

FERNANDA MAYARA SALES DE AQUINO

VERSO E REVERSO TV:

MEMÓRIAS DE
UMA POLÍTICA DE
FORMAÇÃO
CONTINUADA
DE PROFESSORAS
DE JOVENS E
ADULTOS A
DISTÂNCIA

MEMÓRIAS DE
UMA POLÍTICA DE
FORMAÇÃO
CONTINUADA
DE PROFESSORAS
DE JOVENS E
ADULTOS A
DISTÂNCIA

VERSO E REVERSO TV:



Editora
CABANA

VERSO E

VERSO E

REVERSO TV

BELEB20 LA

LEB20 E

LEB20 E

FERNANDA MAYARA SALES DE AQUINO

VERSO E REVERSO TV:

**MEMÓRIAS DE UMA POLÍTICA
DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORAS DE JOVENS E
ADULTOS A DISTÂNCIA**

BELEBZO LA: LEBZO E



Copyright © by Fernanda Mayara Sales de Aquino
Copyright © 2023 Editora Cabana

Todos os direitos desta edição reservados
© Direitos autorais, 2023, Fernanda Mayara Sales de Aquino .

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade da autora.

Diagramação, capa e projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro

Edição e coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: a autora

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Aquino, Fernanda Mayara Sales de.

A657v

Verso e reverso TV: [livro eletrônico] memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância / Fernanda Mayara Sales de Aquino. – Ananindeua-PA: Cabana, 2023.

182 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89849-83-4

1. Memória. 2. Formação de professores. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Tecnologia educacional. I. Aquino, Fernanda Mayara Sales de. II. Título.

CDD 370.1522

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Memória



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

À minha família, meu pai José Anchieta de Aquino (*in memoriam*) e à minha mãe Francisca Sales Beserra.

À Antônia Maria Coelho Ribeiro, Maria Leonor Leal, Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim, Maria Núbia Barbosa Bonfim; Álvaro Goulart, Gabriella Dias de Oliveira e Maria Eugenia Stein pelos importantes depoimentos para a pesquisa que resultou neste livro.

À todas e todos que fazem, pesquisam e estudam a história e a memória da educação de jovens e adultos e da educação popular no Brasil.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO	11
1 PROJETO VERSO E REVERSO TV: MACROCONTEXTO, POLÍTICA EDUCACIONAL E ESTRUTURA	21
Estrutura do Projeto Verso e Reverso TV.....	36
O Programa de televisão Verso e Reverso – educando o educador.....	43
Verso e Reverso – Curso por Correspondência e Rádio.....	59
2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PASSADO E PRESENTE	64
Formação continuada de professoras de jovens e adultos no Projeto Verso e Reverso TV.....	76
A formação continuada enquanto proposição político-pedagógica do Projeto Verso e Reverso TV.....	79
A formação continuada como práxis político-pedagógica no Projeto Verso e Reverso TV.....	97
3 A SÉRIE III DO PROGRAMA VERSO E REVERSO – EDUCANDO O EDUCADOR: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA	127
Relações entre educação e cultura.....	138
A educação intercultural e a professora de jovens e adultos.....	149
A interrupção da série III e o fim do Projeto Verso e Reverso TV.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	171

PREFÁCIO BREVÍCIO

Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros, IX Sobre importâncias *In: Memórias inventadas*, 2006)

Exatamente *encantamento* provocou-me o livro em formato de E-book de Fernanda Mayara, resultante da tese de doutorado da autora, que chega ao público em muito boa hora. Traz à cena, com rigor e a amorosidade da partilha, mais uma pesquisa que busca, em fontes, produzir uma necessária leitura da história para que não se perca a memória de tantas ações políticas realizadas ao longo de contextos e momentos inquietos no campo da educação de jovens e adultos (EJA) e da respectiva formação de professores.

O tema abraçado por Fernanda tem imensa relevância por se tratar de ação complexa de formação de professores para a EJA que, quase ao final dos anos 1980, depois de a Fundação Mobral ter sido extinta em 1985 e a Fundação Educar vir substituí-la com

novas formas de apoio, gestão e desenvolvimento de políticas para o campo, inaugura um novo programa de formação sustentado em mídias, o *Projeto Verso e Reverso* educando o educador, retomando veículos anteriormente utilizados, mas que guardavam, nas experiências realizadas, muitas críticas. Ainda hoje a temática da formação — inicial e continuada — desafia educadores e pesquisadores, que disputam concepções, epistemologias e estratégias de realização.

Tratado em três projetos — via televisão (em recepção aberta e em telessalas), via curso por correspondência¹ e via rádio —, *Verso e Reverso* tem foco, na pesquisa de Fernanda Mayara, nas três séries de 24 programas cada uma (com ressalva para a terceira série, interrompida pela extinção da Educar), desenvolvidas como conteúdo e temáticas pela equipe técnica da Educar e roteirizadas e formatadas para a TV pela equipe da, então, TV Manchete.

Como se observa, nesses poucos dados, trata-se de projeto cuja memória indica diferentes rupturas ocorridas no país, desde a extinção de órgão público e seus projetos até o fechamento, por motivos que aqui não cabe destacar, de uma emissora de televisão de larga penetração em determinado tempo histórico. A descontinuidade e sobressaltos pelos quais passam iniciativas como esta não estão circunscritos ao poder público, mas atingem, inclusive, empresas privadas de comunicação, com concessão pública.

A investigação da autora não se deu apenas na análise dos programas: foi muito além. Ciosa do significado da guarda de uma memória como esta, iniciou pelo tratamento do material que fora convertido, anteriormente, da linguagem Betamax para DVD, sem, no entanto, o devido cuidado de manter cada programa identificado e em suportes separados, o que garantiria sua fácil busca e manuseio, sem risco de perda de sequência, entre outros. Capas, sinopses, créditos foram todos refeitos por Fernanda Mayara e podemos afirmar que, pela dedicação da autora, temos

¹ A série curso por correspondência foi objeto de estudo de mestranda no mesmo programa de pós-graduação em que a autora desse estudo se formou e sob a mesma orientação.

belíssimo conjunto cuidadoso e preciso, hoje cuidado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no setor de vídeos, vinculado ao Centro de Tecnologia Educacional.

Não bastassem esses elementos para reconhecer a qualidade do trabalho realizado, destaca-se a maior significância da pesquisa aqui apresentada, resultante da acuidade com que a autora perscrutou os programas: identificou e trouxe à luz concepções de formação continuada presentes nos programas e como estas se materializavam pelas práxis de professores — entrevistados e/ou filmados em seus fazeres pedagógicos.

A capacidade de um pesquisador viajar no tempo e ser capaz de (re)formular concepções de um dado período histórico demonstra, sempre, a potência do que a pesquisa pode oferecer ao tempo presente, para que se “leia” um projeto anterior não com as lentes do presente, criticando-o ou aprovando-o, mas sendo capaz de, embebido por concepções do presente, compreender contextos, cenários, formulações do passado vis-à-vis com fontes documentais, sejam relatórios, projetos entre outros.

Fernanda Mayara completou seu percurso de investigação em um mergulho em fontes existentes em acervos recuperados deste tempo, presentes especialmente no Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (CReMEJA) — um cenário de guarda de ações pela preservação de acervo documental e da memória oral. Não sendo da área da história ou da arquivologia, carecia de maior conhecimento sobre práticas de preservação e organização de acervos, sobretudo para trabalho com acervos audiovisuais. O compromisso de investigar e compreender práticas de preservação, tratamento e socialização de acervos documentais de educação de adultos e educação popular como os que vinham sendo desenvolvidos pela equipe de EJA na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde a autora se doutorou, motivou-a a buscar, também, outros lugares de memória. Vivências

no cotidiano da pesquisa e essa necessidade a fizeram partir para uma bolsa sanduíche na França, em Rouen, na Normandia, visando conhecer a organização da memória da escola francesa, no *Centre de Ressources du Musée National de l'Éducation*, quando pôde se aprofundar nos meandros de guarda e preservação de arquivos e memória — fundamentais para a manutenção da história que vivemos.

Nos acervos do *Centre de Ressources*, imbuída da perspectiva de perceber aproximações e distanciamentos entre conceitos com os quais operava no Brasil, melhor compreendia a história da educação de adultos no contexto francês. No referido Centre encontra-se o setor administrativo e a reserva do Museu, sendo este um dos dois espaços do *Musée National de l'Éducation* (MUNAÉ); o outro, o Centro de Exposições, aberto ao público para visitação.

A decisão de Fernanda Mayara de partilhar com muitos pesquisadores seu minucioso e competente trabalho de recuperação de memória e interpretação de uma história vivida por tantos professores de EJA, pela formação continuada, é mais uma faceta da trajetória da pesquisadora — hoje docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Inquieta com a necessidade de disseminar a produção científica (especialmente tendo sido ela bolsista Capes), decide publicar seu trabalho, dando-se a ver e a seus achados, à rede de pesquisadores de EJA e de estudiosos da história da educação que, com frequência, desprezam a historiografia nesse campo, em favor de outros objetos.

Não preciso nem de fita métrica, nem de balanças, ou que tais, corroborando Manoel de Barros, para afirmar que o livro de Fernanda Mayara veio despertar em nós o encantamento da pesquisa e a importância que a memória, ao “virar” história, tem para pesquisadores e para o campo da educação de jovens e adultos.

Rio de Janeiro, 19 de agosto de 2023.

Jane Paiva

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a história e memória da educação popular e da educação de jovens e adultos tem sido objeto de muitas pesquisas, trabalhos e reflexões que buscam fazer historiografias de movimentos, práticas e políticas com a intencionalidade de contribuir com o debate sobre o direito à educação no Brasil. Este livro se soma a esses trabalhos, tomando como referência uma tese de doutorado¹ sobre o *Projeto Verso e Reverso TV* (1987-1990), cuja concepção de educação esteve pautada no que hoje se compreende como educação a distância e democrática.

O *Projeto* foi proposto e executado à época da redemocratização da sociedade brasileira, após 21 anos de ditadura civil-militar e, portanto, em um período de lutas e conquistas por direitos fundamentais. As políticas de educação de jovens e adultos após 1985 constituíram parte do processo de construção da democracia brasileira numa conjuntura em que as organizações da sociedade civil eram chamadas para, no diálogo com as instituições estatais,

¹ Tese de doutorado intitulada *Verso e Reverso: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Jane Paiva.

ampliar os espaços públicos de reconhecimento de direitos e deliberação de políticas de inclusão social.

Nesse contexto, com mudanças nas relações político-sociais – mais próximas dos valores e princípios democráticos –, buscava-se desenvolver a ação educativa de adultos de modo que se aproximasse do modelo defendido pela educação popular no que tangia à garantia do direito à educação e à participação dos sujeitos envolvidos (LOVISOLO, 1988). O governo federal, enfrentando o processo de retomada democrática pós-ditadura, por meio da Fundação Educar, sucedânea do Mobral (que atuou durante o regime militar), era responsável por financiar a execução de programas de alfabetização e educação de jovens e adultos e promover a formação e valorização das professoras², em contexto de construção de política de educação de adultos no Brasil.

No âmbito da Educar, com o *Projeto Verso e Reverso TV*, o objetivo era garantir as professoras a continuidade da formação, pela modalidade à distância, por meio de programas de televisão que, em seguida, foram adaptados para o rádio e para um curso por correspondência. “O rádio era uma facilidade criada extra para expandir mais ainda a mensagem, o conteúdo da televisão, onde não existia televisão” (MARIA EUGÊNIA, 2019). Os programas radiofônicos receberam o mesmo nome do *Projeto* e dos programas de televisão, a saber: *Verso e Reverso – educando o educador*. A opção da Fundação Educar pela utilização de multimeios como rádio e TV está ancorada em um contexto político-social de incentivo à teleducação nos países da América Latina, premissa da Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), sediada no Chile.

² A adoção pelo uso no feminino justifica-se pelo fato de mulheres professoras terem sido maioria no processo de concepção e desenvolvimento da pesquisa que culminou na produção deste livro. Além disso, trata-se de uma opção política por entender que se historicamente pudemos escrever professores para nos referirmos à docência exercida por homens e mulheres, também podemos percorrer o caminho inverso. Ressalto que compreendo que o *Projeto Verso e Reverso TV* foi desenvolvido para professoras e professores de jovens, adultos e idosos.

Em relação aos programas de televisão, a Educar firmou convênio com o Instituto Manchete de Cultura a fim de garantir a veiculação dos programas integrantes do *Verso e Reverso – educando o educador* em todo o território nacional. O referido convênio estimava, inicialmente, a produção e a transmissão de 24 programas pela extinta Rede Manchete de Televisão. A Fundação Educar previa múltiplas possibilidades de desenvolvimento do *Projeto Verso Reverso TV*, variando os modos de recepção, quais sejam: a) programas de televisão de recepção aberta, veiculados em circuito aberto pela TV Manchete; b) os mesmos programas em recepção organizada em circuito fechado (em escolas, por exemplo), quando programas eram apresentados em fitas de videocassete a grupos de professoras; c) os mesmos programas, em recepção organizada como curso certificado, para grupos de professoras inscritas em telessala, com mediação, e apoio do material do curso por correspondência; d) variedades de recepção, de acordo com outras iniciativas desenvolvidas pelas Coordenações Estaduais da Fundação Educar.

O Curso por Correspondência, um conjunto de material impresso com 13 módulos, quando conjugado à recepção do Programa *Verso e Reverso – educando o educador*, tinha por finalidade aprofundar os temas abordados nos programas de televisão. O curso foi dirigido a professoras atendidas ao longo do período de transmissão dos programas de TV e estruturava-se em 12 unidades temáticas de estudo, além de um módulo orientador do curso e de seus procedimentos. O aprofundamento temático se dava pelo estudo de textos e desenvolvimento de leituras e atividades que possibilitavam a sistematização dos conhecimentos construídos.

O *Projeto Verso e Reverso TV*, portanto, desenvolveu uma proposta alternativa de apoio à formação continuada a distância de professoras de jovens e adultos pela televisão, tendo sido a primeira política dessa natureza em âmbito federal. A utilização da televisão como tecnologia de comunicação e informação foi

preponderante para contribuir com a democratização do acesso à formação continuada e possibilitar *espaçostempos* de discussões sobre relações entre educação, sociedade e democracia em rede nacional. O Projeto instigava professoras, em formação continuada, a reflexões críticas sobre os contextos político, social e cultural vividos na inter-relação com a organização do trabalho pedagógico. Concepções de docência e de trabalho educativo se associavam ao significado político e cultural de atuação docente e de suas implicações para questões de interesse coletivo, que Freire já identificava como politicidade da educação.

O compromisso em pesquisar e visibilizar histórias e memórias da educação popular e da educação de jovens e adultos é um compromisso político que tem me acompanhado ao longo dos últimos anos, desde a minha formação em Pedagogia. Coletivamente fui aprendendo com professoras, orientadoras, com sujeitos que fazem parte da história da educação popular e educação de adultos no Brasil, colegas e autoras as necessárias relações entre passado e presente para compreensão de problemáticas atuais inerentes ao campo da educação de jovens e adultos.

Le Goff (2013), quando questiona a história como ciência do passado ou como história contemporânea, fundamentado em Marc Bloch, ajuda na compreensão de que a pesquisa sobre a formação continuada de professoras de jovens e adultos no âmbito do *Projeto Verso e Reverso TV* requer um movimento de dupla compreensão: compreender o referido Projeto por meio do presente – com as nossas lentes do presente – e compreender o presente da formação continuada de educadoras de adultos pelo passado. “Marc Bloch pensava nas relações que o passado e o presente entretecem ao longo da história. Considerava-se que a história não só deve permitir compreender o ‘presente pelo passado’ – atitude tradicional, mas também compreender o passado pelo presente” (LE GOFF, 2013, p. 27).

A discussão de memória que fundamentou a pesquisa partiu do entendimento de que “a memória é do passado”, este tomado em suas possibilidades ou o “retorno” de possibilidades escondidas. Ou seja, não é o passado estático e por ele mesmo, mas considerando a sua dinamicidade e potência para pensarmos as relações atuais concernentes à formação continuada de professoras de jovens e adultos. Este livro significa, pois, ampliação e aprofundamento da compreensão de que o presente da EJA não pode ser pensado se não a partir de experiências e vivências do passado da modalidade e que, quando revisitado criticamente, levando em conta a história e a memória dos sujeitos protagonistas, pode se apresentar como campo rico de nossas reflexões atuais, referentes à educação de jovens e adultos, o que engloba a formação continuada de educadoras, pessoas também jovens e adultas em processos de aprendizagem.

O diálogo com a memória e história do *Projeto Verso e Reverso TV* foi possível com o acesso às fontes que encontrei no Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro (CREMEJA)³ e que compuseram o escopo documental da pesquisa. As fontes são documentos escritos da Fundação Educar; materiais didáticos; DVDs contendo PGMs⁴ de televisão *Verso e Reverso – educando o educador*; e áudios das entrevistas com técnicas que trabalharam na Fundação Educar, especificamente com o *Projeto Verso e Reverso TV*.

Os documentos escritos durante a atuação da Fundação Educar⁵ e encontrados no CREMEJA são diversos, mas para a pesquisa foram selecionados aqueles que formulavam diretrizes e projetos e registravam correspondências expedidas e recebidas. A seleção foi feita considerando informações sobre a dimensão legal e propositiva do *Projeto*, buscando compreender como foi proposta a

³ Site do CREMEJA: <http://cremeja.org/a7/>

⁴ A sigla PGM, neste livro, é uma abreviação para a palavra Programa, se referindo aos programas de televisão *Verso e Reverso – educando o educador*.

⁵ A Fundação Educar foi instituída pelo Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985.

política de formação continuada de educadoras de jovens e adultos pela televisão no âmbito da Fundação Educar. Nesse sentido, listo a documentação abaixo:

- a) Diretrizes Político-pedagógicas da Fundação Educar (1986);
- b) Formação de Professores para Educação de Adultos: proposta (1987);
- c) Projeto de Capacitação de Professores em Educação Básica de Jovens e Adultos com utilização de multimeios (junho de 1987);
- d) Ações da Educar para 1988 – documento básico (fevereiro de 1988);
- e) Memorando n. 172/88, de 22 de dezembro de 1988;
- f) Anteprojeto Verso e Reverso – Educando o Educador (s. d) – série especial.

Outras fontes consultadas para o desenvolvimento da pesquisa foram materiais didáticos produzidos pela Fundação Educar, dos quais também constavam nomes de seus autores e colaboradores. Tais materiais correspondem a 12 publicações e um manual de orientação, utilizados no Curso por Correspondência⁶ conjugado ao *Programa Verso e Reverso – educando o educador*. As publicações são chamadas de unidades temáticas e guardam os seguintes títulos: 1. A educação no Brasil e o analfabetismo; 2. A educação de adultos no país; 3. O processo de ensino-aprendizagem do aluno adulto; 4. Planejamento; 5. Alfabetização; 6. Língua Portuguesa; 7. Matemática; 8. Estudos Sociais; 9. Ciências Naturais; 10. Material didático; 11. Acompanhamento e avaliação; 12. O papel e a forma-

⁶ O material do projeto curso por correspondência já foi investigado em projeto de mestrado de Ana Cristina Voigtel de Paula denominado *Memórias do Projeto Verso e Reverso: pretextos, contextos e textos na formação de professores* e defendido em 12 de dezembro de 2017, disponível no site < <https://jansedapaiva.wixsite.com/aprendizadolongovida>>.

ção do educador de adultos. Cada unidade temática é composta por uma apresentação; texto único ou conjunto de textos; atividades de fixação e reflexão; atividades para aferição do conteúdo; glossário; indicação bibliográfica, ficha de avaliação da unidade e de avaliação do cursista, encartada; totalizando a média de 19 a 20 páginas.

Em relação às fontes audiovisuais, os DVDs, contendo o programa de televisão *Verso e Reverso – educando o educador*, estão organizados em três séries; as duas primeiras com 24 PGMs e a terceira série com 13 PGMs, todos com duração média de 30 minutos. A série I, em linhas gerais, discute fundamentos e práticas da educação de jovens e adultos. Na série II, a prática ganha centralidade e os PGMs apresentam exemplos de experiências exitosas sobre os temas tratados. Toda a discussão do *Programa* televisivo parte de práticas de salas de aula de projetos conveniados à Fundação Educar de diferentes estados da federação. A série III apresenta PGMs que tratam sobre a formação da sociedade brasileira a educação em diferentes períodos históricos da história do Brasil.

Em geral, as falas e práticas de professoras de jovens e adultos exibidas ao longo dos PGMs das três séries do *Programa Verso e Reverso – educando o educador* me ajudaram a perceber a centralidade dada à prática no processo de formação continuada de professoras de jovens e adultos e os fundamentos dessa formação. Os DVDs contendo os PGMs de televisão, enquanto fontes de pesquisa, também me possibilitaram perceber indícios da efetivação da formação continuada do *Projeto Verso e Reverso TV*, na medida em que apareciam correspondências de professoras alcançadas pelo Projeto com sugestões e solicitações ao final da maioria dos PGMs da série I e no quadro *A prática em questão* com dúvidas das professoras na série II.

O trabalho com as referidas fontes se desdobrou em novas entrevistas, com o apresentador do Programa, Álvaro Rogério Viana Goulart⁷; com ex técnicas da Fundação Educar, Antônia Maria

⁷ Roteirista e apresentador do Programa – Verso e Reverso – educando o educador.

Coelho Ribeiro⁸ (nomeada neste livro de Antônia Ribeiro), Maria Leonor de Macedo Soares Leal⁹ (nomeada neste livro de Leonor Leal), Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim¹⁰ (nomeada neste livro de Inês Bomfim) e Maria Núbia Barbosa Bonfim¹¹ (nomeada neste livro de Núbia Bonfim); e ex funcionárias da da extinta Rede Manchete de Televisão, Gabriella Dias de Oliveira¹² (nomeada neste livro de Gabriella Oliveira) e Maria Eugênia Stein¹³ (nomeada neste livro de Maria Eugênia). O período de realização das entrevistas foi muito rico para pesquisa no se refere à elucidação de questões que ainda estavam em aberto, para a criação de novos contatos e descobertas de novas fontes e para apreender sobre o que envolveu a criação do *Projeto Verso e Reverso TV*. Em se tratando de pesquisa sobre memória e história, na qual foram privilegiados os sujeitos e suas narrativas – escritas, orais e audiovisuais —, optei por utilizá-las ao longo de todo o texto, sempre que se fizeram necessárias para ajudar na elucidação de um dado contexto ou categoria. Portanto, desta maneira assim foram projetados e organizados os capítulos:

No primeiro capítulo, intitulado *Projeto Verso e Reverso: macrocontexto*, política educacional e estrutura, apresento o *Projeto Verso e Reverso TV* em diálogo com pesquisas desenvolvidas sobre a temática da política de educação de jovens e adultos e formação continuada. O objetivo do capítulo é contextualizar o *Projeto Verso e Reverso TV* política e historicamente, apresentando sua estrutura.

⁸ Pertenceu ao quadro da Fundação Mobral desde 1974 e em 1985, quando foi criada a Fundação Educar, passou a integrar a equipe do *Projeto Verso e Reverso TV*, permanecendo até 1990, quando da extinção da Fundação.

⁹ Coordenadora do *Projeto Verso e Reverso TV*, tendo sido responsável pelos trâmites referentes à relação com a Rede Manchete de Televisão, prazos, revisão de roteiros, avaliação e tratamento pedagógico.

¹⁰ Ocupou o cargo de técnica na Diretoria de Educação da Fundação Educar e participou da concepção e produção dos 48 PGMs de televisão Verso e Reverso – educando o educador.

¹¹ Diretora Técnica Nacional da Fundação Educar.

¹² Coordenadora pedagógica do Programa Verso e Reverso – educando o educador, responsável pela mediação entre a equipe de educação da TV Manchete e da Fundação Educar.

¹³ Coordenadora geral do setor de educação da Rede Manchete de Televisão, diretora geral na série I e supervisora nas séries II e III do mesmo Programa.

Intenciona-se, também, que o leitor possa visualizar o que foi o *Programa Verso e Reverso - educando o educador* em termos de formato, quadros, alguns participantes e compreender o Verso e Reverso Curso por Correspondência e Rádio como desdobramentos do *Projeto Verso e Reverso TV*. Os documentos ofereceram pistas de que o material produzido para veiculação via TV servia de subsídio para o trabalho desenvolvido via Rádio e no Curso por Correspondência. Somam-se às discussões falas de técnicas da Fundação Educar e fragmentos de documentos oficiais da referida Fundação, que ajudam a elucidar melhor o contexto em questão.

No segundo capítulo, que tem por título *Concepções de formação continuada: passado e presente*, discuto concepções de formação continuada, considerando o marco temporal dos anos de 1940, quando se começa a discutir sobre educação de adultos e educação continuada nas conferências internacionais da UNESCO, assim como revisito a história da formação continuada na educação de jovens e adultos no Brasil em âmbito federal, que antecede a constituição do *Projeto Verso e Reverso TV* como política nesse campo. Posteriormente, discuto a formação continuada enquanto proposição e práxis político-pedagógica no Projeto Verso e Reverso via TV. Busquei concepções teóricas de formação continuada que à época deveriam fundamentar o *Projeto Verso e Reverso TV* e que assinalavam como ele poderia ser desenvolvido, nas Diretrizes Político-pedagógicas da Fundação Educar, em sua proposta formativa, em anteprojetos e projetos. Em seguida, desenvolvi a discussão em torno da prática do Projeto, compreendendo esta como práxis, que é dinâmica, transformadora e não simples aplicação do que foi previsto.

No terceiro capítulo, intitulado *A série III do Programa Verso e Reverso – educando o educador: relações entre educação e cultura* discorro, inicialmente, como foi possível o acesso aos PGMs enquanto fontes para pesquisa. Em seguida, centro as discussões em torno das diferenças no formato do *Programa Verso e Reverso – educando*

o educador, mas, sobretudo no currículo de formação continuada desenvolvido. PGMs diversos informavam sobre um currículo de orientação pós-crítica para a formação continuada de professoras de jovens e adultos, em que as relações entre igualdade, diferença e relações de poder ganharam centralidade na perspectiva de formar professoras conscientes desses processos e que pudessem trabalhar em uma perspectiva crítica e intercultural.

Por fim, finalizo este texto introdutório ao livro “Verso e Reverso TV: memórias de uma política de formação continuada de professoras de jovens e adultos a distância” com uma palavra de agradecimento a todas e todos que contribuíram com a realização da pesquisa e produção deste livro: à Jane Paiva, orientadora do trabalho de pesquisa; ao apresentador do *Programa Verso e Reverso – educando o educador*; e a todas as ex técnicas e funcionárias das extintas Fundação Educar e Rede Manchete de Televisão, nomeado e nomeadas anteriormente.

PROJETO VERSO E REVERSO TV: MACROCONTEXTO, POLÍTICA EDUCACIONAL E ESTRUTURA

1



Discutir o *Projeto Verso e Reverso TV* como política de formação continuada de professores de jovens e adultos demanda a caracterização do contexto social, político e educacional no qual ele foi desenvolvido. Um *Projeto* educativo nunca é neutro e existe sempre um *Projeto* de sociedade que o consubstancia, seja ele progressista ou conservador. Deste modo, a intencionalidade do *Projeto* educacional, suas metodologias, recursos didáticos e processos avaliativos irão se coadunar à concepção de sociedade defendida pelos sujeitos do processo educativo. Ter isto em mente é relevante para compreender, ao longo deste livro, finalidades, conteúdos, linguagens do *Projeto* como política, a partir do contexto no qual foi gestado.

Ressalto que a sociedade vinha de um cenário político-educacional marcado por uma ditadura civil-militar, com iniciativas do governo enfatizando a repressão a programas e campanhas de educação popular e à criação de ações e programas voltados para a alfabetização que atendia a interesses de grupos de direita, conservadores e defensores do regime. Embora se saiba, com base em pesquisas mais recentes (cf. SILVA, 2013), que as práticas desenvolvidas por sujeitos plurais e em diferentes regiões assumiram, em certa medida, outras perspectivas além daquelas propostas pelo

governo ditatorial, cabe exemplificar, nesse sentido, estudos desenvolvidos sobre a teoria freireana no cotidiano das práticas de técnicas da Fundação Mobral¹.

Intencionando caracterizar esse contexto político educacional anterior à criação do *Projeto Verso e Reverso TV*, convém situar a Fundação Movimento Brasileiro de Educação (Mobral), visto que, além de ser a experiência de alfabetização e educação de adultos representativa do regime militar, passou a ser substituída, no período da redemocratização, pela Fundação Educar – impulsionadora e financiadora do *Projeto*. O Mobral objetivava acabar com o analfabetismo e possibilitar a jovens e adultos as condições de iniciar e/ou prosseguir seus estudos a partir de uma ruptura com o modelo de alfabetização que vinha sendo desenvolvido no âmbito das experiências de educação popular do início dos anos de 1960, como se observa:

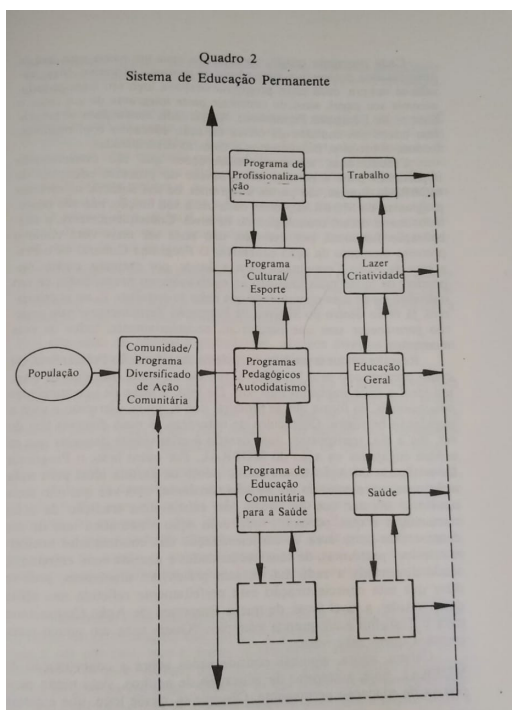
O projeto político do MOBREAL surgiu e se definiu por oposição e como alternativa aos movimentos sociais e educacionais inspirados na pedagogia de Paulo Freire, reprimidos pelo Regime militar. Aliás, poderíamos dizer que ali está a definição não só do projeto político do MOBREAL, mas também de toda proposta educacional da Ditadura. (FERRARO, 2009, p. 110).

Além de um *Projeto* político-educativo identificado, em sua proposição governamental, com os interesses do regime militar e da classe dominante o Mobral buscou, também, enquanto política de educação de adultos, a criação de um sistema de educação permanente. Nesse sentido, é onde podemos perceber as nuances e contradições dentro do próprio Mobral, conforme assinalado anteriormente, resultante da pluralidade dos sujeitos e suas concepções ideológicas no interior do Movimento. Além disso, destaco a própria mudança político-social brasileira, pois na década de 1970 o regime militar entrou em declínio e o contexto,

¹ Esse dado pode ser consultado no documento Aspectos Fundamentais da Metodologia de Paulo Freire, no acervo da Fundação Mobral disponível no site do CReMEJA.

também, contribuiu para reconfigurar a política e as práticas do Mobral. Arlindo Lopes Corrêa ao escrever sobre o Mobral, no final dos anos de 1970, o descreveu como uma política que buscava acabar com o analfabetismo entre adolescentes e adultos e desenvolver práticas de educação continuada de forma integrada por meio dos seus variados programas dedicados às áreas de saúde, esporte, cultura, lazer, comunidade. Segundo Corrêa (1979, p. 79), o sistema de Educação Permanente do Mobral estava estruturado da seguinte maneira:

FIGURA 6 - FAC-SIMILE DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DO MOBRAL



Fonte: Livro Educação de Massa e Ação comunitária, p. 79

Trata-se de uma política de alfabetização e educação continuada na qual os programas que não poderiam ser concebidos isoladamente. Buscava-se com essa estrutura desenvolver uma perspectiva mais ampla do processo educativo e a formação geral do ser humano, através de uma metodologia de palavras geradoras no programa de alfabetização e uma resposta as necessidades mais básicas por meio dos outros programas de diferentes áreas de atuação. “Buscava-se, portanto, ensinar a ler e escrever; porém, tratando-se de uma ação educativa, espera-se a formação de um ser responsável, crítico e livre.” (CORRÊA, 1979, p. 64). Nesse sentido, compreendo que, dentro do Mobral, já havia um discurso em favor de uma educação mais crítica ao ponto do material didático em nível nacional e o vocabulário comum a todo Brasil serem entendidos como barreiras que deveriam ser ultrapassadas. A intenção não é negar o Mobral enquanto *Projeto* educativo centralizador, hierárquico e representativo da ditadura militar, mas discorrer sobre essa política compreendendo-a no contexto dinâmico, político e social do final dos anos de 1970, período que antecede a transformação da Fundação Mobral em Fundação Educar e que promove, automaticamente, a passagem de grande parte dos técnicos em assuntos educacionais do Mobral para Educar. Grande parte do corpo técnico que trabalhou no Mobral passou a desenvolver políticas e práticas em uma perspectiva de crítica ao regime e em favor do fortalecimento da democracia na Fundação Educar e, posteriormente, no *Projeto Verso e Reverso TV*.

No início dos anos de 1980, com o regime ditatorial brasileiro cada vez mais em declínio a sociedade civil voltou a ganhar força nas ações de pressão social com o fortalecimento dos movimentos urbanos e rurais, com os debates em torno da convocação de uma Assembleia Constituinte e de maior liberdade de imprensa. Após 21 anos de ditadura civil-militar, em 1985 ocorreu o fim do período ditatorial, mas ainda via eleições indiretas, apesar de todo o movimento em torno da emenda Dante de Oliveira, que ficou

conhecido como “Diretas Já”. Marcado pela eleição indireta, no Congresso, de Tancredo Neves para Presidente do Brasil, por 489 votos contra 180 de Paulo Maluf, a sucessão sofreu um novo golpe, com a doença e cirurgia do presidente eleito Tancredo Neves no dia da posse, levando-o a falecer alguns dias depois, gerando forte discussão sobre a sucessão, que acabou recaindo no vice-presidente José Sarney. Segundo Ribeiro (1993, p. 13):

Este governo, que tinha o compromisso formal de redemocratizar o país até a posse de um governo eleito pelo voto direto e popular, buscou promover, ainda que de forma discutível, entre outras coisas, uma ‘obrigatória’ participação dos setores organizados da sociedade nas políticas públicas, participação esta que, em última instância, legitimaria este próprio processo político. É nessa conjuntura, então, que se dá a criação da Fundação Educar.

Prontamente, o contexto político-social repercutiu nas questões educacionais, em termos de gestão da política e das práticas. Ainda que períodos ditatoriais deixem marcas de autoritarismo e a retomada da democracia seja um processo lento, a partir de 1985 ocorreram mudanças significativas que apontavam para políticas e práticas de democratização na educação brasileira. Nesse sentido, autores e ideias consideradas subversivas pelo antigo regime ganharam espaço no cenário nacional. Profissionais considerados comprometidos com a democratização da educação e da sociedade brasileira passaram a ocupar vários cargos da administração pública. Segundo Ribeiro (1993, p. 14), podia-se “[...] constatar, dentro da maioria dos órgãos governamentais, uma certa euforia por parte dos profissionais que nele trabalhavam, interessados em desenvolver práticas educacionais de caráter mais democrático.” Durante o exercício da pesquisa, essa euforia pôde ser constatada ao longo do trabalho com o *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, a partir dos textos/roteiros, sons, gestos e imagens, bem como na fala de alguns dos entrevistados da pesquisa.

Não foram raras as vezes em que pude perceber nas fontes audiovisuais do *Projeto Verso e Reverso TV* o compromisso com a construção de uma sociedade livre, democrática e igualitária, buscando contribuir para a formação de sujeitos que pudessem atuar ativamente no processo de redemocratização do Brasil, ao final dos anos de 1980. Como ilustração, destaco a fala de abertura do apresentador Álvaro Goulart, no primeiro programa da série I do *Verso e Reverso – educando o educador*: “Todos os brasileiros têm direito à educação. Infelizmente essa afirmação não reflete a realidade educacional do país. [...] o governo tem de fato oferecido educação básica para toda a população brasileira?” (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE I, PGM 1, 1987). O *Programa* tem início chamando professores telespectadores à reflexão da educação e, conseqüentemente, da formação docente, como direito de todos, em um cenário histórico de efervescência de lutas por direitos sociais. Posteriormente, o próprio Álvaro Goulart, em entrevista para esta pesquisa, afirmou que as equipes do *Projeto* – tanto da Fundação Educar quanto da Rede Manchete – eram muito afinadas, possuíam um mesmo viés ideológico: de formação e de transformação.

