



SABERES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: O QUE PRIVILEGIAM? O QUE EXCLUEM?

Rute Vivian Angelo Baquero

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos se constitui muito mais como produto da miséria social do que dos “desafios” do desenvolvimento (Haddad, 1992), sendo consequência de precárias condições de vida da maioria da população, associadas a um sistema escolar para as classes trabalhadoras regido pela lógica de exclusão.

A debilidade política da clientela da educação de jovens e adultos, composta por populações marginalizadas e discriminadas é uma das justificativas para a situação de marginalidade das políticas públicas nessa área. Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil e na América Latina, assume uma dimensão própria devido a sua relação com a pobreza, convertendo-a em um projeto de atendimento aos “deserdados sociais”.

Dadas as características diversificadas da área, em termos de caminhos instituído e instituinte e as racionalidades diversas sobre as quais se ancoram suas propostas educativas, múltiplos desafios se colocam a esse campo de conhecimento e de prática social: o desafio

de sua finalidade, o desafio teórico, o desafio metodológico e o desafio da formação do educador.

No que diz respeito ao desafio da formação do educador, deve-se referir que a falta de especificidade na formação dos educadores que atuam nesta modalidade de ensino tem sido identificada como um dos principais entraves das experiências educativas desenvolvidas nesta área (Ribeiro, 2002).

Em estudo sobre a produção do conhecimento desenvolvido sobre a Educação de Jovens e Adultos em dissertações e teses, no período de 1986 a 1996, no Brasil, Spósito e Haddad (1998) catalogaram 198 trabalhos. Posteriormente Oliveira (1998), analisando o material catalogado, identificou 23 estudos cuja área temática contemplava a formação e prática docente. Dos 23 estudos identificados, 5 referiram a ausência do tópico educação de jovens e adultos na formação inicial dos professores que atuam com jovens e adultos trabalhadores, tanto no ensino supletivo quanto nos cursos regulares noturnos.

A ausência de especificidade na formação do educador tem se refletido nas práticas pedagógicas institucionalizadas com adultos não escolarizados, as quais se encontram alicerçadas numa série de falácias a respeito da compreensão do que seja o adulto, de sua função social, bem como a respeito de seus processos de aprender a ler e escrever. Destaca-se, entre outros, a visão infantilizada do adulto, a visão do adulto como um ser pronto e acabado, a visão do adulto como ser universal abstrato, padronizado.

Na compreensão de Ribeiro (2002), a assimilação da educação dos grupos populares à ação filantrópica, numa política assistencialista de educação de jovens e adultos, é o arcabouço ideológico que sustenta as representações que infantilizam os educandos jovens e adultos. Essa perspectiva assistencialista e infantilizadora, por sua vez, prejudica a própria constituição do campo de educação de jovens e adultos, limitando as possibilidades de uma formação mais conseqüente. Os efeitos produzidos por práticas dessa natureza voltadas podem ser traduzidos como excludentes.

Neste sentido, penso ser conseqüente o argumento de que tanto o processo de formação do educador de jovens e adultos desenvolvido pela academia, quanto os processos formativos engendrados nas práticas institucionalizadas de educação de jovens e adultos têm se orientado por uma lógica de exclusão.

Em face disso impõe-se o desafio de se problematizar os saberes da formação do educador de jovens e adultos, identificando o que privilegiam e o que excluem. Para alcançar o objetivo, se examina as relações entre os saberes acadêmicos da formação e os saberes da experiência, a partir de dados obtidos em entrevistas abertas, com alunos de curso de Pedagogia de instituições de curso superior situadas na Grande Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil.

Os sujeitos da pesquisa foram intencionalmente selecionados, atendendo aos seguintes critérios:

- a) Estar realizando estudos em Educação de Jovens e Adultos;
- b) ter experiência no campo da Educação de Jovens e Adultos.

