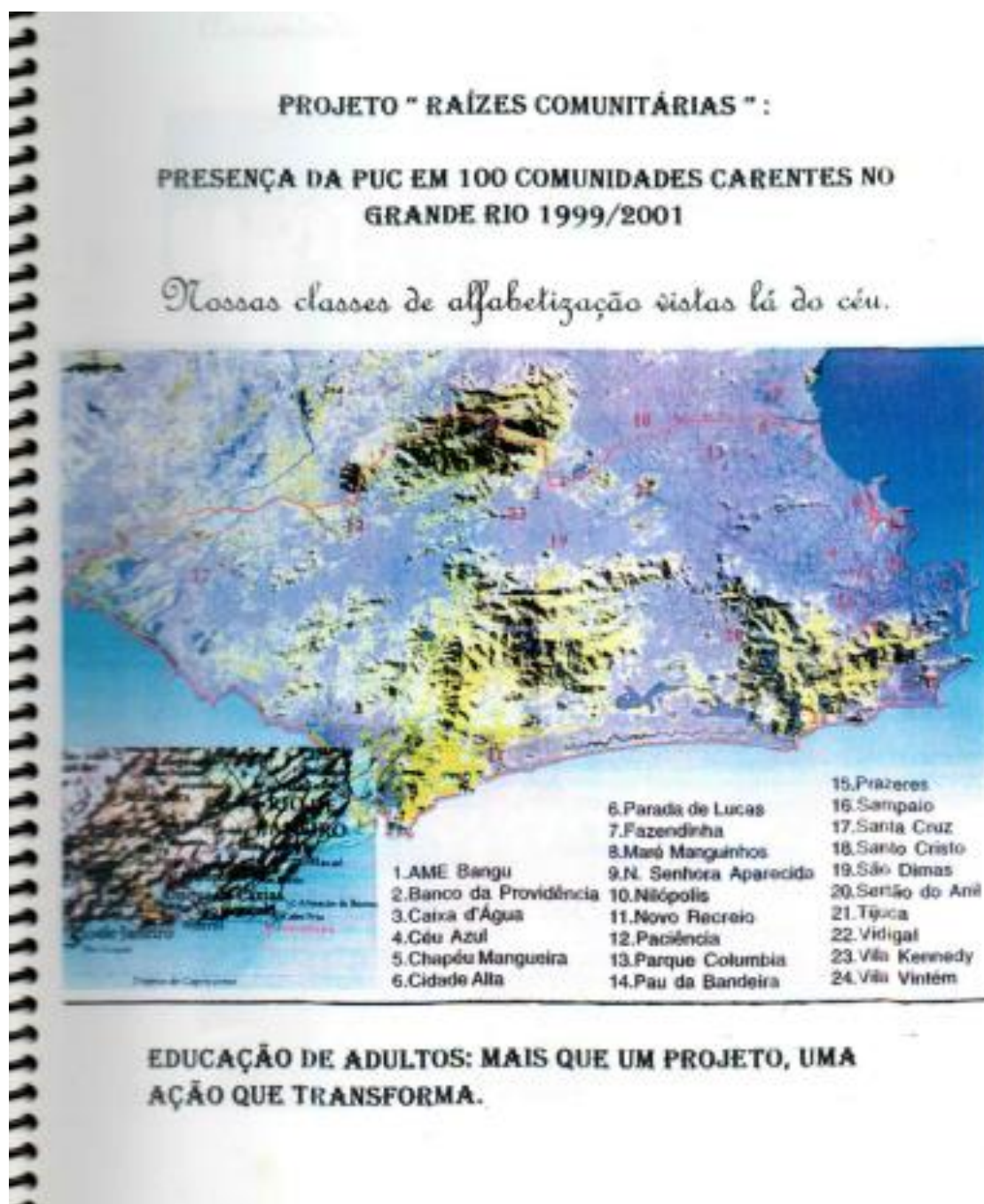




**Figura 13.**  
Certificação simbólica (\*no atual Ginásio Esportivo)

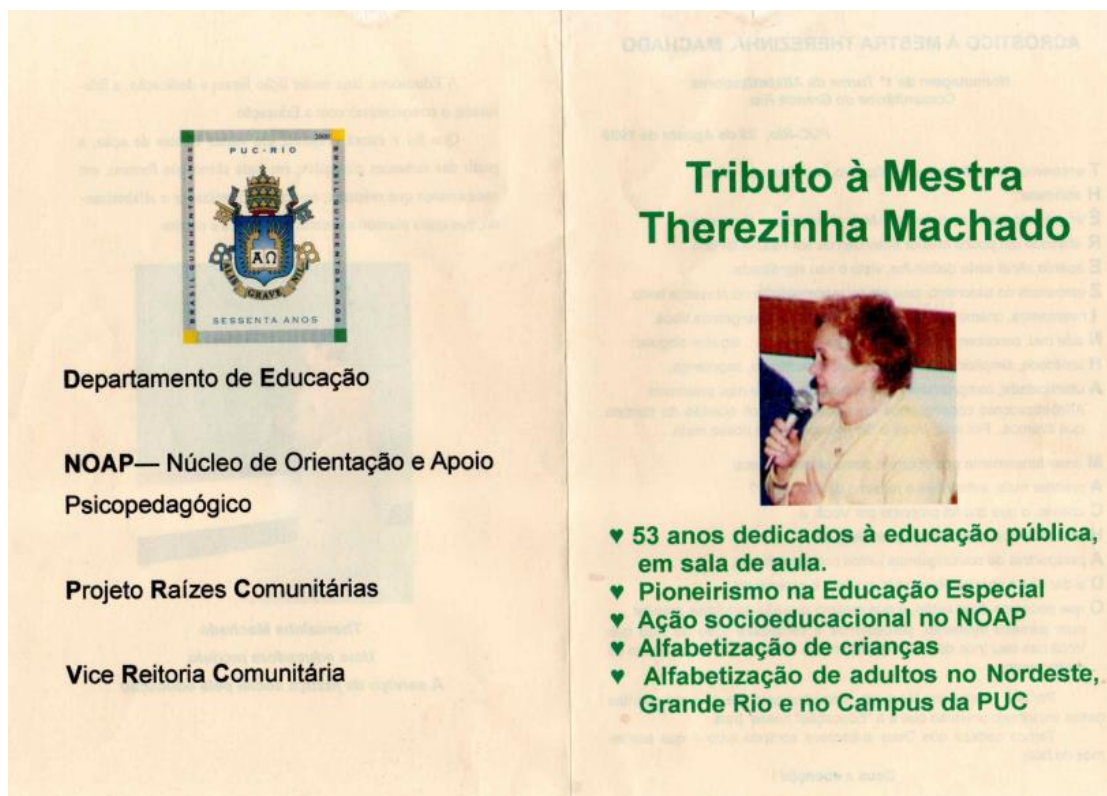


**Figura 14.**  
Capa de material informativo sobre o projeto

**Figura 15.**

Homenagem da primeira turma de educadores-cursistas à Profa. Therezinha Machado





Figuras 16

Homenagem da primeira turma de educadores-cursistas à Professora Therezinha Machado (frente e verso)