É importante reafirmar que o cenário político-social era outro, logo, os governantes desenvolveram discursos mais afinados com os novos ares democráticos, sendo este um dos motivos que ocasionaram a transformação da Fundação Mobral em Fundação Educar, por meio do Decreto n. 91. 980, de 25 de novembro de 1985. Durante este processo, a Educar teve sua estrutura administrativa organizada a partir do que já dispunha o Mobral, sob a presidência de Vicente de Paulo Barreto, até 1987, e de boa parte da equipe técnica do Mobral. Sobre essa mudança, especialmente relativa ao período a partir de 1987, afirma Leonor Leal (2018): “Mudou muita coisa em termos de gestão, porque as gestões eram muito diferentes. [...] foi logo com a Leda, não é?” (referindo-se à presidência seguinte de Leda Tajra, trazida pelo Presidente José Sar-

ney). Em relação às transformações no cenário social e político que contribuíram para extinção do Mobral e criação da Fundação Educar, declarou Antônia Ribeiro (2018): “Tinha muito mais liberdade de redimensionamento de programa, de materiais, de tudo. Eu acho que nesse ponto é uma pena que durou pouco.”

Segundo Paiva (*apud* SOUZA JÚNIOR, 2012), a extinção do Mobral foi um dos objetivos explícitos do programa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido político majoritário na época. Isso decorreu não somente pela falta de efetividade do Movimento, mas também e, principalmente, por sua origem e percurso autoritário. Ribeiro (1993, p. 16) ao se referir à transformação da Fundação Mobral para Fundação Educar, contribui com esse entendimento ao firmar que: “[...] o clima de transição democrática ocasionou, efetivamente, uma maior abertura e flexibilidade no discurso institucional.”

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que o dado mais significativo da mudança do Mobral para Educar foi a sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Tal mudança possibilitou que a Fundação apoiasse técnica e financeiramente projetos de educação de jovens e adultos conduzidos pelos estados, prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil. A título de exemplo, destaco os convênios entre a Fundação Educar e a Companhia Brasileira de Transportes Urbanos no Rio de Janeiro; com a Fábrica Montes Claros; com movimentos populares na Baixada Fluminense – Projeto de Educação Básica para a Baixada Fluminense; com o Colégio Bennet (RJ); com a Prefeitura Municipal de Recife – Projeto Teimosia e seu congêneres no Município do Cabo (PE); com a Secretaria de Educação de Natal (RN) por meio do Programa Municipal de Educação Popular (PROMER); e o convênio entre a Fundação Educar e a Telebrás – Telecomunicações Brasileiras S.A.

Os projetos citados acima e as práticas de alfabetização desenvolvidas pelas entidades conveniadas à Fundação Educar esta-

vam mais próximas dos valores e princípios democráticos. Ao longo dos PGMs de televisão do *Projeto Verso e Reverso TV*, especialmente na série II, foram exibidas aulas de professores das instituições conveniadas. Tais aulas podiam ser facilmente identificadas como práticas de educação popular, uma vez que focalizavam o ensino da leitura, escrita, matemática, ciências da natureza e estudos sociais de forma crítica e reflexiva, tendo como horizonte a participação dos sujeitos no processo de democratização e transformação da sociedade brasileira. Segundo Freire (1987, 2006), educação popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva dos direitos e participação do povo.

Se a finalidade da educação tinha compromisso com a redemocratização da sociedade brasileira e com o desenvolvimento de suas práticas os sujeitos buscavam democratizar a educação e transformar a sociedade, convém, neste momento, discutir o conceito de democracia. Com qual concepção de democracia operava a Fundação Educar? Qual foi o conceito de democracia no qual se pautaram as práticas educativas do *Projeto Verso e Reverso TV*, no âmbito da Educar?

As *Diretrizes político-pedagógicas da Fundação Educar* explicitam, em seção intitulada “Educação e Democracia”, a opção por uma política democratizadora na área da educação, na perspectiva de que a construção e a consolidação do regime democrático pressupõem a realização de um programa de educação para todos com participação efetiva da população. “O ideal de participação de todos na definição das decisões que envolvem os destinos da coletividade implica a formação de cidadãos preparados, conscientes e críticos.” (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1986, p. 6). No Programa *Verso e Reverso – educando o educador* também é facilmente identificável o conceito de democracia com o qual trabalhava a equipe da Fundação Educar, especialmente na série I PGM 16, que teve como tema “A realidade social do país”. Neste PGM, é exibido um documentário

com entradas de voz over e a exposição da aula do professor Jaury de Oliveira com a discussão sobre democracia e terra, na Escola Estadual Paula Brit. Por meio da voz *over*, assim se explicita o conceito de democracia:

[...] o conceito de democracia que não se restringe ao aspecto político entendido, por exemplo, como o ato de votar ou de participar de comícios eleitorais. Democracia é antes de tudo justiça social. Desse modo, o professor deve mostrar que só existe democracia no país quando as pessoas que constroem sua riqueza usufruem igualmente dos seus benefícios, como o direito à moradia, alimentação, saúde, trabalho, lazer, liberdade de expressão, liberdade de ir e vir e direito aos meios de produção como a terra. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE I, PGM16, 1988).

Ao considerar que “Democracia é antes de tudo justiça social”, o *Programa Verso e Reverso* explora um conceito de democracia ampliado, que vai além da noção do direito ao voto. Nesse sentido, o texto “Politizar a política e democratizar a democracia” de Boaventura de Sousa Santos nos oferece contribuições significativas para o diálogo com o *Projeto Verso e Reverso TV*. Santos (2016) aborda o conceito de Democracia Representativa (DR) considerando sua base na teoria política liberal; realiza uma crítica a este modelo e ressalta a sua funcionalidade, em razão da elasticidade e potencialidade que tem a DR para criar mais justiça social.

A Democracia Representativa é o regime político no qual cidadãos escolhem, por meio de eleições diretas, políticos para serem seus representantes. Uma vez eleitos, estes passam a ser os titulares do poder democrático. O problema se revela quando os representantes eleitos pelo povo não o representam, assumindo interesses e posturas discrepantes com os da população que os elegeu e, ainda, quando se negligencia, totalmente, a função de controle social, tornando a DR vulnerável aos fenômenos de corrupção. Contudo, Santos (2016) ressalta a funcionalidade da Democracia Representa-

tiva ao afirmar que ela é somente uma parte de uma tradição democrática muito mais ampla e que, historicamente, as classes populares conquistaram avanços, em alguns países, devido à participação no jogo da DR. Nesse sentido, o autor destaca as lutas sociais contra as ditaduras militares ou civis que impunham na agenda política a questão da justiça social, caso das lutas pela reconquista da democracia no Brasil e que circundaram a proposição e execução de políticas educacionais nos anos de 1980.

Portanto, a agenda das políticas públicas educacionais dos anos de 1980 foi gestada em um cenário de alargamento do campo dos direitos de cidadania e, conseqüentemente, de busca pela expansão das oportunidades educacionais. Nesse sentido, compreendendo política pública na perspectiva de Fávero (2011), como ações realizadas pelo Estado por meio de planos, programas e projetos, leis e normas, mais ações e pressões da sociedade civil organizada, bem como na perspectiva do direito discutida amplamente por Paiva (2005). Essa autora, ao discutir “tensões conceituais e sentidos do direito à EJA” e se reportar à história da modalidade, afirma que as ações mais expressivas desenvolvidas ao longo da história, em maioria, não nasceram do poder público, mas da luta e da resistência social aos projetos de dominação.

Na década de 1980, quando das lutas e pressões sociais pelo fim do regime militar e retomada da democracia, ocorre, paulatinamente e de forma mais expressiva a partir de 1985, um estreitamento entre demandas da sociedade e proposição de projetos, planos, leis e normas, por parte do governo. Em 1983 foi criado o Fórum Nacional dos Secretários de Educação “[...] que definiu-se pela defesa do ensino público, elegeu o comando do MEC como antagonista e assumiu um caráter explícito de ‘oposição e resistência à política educacional do Governo Federal.’” (DI PIERRO, 2000, p. 60). Tem-se, com isso, a ampliação de uma rede de resistências contra a maneira como o MEC vinha defi-

nindo a política educacional brasileira, caracterizada, principalmente, pela falta de recursos e ausência de participação colegiada dos setores educacionais. Pode-se afirmar que a criação do Fórum Nacional de Secretários de Educação soma-se a outros movimentos da sociedade civil organizada e a medidas governamentais de ampliação do direito à educação extensivo a todos e todas.

No ano de 1985, durante o processo de transição democrática, o Ministro da Educação Marco Maciel colocou o *Programa Educação para Todos* em discussão e o Senado Federal aprovou a Emenda Calmon, que aumentou recursos provenientes de impostos vinculados à educação para 13% do Orçamento da União e 25% dos Estados e Municípios. Segundo Di Pierro (2000), o documento iniciava da seguinte forma:

Há [...] um inalienável compromisso a que a nação brasileira não pode faltar: o de enfrentar o desejo de universalizar o acesso à escola, vencer o analfabetismo e proporcionar um atendimento educativo em crescentes níveis de qualidade.

[...] A educação básica é aqui entendida como aquela que venha possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo em face da sua realidade. A educação básica extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização ou dela ficaram alijados prematuramente. Nesse sentido, compreenderá também o atendimento a toda a população jovem e adulta não escolarizada pelo ensino regular. (MACIEL *apud* DI PIERRO, 2000, p. 52).

A fala do Ministro reflete o compromisso que o governo assumia com a democratização da educação brasileira, tendo como foco a educação básica e a formação crítica dos educandos. No mesmo ano, ocorreu a 23ª Reunião da Conferência Geral da UNES-

CO, que recomendava a instituição do Ano Internacional da Alfabetização; e, conforme assinalado anteriormente, foi também o ano de criação da Fundação Educar. O Governo Federal, por meio da Educar, deveria financiar a execução de programas de alfabetização e educação básica, incentivar a criação e a divulgação de metodologias de ensino, além de estimular a valorização e a formação dos professores, responsáveis pelas ações educativas.

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1o grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120).

Pertinente à formação dos professores, os programas da Fundação Educar deveriam estabelecer critérios de seleção para a contratação dos professores que iriam trabalhar na educação básica de jovens e adultos e manter o quadro de professores leigos² que já desenvolviam funções no Mobral. A Fundação deveria manter um programa permanente de formação continuada de professores com o apoio de multimeios (radio difusão e televisão educativa), bem como ofertar formação inicial aos professores leigos que atuavam em programas de educação básica. Nessa perspectiva, entendendo a formação continuada dos alfabetizadoras/educadoras como uma das premissas das ações desenvolvidas pela Fundação Educar, uma vez que a referida Fundação financiava ações voltadas para a formação continuada de alfabetizadores, entre as quais sobressai o *Projeto Verso e Reverso TV*.

Em 1986, o MEC convocou especialistas para compor a Comissão de Elaboração de Diretrizes Político-Pedagógicas da Fun-

² Dados de 1987, levantados pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, apontam que dos 1.117,3 mil postos docentes de ensino de 1º grau 145,7 (13%) eram ocupados por professores que não possuíam segundo grau completo de instrução. (BARRETO, 1991).

dação Educar. A Comissão produziu um documento que defendia o direito de todos à educação, antecipando o que seria, posteriormente, defendido no Art. 208 da Constituição Federal de 1988. Em 1986 também foram organizados formalmente o Conselho de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Segundo Di Pierro (2000), a presença dessas organizações na formulação legal das políticas públicas educacionais durante o período da redemocratização reflete o processo de desconcentração de serviços e encargos do ensino público no nível básico e a redefinição do pacto federativo neste campo da ação social dos governos.

Considerando o conjunto de organizações governamentais e não governamentais existentes nos anos de 1980, existia, ainda, um subconjunto formado por centros dedicados à educação não formal de adultos, os quais desenvolviam ou apoiavam política e pedagogicamente atividades de educação popular dedicadas à alfabetização e à escolarização. Alguns desses centros de educação popular mantinham conexões de âmbito latino-americano, como o *Consejo de Educación de Adultos de América Latina* (CEAAL). Foi nesse período que também se desenhou, em 1987, o que viria a constituir a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), resultante do encontro entre membros do CEAAL, entidades comunitárias que desenvolviam atividades de alfabetização de jovens e adultos, técnicos da Fundação Educar e ONGs de educação popular (DI PIERRO, 2000).

O ano de 1987 é um marco para a democracia brasileira, uma vez que a partir daí tiveram início os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, que deveria propor um texto para conformar, após votado, a Constituição Federal do Brasil (posteriormente promulgada em 5 de outubro de 1988). No mesmo ano de instauração da Assembleia Nacional Constituinte a Fundação Educar cria o *Projeto Verso e Reverso TV*, elaborado visando

à formação dos professores que atuavam nos projetos por ela financiados. Esse Projeto, conforme assinalado anteriormente, possibilitou que educadores continuassem sua formação à distância por meio de PGMs de televisão, programas de rádio e cursos por correspondência. Para isso, a Fundação Educar firmou um convênio com o Instituto Manchete de Cultura a fim de produzir e garantir a veiculação dos PGMs em todo o território nacional. O referido convênio conjecturou a produção e veiculação das séries do *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, produzidas até o início de 1990, quando assumiu o Presidente Fernando Collor de Melo e extinguiu a Fundação Educar. A estrutura do *Projeto* será detalhadamente apresentada e discutida no próximo tópico.

Em 1988, o então Ministro da Educação Hugo Napoleão propôs a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação básica de jovens e adultos, convocando para esta finalidade uma Comissão Paritária por meio da Portaria n. 173, de 8 de março de 1988. Tal Comissão foi constituída por representantes das três esferas do governo – federal, estadual e municipal. Segundo Di Pierro (2000), as organizações da sociedade civil não participaram da Comissão, no entanto, o documento preliminar foi objeto de consultas a dezenas de instituições e pessoas, que emitiram pareceres que contribuíram para a elaboração da versão final, publicada em 1º de setembro do corrente ano.

Paralelamente aos trabalhos da Comissão Paritária, a presidente da Fundação Educar, Lêda Tajra, à época membro do Conselho Federal de Educação, apresentou à Câmara de Ensino de 1º e 2º graus a Indicação n. 2, que versava sobre incentivos para que os cursos de magistério de 2º grau e as universidades incluíssem em seus currículos disciplinas, habilitações específicas ou cursos de especialização de educação de jovens e adultos; e, ainda, programas de atendimento à educação básica de jovens e adultos ministrados pelos estudantes de magistério e pedagogia, sob supervisão docente. A

Indicação n. 2 foi aprovada por unanimidade pelo MEC, que após três meses de aprovação das diretrizes da Comissão Paritária convocou, por meio da Portaria n. 561, de 21 de novembro de 1988, novos grupos de trabalho que, a partir do disposto na Constituição Federal, puderam elaborar prioridades e metas que vieram a orientar um Plano Nacional de Educação (DI PIERRO, 2000).

Nesse período, cada vez mais ganhavam visibilidade as experiências de educação popular, fossem elas de iniciativas governamentais ou da sociedade civil organizada. Datam dos anos de 1980 o movimento das escolas comunitárias, que embora fosse um trabalho dedicado especialmente à educação de crianças pequenas, também desenvolviam ações de educação de jovens e adultos; a criação do Conselho Nacional de Seringueiros (CNS), criado no contexto do movimento sindical acreano e cujo Projeto Seringueiro alfabetizou cerca de mil seringueiros acreanos até o final dos anos de 1980; a fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, e do seu Coletivo Nacional de Educação, em 1988; a reorientação do Movimento Brasileiro de Educação (MEB) de 1986-1989, já que com o golpe civil-militar de 1964 este Movimento sofreu um “recuo ideológico” e escassez de recursos orçamentários para a continuidade das suas atividades (FÁVERO, 2006).

Portanto, a explicitação das iniciativas governamentais e da sociedade civil organizada, mencionadas anteriormente, é pertinente para compreender o *Projeto Verso e Reverso TV* como uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos em um contexto de mudanças na política social. Segundo Ball (2011), quando se discute uma política deve-se considerar que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode impedir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras. A seguir, abordarei a estrutura do *Projeto Verso e Reverso*.

ESTRUTURA DO PROJETO VERSO E REVERSO TV

De acordo com o dicionário Aurélio, “estrutura” é o modo de organização das partes que compõem o todo. Nesta seção, objetivo apresentar a estrutura do *Projeto*, na perspectiva de mostrar como ele foi organizado e sinalizar como esta organização ajuda a compreendê-lo como política de formação continuada de professores de jovens e adultos.

Conforme discutido no tópico anterior, o *Projeto Verso e Reverso TV* foi gestado em um contexto político-educacional de reabertura democrática e reivindicação por direitos fundamentais, entre eles, o direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, acrescento que o *Projeto* foi criado e desenvolvido em um cenário de proposição de uma política nacional de jovens e adultos e que a formação continuada de educadores é um dos pilares constituintes dessa política, explicitada nas *Diretrizes político-pedagógicas da Fundação Educar* de 1986, diretriz 5.4 “Os Educadores de Jovens e Adultos: formação, capacitação e aperfeiçoamento”. Como desdobramento dessa diretriz tem-se que educadores são todos os profissionais que, na Fundação Educar, atuam como professores, monitores e supervisores, e que o específico dessa atuação é realizado com competência intrinsecamente orientada pela percepção do significado político do trabalho coletivo no convívio em sociedade. Com base em referencial freireano, que contribui para que se compreenda o ato educativo como ato político (FREIRE, 1987, 2006), destaco que as concepções de educador e de trabalho educativo estavam associadas ao significado político do trabalho docente e de suas implicações no convívio social. Essas concepções se pautam em reflexões nas quais a formação do sujeito não se restringe às salas de aula, mas é fomentada, também, por meio de participação ativa em questões de interesse coletivo.

Foram estabelecidas, ainda, diretrizes básicas para a concretização de um programa de formação de educadores no âmbito da Fundação Educar, entre as quais destaco a diretriz 5.4.1 “formulação de diferentes modalidades de atendimento com a utilização de metodologias diferenciadas – atividades convencionais e por meio de recursos tecnológicos de educação à distância.” (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1986, p. 16). É, portanto, com uma concepção de educação pautada no que hoje se compreende como educação a distância que surgiu o *Projeto Verso e Reverso TV*. A legislação brasileira compreende educação a distância como uma modalidade educativa “[...] na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com alunos e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. (BRASIL, 2017, p. 1). O uso de tecnologias de comunicação e informação na educação de jovens e adultos não foi uma peculiaridade do *Projeto*.

Historicamente, experiências por meio de cursos por correspondência, rádio e televisão foram desenvolvidas para educação de jovens e adultos, tais como: curso de profissionalização por correspondência para datilógrafo (1904); curso de português, francês, esperanto, radiotelegrafia, silvicultura e literatura francesa pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923); Rádio-Escola Municipal no Rio (1934-1936); cursos por correspondência para formação de monitores pelo Instituto Rádio Técnico Monitor (SP) (1939-até dos dias atuais com o nome de Instituto Monitor); cursos comerciais radiofônicos oferecidos pela Universidade do Ar, que foi patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e pelo Serviço Social do Comércio (SESC) (1947-1961); as escolas radiofônicas criadas pelo Serviço de Assistência Rural (SAR/Arquidiocese de Natal) e, posteriormente, expandidas pelo MEB para o letramento de jovens e adultos (1949/1959-até os dias atuais); a tele-educação para o magistério do Instituto de Educação do Es-

tado da Guanabara (1960-1975); o Sistema de TV Educativa do Maranhão do governo de José Sarney (1966-1971); cursos por correspondência e via rádio pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal (1967); o Projeto Minerva com cursos via rádio para a educação e inclusão social de adultos (1970-1980); cursos com material televisivo, impressos e monitores ofertados pelo Instituto Padre Reus e TV Ceará para adolescentes e adultos das antigas 5° à 8° séries (1974); Telecurso de 2° grau (1978); cursos de alfabetização pela televisão ofertado pelo Mobral por meio do Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE, 1979); cursos de formação continuada pela televisão para professores do então 1° e 2° grau, ofertados por meio do Projeto Ipê/SP através da TV Cultura (1984) (FÁVERO, 2004; PAIVA, 2014; ALVES, 2011; LOPES, DORSA, SALVAGA et al., 2013; CONCEIÇÃO, 2017). A particularidade do *Projeto Verso e Reverso TV* está na oferta de cursos específicos de formação continuada para professores de jovens e adultos pela televisão em âmbito nacional via Fundação Educar. Historicamente, não encontrei nenhum outro projeto que tenha se configurado enquanto política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância, em âmbito federal, anterior ao *Projeto*.

Os cursos de teleeducação para o magistério desenvolvidos pelo Instituto de Educação do Estado da Guanabara, por exemplo, além de terem sido uma política de âmbito estadual não tinham como objetivo específico a formação de professores populares de jovens e adultos no que se refere às especificidades desse grupo. Segundo Conceição (2017), os cursos apresentavam um currículo voltado para formação de professores para televisão, na perspectiva de preparar a docente para o trabalho com TV educativa. Dentre os cursos oferecidos, a autora destaca: o Curso de Introdução à TV Educativa (80h ou 120h); Preparação para TV Educativa (54h ou 60h); Comunicação de Massa e Educação pela TV (60h); Comunicação e Expressão através da TVE (60h); Técnica Operacional –

manuseio de equipamentos e produção de programas em estúdio e externas (60h e 48h de estágio). Em verdade, o próprio contexto nacional e internacional, com forte influência da Unesco demandava esse tipo de formação, pois a instituição apostava no uso da televisão em projetos educacionais em países subdesenvolvidos, a fim de alcançar grandes contingentes da população não alfabetizada ou com pouca escolarização. Assim, buscava-se formar os professores para uma prática que extrapolava o espaço da sala de aula e fizesse do professor produtor de conteúdo educativo pela televisão. O próprio diretor do Instituto de Educação defendia que os professores fossem aquelas a tomar a frente da produção de conteúdo televisivo na TVE e afirmou: “[...] parece-nos necessário que sejam realmente professores o diretor da emissora, os diretores de programação e de produção, os produtores, os diretores e o apresentador” (ASSUNÇÃO *apud* CONCEIÇÃO, 2017, p. 14).

O *Projeto Verso e Reverso TV*, enquanto política de formação continuada de professores de jovens e adultos pela televisão, atendia as pressões internacionais do uso da televisão na educação e formação de um grande contingente da população brasileira, dado o alcance da TV e dos outros multimeios utilizados no Projeto. Segundo Arnaldo Niskier (1988), então diretor do Departamento de Educação da TV Manchete, o Projeto tinha uma importância para além do programa propriamente dito. Segundo ele:

Antes mesmo que se falasse tanto na educação a distância já o Verso e Reverso falava sobre isso. Falava só não, através dos seus programas ele também criou uma situação favorável a que os professores pudessem receber materiais nos seus locais de trabalho, portanto, com um treinamento em processo de primeiríssima qualidade. Educando o educador é um curso por correspondência também, é um sistema interativo, portanto, é mais que um curso por correspondência, porque utiliza os mecanismos e a força de uma televisão em circuito aberto. Por isso mesmo, estamos certos que estamos realizando em termos de ensino a

distância um produto de admirável qualidade. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE I, PGM 24, 1988).

O depoimento de Arnaldo Niskier na qualidade de professor e diretor do Setor de Educação da Manchete elucida dois pontos importantes: o primeiro, que o *Projeto Verso e Reverso TV* foi de fato pensado como um projeto para televisão, que se expandiu para o uso do rádio e do curso por correspondência, aumentando o seu nível de alcance e interatividade; segundo, que o *Projeto* foi pensado e desenvolvido com técnicas em assuntos educacionais e professores, tendo inclusive como apresentador um professor de matemática, mas não prescindiu da presença especializada de profissionais em televisão. A equipe da TV Manchete agregou ao *Projeto Verso e Reverso TV* a técnica, os equipamentos, os profissionais e o conhecimento em televisão que era necessário para colocar um programa educativo no ar em rede nacional. Segundo Núbia Bonfim (2019), a escolha da TV Manchete se deu em razão de, naquele momento, a emissora ser a que possuía a melhor possibilidade de desenvolver um projeto da natureza do *Verso e Reverso TV*. Gabriella Oliveira (2019) afirmou que a TV Manchete possuía um setor de educação e uma programação comprometida com a educação continuada e a formação crítica da população através de seus telejornais, novelas e de oito programas educativos na grade; havia uma intencionalidade educativa significativa na missão da emissora. Segundo Maria Eugênia, a Manchete era uma emissora

[...] que buscava novos caminhos e que esses caminhos tinham uma estrada que era sempre educação, cultura, [...] nós já estávamos nesse campo quando a apareceu a possibilidade de fazer o Verso e Reverso [...] eu já dirigia um setor [de educação], já estávamos com uma série de programas no ar, nós já estávamos trabalhando na área de educação em um sentido mais amplo, então o Verso e Reverso foi uma produção que acrescentou e que nos trouxe experiências novas com certeza. (MARIA EUGÊNIA, 2019).

Diante desses fatos, podemos fazer a seguinte questão: por que um canal de televisão comercial como a Rede Manchete de Televisão investia em educação e se ocupou do *Projeto Verso e Reverso TV*? Conforme assinalado anteriormente, o contexto político-social e educacional demandava o investimento em educação. Além disso, sabe-se que a televisão no Brasil tem o seu faturamento com base em ganhos comerciais. De fato, a TV surge no Brasil na década de 1950 com objetivos comerciais. Segundo Conceição (2017), ao fazer televisão educativa e não comercial o sucesso de uma emissora de televisão e sua programação é medido pela audiência. Para a autora, desenvolver uma programação educativa é também uma maneira de manter certo controle sobre o público escolhido, proporcionando produtos capazes de satisfazê-lo. A Fundação Educar contratou os serviços da Rede Manchete para a veiculação do *Projeto*, logo, além da audiência a emissora recebeu os valores correspondentes à produção do produto, o *Programa Verso e Reverso – educando o educador*.

Núbia Bonfim (2019) ao responder sobre o porquê da escolha em trabalhar com multimeios afirmou que isso deu em razão da existência de uma verba específica para trabalhar com formação continuada de professores da Fundação Educar e da sua experiência e da presidente da Educar com o sistema de TV Educativa do Maranhão. Inês Bomfim, que conforme já assinalado participou ativamente da proposição e desenvolvimento do *Projeto*, à época já possuía especialização em tecnologias educacionais. Segundo ela, naquele momento, vivia-se um momento de efervescência quanto às potencialidades da educação a distância.

Uma potencialidade da educação a distância. Esses senões que a gente encontra hoje em relação à educação a distância não tinha naquele momento. Era alguma coisa que estava como um boom no mundo, tinha as experiências na Inglaterra, em outros países. [...] E aqui no Brasil poderia ser alguma coisa, naquele momento, que atingisse um número muito grande de pessoas. Se o Projeto era

bem formulado, como era, tinha bases excelentes por que não a distância? Você estaria ultrapassando os limites. E depois isso mantinha as coisas no nível do central que era um espaço que a gente estava precisando ocupar naquele momento [...] Então eu acho que juntou um boom no campo da educação das tecnologias com uma consciência muuuuito clara que a gente não queria fazer um uso acrítico disso, isso era claríssimo pra gente, que tudo que a gente fizesse com uso de tecnologia tinha que ser respaldado num referencial teórico bom e juntando com isso o momento do país (INÊS BOMFIM, 2019).

A opção pelo uso de multimeios para o *Projeto Verso Reverso TV* partiu de uma expertise dos participantes envolvidos no desenvolvimento do *Projeto* e da compreensão de que a televisão, o rádio e o curso por correspondência se constituíam um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de educadoras de jovens e adultos que precisavam de formação continuada naquele momento. O depoimento de Inês Bomfim deixa muito explícito o compromisso teórico e político em relação ao uso das tecnologias no *Projeto*. A televisão e os demais recursos tecnológicos não foram usados com um fim em si mesmos, mas como instrumentos que possibilitaram a democratização do acesso à formação continuada e como ferramentas para disponibilização e interação de conteúdos educacionais. Hermida; Bomfim (2006) abordam o conceito de tecnologia mais adequada ao destacar que a melhor tecnologia nem sempre é a mais nova e sofisticada, mas aquela que melhor se adequa ao contexto dos sujeitos. De fato, no contexto do *Projeto* nem sempre a televisão foi o melhor instrumento tecnológico a ser utilizado. O rádio e curso por correspondência foram essenciais para as áreas onde as pessoas não dispunham dos recursos para o uso da televisão.

Primeiramente, o *Projeto Verso e Reverso TV* recebeu o título de “Projeto de Capacitação de Professores em Educação Básica de Jovens e Adultos com utilização de multimeios”. Inicialmente, o *Projeto* foi descrito da seguinte forma:

O Projeto, que é um trabalho conjunto entre a Fundação EDUCAR e o Instituto Manchete de Cultura pretende, com a utilização do meio televisão, ensino por correspondência e videocassete, constituir-se numa via de capacitação simultânea e ágil dos professores de Educação Básica de Jovens e Adultos. (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987, p. 2).

O *Projeto* foi elaborado pela Fundação Educar visando à formação das educadoras que atuavam nos projetos por ela financiados. Objetivava, fundamentalmente, desenvolver uma proposta alternativa de apoio à formação continuada de professores de educação básica de jovens e adultos. Tal *Projeto* destinava-se a professores de jovens e adultos com ou sem habilitação para o exercício do magistério. Os professores poderiam continuar sua formação a distância por meio de PGMs de televisão e curso por correspondência ou rádio para aqueles que não tinham acesso a um sinal ou aparelho de TV ou, simplesmente, desejavam aprofundar os temas trabalhados via televisão por meio de um curso por correspondência com material didático impresso. Deve-se considerar que, nos anos de 1980, a televisão ainda não tinha o alcance da atualidade. Nesse sentido, em relação a suas formas de utilização o *Projeto* via TV foi disponibilizado em circuito aberto com transmissão pela Rede Manchete e emissoras conveniadas; em circuito fechado, por meio de fitas de vídeo, em recepção organizada em telessalas; conjugado à modalidade de ensino por correspondência; ou mesmo conjugado a outras modalidades, de iniciativa das Coordenações Estaduais e Territoriais da Fundação Educar.

O PROGRAMA DE TELEVISÃO VERSO E REVERSO – EDUCANDO O EDUCADOR

Mas também se pode abordar a televisão sob um outro viés, como um dispositivo audiovisual através do qual uma civilização pode exprimir a seus contemporâneos os

seus próprios anseios e dúvidas, as suas crenças e descrenças, as suas inquietações, as suas descobertas e os voos de sua imaginação. Aqui, a questão da qualidade da intervenção passa a ser fundamental.

Arlindo Machado, 2001

No livro *Televisão levada a sério*, de Arlindo Machado, o autor inicia a obra lançando um olhar positivo sobre a televisão e defende que ela não se constitui apenas de banalidades, mas que há vida inteligente na televisão. Segundo Machado (2001), a televisão é e será aquilo que fizermos dela. Ao discutir sobre o *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, veiculado pela TV Manchete, compartilho desse mesmo olhar positivo e propositivo sobre a televisão. Este *Programa* tem episódios bem produzidos, com conteúdo político-pedagógico pertinente, com a participação de professores e pesquisadores da área da educação de adultos, com riqueza de sonoplastia e imagens, a fim de veicular concepções e práticas de formação continuada de professores de jovens e adultos em perspectiva crítica e emancipatória. É um *Programa* alinhado e contextualizado ao cenário político-social do final dos anos de 1980 e incita os professores telespectadores, em formação continuada, à reflexão crítica sobre o contexto social vivido e suas práticas pedagógicas. Programas como esses contribuem para a construção de uma televisão de qualidade, inteligente e, efetivamente, a serviço dos interesses populares. Por isso, a televisão pode ser muito mais do que é a partir da ação de seus produtores, telespectadores, críticos e formadores.

Na minha opinião, a televisão é e será aquilo que nós fizermos dela. Nem ela, nem qualquer outro meio, estão predestinados a ser qualquer coisa fixa. Ao decidir o que vamos ver ou fazer na televisão, ao eleger as experiências que vão merecer a nossa atenção e o nosso esforço de interpretação, ao discutir, apoiar ou rejeitar determinadas políticas de comunicação, estamos, na verdade, contri-

buindo para a construção de um conceito e uma prática de televisão. (MACHADO, 2001, p. 12).

O *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, pensado especificamente para a televisão, não se tratou de um programa de rádio ou de formação continuada de professores da modalidade presencial adaptado para a TV. O convênio entre a Fundação Educar e o Instituto Manchete de Cultura garantiu a produção e a veiculação do Programa em rede nacional. Segundo Souza Júnior (2012), o referido convênio conjeturou a produção e transmissão de 24 PGMs, com trinta minutos de duração, pela extinta Rede Manchete — em cada série produzida. Com base na pesquisa documental e nas entrevistas realizadas com técnicas que trabalharam nas equipes da Educar e da Rede Manchete, tem-se que foram produzidos e veiculados 24 PGMs correspondentes à série I; 24 PGMs referentes à série II; e 13 PGMs referentes à série III. A série III só contou com 13 PGMs porque foi interrompida pela extinção da Fundação Educar, como se verá adiante. Além dessas, foi sugerida a produção de seis PGMs, correspondentes a uma série especial a ser transmitida antes da veiculação da série III, dos quais não encontrei registros materiais, apenas um memorando e o anteprojeto que previam sua produção, conforme se pode ler:

A Fundação Educar está reafirmando o seu propósito de “intensificar as ofertas de qualificação de recursos humanos necessários à prática da educação básica de jovens e adultos” [...] e, como uma das ações neste sentido, prevê a continuidade de produção e utilização do Programa Verso e Reverso – educando o educador. Trata-se da série III, que será antecedida pela veiculação de uma Série Especial, a partir de 26 de fevereiro do próximo ano, pela Rede MANCHETE de Televisão. (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1988, p. 1).

De posse dessas informações, interessa saber, em termos de formato, como foram estruturados os PGMs do *Verso e Reverso – educando o educador* das séries I, II e III? Quais mudanças pude perceber entre as séries? Intenciona-se que nesta seção o leitor possa visualizar o que foi *Projeto Verso e Reverso TV* quanto a formato, quadros, blocos e participantes. Antes, porém, é indispensável entender o conceito de programa de televisão. Segundo Machado (2001), um programa televisivo é qualquer série sintagmática que pode ser concebida como uma singularidade distintiva em relação às outras séries sintagmáticas da televisão, podendo ser uma peça única como um filme, uma série com capítulos definidos ou até mesmo uma programação inteira, no caso das emissoras especializadas que não apresentam variação de bloco. Nesse sentido, o *Programa Verso e Reverso – educando o educador* foi constituído por três séries (I, II e III). Cada edição semanal contém os PGMs com suas especificidades.

Na série I, os PGMs têm a seguinte organização: abertura, com um resumo do tema tratado no episódio anterior e breve exposição do que será abordado no episódio em andamento, feito por um apresentador, o Álvaro Goulart.

**FIGURA 7 - ABERTURA DO PROGRAMA
VERSO E REVERSO – EDUCANDO O EDUCADOR**



Fonte: Print a partir do PGM 1, série I.

Na primeira imagem, o apresentador retoma os objetivos específicos da edição precedente, imprimindo o que terá sido possível aprender com aquele PGM. No caso específico do PGM 11 - *A Matemática em programas de educação básica de jovens e adultos* da série I), o apresentador, na Figura 5 inicia destacando os conhecimentos e possíveis aprendizados em relação ao trabalho com expressões orais e escritas e o uso social da língua portuguesa, bem como princípios metodológicos e materiais didáticos concernentes à temática concernentes ao PGM 10. Na segunda imagem (Figura 6), o apresentador anuncia o início de um bloco de três PGMs sobre o trabalho com a matemática em educação de jovens e adultos e explicita os objetivos específicos do tema do programa em andamento. Em seguida, um pequeno documentário se apresentava em voz *over*, com imagens e entrevistas referentes à temática do PGM. Geralmente, os entrevistados nos documentários são professores atuantes em projetos financiados pela Fundação Educar, pesquisadores e alunos. No caso da série I PGM 11, discutiu-se a presença da matemática na história da humanidade; a matemática presente no cotidiano de jovens e adultos; e o diálogo necessário entre a matemática do dia a dia e o conhecimento sistematizado em sala de aula.

FIGURA 8 - A MATEMÁTICA PRESENTE NO DIA A DIA



Fonte: *Print* a partir do PGM 11, série I.