A análise do material coletado está sendo realizada tendo como quadro de referência os estudos de Gauthier (1998), a respeito do “reservatório de saberes”, e de Davini (1995), sobre as “tradições na formação do educador”.

PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: PRIVILEGIAMENTOS E EXCLUSÕES

Uma análise dos depoimentos dos entrevistados revela desencontros entre os saberes da formação trabalhados pelas instituições de ensino superior e as necessidades de formação colocadas pelos desafios da experiência no campo de Educação de Jovens e Adultos.

Nas palavras de uma entrevistada:

*(...) ao aceitar trabalhar com classes de Educação de Jovens e Adultos, enfrentei muitas dificuldades tendo que **buscar fora da Universidade respostas às minhas perguntas.***

O divórcio entre os saberes ensinados na academia – saberes da formação – e os saberes necessários para ensinar na prática pedagógica – saberes da experiência, têm sido identificado por pesquisas (Baquero e Forster, 2002, entre outras), as quais têm demonstrado que em geral, a academia tem trabalhado os saberes de forma desvinculada do campo de atuação docente.

Por outro lado, pensar e decidir sobre o processo educativo nem sempre tem sido função dos professores, os quais, em geral, têm sido concebidos como meros aplicadores de métodos, cujos receituários exigiriam apenas dóceis e hábeis práticos de ações pré-concebidas por outrem.

A distância entre a *pedagogia institucionalizada* de jovens e adultos, materializada através do processo de formação, de programas de práticas coletivas, de disciplinas escolares (Tardif, 2002) e os problemas a enfrentar no cotidiano de sua ação é apontada pelas alunas mestras entrevistadas, ao referirem que:

*Em relação ao meu Curso, o problema é o seguinte: ele **não aponta grandes caminhos, eu acho que a minha prática fica meio no vazio**, tu te sentes meio no vazio (...)*

*Pra mim foi difícil, porque cada vez que eu ia lá na turma, era difícil porque era uma experiência nova, **muitas vezes eu acertei, mas muitas vezes eu errei** (...)*

*A formação do professor tem que possibilitar que ele consiga **problematizar** as questões de sua prática (...)*

Tais depoimentos, por sua vez, evidenciam a necessidade de um projeto de formação que viabilize uma articulação entre teoria e prática docente numa relação orgânica entre estas duas instâncias, de modo que possam ser superados obstáculos que têm impedido a profissionalização do ofício de ensinar. De um lado, o discurso acadêmico que reduz o ensino a um conjunto de formalizações idealizadas, desvinculadas do real, distantes do campo de atuação docente, de outro, a visão de senso comum sustentando a prática docente, numa circulação restrita e privada dos saberes aí produzidos (Baquero & Forster, 2002).

Os saberes que são próprios do ensino se dão num contexto complexo e real. Conforme destacávamos no artigo *(Des)enlaces entre saberes sem ofício e ofício sem saberes: uma discussão sobre a profissão docente* (Baquero & Forster, 2002¹): “não se

¹ As expressões *saberes sem ofício* e *ofício sem saberes* são utilizadas no livro “Por uma Teoria da Pedagogia”, de autoria de Clermont Gauthier et al, Editora Unijuí, 1998. Segundo os autores “certas idéias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo”, constituindo o que denominam *ofício sem saberes*. Por outro lado alertam para a existência de uma tendência inversa, ou seja, “a de formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua

pode atribuir exclusivamente à academia ou à prática o *locus* privilegiado da definição e distribuição dos saberes docentes” (p.67,68). Na verdade, é preciso que a pesquisa universitária se apóie também nos saberes dos professores de profissão para constituir um repertório de conhecimentos para a formação do professor, vinculando os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária à especificidade do ofício docente.

Da mesma forma, para que se tenha um *ofício com saberes*, é fundamental que os *saberes da ação*, também denominados *saberes do trabalho*, *no trabalho* ou *em processo de trabalho* possam ser validados.

A superação da desvinculação apontada poderia ser viabilizada, segundo Tardif (2002), através “da parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional” (p. 55).

O tensionamento entre as instâncias do *formar* e do *formar-se* é particularmente urgente no campo da Educação de Jovens e Adultos, dada a multiplicidade e diversidade de suas práticas. Fischer (1992) distingue no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, dois caminhos traçados sobre concepções e práticas distintas. De um lado, num *caminho instituinte*, emergem um conjunto de ações educativas permeadas por princípios teóricos que aliam a educação ao movimento de organização popular. De outro lado, num *caminho instituído*, estruturam-se práticas pedagógicas sistematizadoras voltadas para suprir a não-escolarização na idade considerada própria. Um caminho para definir a especificidade do campo de formação do educador nesta modalidade de educação é, justamente, considerar a multiplicidade e diversidade dessas demandas, traduzindo-as em saberes a serem trabalhados nos processos formativos.

O campo da EJA constitui-se num campo heterogêneo sendo composto por populações marginalizadas, de zona rural ou urbana, e por populações discriminadas, povos indígenas, mulheres, minorias étnicas.

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil e na América Latina, assume uma dimensão própria devido a sua relação com populações com essas características. Uma questão central nos processos formativos relacionados a essa modalidade de educação diz respeito a problematização da exclusão *de* e *por* conhecimento

complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade”. Trata-se, neste caso, do que os autores denominam *saberes sem ofício* (Gauthier et al, 1998, p.25).

produzida nessas práticas, seja na sua distribuição desigual entre os diferentes grupos sociais, segundo critérios de classe, gênero e etnia. Processos esses, em geral desconectados dos saberes da experiência construídos pelos sujeitos envolvidos nas suas práticas.

Esta situação configura determinadas especificidades a este campo de conhecimento e de prática social, impondo múltiplos desafios à formação do educador.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) concebem o ensino como a mobilização de vários saberes, os quais constituem uma espécie de reservatório onde o professor se abastece para responder às exigências específicas de seu ofício. Gauthier et al. (1998) referem os seguintes saberes: os saberes disciplinares (matéria), os saberes curriculares (o programa), os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica (o uso), os saberes experienciais (a jurisprudência particular) e os saberes da ação pedagógica.

A análise dos depoimentos dos alunos-mestres revelou um forte questionamento em relação à contribuição, para seu processo formativo no campo da Educação de Jovens e Adultos, dos *saberes das ciências da educação*. Segundo Gauthier (1998), os *saberes das ciências da educação* são determinados conhecimentos profissionais que o professor adquire os quais, embora não estejam diretamente relacionados com sua ação pedagógica, informa-lhe a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral.

No que diz respeito aos *saberes das ciências da educação*, o questionamento se refere à ausência de um aprofundamento teórico direcionado para uma compreensão das especificidades das populações atendidas pela Educação de Jovens e Adultos.

Na fala dos entrevistados:

*(...) por se tratar de uma educação voltada a um público caracterizado pela 'exclusão', tem uma característica diferenciada e **precisa de uma teoria que dê suporte à construção de conhecimentos.***

A entrevistada Elisa complementa:

*(...) o curso de Pedagogia, que eu realizo, **não tem apontado nenhum indicador de forma específica** para a atuação junto à formação de jovens e adultos (...)*

Em relação a esta questão, os entrevistados indicaram a necessidade de serem desenvolvidos, nos processos formativos, conhecimentos filosóficos, antropológicos,

sociológicos, históricos que possibilitem problematizar demandas sociais e culturais das populações de jovens e adultos:

A formação deve proporcionar ao aluno um espaço de reflexão sobre as questões filosóficas, antropológicas, sociológicas, históricas da EJA.