FIGURA 9 - PROFESSOR FALA SOBRE A MATEMÁTICA DO COTIDIANO E O TRABALHO DE SALA DE AULA



Fonte: *Print* a partir do PGM 11, série I.

Os documentários, exibidos ao longo da série I, foram chamados de filmes. O fato é que, segundo Nichols (2010), todo filme é um documentário. A singularidade dos filmes ou documentários exibidos nos PGMs é que são representação social e não documentários de satisfação de desejos ou ficcional. Alguns autores simplificam ao chamar de filme as produções ficcionais e, simplesmente de documentário, aquelas produções que lidam apenas com dados da “realidade”. Compreendo que a presença de documentários nos PGMs contribui para a veiculação da visão de sociedade e de educação da Fundação Educar e da Rede Manchete, na perspectiva de formar, continuamente, professores de jovens e adultos que possam refletir criticamente sobre suas práticas e a realidade social, bem como atuar em projetos de transformação. Isto porque os documentários visam, justamente, exercer algum tipo de impacto no mundo histórico, persuadir que um ponto de vista ou enfoque é preferível a outros, e sempre acrescentam ao que sabemos, sobre determinado tema, a visão pessoal

do cineasta ou da instituição que o patrocina. Nos documentários, encontram-se histórias ou argumentos que permitem ver o mundo de uma nova maneira.

Literalmente, os documentários dão-nos a capacidade de ver questões oportunas que necessitam de atenção. Vemos visões filmadas do mundo. Essas visões colocam diante de nós questões sociais e atualidades, problemas recorrentes e soluções possíveis. O vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo. O documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e à história social. (NICHOLS, 2010, p. 27).

Os documentários da série I chamam atenção para as problemáticas da realidade educacional de jovens e adultos, da formação docente, dos métodos de ensino, para as questões sociais e políticas da sociedade brasileira do final dos anos de 1980. Sinalizam para reflexões e práticas que podem ser construídas, pelos professores em formação, em perspectiva crítica nas diversas áreas do conhecimento. Posterior à exibição do documentário, inicia-se um quadro com especialistas que discutem o tema abordado no PGM.

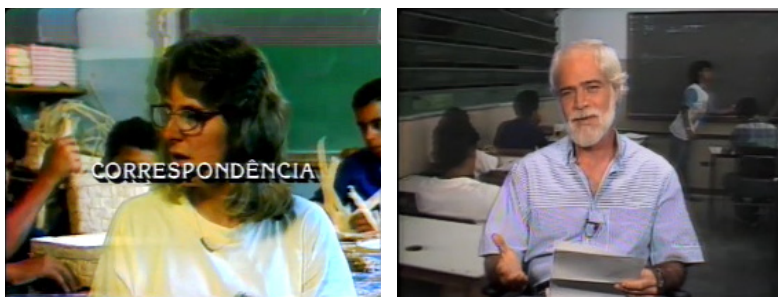
FIGURA 10 - QUADRO COM ESPECIALISTAS EM ESTÚDIO



Fonte: *Print a partir do PGM 11, série I.*

O painel com especialistas é um quadro no qual professores, pesquisadores, teóricos, gestoras e técnicas da Fundação Educar são convidadas para debater uma determinada temática em estúdio. Da ilustração exemplificada, anterior, participaram as professoras Leila Pereira Pinto Alcure e Amélia Maria P. de Aqueiroz do Laboratório de Currículo; e ainda Luís Antônio Garcia, especialista em educação matemática. É um momento dialógico que busca sistematizar e aprofundar informações do documentário e evidenciar princípios que possam contribuir com a prática dos professores telespectadores em formação. No painel com os especialistas não é utilizada linguagem prescritiva sobre o que os professores precisam fazer, mas são debatidos princípios e conceitos que podem auxiliar os professores na compreensão de suas próprias realidades sociais nas escolas em que trabalham e na criação de suas próprias soluções. Ao final, o apresentador ou os especialistas em educação respondem a dúvidas de professoras que trabalham com educação básica de jovens e adultos, enviadas por correspondência. A relação entre formação continuada ofertada pelo *Projeto Verso e Reverso TV* e correspondências enviadas como *feedback* por professoras em formação será tratada no capítulo 3.

FIGURA 11 - QUADRO PARA RESPOSTAS AOS COMENTÁRIOS E PERGUNTAS DOS PROFESSORES



Fonte: *Print* a partir do PGM 11, série I.

Na série II, em que a prática ganha centralidade, os PGMs estão estruturados da seguinte forma: resumo do tema tratado no PGM anterior e indicação de nova temática ou continuidade de algum assunto que esteja sendo discutido em sequência, conforme na série I. Aparentemente, a diferença consiste apenas em mudança de cenário.

FIGURA 12 - ABERTURA E ESTÚDIO DOS PGMs DA SÉRIE II

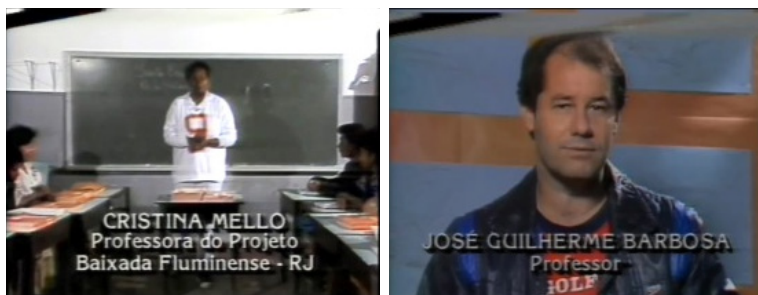


Fonte: *Print* a partir do PGM 9, série II.

No entanto, há mudança substancial no desenvolvimento da série II: toda a discussão parte da prática pedagógica de algum professor em situação real de sala de aula. Com isso, os documentários foram substituídos por cenas de docentes em sala de aula, na prática cotidiana. Posteriormente, o próprio professor da aula apresentada, especialistas ou o apresentador tecem comentários sobre procedimentos didáticos utilizados na aula exibida; ou outra professora é convidada a falar sobre o próprio trabalho com o conteúdo abordado no PGM. Com a mudança na forma de conceber o desenvolvimento da série II percebe-se ênfase na prática docente e na figura da professora de sala de aula, agora mais presente ao longo de todos os PGMs. Valorizam-se, ainda mais,

os saberes e fazeres das professoras de sala de aula, ocupando um tempo de programa muito maior que na série I. O PGM acontece com base em duas ou mais práticas docentes que abordam conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais ou Ciências.

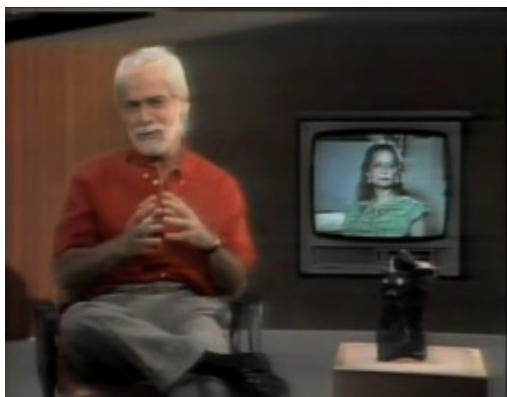
FIGURAS 13 - PRÁTICA DA PROFESSORA E CONSIDERAÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O TRABALHO COM MATEMÁTICA



Fonte: Print a partir do PGM 9, série II.

No PGM 9 da série II (Figura 13), a temática do PGM é *A construção do conceito da dezena simples e do trabalho com a formação, leitura e escrita com números de dois algarismos*. Após a apresentação da prática da professora Cristina Mello foi exibido, também, um vídeo com suas observações quanto ao trabalho realizado em sala de aula. No bloco seguinte, mostrou-se a prática das professoras Maria Aparecida Vieira e Ângela Maria Rodrigues, ambas de Minas Gerais, que trabalhavam o mesmo conteúdo, mas de maneiras diferentes. A fala do professor José Guilherme Barbosa segue-se, então, anunciando como trabalha com o conteúdo tratado nesse PGM, e busca ser mais uma possibilidade de reflexão para professoras em formação. Ao final, um quadro nomeado *A prática em questão* focaliza professores que falam de dificuldades encontradas no cotidiano de sala de aula, referentes à temática tratada no PGM, e o apresentador responde a dúvidas com sugestões de atividades.

FIGURA 14 - QUADRO A PRÁTICA EM QUESTÃO



Fonte: *Print* a partir do PGM 9, série II.

O quadro *A prática em questão* substitui o antigo quadro com correspondências de professoras da série I, mas o objetivo é exatamente o mesmo: estabelecer diálogo direto com as professoras em formação. Nota-se, pela ilustração 14, que a leitura das cartas foi substituída pelo uso de vídeos, o que ocorre em todos os PGMs da série II. Segundo as técnicas por mim entrevistadas Antônia Ribeiro e Leonor Leal (2018), a opção pelos vídeos com dúvidas das professoras visava tornar aquele momento do PGM menos monótono, mais dinâmico. Além disso, o próprio nome do quadro reafirma a intenção da série, em fazer da professora e de sua prática, elementos centrais de cada PGM, como mote que geraria reflexões em torno da formação continuada de professoras de jovens e adultos. A proposição e o desenvolvimento de uma série com ênfase na prática foi necessidade percebida pela equipe da Fundação Educar, à medida que a série I foi sendo desenvolvida e veiculada.

Na medida em que a gente foi fazendo a gente foi aprimorando, as necessidades foram surgindo. Então, na I, eu não tenho muita memória, mas na II eu tenho muita clareza da gente ter discutido essa coisa da prática, da didática, de mostrar a sala de aula, e eu acho que a I ficou

mais na teoria. [...] aí a gente foi avançando, foi aprimorando [...] e, depois, na terceira, a gente achou que tinha que dar uma guinada, sair da sala de aula. (LEONOR LEAL, 2018).

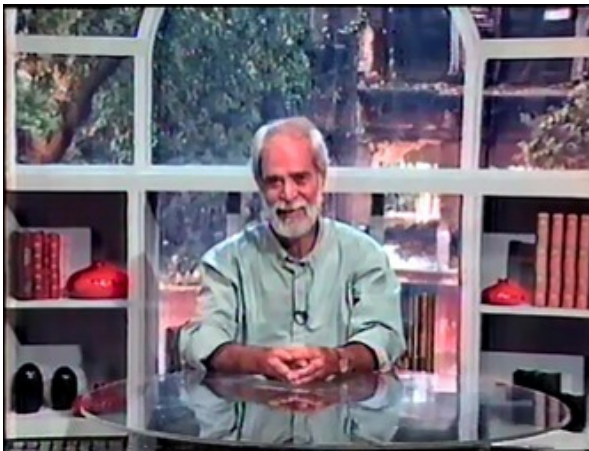
[na série III] tinha que dar uma guinada, porque o professor, de um modo geral, não conhece a própria história, história da formação da sociedade brasileira e a educação nesses períodos históricos. (ANTÔNIA RIBEIRO, 2018).

O desenvolvimento de uma política de formação continuada e o fazer pedagógico não são movimentos estáticos, mas processos de construção que estão constantemente sujeitos a mudanças, a necessidades dos participantes da formação e, portanto, suscetíveis a reorientações. Por isso, é possível observar mudanças de enfoque e formatos entre as séries do *Programa Verso e Reverso – educando o educador*. No tocante à série III, mencionada por Antônia Ribeiro e Leonor Leal, como um momento em que se buscou sair da sala de aula e dar uma “guinada”, compreendo que embora isso tenha acontecido do ponto de vista do formato que ia ao ar, não mais focalizando a exibição de aulas de professoras de jovens e adultos, a docente e sua prática continuaram como protagonistas da formação continuada, como se verá em seguida.

A formação da sociedade brasileira e como a educação foi se definindo foi a temática da série III. A reflexão provocada pela série buscava contribuir para aumentar o repertório de conhecimentos de professoras sobre a história da sociedade brasileira, mas também, de certo modo, sobre a história da sua profissão e das práticas pedagógicas. Além disso, mostrava possibilidades de trabalho em sala de aula com temas relacionados a direitos sociais por meio da participação de diversas professoras e pessoas envolvidas com a educação de jovens e adultos e, principalmente, nota-se mudança na orientação curricular do *Projeto*. É possível perceber que, além de visão crítica da sociedade e da educação, a série assume, por meio

de textos, debates, imagens, participações especiais e canções, princípios de um currículo pós-crítico. Diferenças culturais não podem ser concebidas isoladas das relações de poder e, nesse sentido, foram criados PGMs com questões étnico-raciais e de gênero no que se refere à desigualdade existente entre homens e mulheres. Em termos de formato televisivo, cada PGM da série III tinha quatro blocos, totalizando em média trinta minutos. O 1º bloco iniciava-se com o apresentador Álvaro Goulart fazendo afirmações e problematizações sobre o tema do PGM em andamento.

FIGURA 15 - ABERTURA E ESTÚDIO DA SÉRIE III



Fonte: *Print* a partir do PGM 1, série III.

Na ilustração podemos ver o estúdio da série III. Trata-se do início do primeiro PGM da série III. O tema do PGM é *O Brasil nos dias atuais*, por isso buscou-se veicular um retrato do país daquele momento, enfatizando a situação econômica e social do povo brasileiro, a diversidade cultural, a política e os contrastes. Para tanto, após a fala inicial do apresentador segue-se um documentário com músicas, entrevistas com pessoas nas ruas, dados oficiais e imagens

que buscam explorar o tema do PGM, nesse caso, a concepção de Brasil da Fundação Educar e da Rede Manchete de Televisão; retrata um país de desigualdades sociais, de grande diversidade cultural, do desemprego, da pobreza, da baixa expectativa de vida.

FIGURA 16 - DOCUMENTÁRIO NA SÉRIE III



Fonte: *Print* a partir do PGM 1, série III.

Os documentários na série III, em geral, têm trilha sonora com letras que denunciam a realidade brasileira e valorizam a cultura popular. As músicas *Que país é esse?* da Legião Urbana e *Brasil*, de Cazusa, por exemplo, são canções que acompanham imagens do documentário do primeiro PGM da série. Uma prática comum nessa série é *O povo fala*, na qual um repórter ouve o que as pessoas nas ruas têm a falar sobre o assunto tratado. No segundo bloco de cada PGM, normalmente, são exibidas reportagens com representantes de diferentes sindicatos, de grupos organizados, de associações e entrevistas com professoras a fim de mostrar como muitos segmentos da sociedade atuam para melhorar a realidade social brasileira. Assim, o bloco dois do PGM intercala documentários com *O Povo fala* e considerações do apresentador. No último bloco, é exibida

uma entrevista em estúdio com uma técnica da Fundação Educar ou alguma professora pesquisadora da área em discussão no PGM.

FIGURA 17 - ENTREVISTAS EM ESTÚDIO



Fonte: *Print* a partir do PGM 1, série III.

No caso do episódio PGM *O Brasil dos dias atuais*, o convidado em estúdio, conforme imagem, foi o então técnico da Fundação Educar Miguel Farah Neto. Por meio de diálogo entre convidado e apresentador buscou-se responder sobre qual a importância de conhecer diversos retratos da realidade brasileira para o trabalho docente com jovens e adultos. Além de Miguel Farah Neto, passaram pelo estúdio da série III o jornalista Edilson Martin, que conversou sobre a questão indígena; a historiadora Clarice Nunes, que conversou sobre a colonização portuguesa no Brasil; Aduino Santos, representante do Movimento Negro, que discutiu sobre a reivindicação do Movimento Negro para o reconhecimento da identidade do negro como elemento formador da sociedade brasileira; Maria Fernanda Bicalho, historiadora, que buscou responder sobre os principais traços do Brasil colonial percebidos no Brasil do início

dos anos de 1990; Vanilda Paiva, pesquisadora, que falou sobre a educação no Império; Edgar Leite, professor da UFF, que comentou sobre propostas educativas republicanas; Noéli de Melo Sobrinho, cientista político, que abordou a problemática do coronelismo; Alberto Venâncio Filho, técnico em educação, que dialogou sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova; o pesquisador José Silvério Baía Horta, que respondeu sobre o tratamento que o Estado Novo dispensou ao movimento ligado aos educadores da Escola Nova; a pesquisadora Ana Valeska, que abordou os pontos fundamentais da lei de diretrizes e bases de 1961; e José Pereira Peixoto Filho, pesquisador, que discutiu a repressão aos movimentos de educação popular pelo golpe de 1964. Destaco, ainda, a presença de Eliana Potiguara, coordenadora do Grupo Mulher Indígena-Grumin e entrevistas com outros indígenas ao longo do PGM de número dois.

A série III, ao tratar sobre a formação da sociedade brasileira e trabalhar com a participação de pessoas do movimento indígena e do Movimento Negro, também contribuiu para ampliar a noção de educação de jovens e adultos. Portanto, posso concluir que a série foi relevante para a formação continuada de professoras de jovens e adultos no que se refere à formação política e histórica das professoras para trabalharem com temas relacionados aos direitos sociais das alunas, ampliando o conhecimento sobre quem são os sujeitos da educação de jovens e adultos.

Todos os PGMs do *Programa Verso e Reverso – educando o educador* foram veiculados em circuito aberto, semanalmente, aos domingos, às 9h da manhã, tendo a primeira exibição ocorrido em 4 de outubro de 1987, com o PGM 1 da série I; e o último, em 25 de março de 1990, o PGM de número 12 da série III. Em circuito fechado, o *Projeto* desenvolveu-se por meio do uso de fitas de videocassete para complementar ou sistematizar a formação, simultaneamente ou não à transmissão pela televisão. Nesse caso, sugeria-se a utilização de apenas alguns PGMs da série, de

acordo com necessidades de formação de professores. No tocante ao *Programa* desenvolvido conjugado ao *Verso e Reverso Curso por Correspondência*, este tinha por finalidade aprofundar os temas abordados nos PGMs e avaliar a eficácia de uma proposta de formação a distância para professoras. A seguir, desenvolvo algumas considerações sobre o *Verso e Reverso Curso por Correspondência*, como desdobramento do *Projeto*.

VERSO E REVERSO – CURSO POR CORRESPONDÊNCIA E RÁDIO

FIGURA 18 - FAC-SIMILES CAPAS COLEÇÃO VERSO E REVERSO MODALIDADE ENSINO POR CORRESPONDÊNCIA



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O Curso por Correspondência se constituiu como modalidade do *Projeto Verso e Reverso TV* que, conjugados, represen-

tavam mais uma oferta de formação para as professoras que atuavam em projetos conveniados com a Fundação Educar. O Curso por Correspondência destinou-se a professoras que atuavam na educação básica, ao longo do período de transmissão dos PGMs de TV. Buscava formar professoras de modo que percebessem como cada situação particular se insere em contexto social mais amplo, além de sugerir procedimentos didáticos específicos para a educação de adultos. Para isso, conforme mencionado anteriormente, foram formuladas 12 unidades de estudo, mais um impresso de orientações ao cursista, cujas temáticas seguiram as da produção da série I.

As Unidades foram organizadas contendo introdução — em que se apresenta o tema a ser tratado e os objetivos de estudo da Unidade; textos elaborados por técnicas da Fundação Educar ou de outras autoras, com linguagem clara e objetiva, que buscavam considerar realidades distintas de professoras brasileiras; sugestões de atividades, que objetivavam fazer a professora refletir sobre os principais pontos do texto, relacionar a problemática tratada com a própria experiência docente, dialogar sobre a temática com outras professoras e desenvolver atividades em sala de aula; indicação de bibliografia acompanhada de sinopse de cada livro ou artigo sugerido, caso a professora quisesse complementar ou aprofundar a discussão do tema em questão; ficha de avaliação dos conteúdos da Unidade (e dos respectivos PGMs de TV); e ficha de avaliação do material proposto para a Unidade de estudo. Por se tratar de um Curso passível de complementar ou aprofundar as temáticas abordadas nos PGMs de TV, as Unidades se relacionavam aos PGMs de televisão conforme disposto no quadro abaixo:

TABELA 1 - UNIDADES E CONTEÚDOS DOS PROGRAMAS

UNIDADES	CONTEÚDOS RELATIVOS AOS PROGRAMAS DE TELEVISÃO:
1 - A situação educacional brasileira e o analfabetismo no país	02
2 – A educação de adultos no país	03 e 04
3 – O processo de aprendizagem do aluno adulto	05
4 – Planejamento	06
5 – Alfabetização	07 e 08
6 – Língua Portuguesa	09 e 10
7 – Matemática	11, 12 e 13
8 – Estudos Sociais	14, 15 e 16
9 – Ciências Naturais	17 e 18
10 – Material Didático	19 e 20
11 – Acompanhamento e avaliação	21
12 – Sistematização dos princípios apresentados em Educação de adultos e o educador de adultos: papel e formação	22, 23 e 24

Fonte: Projeto de Capacitação de Professores em Educação Básica de Jovens e Adultos com utilização de multimeios – Curso por Correspondência, 1987.

Em relação à prática do *Programa Verso e Reverso – educando o educador* conjugado ao Curso por Correspondência, no que se refere ao acesso das professoras em formação aos PGMs de televisão e aos usos das Unidades de estudo, a professora tinha possibilidade de participar de uma telessala junto a outros cursistas, em diferentes cidades do país onde se desenvolvia o Curso. Nesse ambiente, dispunham da mediação de uma orientadora de aprendizagem, que exibia os PGMs em fitas de videocassete e, posteriormente, discutia os temas abordados a partir das Unidades de estudo. O curso era coordenado pela equipe do órgão central que o formulava, havendo

interação direta da equipe com os cursistas: por cartas, enviando novos textos e discussões quando as avaliações demonstravam que as professoras não haviam compreendido as formulações das Unidades de estudo; sistematizando erros e acertos; e também críticas ao material didático, no sentido de aperfeiçoar as Unidades seguintes. Segundo Paula (2017, p. 45), estão presentes nessas Unidades de estudo “[...] questões que levam ao possível engajamento e interação da professora ao contexto social, por meio de sua prática docente, irrompendo os limites da sala de aula e projetando-se ao campo da política social e educacional”. Por fim, o rádio se constituiu como mais um dispositivo que possibilitou a formação continuada de professoras de jovens e adultos, por meio do *Projeto Verso e Reverso* via rádio. Esse *Projeto*, de caráter formativo na área de educação básica de jovens e adultos, foi desenvolvido a partir de conteúdos sociais, científicos e culturais de interesse de estudantes e professoras.

Tanto o Curso por Correspondência quanto a TV e o rádio eram produzidos e veiculados com um espaço de tempo muito curto entre produção e veiculação. Ou seja, não estava tudo pronto quando se começou a implementá-lo. Existia, portanto, certa coerência entre o que foi proposto pela Fundação Educar, por meio das *Diretrizes político-pedagógicas* e, nesse caso, especificamente, a diretriz 5.4 já referida e o desenvolvimento do *Projeto* por meio dos dispositivos TV, Curso por Correspondência e rádio. Conforme assinalado anteriormente, essa diretriz dispõe que o trabalho docente tem como especificidade a percepção da importância política do trabalho coletivo no convívio em sociedade, com vista à sua transformação. Nesse sentido, as noções de democracia, participação, pensamento crítico e transformação social norteiam o *Projeto Verso e Reverso TV*, enquanto projeto de formação continuada, em toda sua estrutura, por meio de diferentes dispositivos, desenvolvendo concepções teóricas, apresentando sujeitos e seus discursos, imagens, sons e um material didático próprio, formulado para atender finalidades e objetivos do *Projeto*.

O desenvolvimento do *Projeto Verso e Reverso TV*, no âmbito da Fundação Educar, considerando a estrutura exposta, anteriormente, e adotando como elemento central a característica de um projeto educacional desenvolvido com base em um projeto de sociedade democrática remete-me a formulações teóricas de Stephen Ball (2011) sobre políticas educacionais. Para esse autor, a formulação de políticas é um processo que acontece em arenas de lutas por sentido. O referido *Projeto* foi proposto e desenvolvido em um cenário político educacional no qual o sentido democrático impregnava as políticas governamentais e ações não governamentais. Foi gestado no âmbito da Educar Central e proposto em esfera nacional para todos os estados. Embora desenvolvido nacionalmente, o Projeto compreendia a professora como sujeito político que precisava exercer sua prática ponderando a realidade do contexto global em diálogo com a realidade local. Nesse sentido, sinalizo para a compreensão do *Projeto* como política de formação continuada que não deveria ser realizada da mesma maneira em todos os lugares, uma vez que condições, recursos, histórias e compromissos locais são diferentes e diversos, em cada cidade.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PASSADO E PRESENTE

2



Neste capítulo discuto, especificamente, concepções de formação continuada, uma vez que assumo o *Projeto Verso e Reverso TV* como política de formação continuada de professoras de jovens e adultos pela televisão no âmbito da Fundação Educar. Procuo responder as seguintes questões: que concepções teórico-metodológicas de formação continuada são sustentadas pelo *Projeto*? Há evidências entre as fontes documentais que demonstrem que professoras alcançados pelo *Projeto* o reconheciam como *espaçotempo* de formação continuada? Uma vez que este trabalho foi desenvolvido buscando estabelecer movimento dialético entre história, memória e contemporaneidade, a discussão anunciada tem início com uma visão histórica sobre formação continuada, tendo como recorte temporal o final da década de 1940 chegando a concepções atuais.

Em relação à década de 1940, considero como marco histórico a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (I CONFINTEA). Essa Conferência da Unesco, sob direção de Jaime Torres Bodet, reuniu em Elsinor, Dinamarca, de 19 a 25 de junho de 1949, cerca de 150 especialistas em educação de diferentes nacionalidades, cujo tema em pauta foi educação de adultos, suas problemáticas e saídas para um programa internacional. Após 1945, diante da necessidade de reconstruir países devastados econômica e

socialmente pela Segunda Guerra Mundial, a Unesco e países membros destacaram a educação de adultos como fundamental para a ação de reconstrução, com a promoção de ideais de democracia e paz, objetivando melhorar a compreensão entre os povos. Não obstante, Ireland e Spezia (2014) destacam que a referida Conferência Internacional continuava sendo uma Conferência Regional da Europa Ocidental sobre Educação de Adultos:

Dos 79 delegados e observadores que ali se reuniram, 54 vinham de 14 países europeus e 14 da América do Norte. Onze delegados representavam o resto do mundo. O Egito, com apenas um delegado, era o único país do continente africano representado. Havia apenas um delegado de toda América Latina. Três delegados, um da China, um do Paquistão e um da Tailândia, representavam a Ásia. Não havia nenhum representante dos países do Leste europeu ou das Repúblicas da URSS. (HELY *apud* IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 16).

É bem verdade que, ao longo das Conferências subseqüentes, a representatividade dos mais diversos países aumentou, chegando ao número de 144 e 190 delegações de todos os continentes na VI CONFINTEA, realizada no Brasil, em 2009. A I CONFINTEA teve sua inquestionável importância, por ter sido um grande passo na cooperação e na consulta internacional, viabilizando descrição e análise crítica do campo da educação de adultos. Naquele momento, a educação de adultos pautava-se por duas dimensões: 1. educação de adultos utilizada para designar a luta contra o analfabetismo, sendo empregada pela Unesco a expressão “educação de base”; 2. educação de adultos que designava toda formação que buscava elevar a cultura geral do indivíduo e seu interesse em favor de questões democráticas, do progresso e culturais. Com estas dimensões em pauta, defendia-se que os conteúdos estivessem de acordo com especificidades e funcionalidades dos sujeitos; métodos de ensino que pudessem responder tais necessidades; materiais ou

processos como audiovisuais, jornal, teatro, grupos de discussão, gráficos, estudo de línguas estrangeiras entre outros; e formação específica de professores.

Nessa I CONFINTEA, ressalta-se a noção de educação continuada que a perpassava, em destaque a formação da educadora de adultos. O relatório oficial preparado para a Conferência inicia-se com a seguinte afirmação, citada por Ireland, Spezia (2014, p. 89): “É verdade que a vida de cada um de nós, em todos os seus aspectos e etapas, é uma aprendizagem contínua”. Logo, o período de formação profissional de educadores de adultos, assim como diferentes etapas de nossas vidas, exige a construção de aprendizados contínuos e corresponde, também, à educação de adultos. Segundo Paiva (2005), o direito à educação continuada passa pelas ações de formação continuada de educadoras, essas jovens e adultas em processos de aprendizagem.

Em seção sobre o conteúdo da educação de adultos, no relatório da Comissão 1 para a I CONFINTEA, está assinalado que todos os homens e mulheres sentem necessidade de se qualificar para seu trabalho diário. O relatório ainda destaca: “[...] devem ser providenciadas instalações mais adequadas para a formação profissional dos trabalhadores e líderes da área da educação de adultos. Salários e condições de trabalho devem ser tais que atraiam homens e mulheres com alta qualificação e experiência adequada.” (UNESCO, 2014, p. 103). O relatório destacava a importância de “treinamento” especial em educação de adultos e a contribuição de universidades e de órgãos dos governos. As primeiras deveriam ser responsáveis por investigar a efetividade das agências e dos métodos que seriam ou poderiam ser empregados na educação de adultos em todo mundo, bem como por ofertar cursos de formação para professoras e líderes comunitários. Os órgãos do governo seriam responsáveis por promover serviços de assistência na oferta de cursos de formação de instrutoras e líderes,

e oferta de programas de ensino a pedido de movimentos voluntários e de acordo com desejos de seus membros.

As discussões políticas que precederam a I CONFINTEA – desde a criação da Unesco em 1945 – e os encaminhamentos provenientes da Conferência, conformavam a conjuntura mundial de pós-guerra, em certa medida, reverberando na realidade político-social-educacional brasileira da década de 1940. À época, somaram-se a esse cenário lutas internas em prol da redemocratização do Brasil, com o fim do Estado Novo, e a ação das esquerdas que reivindicavam a ampliação de oportunidades educativas para as classes populares. A década de 1940, no Brasil, demarcou o momento em que a educação de adultos passou a ser tratada como campo com características próprias.

Uma dessas características, a especificidade da formação de professoras para o trabalho com jovens e adultos. Fávero e Freitas (2011) contribuem com essa discussão ao abordarem a teoria de Lourenço Filho sobre formação de professoras para atuar em classes de jovens e pessoas adultas, na década de 1940. “Quem pretenda ensinar a adultos, como às crianças, precisará conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há na verdade, uma pedagogia especial para adultos”. (LOURENÇO FILHO *apud* FÁVERO, FREITAS, 2011, p. 3).

Embora o debate teórico estivesse posto desde o início da década, as políticas de formação de educadoras de adultos ainda eram inexistentes, no país. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA), iniciada em 1947, e coordenada por Lourenço Filho, foi a primeira iniciativa oficial do Ministério da Educação e Saúde (MES) no campo da educação de adultos. A CEEA foi desenvolvida buscando estender a escolaridade obrigatória como ensino supletivo, mas, segundo Silva (2006), para ela foram convocadas pessoas que não haviam recebido formação específica para

atuar com adultos. A escolarização de adultos era realizada como se não houvesse diferença das ações e práticas dirigidas às crianças.

É somente no final dos anos 1950, com a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em Leopoldina (Minas Gerais), que a problemática da formação de professoras de adultos tornou-se mais proeminente. À época, buscava-se reestruturar inteiramente o sistema primário. Para isso, foram feitos, via MEC, construção escolar, “treinamento” de professoras, material didático novo (FÁVERO, 2016). Contudo, a principal mudança ocorreu após o Congresso de Educação de Adultos, no Quintandinha (Petrópolis, Rio de Janeiro), em 1958, que trouxe à tona a relação entre alfabetização e miséria e, a partir do qual, a educação de adultos passou a ser discutida e praticada com e em favor das classes populares, em perspectiva política de transformação social. Segundo Fávero, Freitas (2011, p. 373), “[...] os movimentos de educação popular, surgidos no mesmo período, dão um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adultos, ou de educação rural, dos anos de 1940 e 1950.”

Dentre as experiências de educação popular da década de 1960 destaco: o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP, 1960-1964); o Movimento de Educação de Base (MEB, 1961); o Centro Popular da União Nacional dos Estudantes (1961-1964); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964); a Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962-1964); as 40 Horas de Angicos (1963). Todos esses movimentos têm algo em comum: a valorização da cultura popular e a compreensão da educação em sua dimensão política. Desse período, resalto a preocupação de dirigentes e coordenadoras de campanhas e movimentos, com a necessidade de formação de educadoras, comprometidas com princípios democráticos e com a reflexão crítica. A seguir, narrativas de Margarida Cortez e Josemá Azevedo se referem à Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, quando ela foi coordenadora

do Centro de Formação de Professores e, ele, coordenador dos círculos de cultura da Campanha; em seguida, segue-se fragmento de um texto de Osmar Fávero e Everaldo Soares Júnior sobre a Campanha de Educação Popular da Paraíba; e, por fim, trecho do texto de Marisa Sampaio e Canindé Silva sobre as 40 Horas de Angicos.

A gente tinha uma preocupação muito grande com a atuação das professoras [...] (MARGARIDA CORTEZ, 2011 *apud* AQUINO, 2015, p. 66).

Paulo Freire veio aqui em Natal treinar a equipe que ia aplicar o método dele e eu participei do treinamento. O treinamento foi no antigo Ginásio Municipal que passou a ser o Centro de Formação de Professores. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011 *apud* AQUINO, 2015, p. 62).

[...] aqueles membros se comprometeram a realizar, em João Pessoa, uma experiência de alfabetização de adultos pelo novo sistema. Preparando-se, para isto, frequentariam um curso sobre Realidade Brasileira e Metodologia de Educação de Adultos, promovido pelo SEC, no Recife, nas tardes de sábado. [...] Em dezembro do mesmo ano, visando preparar novos alfabetizadores, a CEPLAR convocou universitários, secundaristas e pessoas interessadas para um curso sobre o sistema Paulo Freire e a Realidade Brasileira. (FÁVERO, SOARES JÚNIOR, 1992, p. 7).

Independentemente do motivo que os levou à experiência, todos os que se apresentaram participaram, sem seleção, pela vontade e disponibilidade para o curso de formação [...] Freire dava as orientações gerais dos princípios que regiam a proposta e da realidade brasileira em suas contradições, dificuldades e ebulição da época. Depois dele, a professora mais lembrada [...] foi Aurenice Cardoso Costa, que tratou dos caminhos metodológicos de ensino, das etapas do método e da elaboração de material audiovisual. Outros professores ministraram aulas sobre cultura e economia brasileiras e planificação do desenvolvimento. (SILVA, SAMPAIO, 2015, p. 936).

Ainda neste período, uma importante contribuição para esta discussão é a não neutralidade do processo formativo. É com-

preendê-lo a partir de uma perspectiva que ultrapasse a dimensão técnica, situado historicamente e alinhado a determinado projeto de sociedade. A formação de educadoras de jovens e adultos do final dos anos 1950 até a metade dos anos de 1960 estava alinhada, considerando citações anteriores, a um projeto de sociedade democrática defendido por Movimentos de Educação Popular. Nesse contexto, a professora tinha função social e política comprometida com o referido projeto de sociedade democrática e, portanto, suas práticas teórico-metodológicas deveriam contribuir para a construção de tal sociedade. “O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p. 4). Considero que herdamos desse período a concepção de formação docente que se propõe crítica e reflexiva, articulada à realidade concreta dos sujeitos da prática educativa.

A efervescência teórico-prática de uma formação compreendida em sua dimensão política de emancipação e transformação social foi sobrepujada com o golpe militar de 1964, na qual teóricos como Paulo Freire foram exilados e experiências educativas foram encerradas. Conforme discutido no capítulo 1, a política educacional de adultos vigente nesse período se estabeleceu com o Mobral. É válido destacar a fragilidade ou o pouco alcance do Movimento em relação à problemática da formação de professoras alfabetizadoras e a dimensão formativa centrada na técnica.

Arlindo Lopes Corrêa (1979), então presidente e ex-secretário executivo do Mobral, na leitura bastante positiva sobre o Movimento, no capítulo “A formação dos recursos humanos envolvidos na ação do Mobral”, do livro “Educação de massa e ação comunitária”, afirma que a Fundação representou a primeira grande agência de formação de educadoras de adultos. De fato, o Mobral criou seu próprio sistema de formação a fim de investir na profissionalização do quadro de funcionários, por meio de ações de capacitação das

equipes das Coordenações Estaduais e Territoriais; de reciclagens internas; de incentivos à participação dos técnicos em cursos e seminários no Brasil e no exterior, o que incluiu mestrados e doutorados; da criação da figura do agente pedagógico, que recebia formação inicial e constante aperfeiçoamento profissional com especial atenção do Mobral Central; e da formação dos supervisores (CORRÊA, 1979).

No entanto, em relação à formação das alfabetizadoras, pode-se considerar que foi incipiente, não ocorrendo a sistematização de cursos efetivos. A formação era concebida do seguinte modo: 1. formação inicial; 2. treinamento em serviço; 3. material didático. A formação inicial correspondia a um treinamento básico com duração média de 24h, abordando temas como a alfabetização de adultos numa perspectiva de educação permanente; as características do aluno adolescente e adultos; a relação professora-aluno; os princípios de aceleração e funcionalidade subjacentes à metodologia dos programas; a metodologia do Programa Alfabetização Funcional; avaliação do aluno e autoavaliação da alfabetizadora. A etapa de treinamento em serviço referia-se às visitas às classes, a orientações/entrevistas com supervisores e com sujeitos da Comissão Municipal e do corpo técnico das próprias Coordenações Estaduais/Territoriais, além de estágios de reciclagem mensais com duração de 8 horas. Por último, o material didático era concebido como fonte informadora e formadora das alfabetizadoras do Mobral. Segundo Corrêa (1979), nesse material havia um “Roteiro de Orientação do Alfabetizador” o qual, além de teorizações sobre educação de adultos e objetivos do Programa, fornecia orientações sobre o modo pelo qual o material didático deveria ser utilizado nas classes.

Embora os temas abordados na formação inicial fossem bastante significativos à prática da alfabetizadora de adultos, o Mobral priorizava uma proposta formativa inicial de curto prazo e em serviço, que versava sobre o que a alfabetizadora deveria fazer e como fazer. Além disso, considerando a estrutura do Mo-

bral com seus diferentes programas e financiamento próprios, o Movimento não dispunha de nenhum programa específico e permanente para a formação das alfabetizadoras. Com base na leitura de Silva (2003), quando apresenta e discute programas educativos do Mobral, chamo atenção para a ausência de programas de formação de forma extensiva a todas que ingressaram no Movimento, visando assumir a função de alfabetizadoras de jovens e adultos. A formação, por meios de cursos e seminários, era restrita ao corpo técnico da Fundação Mobral que, em seguida, fazia a formação das equipes que a ele estariam afeitas. Vale dizer, ainda, que alfabetizadoras não eram, necessariamente, professoras, mas muitos que tinham, apenas, um pouco mais de escolaridade do que aquelas a quem alfabetizariam.

Segundo Corrêa (1979, p. 383), as técnicas do Mobral “[...] foram treinados várias vezes, em formas e métodos os mais diversos, que vão do contato pessoal, correspondência e publicações, ao uso dos meios de comunicação de massa”. No tocante aos meios de comunicação de massa, não encontrei no acervo do CReMEJA registros de utilização do rádio ou TV para a formação de alfabetizadoras no âmbito da Fundação Mobral. Porém, foi possível encontrar um documento datado de 1985, período de transição do Mobral para Educar, com considerações quanto à conveniência do uso da TV para alfabetização de adolescentes e adultos com faixa etária de 9 a 14 anos, e para capacitação de monitores em relação ao conteúdo e ao meio. Antes disso, foi veiculado, em 1979, o Programa de Alfabetização Funcional pela televisão (PAF/TV). O PAF/TV se constituiu de 61 programas para televisão, de material instrucional gráfico para alunos e material instrucional para treinamento de pessoal. O PAF/TV era ofertado da seguinte maneira: recepção organizada, na qual os alunos assistiam aulas em telepostos, sob orientação de um monitor; recepção controlada, na qual os alunos assistiam aulas em suas casas e dispunham de um Ponto de Encontro para, juntamente,

com um orientador de aprendizagem, tirar dúvidas e receber orientações; e recepção isolada, na qual os alunos assistiam programas em casa e estudavam sozinhos.

A formação de professoras de adultos do Movimento tinha como pressuposto a realização de uma escolarização “neutra” e, por isso, priorizava aspectos técnico-pedagógicos, tais como seleção de conteúdos, planejamento e metodologias. No entanto, sabemos que toda seleção de conteúdo, de metodologia e maneiras de praticar o planejamento são atos políticos, o que, neste caso, pareciam voltar-se aos interesses do regime militar implantado. Necessário, contudo, atentar para tensões e contradições entre a proposta formativa do Mobral e práticas de formação continuada no interior do Movimento. Nesse sentido, destaco narrativas das técnicas Inês Bomfim e Antônia Ribeiro, que trabalharam na Fundação Mobral e Educar:

De três em três meses havia uma demissão de 10% do quadro, mais ou menos isso, e em geral era ideológico. Isso é compatível com aquele momento, aquele contexto [...] não que a gente não criasse estratégia, porque no fundo, no fundo, por exemplo, quando a gente fazia formação e trabalhava a partir de imagens, mesmo essas imagens sendo de grandes editoras como Abril, Bloch etc., com alguma coisa que não tinha a ver com Paulo Freire, claro que ao formar a gente dizia “olha, dá para fazer qualquer coisa com essa imagem”. Era um tijolo seco, mas você tem condições de pensar quem é que fez o tijolo, quem é o ser humano, o que é a natureza, como o ser humano está colocado na natureza, o que é a produção para a vida? Eu acho que muito do que se fez de interessante na Fundação Mobral foi feito nessa linha, nas brechas [...]. Eu acho que elas [as pessoas] conhecem pouco. Talvez merecesse pensar em uma categoria tão antiga que é a contradição. Todo o momento que se vive tem brechas. Também não dá pra ser ingênuo que as eventuais amarras, que a primeira fase do Mobral foi a mais difícil [...], não era um impeditivo. Era, demitia, demitia porque era um grupo de estudos estudando Paulo Freire fora do horário. Então, assim, falar em

Paulo Freire nesse primeiro momento era completamente proibido. Mas também era proibido na minha universidade, na PUC daquele momento. (INÊS BOMFIM, 2019). Na formação, sim, agora enquanto programa de alfabetização tinha alguns elementos de palavra geradora, mas não era uma concepção freireana. É tanto que o Mobral foi super criticado como instituição criada pela ditadura. E as equipes foram evoluindo também, estudando [...], mas não podia explicitamente dizer que adotava a metodologia Paulo Freire. (ANTÔNIA RIBEIRO, 2018).

Porque “[...] todo o momento que se vive tem brechas” ressalta a pluralidade e resistência dos sujeitos do ato educativo na criação de um grupo de estudos sobre a obra de Paulo Freire, ou mesmo o uso de elementos de sua teoria em práticas de alfabetização, no interior do próprio Mobral. Com Certeau (2012, p. 94) compreendo tal atividade como uma tática, “[...] a tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’”. O exemplo citado por Inês Bomfim é um daqueles que se tornam conhecidos, mas é provável que outras táticas tenham sido criadas a fim de subverter a proposta formativa “neutra” do Mobral e a ordem autoritária dos governos militares, não sem consequências, como bem afirmou Inês.

A visibilização de táticas de resistência das educadoras às proibições do governo militar quanto à teoria freireana, promovendo estudos sobre a obra de Paulo Freire, me remetem ao cenário político educacional brasileiro e às resistências das educadoras progressistas durante o governo que antecedeu a volta do presidente Luis Inácio Lula da Silva para o seu terceiro mandato como presidente do Brasil. O plano de governo oficial do ex presidente Jair Bolsonaro versava sobre “expurgar” Paulo Freire da educação brasileira e algumas das ações que se seguiram durante seu mandato

foram: envio de carta a todas as escolas do país para que fosse lido o *slogan* da campanha do presidente e que as crianças fossem filmadas cantando o hino nacional; criação de comissão para monitorar os conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de censurar determinadas questões de prova que fossem contrárias à orientação governista; proposição de revisão nos livros didáticos que contam a história do golpe de 1964 e da ditadura civil-militar, a fim de recontar essa história sob a ótica do governo; corte de recursos destinados a universidades e a institutos federais que não apresentassem desempenho acadêmico e que promovessem “balbúrdia”, palavra usada pelo ministro da educação¹ para definir eventos políticos e festas no interior dos campi; oposição à criação de novos cursos de filosofia no Nordeste; nomeação de interventora para a reitoria da Universidade Federal da Grande Dourados, entre várias outras intervenções realizadas, ao não nomear os mais votados de listas tríplexes, como de hábito; oposição ao incentivo de bolsas de pesquisa destinadas à área de Humanas, sob o argumento de que o investimento não traria retorno efetivo ao país e, portanto, não seria prioridade. Esses, alguns exemplos dentre tantos outros absurdos a que assistimos cotidianamente.

O plano governista de “expurgar” a teoria freireana e de medidas autoritárias no campo da educação pode gerar reflexos na formação inicial e continuada de professoras, o que está anunciado pela revogação do Parecer CNE n. 2/2015, e sua substituição pelo Parecer CNE n. 2/2019. Ao impor o não uso de determinada teoria significa tentar interferir e controlar a construção de currículos de formação. No entanto, pode-se visualizar, também, movimentos de resistência pela realização de congressos, seminários e colóquios sobre Paulo Freire e sua obra, que precedem o ano de seu centenário, em 19 de setembro de 2021. Observe-se: o II Congresso In-

¹ Nesse momento, o ministro era Abrahão Weintraub. Necessário localizar, pela rotatividade de ministros que passaram pela pasta da educação no governo do ex presidente Jair Messias Bolsonaro.

ternacional Paulo Freire: o legado global, UFMG, 28 de abril a 1º de maio de 2018; o Cinquentenário da Pedagogia do Oprimido, na UFBA, em 17 set. 2018; o Seminário 50 anos da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, UERJ, 22 de novembro de 2018; o IX Seminário Paulo Freire/VII Encontro de Cátedras e Grupos de Estudos, CCSA/UFPE, 15 e 16 de maio 2019; XIII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, IFRRS/Campus Bento Gonçalves, 22 e 23 de novembro de 2019; e o IV Encontro do Coletivo Paulo Freire: (Des)construir Paulo Freire? Relações dialógicas e ações educativas libertadoras, UESC, 11 a 13 de dezembro de 2019. Além da realização desses eventos, que se seguiram em 2020, enquanto demarcação política de defesa da autonomia universitária, da liberdade de expressão e, portanto, da defesa da democracia, ressaltando as próprias práticas cotidianas de professoras progressistas pelo Brasil, na educação básica ou no ensino superior, fundamentadas ou abordando princípios da teoria freireana, silenciosamente. Ademais, destaco, ainda, protestos e paralisações contra cortes de verbas para a educação no dia 15 de maio de 2019; atos em defesa da educação e contra a Reforma da Previdência de 13 de agosto de 2019; e protestos no dia 3 de outubro de 2019, em defesa da educação e da soberania. No momento em que uma história de autoritarismo e retrocesso educacional foi sendo construída, uma história de resistência também foi tecida.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE JOVENS E ADULTOS NO PROJETO VERSO E REVERSO TV

Agora a gente podia falar.
Inês Bomfim

O ano de 1985, conforme discutido no capítulo anterior, é um marco histórico por representar o fim da ditadura civil-militar, o fortalecimento dos movimentos sociais, o fim da censura

e a abertura democrática. A concepção de formação docente não neutra volta a ser defendida abertamente no campo teórico, enquanto prática formativa e, com o *Projeto Verso e Reverso TV* em 1987, como política pública. A importância da formação crítica e reflexiva da professora de adultos é tida como fundamental para a reconstrução da sociedade democrática. Abramo em estudo sobre formação de professoras, publicado em 1986, defende que as professoras devem ter um projeto histórico e se perceberem como uma classe social mais próxima do operariado do que da classe média. (ABRAMO *apud* COSTA, COSTA, FREITAS, 2007). Um elemento bastante presente nas falas de todas as ex-técnicas da Fundação Educar e do apresentador Álvaro Goulart é precisamente essa percepção de que elas tinham um projeto de formação consubstanciado por um projeto de sociedade democrática que procurava beneficiar a classe popular, o que se refletiu nas escolhas teóricas, nas metodologias de ensino-aprendizagem, nos recursos utilizados durante o processo formativo.

Nóvoa (1992), no tocante à formação continuada, afirma que a década de 1980 foi marcada pelo signo da profissionalização em serviço das professoras, mas que este processo não produziu mudanças inovadoras do ponto de vista conceitual e na organização do trabalho pedagógico e curricular. Contudo, centrando as discussões em torno do *Projeto* enquanto política de formação de professoras de jovens e adultos em âmbito nacional, destaco avanços no que se refere à concepção teórica e prática de formação continuada no final dos anos de 1980. Nesse sentido, passarei a discorrer sobre categorias de proposição – o *Projeto Verso e Reverso TV* enquanto proposta e a sua fundamentação teórica –, tendo por base os documentos da Fundação Educar; e o *Projeto Verso e Reverso TV* enquanto práxis – considerando aqueles que pensaram o *Projeto* e o executaram –, tendo por base o *Programa Verso e Reverso – educando o educador* e as entrevistas com ex- técnicas da Fundação Educar e o apresentador deste *Programa*.

Para discutir o *Projeto Verso e Reverso TV* enquanto proposição considere nos documentos da Fundação Educar a concepção teórica e a proposição organizacional de tal *Projeto* enquanto proposta formativa e, posteriormente, a apreciação da ex-dirigente da Fundação Educar, Núbia Bonfim, 32 anos depois de formulada a proposta. Uma das definições do dicionário Aurélio para a palavra “proposição” é: ação de propor a exame ou deliberação. Assim, busquei nas Diretrizes Político-pedagógicas da Fundação Educar, em sua proposta formativa, em anteprojetos e projetos, concepções teóricas de formação continuada que à época deveriam fundamentar o *Projeto* e que assinalavam como ele poderia ser desenvolvido. Em seguida, desenvolvo a discussão em torno da sua prática, compreendendo esta como práxis, que é dinâmica, transformadora e não como simples aplicação do que foi previsto.

A práxis, em concepção marxista, é uma atividade por meio da qual o ser humano transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo. É, portanto, transformadora da realidade, criadora de uma nova prática. Segundo Kosik (*apud* COSTA, COSTA, FREITAS, 2007, p. 61):

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do ser humano não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

As falas das ex-técnicas da Fundação Educar e o *Programa Verso e Reverso - educando o educador* me ajudaram a compreender o processo de criação de sujeitos implicados em um projeto educativo que visava à reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática. Havia uma práxis reflexiva, dialógica e comprometida com um ideal de sociedade. Sendo assim, afirmo em concordância com Freire

(1987), que práxis é transformar o mundo. As práticas com fins de transformação social realizadas no âmbito do *Projeto Verso e Reverso TV* consistiam na extensão do direito à formação continuada a professoras de jovens e adultos por meio de uma prática crítica e reflexiva, formando professoras conscientes e preparadas para lutar por seus direitos e criar com os alunos novos contextos sociais mais inclusivos.

A FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO PROPOSIÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROJETO VERSO E REVERSO TV

Nesta seção, busquei responder a pergunta sobre quais são os princípios/elementos da concepção de formação continuada presentes na proposta do *Projeto*, procurando identificar concepções teórico-metodológicas de formação continuada.

A proposta foi desenvolvida tendo por base problemáticas socioeducacionais da década de 1980, uma vez que toda proposta formativa e pedagógica é criada em contexto e em função de uma dada realidade social. Em 1980, o Censo Demográfico do IBGE revelou que havia no Brasil 18.716.847 de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas e que 50 milhões jovens ou adultos não haviam concluído o então ensino de 1º Grau. Esses dados refletem o fato de que, no interior do sistema educativo, não havia se estruturado ainda um segmento próprio para a alfabetização e escolarização de jovens e adultos; faltava uma política clara de orientação para atuação no âmbito da educação de jovens e adultos; a oferta do serviço implementado se fazia de forma precária e inconsistente, resultando em práticas pedagógicas incompatíveis com a especificidade da educação de jovens e adultos, e reproduzindo o ensino regular de maneira inadequada ou simplista; havia pouca produção de estudos e pesquisas sobre educação de adultos nas universidades e centros de pesquisa. Além disso, destaco a incipiente formação de professoras de jovens e adultos em exercício.

Era reconhecido o fato de que as professoras que trabalhavam na educação de jovens e adultos, na quase totalidade, não estavam preparadas para o campo específico de atuação. Em geral, eram professoras leigas ou recrutadas no próprio corpo docente do ensino regular. Na área específica de formação de professoras, tanto a nível médio quanto a nível superior, tinha-se a necessidade de uma formação que se ocupasse do campo específico da educação de jovens e adultos; com as condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1986).

Discussões sobre especificidades da educação de jovens e adultos, conforme assinalado anteriormente, têm início, no Brasil, no final da década de 1940, mas as especificidades da formação com a criação da habilitação em EJA nos cursos de pedagogia datam do final dos anos de 1980. A incipiente formação específica para atuar em classes de EJA e, muitas vezes, a não valorização da formação no momento da inserção profissional é uma problemática histórica. Contudo, destaquem-se os avanços com a inserção de componentes curriculares obrigatórios e optativos do campo da EJA, os estágios supervisionados e a possibilidade de itinerários formativos nos currículos dos cursos de pedagogia de muitas IES.

No contexto dos anos de 1980, identifico no *Projeto Verso e Reverso TV* o direito à formação específica para professoras de jovens e adultos como um elemento fundante da política proposta pela Fundação Educar. No documento *Ações da Educar para 1988 – documento básico* resultante do 2º Encontro Nacional de Dirigentes da Educar está posto o seguinte:

A diretoria técnica, responsável diretamente pelas atividades fins da Fundação – atividades de apoio técnico-pedagógico na área de educação básica de jovens e adultos –, elegeu como tônica do seu trabalho a formação e/ou aperfeiçoamento profissional dos professores, supervisores e gerentes de projetos, representantes de entidades governamentais e privadas, que atuam nos projetos de educação

básica desenvolvidos em convênio com a EDUCAR. Para tanto serão utilizados multimeios (TV, Rádio, Jornal etc.) e o ensino por correspondência. (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1988, p. 4).

A especificidade da formação de professoras de jovens e adultos impõe considerar as particularidades desses jovens e adultos em formação. Nesse caso, da população jovem e adulta popular. Segundo Arroyo (2006), a EJA como espaço formador precisa reconhecer que os jovens e adultos populares vêm de diferentes espaços deformadores e formadores. O autor chama atenção para a necessidade de reconhecermos a especificidade do campo a partir das formas concretas de viver o direito à educação por esses jovens e adultos, muitas vezes privados dos bens simbólicos que a escola deveria garantir, mas, sobretudo, como sujeitos potentes e sujeitos de direitos, pelo reconhecimento e entendimento de seu protagonismo na construção da sociedade. Assim, é indispensável reconhecer peculiaridades nas formas de existir desses grupos para, então, desenvolver práticas educativas significativas. A necessidade de professoras com formação específica para trabalhar com jovens e adultos populares na década de 1980 fez com que a Educar também citasse, no seu Plano de Ação para 1988, a Indicação n. (*parte do número apagado*) 188 apresentada ao Conselho Federal de Educação (CFE) pela Conselheira Lêda Tajra, presidente da Educar e, como tal, integrante do CFE. Tal indicação sugeria que os cursos de pedagogia e as licenciaturas incluíssem em seus currículos aspectos referentes à educação básica de jovens e adultos, seus objetivos, métodos e procedimentos; e a psicologia da aprendizagem.

A pesquisa com o *Projeto Verso e Reverso TV* e tantas outras sobre a história da educação de jovens e adultos e educação popular no Brasil revelam parâmetros próprios na diversidade de formas tentadas para garantir o direito à formação docente, à socialização

e as aprendizagens de jovens e adultos, sejam eles estudantes ou professoras. Este *Projeto* enquanto proposta apontou para utilização de multimeios como forma de democratizar e diversificar o acesso à formação continuada para professoras de jovens e adultos. O objetivo geral do *Projeto* foi assim descrito: “Desenvolver uma proposta alternativa de apoio à capacitação de professores de educação básica de jovens e adultos” (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987, p. 2). Destaco que o emprego da palavra *capacitação* na descrição do objetivo é possivelmente resultado do seu uso corrente em um contexto no qual a teoria tecnicista vinha se estabelecendo no Brasil desde a década de 1970, contudo, o simples uso da palavra não significou que as bases teóricas do *Projeto* fossem da ordem do tecnicismo. Ao contrário, veremos ao longo desse livro propostas e práticas de formação continuada de professoras de jovens e adultos fundamentadas na teoria crítica. Nesse sentido, destaco os objetivos específicos do *Projeto*:

Propiciar ao professor o entendimento de que toda proposta educativa é determinada por uma visão de mundo e de realidade, e que os métodos e técnicas de ensino refletem essa visão e essa realidade; oportunizar ao professor o conhecimento de técnicas de ensino em educação básica (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências); oportunizar ao professor o conhecimento e a reflexão de temas inerentes à realidade social brasileira e, em particular, à educação de adultos no país, com vistas ao desenvolvimento da sua capacidade crítica; contribuir para melhoria do desempenho dos professores na sua atividade docente. (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987, p. 2).

Por meio dos objetivos elencados acima é possível constatar uma proposta de formação continuada voltada a desenvolver reflexões críticas sobre a realidade social. Professoras que pudessem entender que suas práticas pedagógicas demonstram suas visões de sociedade, o que pode contribuir para a transformação social.

Segundo Inês Bomfim (2019), tal proposta incluiu discussões em torno de referencial crítico para pensar articulações teoria-prática e sistematizar ideias do grupo da Educar.

Naquele momento a gente optou, e eu acho que foi certo, por começar da questão maior devido o momento que o país estava passando. Então recolocar a luta pelo direito à educação [...] era uma coisa fundamental. E isso a gente tinha certeza absoluta, até pelas pessoas que estavam fazendo parte daquele grupo, que seria do ponto de vista crítico. (NÚBIA BONFIM, 2019).

O documento intitulado *Formação de Professores para Educação de Adultos: proposta*, apresenta a concepção de formação, compreendida como tempo de formação de atitudes, conhecimentos e habilidades significativos, o que para mim significa pensar e propor uma formação continuada que contribuísse para que as professoras se enxergassem como sujeitos políticos. A Fundação Educar defendia, no referido documento, que o exercício da docência exigia saberes e habilidades específicas e que a razão primordial do *Projeto* era atender ao então contexto nacional de reconstrução da democracia e de democratização do direito à educação. Nesse sentido, o tempo da formação pressupunha:

1. Compromisso político com a causa da educação.
 2. Caracterização da prática a ser exercida na perspectiva de adequação contextual.
 3. Identificação
 - a) das aspirações nacionais, em relação ao homem brasileiro;
 - b) das influências sócio-econômico-culturais sobre o processo educativo;
 - c) das especificidades da clientela destinatária;
 - d) do avanço científico tecnológico;
 - e) das possibilidades de educação. [...]
- Além do suprimento da escolaridade que o homem tenha condições de:
- a) personalização, enquanto:

- percepção global da realidade histórica
- concepção e manifestação de valores pessoais
- construção assumida de projeto de vida
- b) participação, enquanto:
 - busca consciente e crítica de objetivos
 - atitude e ação relativas ao processo decisório, pessoal e comunitário
 - garantia de autenticidade no processo de construção nacional
 - processo criativo de produção de bens
 - beneficiação de bens produzidos (econômico, artístico, lazer, tecnológico)
 - disponibilidade para comunicação.
- c) recriação individual e coletiva, enquanto:
 - transformação de realidades
 - reinício de pensamentos e ações construtivas
 - descoberta (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987, p. 6).

Ao indicar que o tempo da formação pressupunha “[...] compromisso político com a causa da educação”, o referido documento demarca a indissociabilidade entre política e educação. Compreendo a expressão citada no contexto da redemocratização da sociedade brasileira, vinculado às lutas pelo direito à educação e à formação; da capacidade de a educação popular questionar relações de poder instituídas na sociedade na perspectiva de transformação; e, conseqüentemente, o entendimento de que toda prática educacional é política. Logo, a proposta de formação continuada de professoras de jovens e adultos apontava para a necessidade de formar professoras politicamente no processo de garantia do direito à educação e de transformação social.

Na tradição histórica da educação popular, coexistem dois âmbitos do que se entende como *político*. Um, que relaciona sua razão de ser e sua institucionalidade política na escala macro: assim como a educação institucionalizada reproduz relações de dominação política numa sociedade, a educação popular as questiona e pretende transformá-la (GONZÁLEZ, 2010). Outra maneira de

assumi-la é no nível micro: toda prática educacional específica (escolar ou não escolar) é política porque estabelece relações de poder e contra poder. (CARRILLO, 2013, p. 24).

Outro aspecto que fundamenta a concepção de formação do *Projeto Verso e Reverso TV* é a proposição de que a prática docente seja pensada considerando: a perspectiva de adequação contextual, devendo, por isso, partir da identificação das aspirações nacionais em relação ao povo brasileiro; as influências socioeconômico-culturais sobre o processo educativo; as especificidades dos professores alcançados pelo *Projeto*; o avanço científico tecnológico. Ao considerar o professor como sujeito histórico, inserido em dado contexto político e econômico, com práticas singulares, compreende que essas práticas são centrais nos processos formativos e, por isso mesmo, cabe pensá-las e repensá-las continuamente, de forma crítica, visando à transformação da sociedade, como finalidade última da ação formadora.

Se apoiada na realidade presente, inclui condições de trabalho, sem prescindir das perspectivas presentes nas aspirações nacionais. Não se trata, pois, de ficar restrita ao atual como é e está, mas prevê modificações necessárias à transformação do *status quo*, de tal sorte que se possa acompanhar a renovação decorrente da própria dinâmica social. (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987, p. 6).

Nesse ponto fica, para mim, muito clara a influência das teorias críticas na fundamentação da proposta de formação continuada do *Projeto*, em detrimento da teoria tecnicista, ainda que esta seja utilizada em alguns documentos, especialmente quando se reporta à expressão “capacitação de professores”. Posteriormente, com a produção da série III e de movimentos decorrentes da própria dinâmica social do início dos anos de 1990, pode-se constatar que o desenvolvimento do *Projeto* foi orientado, também, por um currículo pós-crítico, o que será aprofundado no capítulo

3. No tocante às teorias críticas, estas são teorias de questionamento e transformação radical; desconfiam do *status quo* e propõem a transformação social na perspectiva de superação das desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 1999). No Brasil, teorias críticas foram amplamente sistematizadas e difundidas por Paulo Freire em sua obra. Na proposição de documentos do *Projeto* é possível observar a influência da teoria freireana na maneira como foi proposta a formação de professoras de jovens e adultos. A definição da educação e da formação de adultos como política, na qual a pessoa adulta tem comprometimento direto com diversos problemas que se oferecem à experiência humana (problemas econômicos, políticos, estéticos, éticos) reflete o que Paulo Freire defende como educação popular de adultos. Para esse autor, a professora precisa se mover com clareza em sua prática, conhecer diferentes dimensões que caracterizam a essência dessa prática, o que pode torná-la mais segura em seu próprio desempenho. Na teoria freireana, promover a passagem da ingenuidade à criticidade não pode ser feita sem rígida formação ética ao lado da estética, logo, o ensino dos conteúdos não pode se dar alheio à formação moral e à apreensão da realidade (FREIRE, 2011).

A leitura do documento *Formação de Professores para Educação de Adultos: proposta* continuou-me remetendo às formulações teóricas de Paulo Freire e me questionei sob sua influência na proposição da proposta de formação de professoras e prática pedagógica de jovens e adultos da Educar. A resposta me foi surgindo na medida em que me aprofundava na leitura do texto documental; ao assistir os PGMs de televisão *Verso e Reverso – educando o educador* e, por fim, ao entrevistar ex-técnicas da Fundação Educar, que confirmaram minha compreensão em torno da influência direta de Paulo Freire no *Projeto*. Além do entendimento político da educação, já discutido anteriormente, podemos atentar para o uso do conceito *personalização*, como percepção global da realidade histórica; do

conceito de participação, referente a atitudes relativas ao processo decisório, pessoal e comunitário; e da noção de *recriação individual e coletiva*, como potência de transformação de realidades.

O termo *personalização* não está explicitamente expresso na obra de Freire, mas são inúmeras as vezes nas quais o autor defende a constituição, por parte dos oprimidos, de percepção crítica do mundo no qual os sujeitos se tornem conscientes de suas realidades históricas. Reitera-se a necessidade de, desvelando-se o mundo da opressão, haver compromisso com a práxis transformadora (FREIRE, 1987). Nesse processo de substituição do que Freire (1987) designou de consciência ingênua para consciência crítica do mundo e de engajamento dos oprimidos na transformação da sociedade, participação e diálogo são elementos indispensáveis. O próprio conceito de educação popular, para o autor, privilegia a importância da participação, definindo-o como uma educação comprometida e participativa, orientada pela perspectiva dos direitos e participação do povo (FREIRE, 1987, 2006). A participação é assegurada quando se estabelece relação dialógica entre sujeitos participantes de uma determinada prática social. Portanto, ao conceber a participação como atitudes relativas ao processo decisório, pessoal e comunitário a serem desenvolvidas pelos alunos, a proposta formativa da Fundação Educar pressupõe práticas democráticas para suas professoras, uma vez que o exercício da democracia só se aprende na experiência.

Ensinar democracia é possível. Para isto, contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global. O que quero dizer é que o ensino da democracia não se dá através apenas do discurso sobre democracia, não raro contraditado por comportamentos autoritários. O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada. (FREIRE, 1994, p. 194).

O diálogo, em perspectiva democrática e comprometido com a superação das injustiças sociais, impõe recriações individuais e coletivas. Essas recriações, no processo de transformação social, implicam que sejamos capazes de nos reconhecermos como sujeitos que intervêm no mundo, objetivando sua mudança; e que não ignoremos lutas e recriações coletivas nesse processo. A transformação social buscada não se trata unicamente de expressão individual de homens e mulheres, tampouco puramente manifestação de classe. (FREIRE, 1994, 2011). As recriações individuais e coletivas como reinício de pensamentos e ações construtivas para sociedades mais justas ocorrem tanto em nível individual quanto coletivo, são processos complexos que envolvem diversas dimensões como classe, cultura, gênero, relações étnico-raciais. No meu entendimento, a formação docente de professoras de jovens e adultos no *Projeto Verso e Reverso TV* teve por base premissas de *personalização* e participação, a fim de que professoras assim formadas pudessem contribuir com a formação de outros jovens e adultos comprometidos com a mudança social.

Observe-se o que se registra no *Projeto*: “[...] a finalidade da formação do educador para adultos consiste em enriquecer pessoas em uma direção definida a fim de que elas possibilitem a *outrins* a construção/reconstrução pessoal e a participação na transformação social.” (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987, p. 4). Voltando à leitura dos documentos *Formação de Professores para Educação de Adultos: proposta e Projeto de Capacitação de Professores em Educação Básica de Jovens e Adultos com utilização de multimeios* também observo a proposta político-pedagógica progressista de formação continuada de professoras de jovens e adultos. A teoria freireana me ajudou a compreender elementos constituintes dessa proposta, em relação ao papel da professora, do currículo, de metodologias de ensino, de práticas pedagógicas e, mesmo, de influência direta de Paulo Freire na concepção e execução do *Projeto*. As entrevistas realizadas com

Núbia Bonfim e Inês Bomfim confirmam a direta participação de Freire enquanto teórico e participante. Segundo as entrevistadas:

Já tinha também um contato com o professor Paulo Freire. Quando foi para fazer o Programa nós fomos fazer uma visita a ele em São Paulo para pedir a ele assim quase como que um respaldo, um apoio. E ele prontamente nos atendeu, gostou da ideia e chegou mesmo até [...] dá pra ver algumas interferências no próprio Programa, ele se apresentou em alguns programas. O professor Paulo Freire nos apoiou muito no que ele pode, fomos diversas vezes a São Paulo na casa dele conversar com ele, discutir com ele [...] Nós tínhamos um pensamento muito mais próximo dos trabalhos do professor Paulo Freire (NÚBIA BONFIM, 2019).

A gente teve certamente influência do Paulo Freire, teve. Mas teve também do Saviani um pouco, com todas as diferenças que naquela época eram mais marcadas do que hoje. (INÊS BOMFIM, 2019).

No contexto do *Projeto* observa-se que a professora é o eixo central e o próprio conteúdo da formação. Documentos propositivos orientavam que a prática formativa das professoras de jovens e adultos considerasse condições de formação e aperfeiçoamento da professora; sua percepção da realidade social e educacional; o considerasse como adulto integrante de categoria profissional e participante ativo do próprio projeto de formação. O que demonstra como, em proposta formativa que se propõe progressista, se parte das próprias problemáticas do sujeito em formação. Ou seja, são conteúdos da formação problemáticas sociais impeditivas ou contribuintes ao exercício da profissão de professora; problemas enfrentados pelas professoras em suas práticas cotidianas; realidade profissional em que estão inseridos; saberes e dúvidas. Assim se enuncia em um dos documentos:

[...] remeter cada assunto tratado à prática de trabalho do professor, indagando, questionando sobre de que modo os temas abordados são vistos pelos professores ou como determinada realidade apresentada, é vivida pelo professor que assiste ao Programa;

incentivar os professores para que registrem suas observações sobre os temas, sugerindo inclusive novos assuntos e enviando correspondência à produção do Programa;

apresentar depoimentos ou entrevistas com educadores sobre cada assunto abordado, tomando esses depoimentos como conteúdos próprios do programa e não apenas como alternativa de formato;

tratar dos temas relativos à prática do professor sempre relacionando-os à condições concretas (tipo de capacitação, condições salariais, condições de sala de aula) que os professores normalmente dispõem para realização do seu trabalho;

indagar, a cada tema geral que for tratado, sobre qual é o nível de conhecimento dos professores a respeito dos mesmos e sobre o porquê de seu maior ou menor conhecimento;

considerar na redação e produção do programa que o mesmo é destinado a professores que podem ou não ter formação para o magistério, devendo portanto a linguagem do programa, ser simples, concisa e objetiva, sem perder contudo o conteúdo da mensagem (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987, p. 6-7).

Com base nos elementos assinalados pode-se compreender e reafirmar que a proposta de formação continuada propunha desenvolver um programa educativo de televisão em que a professora fosse de fato protagonista da proposta formativa. Sobre ser professora protagonista de seu processo formativo, valho-me da perspectiva de Imbernón (2010, p. 78). Segundo esse autor:

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos).

Professoras, com o conhecimento diário sobre seus alunos, são as que melhor podem repensar e desenvolver mudanças no cotidiano da prática educativa, bem como contribuir para sua teorização. A ênfase do *Projeto* em dialogar com as professoras em espaço aberto para receber contribuições, fosse por meio de dúvidas; de sugestões para novos temas; de exposição de problemáticas do dia a dia; de depoimentos gravados sobre sua prática; ou de aulas e experiências significativas desenvolvidas nos mais diferentes estados da federação parecem atestar a concepção — e a prática — de professor-protagonista da formação.

Tomar o saber da prática como valor é, pois, um horizonte percebido nos PGMs das três séries. Buscou-se tratar dos temas relativos à prática da professora sempre relacionando-os as suas condições concretas de trabalho. De fato, a última seção deste capítulo explicita que a segunda série do *Programa Verso e Reverso – educando o educador* foi toda filmada tendo práticas de professoras como eixo central do *Programa*, tanto do ponto de vista do tempo de exibição quanto como mote para os temas de discussão nos PGMs, muitas vezes sendo a docente da prática a tecer comentários sobre seus *saberes-fazer*s. Paiva (2010, p. 150), ao discutir formação de professora popular, destaca que o fundamento primeiro da formação é identificar os *saberes* dos sujeitos-educadoras e que estes devem ser “[...] guias e autores dos próprios processos de formação, mediados pelos formadores, que oferecem condições para que os processos de autoria se deem”. Isso significa a indissociabilidade entre o tempo de formação continuada e a prática pedagógica da professora em formação, o que requer diálogo persistente com problemáticas e, sobretudo, com maneiras de resolução de problemas criados pelas professoras nas escolas onde trabalham.

É preciso trabalhar junto com as escolas, com projetos de inovação nas comunidades, não projetos que vêm de fora da comunidade, mas criados com ela. Os professo-

res coletivamente devem analisar os problemas da prática educativa que tenha com os alunos e a partir disto façam projetos de mudanças, [...] são eles que devem assumir esse protagonismo de formar, de se conscientizar de sua capacidade de gerar conhecimento pedagógico e inovação. Esse protagonismo indica dar identidade aos docentes, dizer que são os mais importantes no país. (IMBERNÓN, 2014, entrevista em vídeo).