Di Pierro et al. (2001) no entanto, no artigo “visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, alertam no sentido de que o *universo sócio cultural dos educandos* não seja interpretado de modo reducionista nos limites estreitos da sua experiência cotidiana ou de suas demandas materiais com políticas imediatas, mas que incorpore determinados desafios éticos, políticos ou práticos de vida social contemporânea relacionados ao exercício da moderna cidadania. Nesta perspectiva, os autores sugerem a abordagem de temas relacionados às mudanças societárias nesta transição do milênio nos currículos do ensino fundamental para jovens e adultos, logo temas importantes no processo de formação do educador: meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher” (p. 75).

Os alunos-mestres destacaram também a importância do aporte psicológico das ciências da educação, ao enfatizarem a necessidade de estudar processos de pensamento característicos das populações de jovens e adultos. Conforme comenta Kelly:

*Para mim, o mais importante, foi me dar conta algum tempo depois **que não se tratava de uma adaptação infantil ao adulto** entendida assim por muitos educadores.*

A contribuição da psicologia para o entendimento da aquisição do conhecimento por parte de adultos não escolarizados está presente, na década 70, através de estudos de dimensões isoladas do ato de conhecer tais como a percepção, a atenção e a memória.

Ainda na década de 70, mas com predominância na década de 80, as investigações neste campo são desenvolvidas sob uma outra orientação teórico-metodológica – a psicologia genética de Jean Piaget, as perspectivas sócio-históricas de Vigotsky, Luria, Scribner e Cole, a abordagem psicolinguística (Ribeiro et al., 1992).

Resultados dessas investigações indicam:

- um baixo nível no que se refere às operações mentais nas provas piagetianas de adultos não-alfabetizados (Baeta, 1978; Costa, 1982; Dauster, 1975);
- que os adultos analfabetos realizam operações mentais abstratas por um caminho alternativo ao descrito por Piaget, que, segundo a autora, se adquire, via de regra, pela escolarização (Tfouni, 1988);
- a importância de se interpretar resultados de testes em normas apropriadas para cada grupo, sob pena de não se estudar adequadamente seu funcionamento cognitivo (Oliveira, 1982).

Há também pesquisas que estudam os processos cognitivos de adultos não-escolarizados, focalizando as condições de contexto desses adultos. (Oliveira, 1982, Baquero & Gonçalves, 1993 a; 1993 b, entre outros).

Oliveira (1982) refere que os indivíduos de nível sócio-econômico baixo dependem uns dos outros para a organização da vida comunitária e para sua sobrevivência, indicando que as competências necessárias para a solução dos problemas da comunidade não estão localizadas em indivíduos, mas em grupos, que centralizam as estratégias para a solução de determinados problemas. É importante destacar também, segundo a autora, que esses adultos não têm, comparativamente a adultos de classe média, a mesma noção de vida estável e integrada nos seus componentes escola, habitação e trabalho. Em face disso tais adultos têm uma experiência diferente de espaço e de tempo que os adultos da classe média.

Baquero e Gonçalves (1993 a; 1993 b) apontam, por sua vez, a formação de estruturas cognitivas em adultos não-alfabetizados geradas pela necessidade de fazer frente às exigências de sua função na atividade de trabalho e aos desafios enfrentados no intercâmbio social.

Tais descobertas têm consequências para os processos formativos, tanto no âmbito das práticas de EJA quanto nos projetos de formação dos educadores para atuar neste campo.

Face às características das vivências espaço-temporais desses adultos, é importante que se repense as práticas educativas no que se refere à utilização do tempo e do espaço escolar, de modo a organizar as atividades de forma menos fragmentada, seriada e dividida

em disciplinas estanques (Baquero & Gonçalves, 2000). No que diz respeito ao projeto de formação do educador é necessário o diálogo interdisciplinar.

É fundamental também que o educador, ao possibilitar ao adulto em fase de escolarização experiências visando à formação de processos cognitivos e à elaboração de conceitos, leve em conta as experiências e desafios enfrentados por esse adulto no mundo do trabalho e na interação social cotidiana. A aprendizagem de conceitos será assim o resultado da problematização de práticas culturais, e não de situações formais distantes da experiência dos educandos. Práticas educativas orientadas nesse sentido são diametralmente opostas às comumente presentes nas escolas, onde os problemas propostos são gerados pela sintaxe, e não, pelo significado (Baquero e Gonçalves, 2000).