Não é, portanto, uma formação gerada fora que se impõe à professora, mas um processo de formação continuada criado com elas a partir de falas e práticas, com reflexividade crítica sobre as práticas e constante (re)construção da identidade profissional. A identidade docente está justamente relacionada ao dinamismo e capacidade de produção de conhecimentos educativos e troca de experiências docentes. Imbernón (2011) defende que incorporar a narrativa das professoras à ética da formação continuada permite complementar a identidade do sujeito docente à identidade do grupo de professoras ao qual pertence, o que o autor chama de identidade colaborativa. Segundo Nóvoa (1992), trocas de experiências e de saberes concretizam espaços de formação mútua, nos quais cada professora é chamada a desempenhar, simultaneamente, papel de formadora e de formanda. Tais relações são desenvolvidas na série II do *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, quando as professoras se constituem formandas, uma vez que são espectadoras do Programa; mas, também, formadoras, ao assumirem lugar de sujeitos que visibilizam e refletem sobre suas práticas no diálogo com outras professoras telespectadores. Para isso, a proposta político-pedagógica de formação continuada propunha práticas formativas fundamentadas em princípios da flexibilidade, liberdade e solidariedade. Além disso, assumia um currículo crítico e contextualizado às realidades das professoras.

O documento *Formação de Professores para Educação de Adultos - Proposta* propunha que o curso fosse flexível em todos os

seus aspectos para que pudesse estar compatível com a diversidade regional do país e contribuir com as mudanças pretendidas, atendendo as características locais e objetivando a adequação às professoras telespectadoras. A fim de que o curso contribuísse com a formação docente das professoras de adultos alcançadas pelo *Projeto Verso e Reverso TV* e para as mudanças sociais pretendidas, a Educar propunha considerar a liberdade como direito inviolável e afirmação da pessoa, sendo meio e fim da educação. O documento é enfático no princípio da liberdade como fundamento da formação, na perspectiva de contribuir para que a professora seja capaz de fazer escolhas no âmbito profissional e social, pois a Educar entende que a educação deve formar o sujeito para escolher, uma vez que assume ser no ato da escolha que a pessoa se revela, e que a liberdade de escolha é inseparável da adesão e do comprometimento com a própria adesão. A liberdade de escolha aparece como poder daquele que opta, mas não reduz a liberdade a esse poder, pois a liberdade inclui a responsabilidade como resposta do ser humano às questões do mundo natural e cultural (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987). Na mesma perspectiva, a solidariedade é também meio e fim da educação, na medida em que toda ação importa tomada de posição que envolve a solidariedade e o bem comum.

Assim proposto, princípios de liberdade e solidariedade que fundamentavam a proposta formativa passavam a atravessar conteúdos e práticas curriculares abordadas no *Programa Verso e Reverso – educando o educador*. O currículo da proposta de formação continuada emerge compreendido como não neutro, apoiado, primeiramente, na finalidade da educação nacional e, depois, na finalidade específica de cada curso. “O currículo escolar do curso de Formação de Educadores para Adultos é uma proposta de expansão existencial da pessoa, norteadas por uma finalidade expressa e operada de forma interativa de indivíduos, grupo e sociedade.” (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987, p. 11). Uma vez que o currículo é proposta e tem

finalidade expressa, interessou-me saber que finalidade era esta; que concepção de sociedade e de ser humano se propunha veicular; qual o perfil de formadora que se almejava; e com quais conhecimentos e metodologias operava. Considerando o que foi exposto até agora ao longo desse livro, posso afirmar que o currículo de formação de professoras de jovens e adultos do *Programa* tinha orientação crítica e comprometida com a formação de professoras que pudessem desenvolver uma leitura crítica da realidade social e tomar decisões no sentido da sua transformação. Segundo Sacristán (2013), o currículo é mesmo um território no qual se tomam decisões, em que são feitas opções e quando se age de acordo com orientações específicas.

Seguindo a exploração da proposta curricular de formação continuada, observo que se propunha que os conhecimentos não fossem apenas procedentes do conhecimento sistematizado, mas incluísse habilidades, atitudes e o exercício de características comuns, como por exemplo, criatividade e iniciativa, a fim de atingir objetivos da formação. Tais objetivos seriam alcançados a partir de relação estreita entre conhecimento e metodologia, pois se assumia como premissa que o conteúdo – nunca dissociado da metodologia — era indispensável para conduzir a formação desejada. Como indicativo de concretização do currículo de formação de professoras, visando contribuir para que, como indivíduos adultos pudessem construir/reconstruir seus projetos de vida e de participação na transformação social, os processos formativos direcionavam-se a conduzir os ambientes de aprendizados para atender necessidades de pessoas situadas no seu tempo, o que significava possuir condições de auto-determinação relativas a cinco planos:

1. Conhecimento da atualidade, enquanto realidade vivida;
2. Conhecimento do processo histórico brasileiro, no mundo, abrangendo aspectos local e nacional;
3. Conhecimento das possibilidades e problemas da circunstância relativo à educação, abrangendo o estudo crítico da evolução do processo educacional;
4. Visão crítica de

consequências, enquanto habilidade de diferenciar efeitos;
5. Poder pessoal/social de ação consequente, enquanto expressão de posicionamento. (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987, p. 12-15).

Na perspectiva dessa formação, os conhecimentos a serem explorados foram pensados e definidos de modo que pudessem contribuir com a formação de professoras críticas reflexivas capazes de ensinar leitura, escrita, matemática, estudos sociais e ciências na perspectiva de tomada de consciência política e emancipação social. Assim, observa-se que o currículo do *Programa* de formação foi proposto de forma integrada e temática, englobando conhecimentos relativos a metodologias de aprendizagem, à prática educativa e à realidade sócio-política brasileira. Nesse momento, reafirmo o que já foi dito, anteriormente, nesse livro: o *Projeto Verso e Reverso TV* foi resultado de reflexões visando à mudança social, econômica e ideológica, ao tempo da reabertura democrática, a partir de 1985.

Segundo Paiva (s.d), pensar o currículo exige considerar antes de tudo questões econômicas, sociais e culturais que aglutinam o vivido dos sujeitos que estão na escola. Percebi, desse modo, pela leitura documental, das entrevistas realizadas e dos PGMs de televisão que a proposição curricular do *Programa Verso e Reverso – educando o educador* foi desenvolvida tendo por base o contexto histórico, com tudo que ele apresentava e aspirava, especialmente no que tange à perspectiva de fortalecimento da democracia e extensão do direito à educação. A prática de tal currículo durante a formação poderia contribuir para sua própria reformulação e a criação de novos currículos na prática das professoras alcançadas pelo curso, o que corresponde à compreensão de Paiva (s.d), de que é a formação que orienta o currículo. As reflexões as quais as professoras eram motivadas a fazer em torno de suas práticas a partir do curso de formação continuada poderiam contribuir para a criação de novas práticas curriculares democráticas e emancipatórias. “Necessário se

faz promover o desenvolvimento de um currículo que se coadune com as contingências atuais em que se trabalhem aspectos relacionados à competência técnica e ao compromisso político da profissão de professor.” (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987, p. 18).

Esperava-se que, independentemente da ciência ou da arte de aprender a professora pudesse vivenciar práticas formativas que lhe possibilitassem despertar ou consolidar:

[...] adesão à profissão, como capacidade de valorizar o que faz e necessita fazer; compromisso com o outro; iniciativa, como habilidade de perceber a situação no conjunto e disposição para a busca imediata de caminhos diversos; inventividade, como capacidade para reordenar e reorganizar os elementos ao redor, reinventando saídas apropriadas as circunstâncias; equilíbrio, expresso na coerência dos comportamentos e na proporcionalidade entre a ação e a reação; autonomia de pensamento, o que implica a capacidade de decisão, geralmente obtida com o desenvolvimento do nível conceitual. (FUNDAÇÃO EDUCAR, 1987, p. 17).

Ambicionava-se, portanto, contribuir para a formação de professoras críticas, criativas, pedagogicamente competentes, autônomas; responsáveis em relação à profissão, à própria formação e à promoção da democracia e da justiça social. Por isso, é que se desenhou uma proposta formativa comprometida com a promoção da competência técnica das professoras e incentivo à sua formação crítica e engajamento social. Passados 32 anos, Inês Bomfim destaca a importância do *Projeto Verso e Reverso TV* e de sua proposta formativa. Segundo ela, foi “[...] um projeto muito importante, olhando assim hoje, me afastando, olhando para o contexto daquela época era muito importante, tinha uma contribuição muito grande. [...] Era um projeto que tentava ampliar, sair do pragmatismo para alguma coisa que fosse mais reflexiva” (INÊS BOMFIM, 2019). No próximo tópico, passarei a abordar a execução da proposta formati-

va nos PGMs, a fim de tecer discussões em torno de aproximações e distâncias entre a prática formativa e a proposta de formação continuada inicialmente pensada e documentada.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO PROJETO VERSO E REVERSO TV

Após discutir o *Projeto* na perspectiva de sua proposição político-pedagógica trato, nesta seção, sobre a sua prática, consubstanciada nos PGMs de televisão. Depois de pesquisar os documentos, busquei saber como ele foi desenvolvido. Meu olhar sobre a proposta, na prática, ou seja, nos programas de televisão não busca apenas verificar se a proposta fora “aplicada” como pensada, mas compreender a prática enquanto práxis, conforme assinalado anteriormente. Uma práxis dinâmica, que se cria e recria no movimento mesmo de sua construção, a depender dos contextos, dos sujeitos, do tempo, dos recursos materiais de que se dispõeem.

A produção dos PGMs de televisão os gravava, por não haver possibilidades de transmissão ao vivo; incluía o tempo de edição, quando todas as possibilidades de articulação são provadas para que se possa permitir que o material gravado renda os melhores resultados possíveis. Segundo Macedo (2001), em geral, material sem consistência não é considerado resultado exibível. Como então discutir a prática desse *Projeto* como práxis, uma vez que se tratava de um programa de televisão ensaiado, editado, manipulado e sem muito espaço para improvisos? “No caso do Verso e Reverso, nem nas entrevistas havia muito espaço para o improvisado – isso poderia comprometer o objetivo que a Educar tinha ao contratar o serviço” (ÁLVARO GOULART, 2020). Considero os PGMs gravados como práxis no que concerne a tudo o que incluiu sua produção e os próprios elementos formativos que propunham a criação e a dinamicidade na prática educativa das professoras em formação.

Embora gravados, houve embates e improvisos durante a produção. Essa etapa, não visível nos produtos finais, foi narrada nas entrevistas realizadas com as ex-técnicas e a gestora da Fundação Educar e o apresentador Álvaro Goulart. A vida cotidiana de cada ser humano, transmitida ao vivo ou não, está repleta de improvisos, criações e dinamicidade. Refiro-me, por exemplo, a imprevistos durante tomadas de gravações externas em diferentes regiões do Brasil. A equipe da Rede Manchete, ao sair para fazer gravações, tinha um roteiro e sabia o que buscava, mas não tinha como prever o que iria acontecer, o que exatamente seria encontrado no cotidiano das salas de aulas visitadas. Posteriormente, o próprio roteirista e a equipe de edição do programa precisavam lidar com o imprevisível ao reconfigurar o roteiro e fazer a seleção de cenas, imagens e áudios. “O negócio era elaborado com todo cuidado [...] o material às vezes chegava um pouco truncado, eles viajavam pelo país gravando experiências na área, e às vezes o que era trazido te obrigava a fazer com engenho e arte uma colcha de retalhos” (ÁLVARO GOULART, 2019) Uma colcha de retalhos que visava exibir um programa de formação continuada comprometido com a formação pedagógica crítica das professoras de jovens e adultos. Obtinha-se uma edição comprometida com valores do direito à educação e da transformação social.

A edição faz milagres né? Editar é um perigo porque você muda o contexto, cria um enredo. Por exemplo, na hora de uma fala de uma professora entrava um take que mostrava a mão de um velho escrevendo ou então focava no olhar, [...] era uma manipulação, mas a serviço de uma boa causa [...] nós éramos um pouco ativistas e toda manipulação que usávamos era de forma técnica e a serviço do bem. (ÁLVARO GOULART, 2018).

Uma colcha de retalhos, utilizada como metáfora pelo apresentador Álvaro Goulart para se referir ao processo de edição, é, normalmente, um material feito a partir de diferentes pedaços

de tecidos ou retalhos formando um todo, a colcha. Nesse sentido, podemos considerar, durante o processo de edição, a junção de diferentes experiências educativas e a presença de professoras de diferentes regiões do país. Mas também ele relembra como, em muitos casos, criava-se a ilusão de que tudo era real, quando admite ter havido, em muitas cenas, mesmo afirmando ter sido “por uma boa causa”. Com isso, buscava-se formar um conjunto de reflexões e práticas a fim de contribuir com a formação continuada de professoras de jovens e adultos em perspectiva crítica e emancipatória. O apresentador, em entrevista, afirmou que havia um projeto de formação continuada e um projeto de transformação social no conjunto de intenções do *Programa Verso e Reverso – educando o educador*. Álvaro Goulart, ao intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012) em um processo de idas e vindas entre passado e presente, reafirma a ideologia progressista que fundamentava o Programa, assim como o quanto poderia ter sido mais explícito na composição dos roteiros e do uso de imagens.

Hoje eu acho que seria uma coisa diferente disso daí, pelo menos os roteiros eu não faria do mesmo [...] há coisas aí que se mostram empastadas demais (estou me criticando). A linguagem do roteiro eu ousaria mais, de simbolizar com mais força algumas coisas ou de denunciar mais através das imagens: [...] alguém apanhando na rua e não só a bandeira sendo carregada, alguém levando porrada. (ÁLVARO GOULART, 2018).

É importante ressaltar que Álvaro Goulart evidenciou que a fundamentação ideológica progressista do *Programa* foi conduzida pela Fundação Educar e encontrou na pessoa dele um “cúmplice”, alguém que se identificava com aquela leitura de sociedade. “Essa essência vinha da Fundação Educar. Eram eles os donos da proposta” (ÁLVARO GOULART, 2018). Compreendo se tratar de práxis resultante de uma política de formação continuada progressista, formulada no âmbito de instituição do gover-

no federal. O contexto político-social pelo qual passava o Brasil naquele momento, discutido no capítulo um deste livro, e a fala da ex-técnica da Fundação Educar, Inês Bomfim, que abriu este capítulo – “Agora a gente podia falar” – são elementos que ajudam a discutir o porquê e como políticas educacionais progressistas são constituídas no interior do Estado e tornam-se práticas educativas e formativas desenvolvidas no cotidiano.

Considero que o sucesso ou o fracasso de uma determinada práxis político-ideológica depende da adesão dos atores participantes da ação. Pinheiro (1997, p. 158), ao discutir sobre a ação política dos sujeitos, assim pontuou sobre o processo de formação e de seus respectivos interesses políticos. Para ele, “[...] tomar os interesses como evidentes por si mesmos leva ao ocultamento ideológico do sujeito como evidente e espontâneo”. Os interesses políticos dos sujeitos são constituídos a partir de sua opção ideológica no interior das relações sociais em se que desenvolvem. Nesse sentido, os interesses políticos da equipe da Fundação Educar, encontrando em Álvaro Goulart um aliado, contribuíram para a efetivação de uma política de formação continuada de corte progressista. “O que segurou isso daí foi a afinação que existia entre nós todos. Embora acontecessem algumas dissonâncias saudáveis, era a afinação entre o que acontecia na Manchete e a equipe lá da Fundação.” (ÁLVARO GOULART, 2018).

Contudo, em toda prática social humana desenvolvida por sujeitos plurais há possibilidades de divergências e contradições. O desenvolvimento do *Programa* não foi uma exceção, conforme pontuou Álvaro Goulart. As ex-técnicas da Fundação Educar – Antônia Ribeiro, Leonor Leal, Inês Bomfim – e Maria Eugênia e Gabriella Oliveira da TV Manchete – também relataram impasses relativos à participação nas edições dos PGMs, sempre ressaltando que isto fazia parte do processo como algo positivo e que, ao final, deu certo. Destaco, abaixo, alguns desses relatos:

Tinha alguns imbroglis com a Manchete. Teve programa que não foi ar. [...] programa que deu o maior problema porque ele não conseguiu mudar a imagem e a gente não queria, eu me lembro desse imbroglis. Ah! Foi adiado porque a gente não concordava [...] teve uma coisa assim, mas eles não faziam o que eles queriam. (ANTÔNIA RIBEIRO, 2018).

Desde o início a gente conseguiu definir um pouco assim: “olha, é isso. É o conteúdo, vocês estão fazendo o programa e tal porque o conhecimento de televisão, equipamentos, equipe, técnicas etc. é de vocês, mas o conteúdo é nosso. Se o conteúdo é nosso precisa ser respeitado”. No início, com certa dificuldade em relação a isso, mas depois deu certo, foi. A gente conseguia assim: tempos, dias, prazos, um cronograma comum, conjunto, conseguia uma conversa boa com o diretor [...] no final, a gente conseguia se entender em um tempo bem mais curto. Porque era meio complicado, né? Era uma TV comercial fazendo com pessoas que estavam fazendo um conteúdo dentro de uma instituição cuja base era pedagógica, acadêmica. (INÊS BOMFIM, 2019).

O mais difícil foi na ilha de edição. Porque a ilha de edição era um espaço pequeno e vinham dez da Fundação Educar [...] a gente tinha um limite de tempo. A gente não podia ficar o dia inteiro usando a ilha de edição... “volta lá”; “eu acho que prefiro isso...” não existe. No início era eu, o editor, às vezes o diretor vinha para dar um palpite e dez pessoas dando opinião [...] isso foi um trauma para mim (risos), foi muito difícil, muito difícil. Até que um dia eu disse assim: “só pode entrar duas pessoas da Fundação Educar, então vocês vão escolher quem vai ficar, porque não dá, não comporta uma edição com dez pessoas opinando, a gente não termina nunca”. [...] a opinião da Fundação era fundamental, porque realmente algumas pessoas, alguns professores, principalmente no Povo Fala falavam algumas coisas que não deveria passar, entendeu? Então, era fundamental a presença da Fundação Educar, inclusive para assinar embaixo, mas não dez pessoas. Eu fiquei enlouquecida no início. (GABRIELLA OLIVEIRA, 2019).

A edição não era da responsabilidade da Fundação Educar, era da responsabilidade da TV Manchete. Porque eles não tinham nem equipe técnica e nem pessoal para realizar esse tipo de trabalho. Então, no momento da contratação da Manchete para fazer essa série, ficou estabelecido que a parte técnica era toda da Manchete. Eles [...] poderiam até contribuir para que rendesse o máximo, no sentido das ideias levantadas para o programa, mas pela parte técnica havia limitações, porque não só o orçamento não cobria qualquer coisa que inventassem como também a questão da edição na Manchete era uma questão muito severa. Porque era uma rede de televisão, uma rede de televisão com as suas associadas e uma quantidade imensa de programas para editar com não muitos editores e não muitos equipamentos. (MARIA EUGÊNIA, 2019).

De fato, conflitos e divergências fazem parte de qualquer construção democrática e, nem sempre, isso implica prejuízos para a prática pedagógica. Considero, com base nos relatos acima, que houve construção de uma boa relação entre a equipe da Fundação Educar e da Rede Manchete de Televisão, resultando na produção dos PGMs de televisão tão importantes na história da formação continuada de professoras para a educação de jovens e adultos no Brasil e que, ainda hoje, serve de parâmetro para pensarmos práticas formativas em perspectiva crítica. É na contradição e nas dissonâncias que novas ideias, propostas e práticas podem surgir, positiva ou negativamente sob os interesses de determinado grupo. Destaco, nesse sentido, um impasse negativo relativo à série III, quando o apresentador Álvaro Goulart afirmou ter existido censura para a exibição de um dos PGMs.

Foi ao ar [diante da pergunta sobre o porquê a série III não havia ido ao ar]. O 13º programa, não lembro nem quantos programas eram, não foi liberado. Houve censura que disse “não, esse não vai”. A gente ousou demais, as meninas tinham um cúmplice, eu era um cúmplice delas naquela mensagem que a gente passava. Nós tínhamos o

mesmo viés ideológico, então a gente se ajustava, e às vezes um incendiava um pouco mais do que devia. Então isso pode ter incomodado, especialmente no 13. [...] eles acharam que a gente pesou a mão na ideologia. [...] não era uma brincadeira, nós éramos educadores comprometidos com a causa da educação. (ÁLVARO GOULART, 2018).

O depoimento de Álvaro Goulart deixa claro um conflito de interesses ideológicos no cotidiano da prática de desenvolvimento dos PGMs: “[...] eles acharam que a gente pesou a mão na ideologia”, o que cooperou para o que Álvaro Goulart denominou de uma tentativa de que o PGM 13 não fosse exibido². Mas que ideologia era essa? Ao fazer essa pergunta ao entrevistado obtive como resposta “[...] aí é uma pergunta indiscreta (seguido de risos)”. Contudo, o que ele disse, em seguida, foi que se tratava de uma prática embasada tecnicamente e que estavam comprometidos com a causa da educação, buscava-se refletir em torno dos seguintes pontos: nós somos o que somos por quê? De onde viemos, indica um pouco para onde vamos. É importante destacar que Álvaro Goulart afirmou que o caso da censura ao PGM 13 foi uma eventualidade.

Em geral, havia liberdade de expressão político-educacional, sobretudo naquele período histórico. Porém, tal eventualidade fomenta a compreensão da existência de contradições e imprevistos no cotidiano da prática formativa, mesmo quando se tem uma equipe afinada e interessada na concretização de uma prática progressista de educação. O conceito de ecologia da ação (MORIN, 2012) tem-me ajudado a compreender esses movimentos nas experiências de educação popular que venho pesquisando nos últimos anos, atualmente, também no contexto do *Projeto Verso e Reverso TV*. Segundo Morin (2012), toda ação, quando iniciada, interage e sofre retroações quando efetuada, o que pode desviá-la de seus fins ou até levá-la a um resultado contrário ao esperado. As contradições, tais

² Com o acesso às fontes audiovisuais da série III, constatei que o PGM 13 foi, sim, ao ar em 1 abr. 1990, sendo o último a ser exibido.

como a censura em espaços e tempos institucionais democráticos, é um fenômeno que continua a acontecer, por vezes silenciosamente, nos cotidianos de práticas educativas, formativas e culturais, mesmo após trinta e cinco anos do fim da ditadura civil-militar no Brasil. Essas ocorrências se tornam proeminentes quando governos de viés ideológico autoritário ascendem ao poder e querem emplacar uma única forma de pensar e agir, ignorando a diversidade e liberdade de expressão inerente às sociedades democráticas.

Em geral, no contexto do *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, houve espaço e tempo rico para uma práxis formativa progressista, conforme assinalado anteriormente. Com isso, me interessou saber sobre quais elementos podemos discutir para afirmar se tratar de uma práxis formativa progressista. Como são as práticas curriculares em perspectiva crítica no contexto desse *Programa*? Como os métodos e as técnicas de ensino refletem tal leitura de sociedade? Em que medida as professoras desempenharam o papel de protagonistas durante a formação continuada? Para tanto, em primeiro lugar, considero pertinente tecer considerações sobre prática pedagógica e prática docente.

As práticas pedagógicas são aquelas práticas sociais que se organizam intencionalmente e atendem a determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Elas se estabelecem por adesão, negociação ou imposição a alguma proposta pedagógica. Segundo Franco (2012), nem toda prática docente é uma prática pedagógica. Para que uma prática docente constitua uma prática pedagógica fundamentada, o professor precisa estar inculcado de sua responsabilidade social, comprometido e implicado coletivamente no projeto pedagógico da instituição e ciente da significância do seu trabalho para a vida dos alunos e da sociedade.

Com base nos PGMs das três séries e os depoimentos das entrevistadas e do entrevistado na pesquisa, considero as práticas das professoras desenvolvidas ao longo dos PGMs como práticas

pedagógicas. Tais práticas explicitam intencionalidade político-pedagógica e adesão a uma proposta pedagógica crítica; a importância do trabalho coletivo; o compromisso com a busca da transformação social e do aprendizado de estudantes. As falas do apresentador dos PGMs e de professoras formadoras e em formação; a metodologia pela qual os conteúdos foram trabalhados; as imagens utilizadas; a presença de pesquisadores para contribuir com os debates, tudo isso estava vinculado ao compromisso com a formação crítica, significativa e com um projeto social democrático. “Deve-se pensar também que a formação de professoras não se efetua no vazio, devendo estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos.” (FRANCO, 2012, p. 184).

Passarei a discutir tais práticas, compreendidas como práxis, conforme mencionado anteriormente. Exemplificarei com os PGMs 1, 7, 14, 16, 19, 20, 22, 23 e 24 da série I; e os PGMs 3 e 22 da série II, que servem de base para a discussão que se segue.

As práticas docentes, durante os PGMs, seguiram determinados princípios, objetivando que professoras de jovens e adultos assumissem a prática pedagógica como instrumentos a serviço dos interesses populares. Em linhas gerais, as propostas educativas abordadas precisavam ser diversificadas e atender os interesses concretos da vida dos alunas; contribuir para que o processo de alfabetização e escolarização ajudasse a ampliar a participação de jovens e adultos populares no processo social, político, econômico e cultural pela aquisição de conhecimentos mínimos; estimular a participação ativa dos alunas e a seleção de conteúdos em diálogo com a realidade social; considerar a especificidade da educação de jovens e adultos, tendo em vista características de cada grupo.

As jovens e adultas, antes de pensar em cursos de alfabetização e pós-alfabetização da Fundação Educar, tinham o imperativo da sobrevivência, a necessidade de trabalhar para garantir condições

básicas de existência como moradia e alimentação, o que faziam pelo trabalho — realidade de grande parcela de jovens e adultos não alfabetizados, ao longo da história. A negação do direito à educação quase sempre está associada à negação de outros direitos. Em debate promovido em estúdio com a participação de Jucenei Batista³, Gaudêncio Frigotto⁴ e Albertina Ramos⁵ para discutir a formação e o papel da professora, no quadro painel com especialistas, foi colocado em destaque o seguinte: “Nós, educadores, temos um papel fundamental na organização da sociedade, para que possamos conquistar os direitos que nos foram negados, entre eles a educação. E que o povo tenha direito a casa, comida e a se letrar” (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE I, PGM 23).

Nesse processo, era indispensável considerar as especificidades do trabalho com jovens e adultos na práxis da formação continuada, assim como quem eram, efetivamente, os estudantes das professoras em formação. As especificidades relativas ao mundo do jovem e do adulto, segundo Paiva (2005), orientam a expressão de ações, currículos, políticas de atendimento e de formação. Ao longo dos PGMs é possível apreender as imagens de jovens e adultos veiculadas. Em geral, trabalhadoras, pobres, habitantes de regiões periféricas, brancas ou negras interdidas do direito à educação. Contudo, como sujeitos de direitos e pessoas humanas, inteligentes, criativas e capazes de contribuir com a mudança social. Isto pode ser observado nas práticas de sala de aula exibidas, nas quais as alunas são estimuladas a participarem das aulas com proposições de respostas para elucidação de questões de aprendizagem e problemas sociais, assim como por meio de imagens veiculadas no programa. As representações de jovens e adultos por meio de imagens atravessam os PGMs em diversos momentos, desde a abertura até o final, com

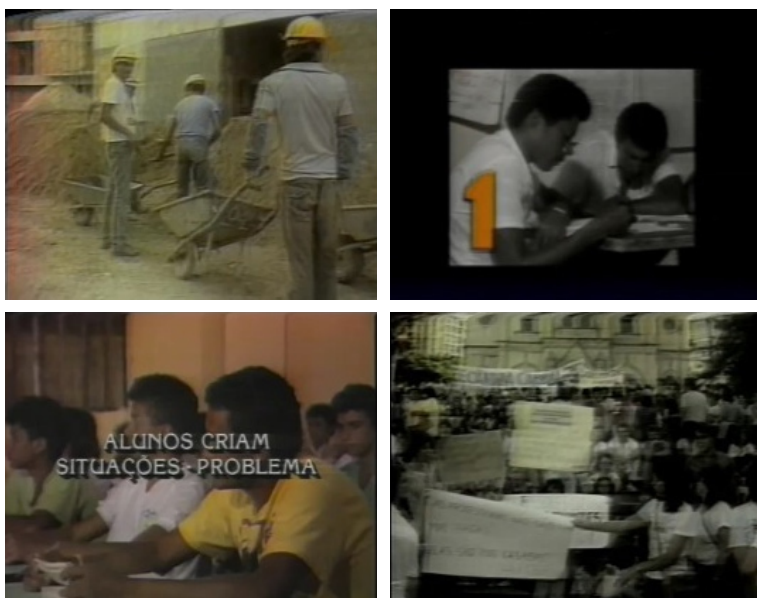
³ À época técnica da Fundação Educar.

⁴ Doutor em educação e na época docente pesquisador no Curso de Mestrado da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Fundação Getúlio Vargas.

⁵ À época Instrutora de treinamento empresarial.

imagens de salas de aulas, do cotidiano das ruas, de movimentos sociais, do dia a dia de trabalhadores. A seguir, apresento imagens/*prints* de PGMs que ajudam a visualizar o perfil veiculado dos jovens e adultos.

FIGURA 19 - ADULTOS EM SITUAÇÃO DE TRABALHO; IMAGEM DA ABERTURA DOS PGMs DA SÉRIE I; SALA DE AULA; E JOVENS E ADULTOS EM MANIFESTAÇÕES SOCIAIS



Fonte: *Prints* a partir do PGM 1, série I.

Todas essas modalidades de imagens, e outras semelhantes, ilustram o roteiro do *Programa*, mas, sobretudo, veiculam identidades de jovens e adultos e a problemática do direito à educação e à formação. Os conteúdos dos PGMs, conforme previa a proposta curricular, foram desenvolvidos em perspectiva crítica. Ao longo desses PGMs, as temáticas estão relacionadas ao contexto de formação das professoras e sempre apontam para a realidade educacional, social, política e cultural de jovens e adultos. O PGM 23, com o

tema *O papel e a formação do educador de jovens e adultos*, da série I, destaca que a formação é um direito da professora e uma responsabilidade dos governos. Veicula-se a concepção de que a formação acontece, sobretudo, na prática pedagógica e política das professoras, enfatizando, pelas imagens, debates e práticas mostrando situações que envolvem o papel social e político de professoras na formação da sociedade brasileira e na garantia do direito à educação e à aprendizagem da população jovem e adulta. Nesse sentido, resalto, também, a prática do professor Márcio Lima da Costa do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP, Duque de Caxias) veiculada no PGM 3, da série II, que ilustra o papel social e político do professor no contexto da sua prática pedagógica. Na ocasião, o professor trabalhou as habilidades de interpretação de textos com os estudantes a partir do texto “A greve dos caminhoneiros”. Metodologicamente, desenvolveu o diálogo com os alunos problematizando circunstâncias vivenciadas pelo grupo, situações sociais que os afetavam de alguma maneira, na ocasião, a greve das professoras e a greve dos caminhoneiros.

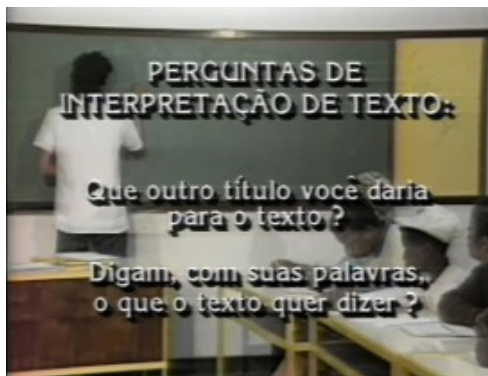
FIGURA 20 - PRÁTICA DO PROFESSOR



Fonte: *Print* a partir do PGM 3, série II.

A aula teve início com alunos em círculo. O professor Márcio da Costa fez referência ao texto trabalhado na aula anterior, sobre a greve dos caminhoneiros, e anunciou a continuidade do trabalho de leitura e interpretação textual. A presença de dois alunos novatos em sala de aula, devido à greve das professoras em suas escolas de origem, serviu de mote para que o professor iniciasse uma discussão sobre a problemática da paralisação docente para, em seguida, continuar o trabalho com o texto sobre a paralisação dos caminhoneiros. O que podemos apreender com a discussão do texto foi, inicialmente, a preocupação do docente em contextualizar consequências de uma greve na vida dos estudantes novatos, motivando-os a refletirem e argumentarem sobre efeitos possíveis da greve das professoras. Posteriormente, com a releitura e questões relacionadas ao texto original, o docente mediou o debate sobre a greve de motoristas de caminhão. O professor estimulava os estudantes para que construíssem e desenvolvessem habilidades de interpretação textual, ao mesmo tempo em que refletissem sobre problemas sociais que, à época, afetavam suas vidas cotidianas, conforme a imagem e a transcrição abaixo.

FIGURA 21 - TRABALHO DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL



Fonte: *Print* a partir do PGM 3, série II.

Professor: Quem se propõe a responder essa segunda pergunta aí? Quem gostaria de responder o que o texto quer dizer? [...]

Eurico: Eu acho que os caminhoneiros estão certos, eles têm que fazer greve mesmo porque aí aumentam o salário. E o risco que eles correm na estrada e tal, como é que fica? Assaltos, os caras morrerem na estrada, e o frio que eles passam como aquela moça que veio no dia anterior disse. E o salário baixíssimo?

Professor: Alguém entendeu alguma coisa diferente do Eurico ou quer completar o que ele falou? [...] Você quer dar outro nome para o título?

Marcelo: A greve prejudica os caminhoneiros

Professor: “A greve prejudica os caminhoneiros”. Então vamos ver que relação [...] a gente sabe que a greve dos caminhoneiros prejudica, aqui diz, “que prejudica o comércio, prejudica a indústria, prejudica os outros estados”.

Aluna: Prejudica o trânsito também.

Professor: Isso aí. Agora não diz aqui no texto que prejudica os caminhoneiros.

Aluna: Não

Professor: Não, mas ele não está errado não. Você está certo, Marcelo! Você entendeu o que o texto não está dizendo [...] não está escrito aqui no texto isso. Agora será que esse jornal aqui quando escreveu essa notícia não sabia disso? O que vocês acham?

Aluna: Eu acho que sim.

Professor: Eles sabiam, não sabiam? O que eu quero que vocês vejam é o seguinte: o jornal, ele escreve aquilo que ele descobre que está acontecendo no mundo [...] mas, por exemplo, quando a gente lê esse texto aqui o texto não vai fazer com que a gente veja o lado dos caminhoneiros, né? [...]. Vamos dar oportunidades para aqueles que eu ainda não ouvi os títulos.

[...]

Professor: A gente vai continuar a nossa interpretação. Você é contra ou a favor de fazer greve? Por quê?

[...]

Professor: Que consequências a greve costuma acarretar? (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE II, PGM 3, 1988).

A prática do professor Márcio da Costa, exibida no PGM 3 da série II, possibilita compreensões em torno de uma práxis de formação continuada que considera a prática docente como central para as reflexões das professoras em formação. O conteúdo e os procedimentos metodológicos utilizados pelo professor, em perspectiva crítico-reflexiva, ao serem exibidos como prática significativa, provocavam metodologias de ensino e aprendizagem que contribuíssem com o aprendizado da Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, com a formação crítica das professoras. Segundo Santos (2007), o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos deve se basear numa concepção de linguagem como forma de interação. A prática do professor Márcio da Costa é, do início ao fim, desenvolvida a partir de questionamentos que possibilitam a construção de conhecimentos em torno da língua, especificamente, conhecimentos sobre a habilidade de interpretar textos, a partir de processos interativos dialógicos. “Nesse sentido, toma-se a língua como construída na interlocução, na dialogicidade, pois é nos atos interativos que a língua se efetiva. Dessa forma, a língua é tomada em sua função textual, discursiva e pragmática.” (SANTOS, 2007, p. 76). O professor Márcio da Costa buscou fazer com que os alunos compreendessem palavras e ideias do texto; aquilo que não estava revelado em palavras, mas estava no texto; e que fossem capazes de formar uma opinião e expressá-la na prática dialógica. A linguagem, quando bem assimilada, permite que o aluno participe de forma interativa nas mais diversas situações sociais.

A razão de ser da língua é a interlocução, a dialogicidade. É na interlocução social que o ato linguístico se efetiva. A língua é uma atividade que permite a construção do conhecimento e a convivência entre os seres humanos. A interação humana não é sempre harmoniosa; pelo contrário, ela é, muitas vezes, conflituosa. (SILVEIRA *apud* SANTOS, 2007, p. 79).