A análise indicou também a necessidade da academia trabalhar os *saberes disciplinares* de forma relacionada aos *saberes populares*. Segundo Gauthier (1998)

(...) os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos.

Na visão das entrevistadas estes saberes disciplinares precisam estar interligados aos saberes populares. Isto está presente nas falas de Renata:

(...) saberes e prática entrelaçados à realidade e à vida do sujeito, levando em conta seu meio, sua cultura, seus conhecimentos, sua história de vida (...).

*Eu tenho que **olhar esse jovem a partir da cultura, da sociedade que ele está inserido...** eu tenho que **sair do meu lugar**, atrás da mesa e olhar até lá, **sentir essa realidade**.*

Os dados revelam, ainda, a importância do desenvolvimento de pesquisas a respeito do conhecimento popular sobre temas acadêmicos e a necessidade de que os saberes populares sejam traduzidos em saberes escolares e problematizados na sua relação com os saberes acadêmicos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento.

Em relação aos saberes escolares observa-se a preocupação das entrevistadas em trabalhar conhecimentos ligados ao cotidiano dos alunos, apontando, dessa forma, a

importância de oportunizar ao aluno vivências significativas que não desqualifiquem os conhecimentos por ele adquiridos ao longo de sua vida:

*É um momento de contribuir com um conhecimento, **um conhecimento ligado com a realidade, com a vida, com o trabalho**, já não é mais aquela formação como era no ensino fundamental e nas séries iniciais.*

Por último, as entrevistadas referem a necessidade de se problematizar a dimensão política da prática educativa de Educação de Jovens e Adultos. Isto é demonstrado claramente na fala de Elisa:

*(...) os sujeitos são narrados como pessoas que não aproveitaram o tempo ‘certo’ e agora depois de ‘barbados’ retornam por necessidade profissional... **transparecendo um certo ‘sentimento de caridade’ assistencialista.***

Kelly complementa dizendo:

*O EJA não está incluído na falada ‘**Educação ao longo de toda a vida**’ parecendo ter prazo certo para acabar, e este prazo não vai além da alfabetização.*

Esta visão acrítica do campo, que enfatiza uma perspectiva assistencialista da Educação de Jovens e Adultos é um fator que, segundo Ribeiro (2002), prejudica a constituição do próprio campo, sustentando ideologicamente representações que infantilizam os educandos jovens e adultos, bem como um conjunto de falácias a respeito da compreensão do que seja o adulto e de sua função social. No que diz respeito às falácias, destaca-se, dentre outras, além da visão infantilizada do adulto, a visão do adulto como um ser pronto e acabado, a visão do adulto como um ser universal, abstrato, padronizado.

Em relação à visão infantilizada do adulto, Baquero et al (1991), alertam que “tradicionalmente, as iniciativas na área de alfabetização de adultos e principalmente as campanhas de alfabetização têm ‘infantilizado’ o adulto, não lhe atribuindo um espaço próprio como aluno-cidadão” (p.199). Além disso, as escolas e classes para adultos, têm contribuído para reforçar este quadro, visto que seus procedimentos são desvinculados do contexto em que vivem, e ao invés de partir do conhecimento já adquirido por ele em sua vivência, partem do que ele ainda não conhece. Conforme os autores, aparentemente a visão infantilizada do adulto está associada à importância dada ao “letramento” na cultura

brasileira. Por não saber ler e escrever o analfabeto é “passado”, portanto, à condição de criança, e como tal é tratado.