O diálogo, como procedimento metodológico, possibilita a construção da linguagem e, conseqüentemente, novas construções sociais. Em perspectiva freireana, o diálogo é o encontro de seres humanos, mediatizados pelo mundo, comprometidos com a transformação social, por isso não é apenas uma conversa (FREIRE, 1987). O diálogo estabelecido no processo de construção de habilidades de interpretação textual, durante a aula do professor Márcio da Costa, reflete compromisso ideológico com a reflexão em torno dos problemas de um determinado modelo de sociedade. O PGM 3 visou veicular a compreensão de que a prática da leitura não se trata apenas de decodificar ou descobrir o sentido que o autor quis imprimir ao texto, mas ampliar esses sentidos aos relacioná-los ao contexto social dos leitores desse mesmo texto. Isto se deu por meio de questionamentos aos estudantes sobre o que sabiam ou pensavam em relação ao movimento grevista – conhecimento de mundo; e pela valorização das leituras possíveis realizadas pelos alunos por meio de inferências – no caso de Marcelo que elaborou o título *A greve prejudica os caminhoneiros*, ainda que essa informação não estivesse explicitada no texto.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO *apud* SANTOS, 2007, p. 80).

A perspectiva crítica e a proposta de um trabalho dialógico contextualizado às realidades dos sujeitos do ato educativo fundamentaram, também, a formação no tocante ao ensino da matemática. PGMs demonstram práticas fundamentadas na concepção sociocultural do ensino da matemática, quando o professor trabalha dialogicamente com situações-problema do

cotidiano dos alunos, que envolvem operações matemáticas e, ao mesmo tempo em que buscam resolver tais operações refletem sobre possíveis soluções que surgem com o objetivo de transformar as referidas situações-problema (COSTA, LIMA, 2007). Fundamentalmente, para o ensino da matemática as professoras em formação foram provocadas a compreender que os conhecimentos matemáticos já fazem parte da vida dos jovens e dos adultos, cabendo a professora valorizar, sistematizar e ampliar esses conhecimentos. Para isso, o PGM 24 usou imagens, painel de debates e práticas docentes referentes ao trabalho da matemática em educação básica de jovens e adultos. Destaco, nesse sentido, o depoimento da professora Marilu Helena Finato.

Repórter: Professora, a senhora costuma utilizar, em suas aulas, temas trazidos pelos alunos que não constam no planejamento?

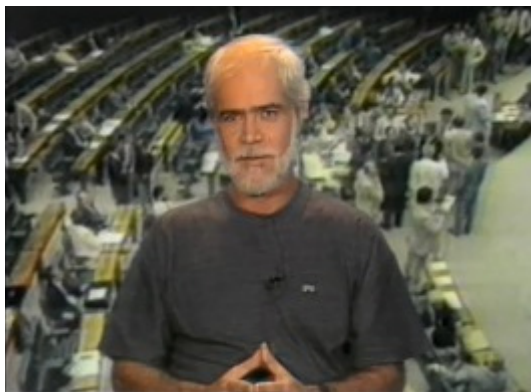
Professora: Sim. Todos os dias a gente utiliza esse método. [...] só vou dar um exemplo para você perceber. Ontem mesmo chegou um aluno que arrumou um novo emprego, [...] é uma fábrica de joias que tem aqui na cidade, e ele queria saber o quanto ele iria ganhar, certo? Então, nós começamos: perguntei quantas peças ele estava fazendo por dia e ele respondeu “800 peças por dia” e ganharia 0,50 centavos por peça. Então, dessa conversa, surgiu o tema da nossa aula daquele dia, quando eu tentei ver o raciocínio deles todos. Fizemos as contas até chegar ao quanto ele ganharia no mês, no total do mês. Então, deixamos de lado o que eu tinha planejado naquele dia, porque a minha lição seria sobre o café [...], mas como surgiu essa dúvida do aluno e é a vivência dele, o dia dele, eu coloquei em pauta e dei a aula sobre aquilo. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE I PGM 24, 1987).

Em geral, os conhecimentos e práticas docentes trabalhadas e discutidas durante os PGMs, no tocante ao ensino da matemática eram sobre números e operações básicas – adição, subtração, multiplicação e divisão, metodologicamente contex-

tualizadas às vivências das alunas. Contudo, destaco a ênfase dada ao planejamento no contexto do ensino da matemática. O repórter perguntou, especificamente, sobre o planejamento da professora e esta respondeu com a concepção de planejamento contínuo e flexível. A professora admitiu ter planejado uma aula sobre o café e ter mudado o planejamento, ao se deparar com dúvida que um aluno trouxe para a sala de aula, sobre o quanto iria ganhar de salário no novo emprego, conseguindo envolver o restante da turma na busca por essa resposta. Um dos princípios delineadores do planejamento é a flexibilidade. “Trata-se de uma postura que concebe os planos e as decisões já tomadas como guias, referenciais, faróis, nunca camisa-de-força que imobilize a revisão de valores e práticas.” (FARIAS, 2009, p. 108).

O planejamento contextualizado à vida das alunas e, conseqüentemente, flexível, uma vez que a vida de cada sujeito e o próprio conteúdo da prática educativa é imprevisível, foi trabalhado e incentivado ao longo do Programa do Verso e Reverso TV, nas diferentes áreas do conhecimento. Nos PGMs destinados ao ensino de Estudos Sociais na educação básica de jovens e adultos, tinha-se como premissa que a professora encontra nessa área de estudos um campo privilegiado para discutir questões sociais e políticas do país, bem como a própria situação de vida das alunas, sendo tudo isso conteúdo curricular. Esse conteúdo foi valorizado e trabalhado por meio de imagens, trilhas sonoras, debates e práticas docentes ao longo dos PGMs. O primeiro PGM dedicado a essa temática foi o de número 14 da série I, de um total de três PGMs na série I e quatro na série II. Quando o apresentador Álvaro Goulart anunciou o objetivo do PGM – discutir o papel dos Estudos Sociais, a imagem de fundo correspondia à do Congresso Nacional em Brasília:

FIGURA 22 - ÁLVARO GOULART COM CONGRESSO NACIONAL AO FUNDO



Fonte: *Print a partir do PGM 14, série I.*

A fala do apresentador mas, também, a imagem do Congresso Nacional transmitia a concepção crítico-reflexiva da área que seria abordada na série. Visava-se demonstrar como o ensino de Estudos Sociais poderia contribuir para formação de um ser humano consciente de sua realidade política, econômica e social. Ressaltou-se o tratamento crítico, reflexivo e contextualizado a ser dado ao trabalho com os conteúdos da área, principalmente quando no ensino a jovens e adultos. A história dos seres humanos; a ação humana sobre a paisagem natural e as consequências para a vida em sociedade; o trabalho e a organização sindical; a estrutura e o exercício de governo; os partidos políticos e as organizações populares foram pontos enfatizados para o trabalho em sala de aula, a partir das histórias dos próprios jovens e adultos. O professor de História Francisco Rodrigues de Alencar Filho, à época docente no Centro Educacional Anísio Teixeira do Rio de Janeiro, ao participar do PGM 16 da série I e ser questionado sobre como selecionar temas da realidade nacional para o trabalho pedagógico em sala de aula, ressaltou:

Eu entendo que a gente precisa, também, lembrar do samba do Paulinho da Viola e entender que a matéria de Estudos Sociais está na vida. “As coisas estão no mundo, só que eu preciso aprender”, canta o Paulinho da Viola. É preciso, então, que nós tenhamos essa atenção. Os educadores, os professores, eles têm que ser pessoas muito ligadas na realidade. Se nós estamos mal informados, se nós não temos uma visão crítica da informação que nos chega, se nós não nos indagamos permanentemente sobre a vida, sobre a sociedade, sobre a nossa trajetória como professores, essa realidade vai chegar distorcida dentro da sala de aula. É preciso então recolher o que os nossos alunos nos trazem e isso é fundamental, e eles vivem essa realidade [...], e ter uma leitura crítica dessa realidade. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE I, PGM 16, 1988).

O *Programa Verso e Reverso – educando o educador* buscou, pela prática de formação continuada de professoras de jovens e adultos pela TV, que Estudos Sociais, a partir de abordagens da Geografia e da História, no processo de alfabetização e pós-alfabetização possibilitassem que professoras e alunas pudessem refletir sobre suas realidades a fim de compreendê-las numa ótica mais ampla, do todo. O conhecimento da realidade social e da natureza é uma necessidade para a sobrevivência e para a luta por condições mais dignas; é um direito de todos e todas, não podendo ser privilégio de alguns. Com base no depoimento do professor Francisco Alencar, explicitado acima, e nas práticas de formação continuada veiculadas nesses PGMs, compreendo que se desenvolveu um trabalho formativo de professora de jovens e adultos em perspectiva dialética dessa área. Segundo Santos (2007), o objetivo das Ciências Sociais na concepção dialética é ensinar a pensar nossa prática cotidiana. “Conhecer não apenas para ‘matar’ nossa curiosidade, mas conhecer para transformar: nosso lugar, nossas relações, nosso modo de vida.” (SANTOS, 2007, p. 129).

A construção do conhecimento que visa à transformação social depende também da contribuição das áreas de Língua Por-

tuguesa, da Matemática, e das Ciências Naturais. Além disso, é direito de jovens e adultos o acesso à educação e, conseqüentemente, ao conhecimento científico, que lhes possibilitem a construção de autonomia e participação social nas decisões do país, no mundo do trabalho, no acesso à cultura, enfim, na melhoria de condições de vida. Os PGMs que discutem o ensino de Ciências Naturais na educação básica de jovens e adultos ressaltam a importância do desenvolvimento de uma postura científica, por parte de professoras em formação e de alunas, diante de fatos e fenômenos do cotidiano, tanto nessa quanto em outras áreas do conhecimento, sempre partindo do conhecimento que os sujeitos já possuem. “Sempre que possível deve-se voltar a investigação para a experiência diária dos estudantes, devendo ser anterior a qualquer explicação ou generalização teórica.” (MENEZES *apud* FIREMAN, 2007, p. 145). Entende-se que é preciso fazer com que o conteúdo de ciências faça sentido na vida dos estudantes, que se enlace ao cotidiano deles. No programa de número 24 da série I, a professora Joana d’Arc afirmou:

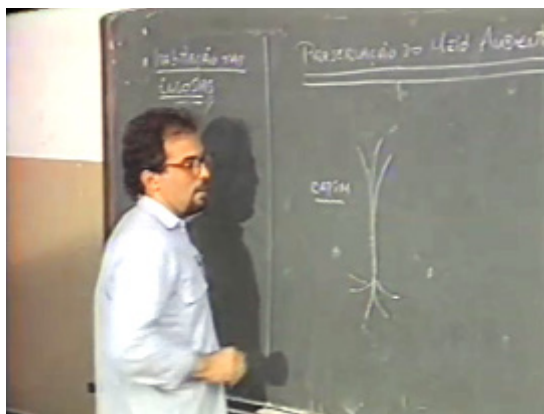
O aluno, jovem e adulto, ele já faz parte de uma comunidade atuante. Ele já trabalha e, logicamente, ele sabe dos problemas que essa comunidade tem, problemas ligados à área de saúde, higiene. Então, o professor, junto com seus alunos devem trazer esses problemas da comunidade para a sala de aula, discutir, analisar. Fazer com que a ciência seja uma área de estudo que leve os seus alunos a resolverem os seus problemas do dia a dia. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE I PGM 24, 1987).

A formação continuada em análise tem como característica a concepção de ciência não como verdade absoluta, mas como conhecimento gerado e influenciado por seres humanos, em transformação constante. É um conhecimento intrínseco à vida dos sujeitos e, portanto, quando jovens e adultos chegam às salas de aula já trazem compreensões sobre determinados acontecimentos da ciência

e da tecnologia. O que o *Projeto Verso e Reverso TV* propõe é que as professoras em formação utilizem a ciência para elucidar problemáticas que as estudantes trazem para a aula – “fazer com que a ciência seja uma área de estudo que leve os seus alunos a resolverem os seus problemas do dia a dia” e que os conhecimentos prévios ou do senso comum desses estudantes sejam pontos de partida para ampliar os conhecimentos no tocante às Ciências da Natureza. “Nós não podemos em nome de um saber advindo do cotidiano, nos limitarmos a ele” (MONTEIRO et al. *apud* FIREMAN, 2007, p. 146).

A seguir, destaco a prática do professor Luís Sérgio Sarahyba da Escola Estadual Paula Brito sobre a preservação do meio ambiente, veiculada no PGM 22 da série II.

FIGURA 23 - PROFESSOR MINISTRANDO AULA DE CIÊNCIAS



Fonte: Print a partir do PGM 22, série II.

Professor: Aqui, por exemplo, na Rocinha nós temos um problema seríssimo. Que problema é esse? Um problema que vocês conhecem muito bem. Qual é? Um problema ambiental que, no início desse ano, causou uma série de situações desagradáveis aqui na comunidade. O colégio teve que utilizar seu espaço físico para abrigar as pessoas que estavam completamente desamparadas, sem casa para

morar. E o que é que provocou toda essa situação no início do ano? As enchentes, as chuvas. E a gente sabe muito bem que muito desse problema é uma decorrência do desequilíbrio ecológico [...] da má utilização dos recursos naturais [...] é uma decorrência de um problema sério que nós temos aqui na Rocinha, de habitação nas encostas. Lembram disso? E que nós conversávamos que os vegetais desempenhavam uma função absolutamente importante e muito séria nesse problema de contenção das encostas? E como é que os vegetais atuavam nessa situação de contenção das encostas? O que vocês se lembram? Falem!

Aluna 1: Ajudando a casa a não cair.

Professor: Exatamente. E como é que o vegetal vai promover essa sustentação do terreno?

Aluna 2: Com as raízes?

Professor: Com as raízes. Exatamente [...] Eu gostaria de ler um pedacinho da Constituição, capítulo VI, Do Meio Ambiente, Art. 228. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE II PGM 22, 1988)

O docente, ao desenvolver uma aula sobre preservação do meio ambiente, partiu da realidade próxima dos estudantes – o problema das enchentes e das chuvas que afetaram a favela da Rocinha (RJ) – para trabalhar o conceito de encostas e o papel dos vegetais nesse processo. Por meio da imagem, é possível observar que o professor Luís Sérgio continuou a desenvolver a temática sobre preservação do meio ambiente e as implicações sociais no quadro de giz. Para isso, além da realidade próxima dos alunos, o docente também utilizou o texto da Constituição Brasileira, que preceitua os direitos de todos e todas a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Ou seja, o professor abordou as ciências naturais como um discurso sobre o mundo no qual vivemos e não um discurso abstrato e distante das realidades cotidianas, trabalhando com os alunos conceitos específicos e a concepção de meio ambiente ecologicamente sustentável, para além do que era do conhecimento inicial dos estudantes. “Contextualizar, sim! Mas se faz necessário expandir a

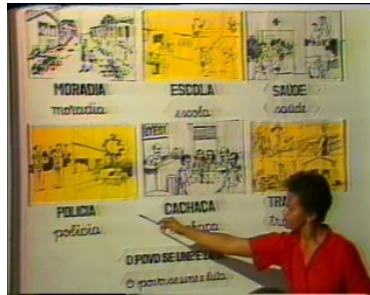
capacidade dos alunos, conhecendo não só o mundo ao seu redor, indo além, alargando suas fronteiras” (FIREMAN, 2007, p. 147).

Desse modo, tem-se uma prática de formação continuada que buscava contribuir com o desenvolvimento de procedimentos metodológicos de ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, de Estudos Sociais e de Ciências Naturais, ideologicamente comprometidos com a mudança social e com a formação de sujeitos críticos. As professoras em formação que assistiam ao *Programa* eram provocadas, a cada PGM, a refletir e criar práticas pedagógicas na perspectiva crítico-reflexiva.

É importante destacar que, ao longo dos PGMs, no trabalho com diferentes temáticas e áreas de conhecimento, foram utilizados diferentes materiais didáticos nas práticas pedagógicas exibidas, não se limitando a livros-texto. Os PGMs expuseram práticas docentes nas quais as professoras usaram notícias de jornais, notícias de associações e sindicatos, leis, revistas, mapas, jogos, cartazes, músicas e objetos diversos que buscavam facilitar a construção dos aprendizados, conforme imagens abaixo:

FIGURA 24 - MATERIAIS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA





Fonte: *Print* a partir do PGM 19, série I.

Veiculou-se, por meio de imagens, debates, entrevistas e práticas de professoras, uma concepção de material didático ideologicamente crítico e contextualizado às realidades dos alunos, produzido por professoras e estudantes. Segundo Fávero (2007), a década de 1980 foi o período de retomada da produção e uso de materiais didáticos comprometidos com os movimentos sociais e respaldados pela teoria pedagógica progressista. O PGM 20 da série I centrou a discussão na necessidade de produção de materiais didáticos regionalizados para a educação básica de jovens e adultos. Foram exibidas experiências e práticas docentes de elaboração e utilização de material didático regionalizado das cidades do Cabo (PE), Caruaru (PE) e Calabar (BA), quando professoras e alunas falaram sobre os diferentes materiais didáticos produzidos e utilizados durante as aulas. “Esse tipo de produção por parte das alunas consiste numa forma de criação de material didático resultante do domínio do conhecimen-

to obtido no decorrer do processo de aprendizagem.” (BITTENCOURT *apud* MELLO, 2010, p. 63).

As professoras em formação foram provocadas, ao longo dos PGMs, a refletir e fazer relações entre o que desenvolviam no cotidiano de suas práticas pedagógicas com o que estavam assistindo no *Programa*. Destaco, como exemplo, a fala do apresentador Álvaro Goulart no já citado PGM sobre material didático regionalizado: “Você professor, certamente, vai relacionar as experiências mostradas com outras vivenciadas por você mesmo ou por seus colegas. Verifique os pontos comuns, anote os pontos diferentes, converse com outros educadores e com seus alunos. E, se possível, envie para nós uma palavrinha sobre a sua experiência com material regionalizado.” (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE I PGM 20, 1988).

O *Programa* seguia dialogando com as professoras telespectadoras em formação. Elas eram estimuladas a enviar correspondências, dúvidas, solicitações, relatos de experiência para a Fundação Educar. Ao final de quase todos os PGMs, havia um espaço dedicado a perguntas e comentários enviados por professoras telespectadoras; na série I, o apresentador Álvaro Goulart respondia perguntas referentes ao PGM exibido e, em seguida, eram apresentadas falas de técnicas da Fundação Educar, tecendo comentários sobre as questões ou solicitações enviadas; o apresentador, então, fazia sugestões e agradecia a contribuição das professoras. O critério de seleção para as perguntas que seriam exibidas nos PGMs se dava tendo em vista a natureza das questões: de assuntos gerais, ou que correspondiam a dúvidas de um maior número de pessoas. No tocante aos temas demasiado específicos ou de interesse particular, as respostas ou sugestões eram respondidas via Correios, pelas próprias técnicas da Fundação Educar. Na série II, as respostas às dúvidas das professoras tiveram lugar no quadro “A prática em questão”, quando eram exibidos vídeos com perguntas de professoras de diferentes regiões, em geral, em lugares onde existiam projetos desenvolvidos

em convênio com a Fundação Educar. Segue, abaixo, a transcrição de alguns desses momentos durante PGMs da série I e II:

Se você desenvolve alguma experiência interessante, que sirva de exemplo para professores de outras regiões do país, ou se você tem alguma sugestão para o nosso programa, escreva para Fundação Educar, Caixa Postal, 56.036 RJ. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE I PGM 01, 1987). Ao professor Ciro Macedo, residente em Florianópolis (SC), nossos agradecimentos pela sua participação. Ciro Macedo criou um sistema de fixação e memorização que permite acelerar a aprendizagem da leitura e da escrita do aluno adulto e coloca seus conhecimentos à disposição da Fundação Educar. A coordenação local da Fundação Educar entrará em contato com você, Ciro, para conhecer a sua experiência e divulgar o seu trabalho. Mas se vocês estiverem interessados em maiores informações sobre esse sistema, poderão escrever diretamente para o professor Ciro Macedo, Caixa Postal 589 Florianópolis (SC). (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE I PGM 7, 1987).

Muitos professores que assistem ao Programa escrevem para a Fundação Educar solicitando mais subsídios sobre os conteúdos tratados dentro da série. A Fundação Educar fará uma publicação síntese de todo os programas e enviará aos professores que assistiram a série. Se você ainda não escreveu, escreva agora para a Fundação Educar dando opiniões e sugestões sobre o Projeto e receba em sua casa uma síntese de todos os conteúdos tratados. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE I PGM 23, 1988).

Veja, em instantes, em *A prática em questão*, nossa resposta a alguns professores que nos enviaram suas dúvidas. Vamos agora continuar a refletir sobre o trabalho com a interpretação de textos, fazendo alguns comentários a partir das dúvidas apresentadas por professores. “que atividade eu poderia trabalhar na interpretação de um texto lido em minha sala de aula?” Beth, [...] o trabalho com as habilidades de interpretação pode ser feito através de uma discussão sobre o texto, estimulando o seu aluno a refletir, a dar opiniões, a perceber as ideias subentendidas e a tirar conclusões. Entre as atividades de linguagem,

convém destacar a de expressão escrita. [...] Em relação ao assunto caminhoneiros em greve, por exemplo, ele poderá escrever trovas, pequenas poesias, letras de músicas ou uma pequena história. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE II PGM 03, 1988).

Embora se tratasse de um programa de televisão, havia preocupação da equipe que o concebeu e executou em estabelecer diálogos com as professoras em formação. A utilização dos PGMs em circuito fechado possibilitava uma interação de maneira mais direta e simultânea, entre formadoras e professoras, por meio da figura do monitor e dos próprios sujeitos dos grupos formativos, estabelecidos por secretarias estaduais de educação. Em circuito aberto, conforme as transcrições acima, desenvolveu-se uma prática de formação continuada em que existia trocas entre a equipe formadora do *Programa* e as professoras em formação. Existia, também, valorização das práticas das professoras em formação, tanto em relação à centralidade que a prática pedagógica ganhava ao longo dos PGMs, por meio de discursos, debates e práticas exibidas, quanto em relação ao diálogo com os saberes e inquietações levantados pelos docentes em formação, por meio de correspondências e vídeos. As correspondências serviam de fonte para repensar, constantemente, os PGMs, como um *feedback* que possibilitava avaliar o alcance e as necessidades de formação. Inês Bomfim, ao ser questionada se as correspondências das professoras ajudavam a reconfigurar os PGMs de TV respondeu da seguinte forma:

Serviam. [...] serviam, eu li muitas delas, elas ficavam todas arquivadas. E, até onde eu me lembro, a gente respondia, uma a uma [...]. O que essas cartas davam para a gente? Isso que te falei que era difícil: quem é a pessoa, quem é esse participante (não era propriamente aluno), quem é essa pessoa e o que ela está precisando realmente que a gente pode [...]. Eu acho que isso teve uma contribuição muito grande. Era o único retorno que a gente tinha e o retorno das coordenações estaduais. (INÊS BOMFIM, 2019).

Como visto, a docente e sua prática ocupam lugar de destaque no desenvolvimento do *Programa*. Isso pode ser constatado desde o seu formato, valorizando e privilegiando os saberes das educadoras, por meio de suas falas, práticas e problemáticas até o compromisso em estabelecer diálogos efetivos com as professoras em formação, ainda que se tratasse de um programa de televisão, em um tempo em que também os recursos desse meio eram bastante restritos. As dúvidas eram todas consideradas, levadas a sério e discutidas, de modo que algum retorno fosse dado às professoras, tanto por meio do próprio *Programa* ou individualmente. Por sua vez, as próprias cartas são indícios de que as professoras que escreviam para a Fundação Educar reconheciam o *Programa Verso e Reverso – educando o educador* como *espaçotempo* de formação continuada, na medida em que assistiam ao PGM, interagiam com ele e verbalizavam reflexões, dúvidas, contribuições e interesses em desenvolver práticas pedagógicas significativas.

Uma práxis de formação continuada efetiva é aquela que tem como concepção a aprendizagem ao longo da vida, fundamentada no direito à formação e à construção dos aprendizados antes, durante e depois de processos regulares de educação escolar e formação universitária. É uma práxis ideologicamente situada e comprometida com a transformação social e que, sobretudo, compreende as professoras e suas práticas pedagógicas como eixo central para pensar e desenvolver a formação. O *Projeto Verso e Reverso TV* foi pensado e desenvolvido sob essas premissas, pode-se afirmar, à medida que buscou remeter cada assunto tratado, ao longo dos PGMs de televisão, à prática de trabalho das professoras e seus saberes, exibindo tais práticas e comentários docentes concernentes ao planejamento e aos resultados obtidos; às condições concretas que as professoras dispunham para a realização de seu trabalho; ao papel social e político exercido na reconstrução da sociedade democrática, no final dos anos de 1980. Segundo Alves (1998), a formação continuada

na contemporaneidade parte de duas premissas: uma mudança de mentalidade no que concerne ao entendimento de que a formação que recebemos nos cursos não está concluída no momento em que recebemos o diploma ou o certificado; e o reconhecimento da centralidade da prática, como lugar de formação. Portanto, pode-se reconhecer a importância histórica do *Projeto* para pensar concepções, políticas e práticas de formação continuada de professoras de jovens e adultos, uma vez que a concepção de formação continuada adotada ao longo do *Programa Verso e Reverso – educando o educador* é atual e necessária. Além disso, mais do que nunca a práxis de formação continuada, que tenha como objetivo a formação de professoras que compreendam seu papel político pedagógico no fortalecimento da democracia se faz urgente para evitarmos a experiência recente⁶ de um contexto de discursos, práticas antidemocráticas e efervescência do fascismo no Brasil.

⁶ Período de 2 janeiro de 2019 a 31 dezembro de 2022, marcado por discursos, práticas antidemocráticas e escassez de financiamento para educação pública brasileira.

A SÉRIE III DO PROGRAMA VERSO E REVERSO – EDUCANDO O EDUCADOR: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA

3



O encontro inesperado, as situações inusitadas, o que não foi combinado, mas tinha que acontecer.

Rubens Alves

Desde o início da pesquisa sabia da existência da série III do *Programa Verso e Reverso – educando o educador* pelos relatos da minha orientadora, do apresentador da série e de algumas entrevistadas para para a pesquisa. Mas, durante os primeiros três anos de trabalho investigativo não foi possível encontrar a série III enquanto acervo, apenas documentos da Fundação Educar que informavam sobre o interesse em produzi-la. Além disso, algumas entrevistadas relataram o não desenvolvimento e a surpresa por não se encontrar a série III realizada pela mesma TV Manchete. As falas assim sugeriam: “Não foi produzida, que eu me lembre não.” (NÚBIA BONFIM, 2019); “Essa série III eu acho que não aconteceu. Pode ter tido alguma iniciativa da própria Fundação Educar [mas não foi gravada na Manchete?] que eu me lembre não.” (GABRIELLA OLIVEIRA, 2019); “Não, ela foi pensada, como eu já te falei [...] ela precisava existir...” (INÊS BOMFIM, 2019). O apresentador da série, Álvaro Goulart, e as ex-técnicas da Fundação Educar Leonor Leal e Antônia Ribeiro

destacaram, enfaticamente, que a série foi ao ar pela Manchete e a consideravam extremamente pertinente para a formação continuada de professoras de jovens e adultos. Em momentos nos quais dialogávamos, com o gravador desligado, ouvi elogios em relação à importância da série III naquele *Projeto* e recebi orientações sobre como eu poderia encontrar os acervos, pois havia certo apreço e orgulho entre elas ao comentarem sobre a referida série.

Assim, naquele momento da pesquisa, existia algumas contradições sobre a existência da série III do *Programa*. Embora compreendesse as falas de algumas entrevistadas sobre a não existência da referida série pelo viés do esquecimento – presente no ato de lembrar, sobretudo quando se trata de experiências históricas relatadas, depois de muitos anos passados, por pessoas que as viveram – eu também não encontrara o acervo e, portanto, não possuía materialidade com a qual pudesse trabalhar sobre o que fora esta série III. Somente há alguns poucos meses antes de finalizar o texto da pesquisa de doutorado, com toda a pesquisa armada e escrita, recebi um telefonema inesperado do então apresentador do *Programa*, Álvaro Goulart. Sabedor do meu interesse e da pesquisa, informava que havia encontrado o acervo da série III e que gostaria de compartilhar as cópias, pois sabia de meu interesse no material, em razão do trabalho de preservação da memória e do patrimônio do *Projeto Verso e Reverso TV*, iniciado pelo CReMEJA. Sabia, também, da necessidade de acesso ao acervo, para fins da pesquisa, porque só assim estaria completo o *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, como concebido no projeto original da tese.

Fui então informada, por Álvaro Goulart, de sua descoberta: Dermeval Netto, na época diretor do *Programa*, tinha a série III em VHS, descoberta essa que se deu ocasionalmente em contato fortuito por *Facebook*. A notícia chegou para mim durante a pandemia do Coronavírus, em momento em que já vivíamos o isolamento social como medida para conter a propagação do vírus; eu, em Na-

tal (RN), Álvaro Goulart, em Itaipava (Região Serrana do Rio de Janeiro) e Dermeval Netto no Rio de Janeiro. Álvaro Goulart, gentilmente, se adiantara, solicitando a Dermeval Netto a conversão dos arquivos VHS para MP4, em mídia digital. Nosso desafio, naquele momento, era encontrar uma forma de fazer esse material chegar em nossas mãos. Em diálogo com a orientadora da tese e coordenadora do CReMEJA, ela se responsabilizou pelo trabalho de buscar em Botafogo, no Rio de Janeiro, os arquivos salvos em *pen drive*, contando com a ajuda de um motorista de aplicativo que também postou o arquivo físico nos Correios para Álvaro Goulart, me encaminhando, em seguida o material acessado, pelo Google drive.

De posse desse material, comecei a assistir os PGMs da série III do *Programa*, quando pude perceber diferenças no formato, mas, sobretudo no currículo de formação continuada desenvolvido. PGMs diversos informavam sobre um currículo pós-crítico para a formação continuada das professoras de jovens e adultos.

Este capítulo, portanto, surge da necessidade de incorporar e analisar a série III, por considerar que ela possui elementos relevantes para a compreensão da proposta como política de formação continuada de professoras de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, entendo que essa política não se construiu de uma vez, mas resultou de momentos históricos e teóricos distintos, pois foi-se dando, transformando-se. A compreensão sobre “abordagem de trajetória” (BALL, 2011) oferece subsídios para pensar a proposta política do *Projeto Verso e Reverso TV*, em relação e desenvolvimento com o contexto da época, no bojo de transformações político-sociais, culturais e educacionais. “A abordagem da trajetória’ capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências.” (TAYLOR *apud* BALL 2011, p. 2011).

A série III do *Programa* iniciou sua produção no início dos anos de 1990. O final da década de 1980, conforme assinala-

do anteriormente, marcou um período de efervescência da teoria crítica e das ideias pedagógicas progressistas que se coadunavam ao contexto político-social de reabertura democrática. Para o capital, representava um período de crise econômica mundial e a necessidade de reestruturação do sistema produtivo e de reforma do Estado, em decorrência do fim de regimes de ditaduras em muitos países. O processo de globalização se constituía como uma das estratégias utilizadas para a reestruturação do sistema capitalista na década de 1990. Nesse contexto, as reformas educativas iam sendo concebidas e alinhadas para atender a nova ordem multicultural do capitalismo global, e o tema da diversidade cultural protagonizava os debates político e social de concepção de políticas públicas para a educação. Tanto no Brasil como no cenário internacional imperava o discurso da valorização cultural. Segundo Oliveira *apud* Silva, Silva (2019), em 1990 o Ministério da Educação de Portugal estabelecia o fim da homogeneização cultural, sugerindo a passagem da cultura à multicultural, operando-a nessa perspectiva e na perspectiva da educação intercultural.

Silva, Vasconcelos (2019, p. 3) sustentam que, nesse período, há forte apelo à interculturalidade como reconhecimento da diversidade e da diferença. Porém, naquele momento, isso não representava o questionamento das desigualdades entre os sujeitos de culturas diferentes, mas a busca pela tolerância, diálogo e inclusão de culturas minoritárias na estrutura social estabelecida. De certo modo, compreendo que o *Projeto Verso e Reverso TV*, no início da década de 1990, absorveu o discurso da diversidade cultural o que se reflete no currículo da formação continuada ofertada nos PGMs da série III. Contudo, não se trata de uma abordagem conformista, mas da compreensão de que a desigualdade social é resultante da diferença de classe, mas também da valorização de determinadas culturas em detrimento de outras, e que o tratamento diferenciado entre homens e mulheres acentua as desigualdades e injustiças sociais.

As duas primeiras séries do *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, conforme discutido amplamente em capítulos anteriores, foram desenvolvidas em perspectiva crítica de questionamento do *status quo*. Na série III, a crítica à sociedade de classes, o questionamento das desigualdades sociais e um trabalho pedagógico que visava à substituição da consciência ingênua por uma consciência crítica, por parte das professoras em formação, permaneceu ao longo de todos os PGMs, em textos, imagens e, mais fortemente, por meio de músicas e trechos de peças teatrais e poesias que suscitavam esse tipo de reflexão. A série III, com a temática sobre a formação da sociedade brasileira, exibiu documentários em seus PGMs, contendo imagens das realidades brasileiras ao som de músicas, tais como: *Que país é esse?* de Renato Russo do Legião Urbana; *Brasil*, de Cazuza; *Os Argonautas*, de Caetano Veloso, cantado por Chico Buarque; *Bodas*, de Milton Nascimento e Ruy Guerra; *Perplexo*, de Bi Ribeiro / Herbert Vianna, cantado pelos Paralamas do Sucesso; *Podres Poderes*, de Caetano Veloso; *O Rancho da Goiabada e O Mestre-sala dos Mares*, de João Bosco e Aldir Blanc; *Yes, nós temos Bananas* de Braguinha-Alberto Ribeiro e *Gegê* de João de Barro e José Maria de Abreu, as duas últimas marchinhas de carnaval. Nessa mesma perspectiva de questionamento da realidade social há, no PGM 1 da série III a canção *Alfomega*, que tem como compositor Gilberto Gil e Caetano Veloso como intérprete. Scheeren (2011, p. 141) afirma que há na música um estilizar da linguagem em um processo de ressignificação da língua e do eu, e que a quebra de sentidos é também uma forma de driblar a censura, uma vez que foi escrita no período da ditadura civil-militar. “A exploração sonora e plástica dos vocábulos inventados com o intuito de aparentemente anular a linguagem num contexto de acirramento da ditadura militar e de falência das propostas de intervenção dos artistas no combate ao regime se insinua, portanto, como outra possibilidade de protesto.” A seguir, trechos da referida canção:

O analfomegabetismo
Somatopsicopneumático
O analfomegabetismo
Somatopsicopneumático
Que também significa
Que eu não sei de nada sobre a morte
Que também significa
Tanto faz no Sul como no Norte
Justamente
Que também significa
Deus é quem decide minha sorte
O analfomegabetismo
Justamente [...]
(FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE III, PGM 1, 1989).

O destaque para a música decorre do fato de que, além de questionar o sistema então vigente, no âmbito do *Programa* conecta o ouvinte/telespectadora com a problemática do analfabetismo, pelo jogo de palavras e de imagens evocado durante sua exibição no PGM. O áudio de *Alfomega* é exibido justaposto às imagens de salas de aula com jovens e adultos em processo de alfabetização e de dados do Censo Demográfico de 1980, que ressaltava existir, naquele momento, 18.706.847 milhões de analfabetos e 15.522.209 milhões de pessoas sem completar as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Para quem assiste o *Programa*, é inevitável não associar o problema da desigualdade social com o analfabetismo e perceber o jogo de sonoplastia e imagens com os vocábulos da música, que facilmente levam a professora em formação a essa reflexão. Todos são levados a compreender, considerando o início do PGM até o momento da música *Alfomega*, o analfabetismo como expressão da desigualdade social. Não eram as elevadas taxas de analfabetismo que produziam nível de desigualdade social, desemprego, pobreza e crise econômica no Brasil dos anos de 1980 e início de 1990 mas, ao contrário, era o contexto de injustiça social historicamente construído e sustentado no país que produzia — e, ainda, produz

— o analfabetismo funcional e político. Segundo Freire (1981, p. 13), o analfabetismo é uma das expressões concretas da realidade social injusta “[...] não é um problema estritamente linguístico e nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político”. Foi exatamente com essa tese, apresentada no 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), que Paulo Freire contribuiu para desmontar a visão hegemônica de que era o analfabetismo que produzia a miséria e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

A principal diferença da série III para as duas primeiras séries é que esta se soma à crítica e ao questionamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, ao fato de a negação do direito à educação resultar de processos de dominação cultural, em ações que também explicam a conjuntura de produção da injustiça social no Brasil. Desde a invasão dos portugueses em 1500 é possível notar como a cultura branca, europeia e cristã católica foi sendo imposta, seus valores e costumes considerados mais civilizados e nobres.