No que diz respeito à visão do adulto como um ser pronto e acabado, os mesmos autores referem que, nas representações do senso comum, o adulto é percebido “como um ser pronto, acabado e não como um ser em processo de transformação” (p.201). Esta visão do adulto caracteriza-o como alguém que não muda mais, que já sabe tudo, que não erra, que dificilmente poderá aprender alguma coisa. O próprio adulto concebe que, por sua condição de adulto, não pode cometer erros, ou seja, não pode faltar à aula, deixar de fazer o tema, demorar a aprender a ler, não fazer letra bonita, entre outros, pois por serem considerados erros, fogem do padrão imposto, o que leva o adulto a exigir de si mesmo uma certa “infalibilidade”. Neste sentido, a representação feita pelo adulto em relação à escola, é a de um “lugar onde o erro não é permitido porque o erro não faz parte do processo de aprender” (p.202).

Outra falácia que têm orientado a alfabetização de adultos é a do adulto como ser universal abstrato, padronizado, visão esta assentada nos critérios de similaridade e homogeneidade, em que a idéia predominante é a de que todos os adultos são iguais, independente de raça, sexo, idade ou classe social. Nesta perspectiva, o adulto é concebido, segundo Baquero et al (1991), “como um ser não-contextualizado, sem características específicas – valores, crenças e experiências diversificadas resultantes de suas determinações sociais e históricas” (p.203). Esta forma de generalização destas populações dissimula a especificidade desta modalidade de educação, e direciona a uma prática educativa em que predomina uma visão abstrata e generalizante do adulto, onde não é considerada a “especificidade do adulto que é analfabeto porque faz parte de uma determinada classe social” (p.203). Em decorrência desse pressuposto, transfere-se para o adulto “todo o conhecimento e todas as expectativas de uma classe social diferente da dele. Sua experiência de vida e do mundo do trabalho é valorizada dissociada do processo educativo” (p.203). Esta visão uniformizada do adulto tem gerado práticas educativas equivocadas, entre elas, campanhas direcionadas aos adultos analfabetos de todo o País, tratados como indivíduos abstratos e programas de ensino nos padrões de uma educação tecnicista que implica em um domínio da cultura escolar que o adulto não possui.

A perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos limita a possibilidade de oportunizar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades dos diferentes grupos dessa modalidade educativa.

A ausência de especificidade na formação do educador tem se refletido nas práticas pedagógicas, colaborando para uma transposição do modelo de escola consagrado ao ensino de crianças. Observa-se, deste modo, uma forte influência da *tradição normalizadora-disciplinadora* nos processos formativos no campo da Educação de Jovens e Adultos (Davini, 1995), que se orientam no sentido de produzir conformações do comportamento do jovem e do adulto tendo por base critérios do âmbito da educação infantil. Secundariamente, está presente a *tradição acadêmica*, centrada no domínio dos saberes de diferentes campos do conhecimento, trabalhados de forma desvinculada dos saberes populares dos grupos que integram o heterogêneo campo da Educação de Jovens e Adultos.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A construção de uma pedagogia para a formação de educadores de jovens e adultos, que expresse uma perspectiva política e delineie um projeto histórico, de modo a orientar uma teoria de formação e fazer didático (Souza, 1992) constitui-se, no meu entender, num dos principais desafios colocados ao desenvolvimento de projetos de educação de adultos.

Mediadores de uma prática social historicamente situada, os educadores de adultos exercem um papel fundamental na implementação das experiências sistematizadas e populares deste campo da educação. Essa prática tem sido desenvolvida às vezes com a colaboração de voluntários, outras, por militantes, em alguns projetos por professores leigos ou com experiência em outro nível e modalidade de ensino e, em projetos recentes de prefeituras populares e progressistas, por professores da rede especialmente selecionados para atuar nesta modalidade de educação.

Segundo Baquero e Gonçalves (2000),

No cerne das problematizações a respeito de processos formativos de educadores de jovens e adultos de classes populares está a questão do significado que os saberes assumem nessas propostas, particularmente os saberes práticos, ou da ação, e sua relação com os saberes teóricos (p. 88).