Ao longo da história do Brasil, os processos de dominação cultural foram assumindo facetas diferentes, mas ser branco e cristão sempre possibilitou aos sujeitos posições privilegiadas e menos desconfiança da sociedade em relação às suas intenções e atitudes do que ser negro e adepto de outra religião, por exemplo. A verdade é que desde a invasão dos portugueses em terras brasileiras se foi construindo no Brasil um sentimento coletivo de que existem culturas superiores e outras inferiores; de que há sujeitos que precisam abandonar seus hábitos culturais e incorporar costumes e práticas da cultura dominante ou dominadora, considerada como mais civilizada. A carta de Pero Vaz de Caminha expressa esse olhar superior e avaliativo em relação aos nativos indígenas brasileiros, aos descrevê-los e afirmar “[...] a terra em si é de muito bons ares [...]. Porém o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente.” A partir daí, disseminou-se no país a ideia da cultura portuguesa em detrimento da cultura indígena; em seguida, de que

brancos nascidos no Brasil valiam mais do que irmãos indígenas; posteriormente, brancos passaram a valer mais do que negros; mais tarde, cidadãos do meio urbano eram considerados mais nobres que cidadãos do meio rural; a cultura do Sul e do Sudeste se forjou superior à cultura do Nordeste. Segundo Silva (2009), as diferenças estão invariavelmente sendo produzidas e reproduzidas e, em perspectiva crítica, precisam ser postas constantemente em questão. “As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção.” (SILVA, 2009, p. 88).

O que o *Programa Verso e Reverso – educando o educando* enquanto *Projeto* de formação continuada de educadoras de jovens e adultos faz, especialmente na série III, é problematizar ideias e práticas de dominação cultural, mostrando que pertencer a uma determinada cultura no Brasil, historicamente, significa ter menos oportunidades e direitos sociais. O *Programa* reitera, por meio de debates, imagens, músicas, trechos de peças, poemas e depoimentos que não existe cultura superior ou transcendental à outra; o que de acordo com a história existiu e ainda existe são grupos em posições de poder que enunciam valores e costumes como superiores aos demais. “Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia” (SILVA, 2009, p. 88). Destaco, na contracorrente, a importância de disputar esses espaços de poder enunciativos como, por exemplo, na televisão, para enunciar outros saberes, outros valores e visibilizar a existência da problemática da dominação cultural e sua consequente produção de injustiças sociais.

Ao entender que a televisão é e será aquilo que fizermos dela, conforme assinalado anteriormente, também estou ciente de que os meios de comunicação de massa podem se constituir e se constituem *espaçostempos* de alienação e um perigo à política e à democracia (DE-

BORD, 2003; BOURDIEU, 1997). Debord no livro *Sociedade do Espetáculo* destaca a valorização da dimensão visual da comunicação como instrumento de exercício do poder, de dominação social existente em todas as sociedades onde há classes sociais, conseqüentemente, onde há desigualdade social. Para esse autor, o espetáculo, analisado sob o aspecto restrito dos meios de comunicação de massa, está longe da neutralidade e representa, consistentemente, uma fabricação de alienação. “A alienação do espectador em proveito do objeto contemplado [...] exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive, quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo.” (DEBORD, 2003, p. 25-26). É alienação política, cultural, social; é esquecer-se de pensar e questionar a vida concreta para se enxergar em representações dominantes.

Apesar disso, por considerar que práticas sociais e sujeitos são plurais; por acreditar na capacidade criadora e astuta dos seres humanos em burlar sistemas, é que sustento o entendimento de que a televisão pode ser mais do que *espaçotempo* de alienação. Ao ocupar posição de poder e enunciação na televisão, os sujeitos comprometidos com um projeto de sociedade livre e democrática têm capacidade de encontrar ou criar brechas¹, aproveitar momentos políticos ou históricos para romper com práticas hegemônicas. A televisão e os meios de comunicação de massa são *espaçotempos* contestados de poder e ocupá-los é um imperativo para aqueles que desejam a democratização de conhecimentos e a transformação social. *O Programa Verso e Reverso – educando educador* é um desses acontecimentos em que sujeitos, alinhados com uma concepção de sociedade e de educação democrática, aproveitaram o momento político e social da época para construir práticas em educação contra-hegemônicas

¹ Penso que vale afirmar que, esse “criar brechas” se identifica com a perspectiva conceitual de Certeau (1992), quando discorre sobre a invenção do cotidiano e as táticas invencionadas pelos sujeitos.

na televisão. Enunciava-se a necessidade de transformação social e essa transformação passava pela compreensão das desigualdades sociais no que se refere a diferenças de classe, de relações étnico-raciais e de gênero.

Uma das principais características da série III, facilmente identificável ao assistirmos os PGMs, é a valorização das culturas indígena e negra, ao mostrar a riqueza de cantos, de lutas de resistência contra a dominação cultural e a participação na formação da sociedade brasileira. São várias as músicas alusivas a essa diversidade da população que também compõem o *Programa*, expressando e exaltando a riqueza cultural e a força da população indígena e negra no Brasil. Destaque para *Cara de Índio*, de Djavan; *Ruas da Cidade*, de Milton Nascimento; *Não Existe Pecado ao Sul do Equador*, de Chico Buarque; *Ganga Zumba (O poder da Bugiganga)*, de Gilberto Gil; *Canto II (Canto dos Escravos)*, de Clementina de Jesus; *100 Anos de liberdade, realidade ou ilusão*, de Hélio Turco, Jurandir e Alvinho, compositores da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira (1988). Estas canções versam sobre os diferentes povos indígenas e seus costumes; o assassinato de indígenas e a posse de suas terras para a agricultura e pecuária; o índio na sociedade contemporânea; a história dos negros no Brasil; a escravidão; a religião, os costumes, as danças e as condições da população negra na atualidade.

A música, como manifestação da cultura, é parte essencial de qualquer processo de transformação social. Ao lembrar de um marcante acontecimento/período histórico, ou mesmo da vida privada, possivelmente há uma canção representativa do momento. A música contém e expressa sons, representa vivências cotidianas, modos de vida e comportamento de pessoas e é sempre influenciada pelo contexto social de onde emerge.

É da natureza da música, diz Hegel, colocar o espírito... em sons dispostos de determinados modos e em determinadas relações, elevando a expressão a um elemento feito

pela arte e para arte. Esse elemento “elevado” em sons organizados quer dizer o conteúdo da música é a experiência que o compositor quer transmitir: e a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e o afeta de muitas maneiras. (HEGEL *apud* LOUREIRO, 2009, p. 86).

As músicas presentes na série III, tanto as que transmitem mensagens de questionamento do sistema capitalista como as voltadas para a valorização da cultura negra e indígena, refletem experiências de seus compositores e de como foram afetados / tocados de alguma maneira por questões da sociedade brasileira. São canções de indignação e protesto, algumas resultantes da experiência do exílio, outras celebração e elogio à cultura do povo preto e indígena. Além de músicas, compõem os PGMs da série III imagens, trechos de peças de teatro, poemas e elementos da mitologia popular, como já enfatizado. A título de exemplo, destaco a participação do ator Breno Boni, declamando trechos de *O abolicionismo*, de Joaquim Nabuco (1883), no PGM 7, sobre o fim da monarquia, da abolição da escravatura e a proclamação da República; outro exemplo diz respeito à participação do ator Ivan Setta declamando o poema *Ave Maria da Eleição*, do poeta popular Leandro Gomes de Barros², no PGM 8, em momento que abordava as eleições em período coronelista; também a participação de repentistas³ com cantoria sobre *Lampião e o Cangaço*, no PGM 8; e a presença do ator Chico Diaz declamando um trecho da peça *O café*, de Mário de Andrade, durante o PGM 10, sobre a Revolução de 1930, em momento que abordava a crise da economia do café. Assim, os participantes da série, além de professoras, pesquisadoras e lideranças dos movimentos sociais, são atores, atrizes e artistas populares.

² Leandro Gomes de Barros (1865-1918) foi um poeta de literatura de cordel. Ele é considerado um dos grandes poetas populares do Nordeste; em 19 de novembro é comemorado o “Dia do Cordelista” em homenagem ao seu nascimento.

³ Repentista é o poeta popular que faz o repente ou a cantoria, versos improvisados cantados acompanhados pelo som da viola ou violão. Arte popular característica do Nordeste brasileiro.

Por conseguinte, existe, na série III, uma preocupação profunda com a formação continuada de professoras de jovens e adultos para que essas possam compreender as articulações entre igualdade e diferença na produção de desigualdades sociais na formação da sociedade brasileira. Criam-se, nesse processo, espaços de enunciação na televisão para índios, negros, camponeses, nordestinos, instigando a pensar relações entre educação, cultura e prática docente. As temáticas de alguns PGMs e, sobretudo, a perspectiva teórico-metodológica como são abordadas sugerem a formação de professoras que sejam capazes de se perceberem como agentes socioculturais; que reconheçam que o conhecimento escolar não é neutro, mas que se trata de uma construção permeada por relações sociais e culturais, em processos complexos de recontextualização didática, a serem ressignificados continuamente (CANDAUI, 2012); e, ainda, que possam trabalhar em diálogo com identidades culturais das alunas, bem como criar estratégias que privilegiem diferentes práticas culturais em sala de aula.

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA

A série III, restrita aos 13 PGMs que chegaram a ser produzidos, ao tratar sobre a formação da sociedade brasileira o faz em perspectiva histórica, abrangendo transformações sociais, políticas, econômicas e culturais em diferentes momentos da história do país: a ocupação do Brasil pelos portugueses e o Período Colonial; o Império; o fim da monarquia, a abolição da escravatura e a proclamação da República; a Revolução de 1930 e o Estado Novo; a redemocratização do Brasil (1946-1960); os anos de 1960; a ditadura civil-militar. As relações entre cultura e educação são tecidas considerando o contexto desses acontecimentos e, ao mesmo tempo em que os PGMs da série veiculam concepção histórica sobre a formação da sociedade brasileira, veiculam, também, concepções sobre cultura e educação.

O objetivo da série era que as professoras em formação pudessem conhecer a história da educação nesses diferentes períodos; as transformações no campo; a história das ideias pedagógicas; as reformas educativas; as possibilidades de acesso e a negação do direito à educação para as classes populares ao longo da história do Brasil. Assistindo ao *Programa* constatamos que as professoras telespectadoras podiam encontrar, também, subsídios para refletir sobre a história da cultura brasileira. “Não somos o primeiro povo no mundo a compreender que a cultura, como hoje a chamamos, tem uma história” (BURKE, 2006, p. 14). Estudar sobre a formação da sociedade brasileira e a educação em uma mirada histórica no contexto do *Programa Verso e Reverso – educando o educador* é estudar sobre a história da nossa cultura, uma vez que ela atravessa tudo o que é do campo social. Segundo Veiga-Neto (2003), a cultura é central para pensar o mundo não porque ocupe uma posição única e privilegiada, mas porque transpassa tudo que acontece em nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos.

Os PGMs da série III, ao abordarem as transformações político-sociais, econômicas e culturais da sociedade brasileira em interface com mudanças educacionais contribuem para se compreender os processos de dominação cultural e o papel da escola na disseminação do que Veiga Neto (2003) chama de monocultura. Historicamente, a cultura foi pensada como única e universal e a educação o caminho para se atingir um “elevado nível cultural”. É dessas concepções de cultura e educação que deriva o entendimento de que existe alta cultura e baixa cultura, ou seja, de que existem pessoas ou grupos com nível cultural inferior e grupos sociais “mais educados e cultos”, considerados mais civilizados. Essa concepção de educação e cultura que, na verdade, contribui para a criação de práticas de dominação cultural é desinvisibilizada e problematizada na série III, conforme se pode conferir, abaixo, em trecho do PGM 3 sobre a colonização portuguesa no Brasil.

Os conquistadores portugueses chegaram aqui trazendo uma primeira doença muito grave, chamada eurotrocismo. Ou seja, aquela ideia errada de que a Europa era o centro do mundo e de que eles eram seres superiores [...] achavam que os nativos do Brasil não mereciam respeito e nem deviam ter as suas culturas reconhecidas. Até diziam os portugueses: “[...] são pessoas que não tem nem lei, nem Deus, nem rei. Ora, isso é uma visão errada, isso é uma visão de dominação. [...] a história da conquista portuguesa no Brasil foi a história de um confronto contra os índios, foi a história de um desrespeito à cultura das nações indígenas”. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE III, PGM 3, 1990).

O conteúdo da citação acima, que faz referência à colonização portuguesa e à dominação cultural imposta aos nativos brasileiros contribuía para que as professoras em formação pudessem refletir sobre a origem da problemática da dominação cultural no Brasil. Ao longo do referido PGMs e de outros da série III é possível compreender como esse processo vai se perpetuando e assumindo novas facetas ao longo da história, em um fenômeno que Veiga Neto (2006) nomeia desnaturalização dos fenômenos sociais, ou seja, considerar os problemas da sociedade naturais desde sempre, mas historicamente construídos. “Sabendo – mesmo que minimamente – como chegamos a um determinado estado de coisas, fica muito mais fácil desconstruir aquilo que nos desagrade nesse estado de coisas.” (VEIGA NETO, 2006, p. 7). O projeto de colonização portuguesa pautado em práticas de dominação cultural com a imposição da cultura europeia, branca e cristã, no Brasil, ajuda a entender como foi sendo construída a sociedade excludente, preconceituosa, racista, machista na qual vivemos na atualidade, e o papel que a educação assumiu durante esse processo.

O período da colonização, com a instauração da educação jesuítica, pode ser apreendido como o início da imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único no Brasil. Inicialmente, a

oportunidade de ter aulas ou tomar as lições era destinada, em geral, para os filhos dos caciques e os meninos aristocratas. Os trabalhadores, livres ou escravos, não foram contemplados pelo projeto educativo colonial. O *Programa* desinvisibiliza questões pertinentes às relações entre educação e dominação cultural ao veicular, por meio da fala do historiador Francisco Alencar, as seguintes afirmações:

[...] os portugueses quando descobriram que os índios tinham alma resolveram catequizá-los, ou seja, ganhar as suas almas para que eles se tornassem bons cristãos, bons católicos. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE III, PGM 3, 1990).

Havia um grupo especialmente destinado a fazer a grande catequese, a grande evangelização e a educação na colônia, que era a Companhia de Jesus, eram os jesuítas. E eles aqui chegaram com a disposição de trazer a sua fé [...] havia uma missão dos portugueses e dos cristãos de salvar os gentios, aquelas pessoas que elas consideravam bárbaras e administraram a educação na colônia. Eram as aulas de ler, escrever e contar. Aulas que, na verdade, ensinavam mais as pessoas a obedecer e a reconhecer aquele tipo de organização social, onde existiam senhores e escravos, como uma coisa normal. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE III, PGM 3, 1990).

A fala do professor Francisco Alencar, sobre a educação no Brasil Colônia, é veementemente explícita quanto ao processo de dominação cultural iniciado pelos portugueses. A educação e a escola assumem papel fundamental na tentativa de homogeneização cultural no Brasil. Assim, a cultura europeia era a cultura prestigiada e finalidade da educação. A pessoa educada e civilizada era aquela que, por meio da educação, fosse capaz de desenvolver saberes, valores e hábitos da cultura europeia. Veiga Neto (2003), citando Bauman (2000), se reporta a uma escola colocada a serviço da limpeza do mundo, porque um mundo mais limpo seria aquele em que, junto com a civilidade, se desenvolvesse também uma cultura universalista.

Concernente à cultura, um mundo ideal e completamente limpo corresponderia à situação que Veiga Neto (2003) chama de máxima isotropia. “Isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo, em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença.” (VEIGA NETO, 2003, p. 10).

É importante destacar que, ao mesmo tempo em que a série III desinvisibiliza e problematiza questões concernentes à dominação cultural e às injustiças sociais desencadeadas com a chegada dos portugueses ao Brasil, também, aborda as lutas de resistência dos povos indígenas. O *Programa* dedica o PGM dois e parte do três à cultura indígena e suas ações de resistência contra a dominação cultural e territorial portuguesa. O título do PGM dois – *O índio brasileiro e as comunidades indígenas como ponto de partida da formação da nossa sociedade* – sugere como será abordada a questão indigenista na série III: em uma perspectiva de reconhecimento da importância das nações indígenas para a formação da sociedade brasileira e o questionamento da produção da desigualdade pela diferença. Segundo Freire (2002), se não tivermos uma compreensão apropriada sobre o que aconteceu na relação com os índios não podemos explicar o Brasil contemporâneo em sua complexidade.

Em que pese uma história monolítica acerca dos povos indígenas – a história contada pelos brancos – e a ausência da literatura e das ciências indígenas nas escolas, a abordagem de tais questões foi extremamente pertinente para a formação continuada das professoras e do público em geral. Com base nas reflexões suscitadas, as professoras em formação poderiam, além de compreender a produção de injustiças sociais em razão do lugar de poder ocupado por determinadas culturas, conhecer mais sobre a cultura indígena e pensar práticas pedagógicas na perspectiva de valorização e desinvisibilização. Freire (2002), em texto intitulado *Cinco ideias equivocadas sobre os índios* – o índio genérico, as culturas indígenas tidas como atrasadas, culturas congeladas, a ideia de que os índios

pertencem ao passado e de que brasileiro não é índio – chama a atenção para a necessidade de superarmos uma “visão congelada” acerca das nações indígenas.

Para muitos, o índio só é índio se estiver nu no meio da floresta, portando um arco e flecha, tal como no século XV. Freire (2002) problematiza o fato de que, historicamente, tem-se mantido o discurso de que os índios vêm perdendo sua identidade cultural – ou mesmo deixando de ser índio (o que é impossível) –, em decorrência da assimilação de práticas culturais não indígenas, tais como o uso de roupas e de novas tecnologias, de utilização de determinados objetos, de moradia em casas de alvenaria. *O Programa Verso e Reverso – educando o educador* aborda, precisamente, essa questão ao discutir sobre os povos indígenas e a formação da sociedade brasileira, por meio de imagens, fábulas, depoimentos de índios e pesquisadoras que retratam índios como sujeitos que, em diálogo com outras culturas, absorvem aquilo que lhes convém ou desejam, sem perder sua identidade cultural. A título de exemplo, segue, abaixo, o trecho de uma fábula lida em voz *over* no início do PGM 2 e uma das imagens exibidas que se contrapõe à visão da “cultura indígena congelada”.

Um cutivara, que é uma espécie de cutia, deixou sua aldeia, atravessou a floresta e chegou a um lugar onde só viviam pessoas e não cutias. Foi bem recebida e passou então a viver como ser humano; comer das mesmas comidas, vestindo roupas, falando, cantando e dançando como as pessoas. Tempos depois, sentindo saudades, voltou a sua aldeia e quando lhe perguntaram como foi a sua vida tanto tempo com os homens ela respondeu – vivi com os humanos, aprendi tudo com eles, mas não virei humana, continuo cutivara. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE III, PGM 2, 1989).

FIGURA 25 - ÍNDIA EM SUA CASA NA CIDADE



Fonte: *Print* a partir do PGM 2, série III.

A utilização da fábula, tendo como imagem de fundo índios em suas práticas socioculturais na floresta e, posteriormente, a imagem de uma índia que reside em casa de alvenaria na zona urbana, faz alusão aos povos indígenas no que diz respeito à preservação de sua identidade cultural, mesmo quando decidem operar com símbolos de outras culturas. Ao longo de todo o episódio, busca-se superar a imagem caricata de que índios são apenas aqueles pertencentes a grupos sem contato com outras culturas, isolados na floresta. Freire (2002) questiona o posicionamento dos que entendem que os povos indígenas perdem sua identidade cultural, afirmando que nós não perdemos a nossa ao decidirmos aprender um novo idioma, quando moramos em outros países ou mesmo quando utilizamos objetos não criados por brasileiros – aliás, fazemos isto constantemente. Não importa o que façamos, ou utilizemos, seremos sempre brasileiros e brasileiras. Segundo o autor, as civilizações são encruzilhadas e ninguém vive absolutamente isolado, sendo esse processo compreendido por meio do conceito de interculturalidade, que será discutido, nesse capítulo, no contexto de uma educação e formação continuada intercultural.

Além de veicular uma imagem atualizada acerca das nações indígenas – sua cultura e suas práticas culturais no passado e no presente – o *Programa* destaca, também, as lutas de resistência dos povos indígenas, evidenciando-os como nações que resistiram de formas individuais e coletivas à dominação cultural e territorial portuguesa. Nesse sentido, destaco a entrevista com Eliana Potiguara, professora do Grupo Mulher Indígena Grumin. Segundo ela, “[...] os guaranis do Sul do Brasil, por exemplo, protestando contra isso se jogavam do alto das rochas com as esposas, com os velhos, com as crianças. E, também, muitas pessoas se recusavam a usar as vestimentas [...], a nova cultura que aqui se impunha.” Busca-se, com isso, evidenciar o sofrimento dos povos indígenas ante a dominação cultural portuguesa e suas práticas de resistência, pouco exploradas na história oficial.

Nessa perspectiva de problematizar e desinvisibilizar os processos de dominação cultural e de produção de injustiças sociais, o *Programa Verso e Reverso – educando o educador* também aborda a participação do negro na formação da sociedade brasileira – o negro no passado e no então presente. Destaca a participação da população negra na economia; as mazelas da escravidão e as resistências desse segmento; a população negra na contemporaneidade; o racismo e a educação. O episódio 4, cuja temática é *A participação do negro na sociedade brasileira* tem início com um documentário sobre a organização social da população negra em seu continente de origem, a África. Nesse sentido, chama a atenção das professoras em formação para a diversidade da cultura negra, uma vez que as pessoas negras trazidas como escravas para o Brasil vieram de diferentes partes do continente africano, portanto, de sociedades distintas, de etnias com cultura e línguas diferentes; buscava, assim, contribuir para a apreensão da história do continente africano em sua grandeza e positividade. Antes de serem escravizados, as pessoas negras viviam em seus países de origem em organizações sociais que

se diferenciavam em sociedades primitivas; que viviam da caça e da coleta de alimentos; que viviam em aldeias, onde se dedicavam à agropecuária; e em reinos teocráticos.

Para serem submetidos às mazelas da escravidão, as pessoas negras eram tratadas como mercadoria, submetidos ao trabalho exaustivo, a castigos e proibidos de cultuarem suas divindades. Assim como os povos indígenas, a população negra no Brasil, também, criou movimentos de resistência – individuais e coletivos. Nesse caso, contra a dominação cultural e o sistema escravocrata. O PGM 4 da série III utiliza depoimentos de militantes do Movimento Negro, de pesquisadoras, cantoras e atrizes negras para conferir visibilidade e fornecer subsídios a professoras em formação acerca desses movimentos de resistência. Destaco as participações da atriz Chica Xavier e do historiador e escritor Joel Rufino dos Santos; a atriz fala sobre a resistência dos negros à proibição do culto aos orixás imposta pela Igreja Católica, e o escritor sobre a criação dos quilombos como resistência ao sistema escravagista.

FIGURA 26 - PARTICIPAÇÃO DA ATRIZ CHICA XAVIER



Fonte: *Print* a partir do PGM 4, série III.

Pela necessidade da preservação da sua identidade, pela preservação da sua origem [...] através do culto aos orixás eles mantinham a sua fé mesmo por debaixo do pano [...] eles adoravam as imagens, mas não perdiam a sua esperança de uma volta à África ou de uma libertação, porque existia esse elo de culto aos deuses. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE III, PGM 4, 1990).

FIGURA 27 - PARTICIPAÇÃO DE JOEL RUFINO DOS SANTOS



Fonte: *Print* a partir do PGM 4, série III.

O que a pesquisa histórica vem demonstrando é que as formas de rebeldia foram muitas, desde as formas individuais – como o suicídio, o aborto, o assassinato na pessoa do feitor, do senhor – até formas mais sofisticadas, superiores, coletivas, como o quilombo, por exemplo. [...] A história do Brasil conheceu desde quilombos de 30 a 40 pessoas até quilombos de 30.000 pessoas como foi o caso do Quilombo dos Palmares, o mais famoso e o de mais longa duração. [...] Palmares ocupou cem anos dos quase quinhentos que o Brasil tem de existência, portanto, um quinto da existência brasileira. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE III, PGM 4, 1990).

As práticas de resistência por parte das nações indígenas e da população negra no Brasil revelam *saberesfazeres* (CERTEAU,

2012) em um processo criativo de busca pela preservação de suas culturas e liberdades, mas, também, um sofrimento profundo ao qual foram submetidos índios e negros, encontrando, muitas vezes, apenas na morte a solução/resistência última. Embora os depoimentos, acima, sejam chocantes e se refiram a um contexto histórico de séculos passados, o fato é que no início dos anos de 1990 – quando da veiculação do *Programa Verso e Reverso – educando o educador* – e, ainda hoje, no ano de 2020, negros e índios continuam morrendo, apenas por serem negros e índios. Processos de dominação cultural persistem e as culturas indígena e negra continuam sendo consideradas inferiores por grupos conservadores ou, mesmo, pelo Estado brasileiro, quando o chefe maior do executivo, 2019 a dezembro de 2022, foi, publicamente, a favor do fim da demarcação de terras indígenas e afirmou que um homem negro “[...] nem para procriador ele serve mais”. O atual contexto, cada vez mais marcado por uma globalização excludente, por políticas neoliberais e autoritárias por parte de governantes de extrema direita, anuentes com o desmatamento da Amazônia reforçam fenômenos socioculturais de intolerância e negação do outro culturalmente diferente. Por conseguinte, a história dolorosa e de resistência de grupos indígenas e da população negra continua, uma vez que esses grupos persistem afirmando suas identidades culturais, ao mesmo tempo em que lutam por melhores oportunidades sociais, fazendo valer seus direitos constitucionais de acesso ao emprego, à educação, à saúde, à moradia digna e ao reconhecimento de suas culturas.

Compreendo que a história da formação da sociedade brasileira é feita por rupturas e continuidades, que ora significa um avanço na construção e fortalecimento da democracia e ora se traduz em recuos. Nesses processos, “para não dizer que eu não falei das flores”, destaco alguns avanços no tocante à valorização das culturas indígenas e negras como, por exemplo, assumir o racismo como crime e assegurar o direito indígena de manter

terras, modo de vida e tradições desde a Constituição de 1988; o próprio *Projeto Verso e Reverso TV*, como política de formação continuada em âmbito federal, pautado na perspectiva da valorização das diferentes culturas e desinvisibilização das injustiças sociais; a criação de políticas afirmativas; ações do Movimento Negro e Indígena na direção da reivindicação de garantia de direitos para esses segmentos da população; a inclusão da temática da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); a formulação da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2017).

O fato é que, se no início da história do Brasil e, por muito tempo, a educação veiculou, predominantemente, a existência de uma única cultura como ideal – a cultura branca, ocidental, cristã –, em que pesem as transformações sociopolíticas; o avanço das ciências sociais; o fortalecimento dos movimentos culturais; e as políticas internacionais, a educação, a escola e a formação de professoras, também, se constituíram como espaço-tempo de questionamento e enfrentamento dessa ultrapassada, mas persistente visão. A seguir, discuto práticas de formação continuada de professoras de jovens e adultos em perspectiva intercultural, por admitir que a formação continuada pelo *Projeto Verso e Reverso TV* trabalha com princípios da interculturalidade e veicula uma concepção de docência na qual a professora é agente sociocultural.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A PROFESSORA DE JOVENS E ADULTOS

Os PGMs da série III do *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, ao abordarem a formação da sociedade brasileira e a educação em diferentes momentos históricos enfatizam, no processo de formação continuada de professoras, a importância do diálogo entre diferentes culturas; denunciam a produção da desigualdade

pela diferença; e fornecem elementos para pensar propostas e práticas de formação continuada em perspectiva intercultural. Nesse sentido, conteúdos e metodologias utilizadas no *Programa* conferem espaço enunciativo à educação indígena e afro-brasileira, assinalando para o diálogo necessário com essas culturas nos processos formativos, e para princípios que delas derivam, para (re)pensar nossas práticas educativas e de formação de professoras de jovens e adultos.

A educação e a formação em perspectiva intercultural consideram, justamente, a interação entre culturas como elemento fundamental. Trata-se de compreender culturas não como estado, entidades independentes e homogêneas, mas a partir de processos de interação (CANDAU, 2012). Os processos interativos, porque dinâmicos, podem gerar modificações, o que não significa perda de identidade cultural, conforme discutido anteriormente, mas são considerados como identidades abertas, em construção permanente. No contexto do *Programa* atenta-se para a prática educativa institucionalizada e a língua portuguesa na educação indígena, bem como para princípios educativos dos povos indígenas que levam à reflexão sobre educação e formação para todos. No PGM dois, uma entrevista com Eliana Potiguara sobre o projeto educativo *O índio conta a sua história* oferece elementos para pensar essas relações.

Repórter: Vários grupos ligados à questão indígena propõem hoje a educação como forma de resgatar a história e a identidade cultural dos índios. Um deles é o Grupo Grumin – Mulheres Educação Indígena, que desenvolve o Projeto O índio conta a sua história. O que é esse Projeto?
Eliana Potiguara: É um Projeto de formação de quadros profissionais em educação, que procura resgatar a história indígena, a história não contada nos livros oficiais. A gente acredita que, partindo dessa raiz da discussão da nossa história do Brasil, a gente vai chegar ao que é o povo indígena hoje, o que muita gente não conhece [...]. A própria educação formal de crianças tanto nas escolas urbanas como nas escolas indígenas é uma educação completamente irreal, e

que não atende as necessidades básicas da criança indígena. (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE III, PGM 4, 1990).

Em primeiro lugar, destaco o acesso à educação institucionalizada e a aprendizagem da língua portuguesa como instrumentos que podem fortalecer movimentos de resistência da cultura e da história indígena no diálogo e inter-relação com outras culturas. Eliana Potiguara, índia e coordenadora do Projeto *O índio conta a sua história*, tem formação em Letras Português, licenciada em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo criado o primeiro jornal de literatura indígena em 1980 e publicado seu primeiro livro *A Terra é a mãe do índio*, em 1989. O depoimento de Eliana Potiguara toca na questão das escolas indígenas – símbolo da cultura branca e europeia – e estabelece crítica sobre o trabalho até então desenvolvido, ao mesmo tempo em que não nega sua importância. Para Candau (2012, p. 45), “[...] o interculturalismo [tem] um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais.”

Em relação aos princípios educativos dos povos indígenas, abordados na série III, em subsídio a concepções de educação e formação, podem-se destacar: a contextualização, por meio da qual a educação de indígenas é diretamente associada a acontecimentos e obrigações da vida em comunidade; o princípio da valorização e preservação das culturas, que consiste em fazer as pessoas viverem de acordo com a tradição e conferir importância à transmissão de suas crenças; a indissociabilidade entre educação e natureza, pela qual os povos indígenas apreendem conhecimentos relativos ao mundo natural; a liberdade, com modelos não rígidos de espaço, tempo e currículos. Apropriando-me desses princípios, é oportuno retomar a descrição que Freire (2002) faz de uma prática docente desenvolvida na Escola Waimiri Atroari. Segundo ele, o povo Waimiri Atroari, no contato com a sociedade brasileira, decidiu aprender o português

e, para isso, optou pela instituição escola sem, contudo, perder os princípios fundamentais da educação indígena.

Os alunos, semi-nus, estão sentados com cadernos, livros, lápis e caneta para escrever. Eles estavam lá, sem camisa, sem uniforme: uma escola sem farda, sem horário fixo, sem currículo rígido. Olha só que coisa maravilhosa! Quando os jornalistas passaram por lá, o professor estava no quadro dando aula de alfabetização em Waimiri Atroari. De repente, alguém gritou: “olha a paca!” O professor deu um assobio e — vamos lá moçada — aí ele saiu com os alunos e naquele momento a aula deixou de ser de alfabetização para se transformar em aula de caça tradicional. (FREIRE, 2016, p. 14-15).

Trata-se de prática docente em que é possível perceber as interações culturais em perspectiva intercultural. A aprendizagem da língua portuguesa pelo povo Waimiri Atroari ocorre como aquisição de uma segunda língua, da mesma forma que se pode aprender, por exemplo, o inglês, o francês ou o espanhol para entrar em contato com outras culturas. A aprendizagem do português pelo povo indígena é necessária para o diálogo com a sociedade brasileira, especialmente na reivindicação de direitos como cidadãos; para ocupar espaços democráticos nas instituições decisórias; na política; na mídia. Segundo Candau (2012), a intenção em construir relações democráticas entre diferentes culturas e não, simplesmente, coexistência pacífica em um mesmo território, é a condição fundamental para que um processo seja considerado intercultural.

Outro fator que considero relevante destacar sobre educação indígena e a presença de Eliana Potiguara no *Programa Verso e Reverso – educando o educador* é a necessária desinvisibilização da intelectualidade do povo indígena, de seus saberes, de suas produções, de sua episteme. Destaco, ainda, a possibilidade das professoras em formação aprenderem com os povos indígenas outras formas de conhecer o mundo, outras lógicas de organização econômico-social. No

tocante a essas outras lógicas, explícito o paradigma do Bem Viver (QUIJANO, 2012; ALCANTARA, SAMPAIO, 2017; SANTOS, 2018), que trata sobre a necessidade de superar a visão clássica do desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico perpétuo, progresso linear, propondo estratégia econômica inclusiva, sustentável e democrática, na qual ocorre transição do antropocentrismo para o biopluralismo, uma visão ecocêntrica para regular as relações entre seres humanos e natureza. Segundo Alcantara, Sampaio (2017), esse paradigma tem origem nos povos indígenas da região andina, que defendem a possibilidade de vida fora dos parâmetros do Bem-Estar, proclamados pela modernidade ocidental, eurocêntrica e capitalista. As três correntes do Bem Viver, são assim enunciadas:

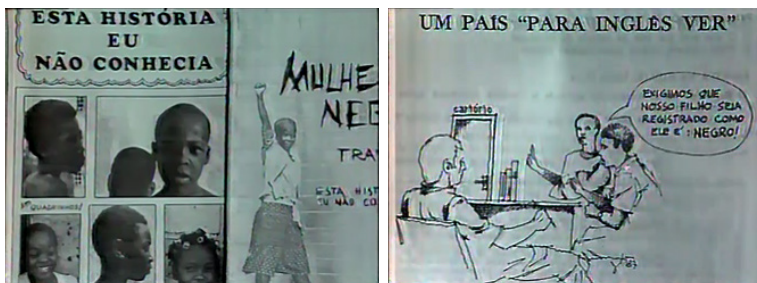
A primeira e originária seria a corrente indigenista e pachamamista, caracterizada pela relevância que se dá à auto-determinação dos povos indígenas na construção do Bem-Viver [...] Estaria vinculada com o pensamento indígena pré-moderno. [...] a segunda seria a corrente socialista-estadista, caracterizada pela relevância que dá à gestão política estatal-estatal do Bem Viver, assim como aos elementos relativos à equidade social. [...] a terceira seria a corrente post-desenvolvimentista e ecológica, caracterizada por relevância que se dá à construção participativa do Bem Viver, com a inclusão de aportes indigenistas, socialistas, feministas, teológicos e, sobretudo, ecologistas. Falamos do Bem Viver como uma alternativa do desenvolvimento, como uma utopia em construção. (HIDALGO-CAPITÁN *apud* ALCANTARA, SAMPAIO, 2017, p. 235).

Trata-se, portanto, de proposta alternativa de desenvolvimento para pensar a relação sociedade-natureza, a partir do conhecimento indígena sobre o mundo. A natureza deixa de ser compreendida unicamente como fonte de recursos naturais a serem explorados para o desenvolvimento econômico e enriquecimento das sociedades modernas, e passa a ser apreendida como bem comum, objetivando-se diminuir impactos sobre ela. O primeiro registro sobre Bem Viver data de

1611 com a escrita “Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno”, sobre a antiga ordem social incaica. É um exercício de reconstrução da história de grupos sociais subalternizados, do indígena Aymara Felipe Guamán Poma de Ayala (FREIRE, FERREIRA, 2015). O paradigma do Bem Viver também se baseia no reconhecimento das diferenças e na necessidade de combater injustiças sociais, no diálogo entre os povos e suas culturas, formas de conhecimento e modos de vida. “Bem Viver é entendido como um paradigma que compreende um espaço-temporal comum, no qual podem conviver distintas ontologias, na construção de uma interculturalidade que aponte ‘alternativas ao desenvolvimento’”. (ALCANTARA, SAMPAIO, 2017, p. 235).