Problematizar a *epistemologia da prática*, identificando que saberes o educador lança mão nas práticas em educação de jovens e adultos é fundamental para construir a especificidade do próprio campo da Educação de Jovens e Adultos, condição essencial para o seu desenvolvimento. Essa problematização poderá contribuir para qualificar não só os processos de formação do educador, mas também os processos formativos nas práticas educativas de jovens e adultos, buscando minimizar a lógica da exclusão presente no ciclo formativo

Em trabalho anterior (Baquero et al, 1991) referiam que:

De fato, nunca houve um compromisso efetivo da escola e da academia com as chamadas classes populares. A escola oferecida ao povo tem sido uma escola burguesa, que reflete, na sua prática cotidiana, o modo de relação de produção capitalista (...) e essa prática escolar é informada pelos resultados de uma ciência também a serviço de interesses alheios a ela e que tem como preocupação fundamental (...) o controle social do comportamento (p.195).

Desse modo, identificar privilegiamentos e exclusões presentes nos processos de formação do educador de jovens e adultos é um desafio que se impõe à ação e à pesquisa neste campo da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAETA, Anna M. B. *Operações mentais em adultos de baixa escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1978.

BAQUERO, Rute V. A. et al. Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: SILVA, Dinorá Fraga (Org.) *Para uma política educacional de alfabetização*. 1ª e. Campinas: Papirus, 1991.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo, FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Pontos de (des) encontro entre saberes da formação e da experiência: uma discussão sobre a profissão docente. In: *Revista de divulgação científica e cultural*. v. 4, números 1 e 2 – 2001 – Edição especial. Lages, UNIPLAC, 2002.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo, GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Cognition and conscientization in illiterate adults. In: 40th *International Council on Education for Teaching*. Anais Rio de Janeiro, 1993a.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. *Cognição e conscientização em adultos analfabetos*. 16ª Reunião da ANPED. Anais, Caxambu, 1993b.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo, GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Formação do educador de adultos de classes populares: problematizações a partir de pesquisas sobre processos cognitivos em adultos não-alfabetizados. In *Estudos Leopoldenses*, v. 4, nº 6, janeiro/junho – 2000, série Educação. São Leopoldo, Editora UNISINOS, 2000.

COSTA, Octaviana M. J. *Estudo sobre o nível intelectual do aluno do MOBREAL da cidade de Campinas – SP*. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1982.

DAUSTER, Tânia. *Análise do nível operatório do adulto analfabeto*. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1975.

DAVINI, Maria Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Piados, 1995.

DI PIERRO et al. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 58 a 75.

FISCHER, Nilton Bueno. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. In: *Em aberto*, Brasília, ano 11, n. 56, p. 68-73, out./dez. 1992.

GAUTHIER, Clermont et alli. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de adultos. In: *Em aberto*. Brasília, n. 56, out-dez/1992.

OLIVEIRA, Marcia C. *Educação de jovens e adultos no Brasil: aspectos específicos da formação do professor*. Relatório final de pesquisa. São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Cognitive processes in everyday life situations: na ethnographic study*. Tese de doutoramento, School of Education, Stanford University, 1982.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Metodologia da alfabetização: pesquisa em Educação de Jovens e Adultos*. Campinas, SP: Papirus, CEDI, 1992.

RIBEIRO, Vera M. A formação de educadores e a constituição de educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: *Educação e Sociedade*, n. 76, Campinas: CEDES, mar/2002.

SOUZA, João F. Perspectivas da educação popular na década de 90. *Em aberto*, n. 56, p. 31-42, out/dez 1992.

SPOSITO, Marília, HADDAD, Sérgio. *Juventude e educação: uma análise da produção de conhecimento*. São Paulo, Brasília: MEC/Inep/Comped 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des orders d'enseignement primaire et secondaire face aux saviors. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. In: *Sociologie et Sociétés*, Vol XXIII, no. 1, Printemps, P.65 – 69, 1991.

TARDIF, Maurice. *Sabres docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.