Ao abordar as relações entre formação da sociedade brasileira e educação em perspectiva intercultural, a série III, no que tange às relações entre educação e população negra, outro exemplo, enfatiza a necessidade de um sistema educativo que garanta o direito à educação para esse segmento da sociedade; que valorize as lutas e conquistas do Movimento Negro; que produza materiais didáticos que contem a história do Brasil a partir da perspectiva da população negra; e que trate da urgência do enfrentamento do racismo nas escolas. A título de exemplo, destaque, abaixo, imagens de materiais didáticos exibidos no *Programa*:

FIGURA 28 - MATERIAIS DIDÁTICOS QUE ABORDAM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS



Fonte: Print a partir do PGM 4, série III.

Esses materiais eram citados e exibidos na série III como iniciativas de grupos ligados ao Movimento Negro, para inclusão da história e dos valores da população negra em cursos de formação continuada de professoras do então 1º e 2º graus. A propósito da participação de representantes do Movimento Negro no *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, ressaltou a presença de Adauto Santos, em estúdio, para falar sobre como o Movimento Negro atuava para reivindicar o reconhecimento da identidade do negro como elemento formador da sociedade brasileira; e de Januário Garcia, presidente do Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN), para falar sobre a discriminação racial no Brasil. Ambos abordaram a necessidade do reconhecimento da existência do negro e a garantia de seus direitos econômicos, políticos e da valorização de sua cultura.

Além da participação de representantes do Movimento Negro, estiveram presentes, no PGM 4, para tratar sobre a história, a cultura e as demandas da população negra, uma atriz, uma cantora, um historiador, uma antropóloga e cidadãos abordados nas ruas – pessoas entrevistadas no quadro *O povo fala* (na ocasião respondendo a pergunta “como é ser negro/negra hoje no Brasil?”) –. Ou seja, o episódio dedicado ao tema *A participação do negro na sociedade brasileira*, salvo o apresentador e a repórter, contou exclusivamente com pessoas negras para falar sobre suas questões do ponto de vista político, histórico e antropológico. Com isso, o *Programa* veiculou uma compreensão sobre a necessidade de ouvir os próprios sujeitos negros, suas reflexões, para se poder pensar a educação e as políticas em perspectiva intercultural. Gomes (2003), ao discutir sobre culturas negras e educação resalta que “[...] trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos.” (GOMES, 2003, p. 79).

A fala de Januário Garcia sobre o racismo destaca o avanço da Constituição de 1988, ao reconhecer o racismo como crime inafiançável. Contudo, destaca a necessidade de a sociedade brasileira se comprometer com a superação do racismo, inclusive a escola, enquanto instituição educativa. “Nós entendemos que o racismo no Brasil ele tem a sua ideologia já formada, a sua ideologia de dominação. Mas nós sabemos também que a questão do racismo no Brasil não é uma coisa exclusiva para nós negros resolvermos, é uma questão da sociedade brasileira.” (FUNDAÇÃO EDUCAR, SÉRIE III, PGM 4, 1990). O depoimento é de 1990, e passados 20 anos, o racismo é, ainda, um problema que se precisa enfrentar e superar no Brasil. Segundo Gomes (2017), o racismo no Brasil se afirma a partir de sua própria negação, embora continue se manifestando de forma individual e estrutural. É preciso, pois, enfrentá-lo, reconhecendo-se racista e/ou que se vive em um país racista, com conhecimento, políticas públicas e punição efetiva para os crimes de racismo. Destaco, então, o papel da educação, da escola e de práticas docentes comprometidas com a denúncia do racismo e a formação de pessoas antirracistas. O *Programa* visibiliza essa problemática e oferece subsídios, com base na maneira como aborda questões étnico-raciais, para se pensar a formação de professores de jovens e adultos na perspectiva crítica e intercultural.

O PGM quatro ainda coloca em evidência o contexto do Brasil como sociedade multicultural, e desenvolve prática de formação continuada de professores pela televisão que busca articular igualdade e diferença. Desinvisibiliza a riqueza e a importância das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que problematiza o fato de algumas delas – em decorrência de sua posição de poder na sociedade – serem usurpadas de seus direitos fundamentais e, historicamente, tratadas como inferiores. A série III, com práticas de formação continuada pela televisão – por meio de relações pedagógicas estabelecidas entre

conteúdos, metodologias, recursos de imagem e som/músicas, da participação de artistas e pesquisadoras chama a atenção para a formação de docentes capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais em que vivemos. Buscava formar professoras de jovens e adultos capazes de desenvolver ação pedagógica crítica e intercultural, a fim de que em suas práticas cotidianas pudessem diminuir distâncias entre a escola e as experiências socioculturais e inquietudes de jovens e adultos.

Dessa feita, considero que o *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, mais fortemente na série III, opera com concepção de professoras de jovens e adultos como agente sociocultural, e sinaliza subsídios para pensar a prática docente na perspectiva da interculturalidade. Candau (2012, p. 76), ao se reportar à metáfora do “arco-íris de culturas”, de Boaventura de Sousa Santos, afirma que “[...] ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas para sermos educadoras capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aulas.” Isso implica refletir sobre o conhecimento escolar, as alunas, as estratégias didáticas e a prática docente, considerando as relações sociais e culturais nas quais estamos todos envolvidos.

O conhecimento escolar, assim compreendido como construção específica do contexto educacional, ou seja, construído no diálogo com os sujeitos da prática educativa, considera as complexas relações nas quais todos estão envolvidos. “Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição / recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente.” (CANDAU, 2012, p. 59). As práticas docentes veiculadas ao longo das três séries do Programa chamam atenção da professora para possibilidades de construção de conhecimento escolar a partir de contextos político, econômico e cultural de alunos. Na

série III, por exemplo, ao adotar a história dos povos indígenas e da população negra como conteúdo da formação de professora, são mobilizados conhecimentos de diferentes áreas, a fim de subsidiar a docente em formação na construção do conhecimento escolar, de forma contextualizada e integrada.

Tal perspectiva acerca do conhecimento escolar, veiculada nos PGMs do *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, presuppõe a superação de visão padronizada das identidades de jovens e adultos, enxergando-os a partir de suas singularidades e como pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais e coletivos sociais específicos. O conhecimento é construído, justamente, a partir de vivências e subjetividades. Nesse processo, o *Programa* chama atenção para a importância de materiais e estratégias didáticas, também contextualizadas, que possibilitem o diálogo com o que é do universo cultural dos alunos, mas também com o que lhe é exterior/diferente, a fim de que práticas docentes e aprendizados construídos avancem a partir de relações crítico-dialógicas e interculturais.

Conceber o/a educador/a como agente cultural [...]. Consideramos que esta perspectiva é fundamental se queremos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local, quanto nacional e internacional. (CANDAU, 2012, p. 79).

A perspectiva de formação de professoras de jovens e adultos como agente cultural veiculada pelo *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, também permite refletir sobre *espacostempos* de formação de professoras. A formação inicial precisa ser um desses lugares, mas não se restringe a ela e, tampouco, à formação continuada intencionalmente pedagógica. O *Programa*, de modo geral e, especialmente os episódios da série III, por meio de imagens e da narrativa oral, permite enxergar o museu, a feira

livre, o atelier de artes plásticas ou de artesanatos, o cinema/filmes, o teatro, as festas culturais, a história, os movimentos sociais como *espaçostempos* de formação cultural. O acesso a esses espaços possibilita a nós, professoras, o contato com outras culturas, outros saberes, outras histórias. De fato, tornamo-nos professoras cada vez mais críticos, solidários, tolerantes, democráticos, na medida em que vamos construindo diferentes experiências a partir de diversos lugares pelos quais circulamos. Por fim, finalizo esse tópico com palavras de Paiva (2010, p. 151), ao discorrer sobre formação, cultura e espaços formativos.

Como a formação não se restringe aos momentos técnicos, nem aos saberes pedagógicos, inclui-se, no processo, uma agenda cultural que resgata patrimônios que integram a história, a memória, a cultura de viventes, oferecendo possibilidades de provocar outros olhares sobre o mundo, sobre a própria cidade, o espaço, o tempo.

A INTERRUPÇÃO DA SÉRIE III E O FIM DO PROJETO VERSO E REVERSO TV

A série III do *Programa Verso e Reverso – educando o educador*, não obstante seu conteúdo muito relevante para a formação de professoras de jovens e adultos e para a formação geral da população brasileira – devido à discussão crítica e intercultural sobre formação que veiculou em âmbito nacional – teve, no dia 1º de abr. de 1990, sua última exibição, com o episódio de número 13, cujo tema foi *Os anos de 1960*. A previsão era de que fossem produzidos e veiculados 24 PGMs, igualmente como as séries I e II que lhe antecederam. Porém, a eleição do presidente Fernando Collor de Melo e suas medidas de redução do serviço público, com o mote de “caçador de marajás”, resultou na extinção de vários órgãos públicos, entre eles o fim da Fundação Educar em 1990 e, conseqüentemente, dos projetos por ela financiados e em curso.

A eleição do então presidente Fernando Collor representou um acirramento de políticas neoliberais naquele momento da história do Brasil que, conforme assinalado anteriormente, foi influenciado pela crise do capital financeiro e por políticas de reforma do Estado. No Brasil, as consequências de tais políticas para o campo educacional resultaram na descentralização do financiamento e racionalização de recursos para políticas sociais; na educação como serviço não exclusivo do Estado, passando ao largo da enunciação constitucional recente (1988) que a assumiu como um direito, cabendo ao Estado, portanto, o dever da oferta; em privatizações; e na descontinuidade de políticas que não representavam esses valores assumidos pelo governante eleito. Foi nesse contexto que se deu o encerramento das atividades da Fundação Educar, embora a pesquisa tenha revelado – com as entrevistas de Inês Bomfim e Núbia Bonfim – que existia intenção original de extinguir a Educar desde sua criação, ainda no governo de José Sarney. Segundo Inês Bomfim, a Fundação Educar foi uma instituição:

[...] criada para ser extinta. [...] a instituição ia perdendo seus recursos, iria passar por um processo de demissão voluntária... o nome disso é extinção. [...] E mais, esse projeto é um projeto caro, televisão é uma coisa muito cara para veicular e para produzir. Então, assim, muito do que não aconteceu depois diz respeito a isso. (INÊS BOMFIM, 2019).

O que aconteceu com o *Projeto Verso e Reverso TV* anuncia, na verdade, o que vem acontecendo, historicamente, no campo das políticas educacionais. Trata-se de um processo de descontinuidade, quando políticas de governo são criadas e interrompidas de acordo com interesses dos governantes. Segundo Collares, Moysés, Geraldi (1999, p. 216), o que existe é uma política da descontinuidade. “O essencial dessa descontinuidade é um eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do ‘novo’ para

manter a eternidade das relações – de poder – atuais.” Para esses autores, a política da descontinuidade é, em verdade, a forma histórica de manter o continuísmo da estrutura socioeconômica dominante que não permite rupturas profundas no interior do sistema.

Contudo, mesmo ciente das políticas de descontinuidade, ressalto a importância dos sujeitos comprometidos com o desenvolvimento de ações orientadas para a transformação social. Nesse sentido, destaco o movimento de professoras e a organização da sociedade civil organizada para construir movimentos de permanência de projetos, políticas e de práticas educativas democráticas e emancipatórias no interior do sistema ou, ao menos, para retardar processos de descontinuidade. A Fundação Educar, embora tenha sido criada para ser extinta, como apontado por uma das entrevistadas, a partir das ações das equipes que desenvolveram os projetos, entre eles o *Projeto Verso e Reverso TV*, conseguiu continuar em atividade e garantir por um tempo a democratização do acesso à formação continuada de professoras de jovens e adultos até a primeira eleição direta para a presidência, em ato inaugural do novo governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este livro, em síntese, abordou o *Projeto Verso e Reverso TV*, designado como política de formação continuada de professoras de jovens e adultos a distância no âmbito da Fundação Educar, no final dos anos 1980. Na historiografia da educação popular e da educação de jovens e adultos não encontrei indícios de outra política específica para a formação continuada de professoras de jovens e adultos em âmbito nacional, anterior ao *Projeto Verso e Reverso TV*, o que me levou a compreendê-lo, portanto, como a primeira política pública brasileira de formação continuada destinada a professoras de jovens e adultos, promovida pelo governo federal. Para fazê-lo, as discussões e análises realizadas em torno do objeto de estudo consideraram contribuições dos campos de políticas públicas e da história da educação de jovens e adultos, em perspectiva dialógica entre memória, história e contemporaneidade.

A compreensão sobre os contextos histórico, político, social e educacional nos quais foi criado e desenvolvido o *Projeto Verso e Reverso TV* (1987-1990) – período que sucedeu o fim da ditadura civil-militar e correspondeu a um tempo de lutas pela redemocratização da sociedade brasileira – permitiu identificar como se deu a

construção e o desenvolvimento do Projeto como política pública. Os discursos circulantes; a escolha da televisão e de demais multi-meios; o texto documental; a opção progressista da concepção teórico-metodológica e de formação continuada estiveram alinhados e comprometidos com a construção de um projeto de sociedade democrática e inclusiva, que se disputava naquele tempo histórico.

Percebi, no conjunto articulado de interpretações dos diferentes textos e dispositivos abrangidos, manifestamente a ação fundamental exercida pela equipe técnica da Fundação Educar – responsável pela concepção e desenvolvimento – e pela equipe da TV Manchete para a sustentabilidade do *Projeto* como política de formação continuada. Em cenário no qual não existia intencionalidade de continuidade de ações da Fundação Educar, conforme demonstrou a pesquisa, a ação dos sujeitos indica ter sido um aspecto crucial para a efetivação da política de formação, fazendo emergir a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes. O sistema político educacional brasileiro, hierarquizado, e a decisão sobre continuidade ou interrupção de projetos e políticas educacionais frequentemente emana do MEC, em relação vertical, de cima para baixo, sem levar em conta avaliações ou interesses dos usuários. Contudo, a implicação, do ponto de vista político e pedagógico, dos que criaram e desenvolveram o *Projeto Verso e Verso TV*, realizando o trabalho de forma insistente e persistente foi fundamental para garantir a continuidade do Projeto por um período de tempo maior do que o previsto, conforme revelaram Inês Bomfim e Núbia Bonfim durante a entrevista para a pesquisa. A título de reforço, cabe aqui voltar à fala de Inês Bomfim:

Ela [a então presidente da Fundação Educar Lêda Tajra] traz uma professora da Universidade Federal do Maranhão para ser a diretora técnica, que é a professora Maria Núbia Barbosa Bonfim, que começou a se encantar com aquele acervo, aquelas discussões. E começou: “[...] olha, esse órgão tem um potencial grande, não é bem assim”, e

começou a, enfim, discutir com a direção as possibilidades de não terminar com aquele órgão. [...] Quem eu acho que ainda fez esse processo ficar mais longo foi a própria equipe técnica, que começou a ver nas possibilidades ali, um órgão que pudesse ser uma referência de educação de jovens e adultos, de formação de equipes, uma possibilidade de caminho. (INÊS BOMFIM, 2019).

De fato, a equipe técnica da Fundação Educar criou e desenvolveu um Projeto pertinente para direcionar a formação continuada de professoras de jovens e adultos em perspectiva política, pedagógica e cultural, em cenário de proposição de política nacional para a educação de jovens e adultos. O *Projeto Verso e Reverso TV*, com concepção de educação pautada no que hoje se compreende como educação a distância, desenvolveu proposta alternativa de apoio à formação continuada de professoras de educação básica de jovens e adultos, pela televisão, ou seja, utilizando um veículo bastante comum à época, de fácil alcance pelos destinatários a quem se queria atingir. O programa de televisão *Verso e Reverso – educando o educador* instigava professoras telespectadoras, em processo de formação continuada, a realizarem reflexões críticas sobre os contextos político, social e cultural vividos na inter-relação com a organização do trabalho pedagógico – seleção e organização de conteúdos escolares, metodologias de ensino, avaliação, planejamento. Ou seja, concepções de docência e de trabalho educativo se associavam ao significado político e cultural do trabalho docente e de suas implicações com questões de interesse coletivo no que Freire (2001, p. 25) já sinalizara como politicidade da educação. “Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação.”

Assim, este livro sustenta a tese de que o *Projeto Verso e Reverso TV* foi a primeira política de formação continuada de professoras de jovens e adultos a distância, em âmbito nacional, e que essa política estava comprometida com o direito de professoras da-

rem continuidade à formação. Os depoimentos de ex-técnicas da Fundação Educar e do apresentador do *Programa*, além das leituras em fontes que dialogaram com a abordagem teórico-metodológica da pesquisa sustentam essa afirmação.

O *Projeto* de formação continuada ao integrar dimensões política, cultural e pedagógica, em perspectiva de emancipação social, considerou que recursos audiovisuais no *Projeto Verso e Reverso TV* poderiam criar possibilidades de democratização do direito à formação, atingindo espaços territoriais distantes em um país cuja integração não contava com tecnologias tais como as que hoje nos mantêm conectados nesse momento de pandemia. A utilização da televisão na formação continuada de professoras, como tecnologia de comunicação e informação, possibilitou que narrativas contra hegemônicas fossem desenvolvidas pelos propositores do *Projeto* e acolhidas em variadas formas de recepção pelos telespectadores do *Programa Verso e Reverso – educando o educador*.

Os usos dessas tecnologias como ferramentas no âmbito do *Projeto* ofereceram elementos para pensar as relações entre ensinar e aprender em contextos de distanciamento ou isolamento social, em que, comumente, são levantados questionamentos sobre o aligeiramento de processos formativos via educação a distância. A pesquisa revelou, ainda, a importância de um bom projeto – bem formulado, com bases teóricas consistentes, profissionais com experiência prática e formativa e o uso crítico dos dispositivos de mídia – ajuda a definir a qualidade e a abrangência de ações de formação continuada a distância. A televisão, o rádio e os Correios foram concebidos como instrumentos, o que parece indicar a maneira como se deve compreender o computador, o celular e a internet nos dias atuais. Quando se confere à internet e aos aparelhos eletrônicos maior relevância do que às próprias ações formativas, negligencia-se o projeto para tomar a ferramenta como o próprio projeto. Em contrapartida, projetos formativos bem definidos, com clareza teórico-metodológica e compromisso político, social e cultural na formação de professoras de

jovens e adultos passam a ser fundamentais para sociedades mais democráticas. O Brasil tem muitas histórias de formação a distância no contexto de experiências de movimentos de educação e cultura popular. Na história da educação de adultos e da educação popular, muitas possibilidades de construção de narrativas contra hegemônicas partiram, justamente, de trabalhos pautados no uso crítico e criativo de dispositivos tecnológicos por professoras populares, que os compreendiam com base em princípios da educação popular que defendeu, sempre, a democratização e valorização da cultura das classes populares como, por exemplo, programas de alfabetização pelo rádio e mesmo os diapositivos dos círculos de cultura de Freire, no Nordeste brasileiro.

Constata-se, assim, a potencialidade desses dispositivos técnicos de mídia para ampliar a participação dos cidadãos à vida democrática, no contexto do final dos anos de 1980. No caso do *Projeto* estudado, a garantia do direito à formação e a construção de práticas sociais e educativas que tinham como princípio o fortalecimento da democracia, parecem ter orientado o desenvolvimento dos programas de televisão, no sentido da reinvenção dos sujeitos, do mundo e dos próprios dispositivos, e não de reforço ao assujeitamento histórico a que grande parte da população tem sido condenada.

Ao escavar fontes audiovisuais e escritas, e produzir depoimentos orais, fui atestando que esse *Projeto* partia de um diferencial que assim enuncio: o efetivo compromisso com a construção de uma sociedade livre, democrática e dialógica, que valoriza e põe em evidência diferenças culturais. Por essa compreensão, assumo que o *Projeto* visava contribuir para a formação de sujeitos que pudessem atuar ativamente no processo de redemocratização pelo qual o país passava e na construção e disseminação de narrativas contra hegemônicas sobre a formação da sociedade brasileira.

Tanto como proposta quanto como práxis, entendo que a formação continuada teve como embasamento considerar a professora sujeito histórico, sempre inserida em contexto político-social; sujeito

com práticas culturais particulares, que deveriam ser tomadas como centralidade em seu processo formativo. Portanto, a professora e sua práxis constituíam o eixo central e o próprio conteúdo da formação.

Documentos e, especialmente, fontes audiovisuais evidenciaram a influência de teorias críticas e pós-críticas do currículo na constituição e desenvolvimento do *Projeto Verso e Reverso TV*. Em um primeiro momento – especialmente nas séries I e II – os PGMs veiculados visibilizaram práticas formativas que questionavam o status quo e dialogavam com contextos socioculturais de professoras em formação, provocando-os para o desenvolvimento de uma prática formativa crítica nas diferentes áreas de conhecimento, em diálogo permanente com as diversas realidades das alunas. Logo, os conteúdos dos PGMs, conforme previa a proposta curricular, foram desenvolvidos tendo por base especificidades de jovens e adultos e objetivando a formação de professoras críticas e reflexivas. A análise realizada ao longo desse texto demonstrou, no possível, como essas concepções se materializavam nas diferentes áreas do conhecimento, apresentadas nos PGMs de televisão. A exibição da práxis de várias professoras no ensino da Língua Portuguesa, de Matemática, de Estudos Sociais e de Ciências Naturais valorizava procedimentos metodológicos que ultrapassavam o limite da formação de professoras e de alunas críticas, para chegar à perspectiva de que conhecimentos dessas áreas podiam contribuir para a mobilização e engajamento dos sujeitos nas lutas de fortalecimento da democracia. A pesquisa também apresentou indícios de que as professoras em formação reconheciam o *Programa Verso e Reverso – educando o educador* como *espaçotempo* de formação continuada, uma vez que ao assistir os PGMs interagiam com ele e compartilhavam, por meio de cartas, principalmente, experiências, dúvidas, contribuições e interesses em desenvolver práticas pedagógicas significativas. Infelizmente, o desprezo pela memória no país parece ter perdido essas cartas, com a extinção da Fundação Educar, o que constituiria, sem dúvida, um imenso manancial de investiga-

ção. As professoras, quando participantes de projetos consequentes de formação continuada sentem-se apoiadas e motivadas a realizarem práticas pedagógicas pertinentes para a formação de jovens, adultos e idosos competentes, autônomos e críticos.

A produção e veiculação da série III do *Programa Verso e Reverso – educando o educador* fez com que a formação continuada de professoras de jovens e adultos assumisse contornos mais nítidos de um currículo pós-crítico, ao considerar no debate articulações entre igualdade e diferença no tocante à análise das desigualdades sociais na formação da sociedade brasileira. Assim, a série III, ao longo de 13 PGMs — quando foi interrompida pela extinção da Fundação Educar no iniciante Governo Collor —, contribuiu para a formação de professoras de jovens e adultos conscientes da história da formação da sociedade brasileira, da história da educação e de processos de dominação cultural. A série problematizava esses processos a fim de subsidiar, pela formação continuada, professoras reflexivas sobre a origem da problemática da dominação cultural, levando-as a desenvolverem práticas pedagógicas que questionassem diferenças, relações de poder e buscassem diminuir a distância entre a escola, as inquietudes e experiências socioculturais dos jovens e adultos.

Por esses processos, veicularam-se princípios referentes às culturas indígena e negra, enfatizando os necessários diálogos com essas culturas em processos formativos. Esses processos visavam que professoras se sensibilizassem quanto ao imprescindível desenvolvimento de práticas educativas com jovens e adultos, considerando diferenças, identidades culturais e pertencimentos étnicos dos sujeitos — práticas essas sempre dialógicas e interativas, para que as múltiplas identidades se fortalecessem, se construíssem e se desconstruíssem, o tempo todo. A série III, ao abordar desse modo as temáticas indígena e afro-brasileira na constituição da sociedade me permitiu concluir que a proposta de formação continuada do Projeto foi, além de crítica, intercultural, justamente, por ter centrado

interações entre culturas como fundamento de práticas formativas.

A pesquisa com a memória do *Projeto Verso e Reverso TV* ofereceu subsídios para pensar a formação continuada de professoras de jovens e adultos por meio de práticas pedagógicas política e culturalmente significativas. Além disso, possibilitou a desinvisibilização do referido *Projeto*, no contexto de produção do conhecimento no campo da história da educação de jovens e adultos. De fato, compreendo que pesquisas sobre projetos, campanhas e programas de educação de jovens e adultos realizados historicamente legam princípios e lições relevantes para a continuidade de propostas de formação continuada de professoras e de organização do trabalho pedagógico no campo da EJA, na atualidade. Sobretudo no que se refere à indissociabilidade entre o político e o pedagógico; entre relações de educação e democracia; de trabalho com conteúdos contextualizados às vivências socioculturais dos alunos; de metodologias dialógicas e de problematização, pode-se afirmar que o *Projeto* antecipou, com qualidade, a abordagem de temas ainda tão caros ao campo, no contexto atual.

Buscar na memória e na história do *Projeto Verso e Reverso TV* princípios e práticas de uma política de formação continuada e encontrá-los na proposta e na práxis formativa dos PGMs para a televisão contribuiu, também, para consolidar reflexões iniciadas há alguns anos, como professora e pesquisadora do campo, a saber: o entendimento de que a história e a memória da educação de jovens e adultos e da educação popular são, *in limine, espaçostempos* de formação continuada. O mergulho em fontes documentais e audiovisuais da Fundação Educar, assistindo cada PGM que foi ao ar e considerando sua pertinência naquele contexto de reabertura democrática, consolidou a importância de meu trabalho como professora e pesquisadora, no que requer tomada de consciência da necessidade de integração entre as dimensões política, pedagógica e cultural para a construção de práticas educativas que contribuam para a formação crítica e intercultural de alunos jovens e adultos, na contemporaneidade.

Reconheço, portanto, a relevância da história e da memória do *Projeto Verso e Reverso TV* como subsídio à proposição de projetos formativos e de práticas pedagógicas, especialmente com a aprovação de diretrizes nacionais pautadas em princípios conservadores; e do crescimento de movimentos de extrema direita que reivindicam formação e práticas docentes supostamente neutras. Em verdade, o período político-social vivenciado pela democracia brasileira de 2019 a 2022, momento de realização da pesquisa, foi reverso ao contexto no qual foi criado e desenvolvido o *Projeto Verso e Reverso TV*. Compreendo, no entanto, que a história e a memória oferecem elementos para pensar, no contexto cotidiano de nossas práticas, possibilidades de serem criadas histórias de resistência, nas quais a formação continuada e as práticas educativas realizadas nos mais diversos *espaçostempos* se façam em perspectiva crítica, intercultural, contra hegemônica e de fortalecimento da democracia.

Este livro não esgota possibilidades referentes a conteúdos da formação continuada no *Projeto Verso e Reverso TV*; ao contrário deixa, em aberto, “janelas” temáticas e/ou metodológicas para novas investigações que podem ser desenvolvidas por quem lançar mão dos acervos do *Projeto*. Muito mais pode ser questionado em torno de concepções curriculares de formação continuada; de práticas de formação; sobre como o conteúdo da formação continuada incide ou é incidido pelos currículos escolares; sobre ações didáticas dessa formação, para além do currículo; sobre articulações entre ferramentas tecnológicas e projeto formativo, político, social e cultural de professoras, além de outras que a imaginação de pesquisadoras possa formular ao acervo, para constituir um novo *corpus*.

Por fim, concluo com uma palavra de reconhecimento e admiração ao trabalho desenvolvido pela equipe técnica da Fundação Educar e pela equipe da TV Manchete, especialmente dedicada àquelas que participaram e contribuíram com essa pesquisa, permitindo enriquecer a formação de professoras a partir das experiências vivenciadas durante o trabalho com o *Projeto Verso e Reverso TV*.

REFERÊNCIAS

BELEBENCIVS

AQUINO, Fernanda Mayara Sales de Aquino. *O cotidiano da formação de professoras da Campanha de pé no chão também se aprende a ler*. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Associação Brasileira de Educação a Distância*, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

ALVES, Nilda. *Trajatórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense*. 1993. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1993.

ARANDA, Pamela da Silva; SILVA, Ana Maria de Vasconcelos. Interculturalidade e educação: uma reflexão sobre as políticas multiculturais de educação. *Trajectórias Humanas Transcontinentales*, n. 4, jul. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.25965/trahs.1634>>. Acesso em: 12 set. 2019.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES; Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAJANOSKI, Silvana de Fátima; MICHELON, Francisca Ferreira; BEVILACQUA, Cleci. Os termos preservação, restauração, conservação e conservação preventiva de bens culturais: uma abordagem terminológica. *Calidoscópio*, Unisinos, v. 15, n. 3, p. 443-454, set./dez. 2017.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução de C. A. Faraco; C. Tezza. Circulação restrita, 1976. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, José D'Assunção. Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. *Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, n. 1, v. 9, p. 2-27, jan. fev. mar. abr. 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240. (Obras Escolhidas v. 1).

BILL, Nichols. Por que as questões éticas são fundamentais para o cinema documentário? In: BILL, Nichols. *Introdução ao documentário*. 5. ed. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BONFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. *Entrevista*. Rio de Janeiro, 06 dez. 2018.

BONFIM, Maria Núbia. *Entrevista*. Rio de Janeiro, 17 jun. 2019.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Tradução Maria Lúcia Machado. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar, 1997. Disponível em: <<http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2012/10/21963935-Pierre-Bourdieu-Sobre-a-televisao-seguido-de-A-influencia-do-jornalismo-e-Os-jogos-olimpicos.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Tradução Alda Porto. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Tradução Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 15-32.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 19. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

COLLARES, Cecília Azevedo; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. *Educação continuada: a política da descontinuidade*. Educação e Sociedade, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.

CONCEIÇÃO, Cíntia Nascimento de. Televisão Educativa do Instituto de Educação do Estado da Guanabara: tele-educação para o magistério (1960-1975). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982017000100150&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 4 ago. 2020.

CORRÊA, Arlindo Lopes. *Educação de massa e educação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS: Mobral, 1979.

COSTA, Ana Maria Bastos; COSTA, Maria Silva; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A formação de professores(as): discutindo um antigo problema. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos. *Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos*. Maceió: MEC: UFAL, 2007. p. 51-73.

COSTA, Ana Maria Bastos; LIMA, José Rubens Silva. Repensando o ensino de matemática na educação de jovens e adultos: em busca de um referencial teórico-prático. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos. *Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos*. Maceió: MEC: UFAL, 2007. p. 95-113.

COUTANT, Nicolas. *Entrevista*. Rouen, França, 26 nov. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. 2000. 314f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (org.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011.

FÁVERO, Osmar. Movimento de Educação de Base. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Évora. *Anais... Évora*, 2004. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf>. Acesso em 13 set. 2016.

FÁVERO, Osmar. *Educação de jovens e adultos: história e memória*. (vídeo). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y9reEaWG-Uw&t=501s>>. Acesso em: 07. nov. 2020.

FÁVERO, Osmar; SOARES JÚNIOR, Everaldo Ferreira. CEPLAR: Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962-1964). *Educação e Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, jul./dez. 1992.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERRARO, Alceu Ravello. MOBREAL: a “pedagogia dos homens livres” da Ditadura Militar. In: FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FIREMAN, Elton Casado. Buscando o significado para o ensino de ciências naturais na educação de jovens e adultos. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos. *Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referências teórico-metodológicas*. Maceió: MEC: UFAL, 2007. p. 133-153.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação*, v. 1, p. 3-23, 2016. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/plugin_file.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Diretrizes político-pedagógicas*. Brasília, 1986.

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Projeto de Capacitação de Professores em Educação Básica de Jovens e Adultos com utilização de multimeios*, jun. 1987. (Acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Memorando n. 172/88*, de 22 de dezembro de 1988. (Acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso: educando o educador*. Série I. PGM 1, 1987. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso: educando o educador*. Série I. PGM 2, 1987. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série I. PGM 4, 1987. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série I. PGM 7, 1987. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série I. PGM 8, 1987. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série I. PGM 16, 1988. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador Série I. PGM 20, 1988. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série I. PGM 23, 1988. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador Série I. PGM 24, 1988. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série II. PGM 1, 1988. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série II. PGM 3, 1988. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série II. PGM 14, 1988. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série II. PGM 22, 1989. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série III. PGM 1, 1989. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série III. PGM 2, 1989. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série III. PGM 3, 1990. (acervo CReMEJA).

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Programa Verso e Reverso*: educando o educador. Série III. PGM 4, 1990. (acervo CReMEJA).

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*, 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 24 set. 2020.

GOULART, Álvaro Rogério Viana. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 17 dez. 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio, jun., jul., ago. 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. Educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR-ONLINE**, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006.

ICOM. *Résolution adoptée par les membres de l'ICOM – CC à l'occasion de la XV Conférence Triennale*, New Delhi, 22 septembre, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/ceroart/2795?file=1>>. Acesso em: 29 set. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente. In: IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: forma-se para mudança e incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Educador espanhol discute a valorização do professor* (vídeo). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s8MpyVbZZc4&t=120s>>. Acesso em: 07.nov. 2020.

IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos Humberto. *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO, 2014.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LEAL, Maria Leonor Soares. *Entrevista*. Rio de Janeiro, 6 dez. 2018.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. 7. ed. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2013.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LOPES, Maria Cristina L. P.; DORSA, Arlinda Cantero; SALVAGO, Blanca Martín et al. *O processo histórico da educação a distância e suas implicações: desafios e possibilidades*, 2013. Disponível em: ,<<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer-histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/O%20PROPROCE%20HIST%-D3RICO%20DA%20EDUCA%20C7%20C3O%20A%20DIST%20NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%20C7%20D5ES.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LOUREIRO, Vivian Maria Rodrigues. *“Música para os ouvidos, fé para alma, transformação para vida”*: música, fé e construção de novas identidades na prisão. 2009. 157f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2009.

LOVISOLO, Hugo. Educação de adultos entre dois modelos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 23-40, nov. 1988.

MACAIGNE, Emmanuelle. *Entrevista*. Rouen, França, 16 jan. 2020.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. 2. ed. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2001.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Materiais didáticos para educação de jovens e adultos*: história, formas e conteúdos. 2010. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. Tradução Nurimar Maria Falci. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2020.

OLIVEIRA, Gabriella Dias de. *Entrevista*. Rio de Janeiro, 28 mar. 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.).

Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos*: direitos, concepções e sentidos. 2005. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

PAIVA, Jane. Compreensões da Educação Popular e questões que subsidiam a formação do educador. In: SANTOS, Renato Emerson dos Santos; ALVARENGA, Márcia Soares de; ALENTEJANO, Paulo. *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores*: diálogos entre saberes e experiências brasileiras. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PAIVA, Jane. *Como é que isso vira currículo*. s. d. (mimeo).

PAIVA, Marlúcia Menezes de. *Igreja e renovação*: educação e sindicalismo no Rio Grande do Norte (1945-1965). Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2014.

PAULA, Ana Cristina Voigtel de. *Memórias do Projeto Verso e Reverso*: pretextos, contextos e textos na formação de professores. 2017. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PINHEIRO, Jair. O sujeito da ação política: notas para uma teoria. Revista Lutas Sociais, n. 3, p. 143-163, 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18987>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1, p. 3-15, 1989.

RIBEIRO, Antônia Coelho. *Entrevista*. Rio de Janeiro, 6 dez. 2018.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2007.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso-Artmed, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. O ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos. *Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos*. Maceió: MEC: UFAL, 2007. p. 75-94.

SANTOS, Marluce Cavalcanti. Ciências sociais na educação de jovens e adultos em processo de alfabetização na perspectiva do letramento. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos. *Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos*. Maceió: MEC: UFAL, 2007. p. 115-132.

SCHEEREN, Andréia. *Tropical-melancolia*: Caetano Veloso confinado na Bahia. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, Francisco Canindé da; SAMPAIO, Marisa Narcizo. Cinquentenário das “40 horas de Angicos”: memória presente na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 925-947, out./dez. 2015.

SILVA, Jailson Costa da. *O MOBRAL no sertão alagoano*: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA JÚNIOR, Mauro Roque de. *A Fundação Educar e a extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil*. 2012. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STEIN, Maria Eugenia. *Entrevista*. Rio de Janeiro, 28 mar. 2019.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut; GIMENEZ, José Carlos. Educação e pesquisa. In: CASIMIRO, Ana Paula Bittencourt S.; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. *A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para educação, cultura e memória*. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2009.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ jun./ jul. / ago. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 18 set. 2020.



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com