

A TRAJETÓRIA FORMATIVA DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: REALIDADE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES



Rosa Cristina Porcaro

Resumo: O trabalho apresenta um estudo teórico sobre a formação dos educadores de jovens e adultos no Brasil, abordando os desafios que se interpõem à trajetória formativa desses docentes e as possibilidades que surgem nessa construção. Participam desse diálogo alguns autores, tais como: Diniz-Pereira, Fonseca, Soares, Simões, Freitas, Dallepiane, Arroyo, Severino, Machado, Moura, Borges, Fischer, Freire.

Palavras chave: educador – formação – EJA – reflexão – identidade docente.

1 Introduzindo o tema: contexto e problematização

O presente trabalho apresenta um estudo teórico sobre a formação dos educadores de jovens e adultos no Brasil, abordando os desafios que se interpõem à trajetória formativa desses docentes, bem como alguns caminhos propostos para a construção de sua identidade profissional. Esse estudo aponta para a necessidade de se construir um processo efetivo de formação do educador de jovens e adultos, estudo esse que considere a especificidade do campo de atuação e que dialogue com a prática docente, unindo ação e reflexão na construção e reconstrução dessa identidade docente.

Diniz-Pereira (2006), em sua participação no I Seminário sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, denuncia “um silêncio quase total de pesquisas nesta área, uma grande lacuna no que se refere ao estudo investigativo sobre o processo de formação do educador de jovens e adultos”. Segundo ele, no período de 2000 a 2005, apenas dezenove trabalhos de pesquisa foram apresentados na ANPED. Desse total, somente dez diretamente relacionados à formação do educador. Além disso, o que se percebe nessas pesquisas é a existência de uma lacuna no estudo da formação inicial/acadêmica e uma ênfase maior na formação continuada. Nesse sentido, também André (2002), com base em uma análise de

artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 90, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. Da mesma forma, Garrido (2006) faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002.

O que se constata, pelos estudos desenvolvidos, é que a dificuldade de efetivação da EJA, hoje, dentro de um padrão de qualidade, está mais na questão metodológica, especificamente no que se refere à formação inicial e continuada dos professores. Soares e Simões (2005), em um estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos, constatam que a maioria desses educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, já que não existe uma preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos, o que leva os educadores a vivenciar precárias condições de profissionalização e de remuneração, sendo esse o principal problema para uma inserção profissional específica desses educadores.

Segundo Soares e Simões (2005, p.35), isso se dá porque

o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na idéia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

Assim, na visão desses autores, mesmo que a EJA esteja alcançando uma crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho, e a formação inicial ofertada pela universidade não é valorizada no momento da inserção profissional, já que não há

uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação.

Para Soares e Simões (2005, p.36), essa situação se explica

pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica.

Para Freitas (2002), embora as discussões sobre a profissionalização dos educadores de jovens e adultos tenham ocupado um cenário de destaque nas últimas décadas, a atuação das Universidades brasileiras na formação inicial desses docentes tem sido mínima. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009), aproximadamente 261 mil professores atuam na área de EJA, dos quais 23% não têm formação superior, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabeleça que a preparação desse profissional deva inserir, “além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas também à complexidade diferencial dessa modalidade”. A recomendação das Diretrizes, então, em relação às especificidades dos sujeitos professores da EJA, é a de que eles sejam preparados para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. (FREITAS, 2002)

O que podemos verificar, portanto, é a ocorrência da educação de jovens e adultos pelas mãos de professores do próprio sistema regular de ensino, que buscam, nessa atividade, uma complementação salarial, ou de pessoas envolvidas com movimentos sociais, trabalhando pela causa abraçada. Por esse motivo, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, o que pode pôr a perder a qualidade do processo de ensino. Nesse sentido, Dallepiane (2006) afirma que “o grande desafio contemporâneo na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e o compromisso social dessa formação com a diversidade de sujeitos.” Por esse motivo, há necessidade de que essa formação busque conhecer esses sujeitos e seu processo de aprendizagem.

Essa formação vem acontecendo de uma maneira espontânea, “nas fronteiras”, como afirmou Arroyo (2006), em Conferência, no Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Segundo esse pesquisador,



não temos no país nem um perfil de educador de jovens e adultos, nem um parâmetro de formação destes educadores. O perfil deste é plural e o processo é dinâmico. Isso tem se dado dessa forma porque a EJA tem circulado mais entre os projetos de emancipação da sociedade que entre os projetos de educação.

A formação do educador de jovens e adultos, portanto, na falta de uma formação inicial específica, em cursos de graduação, acaba por acontecer durante o próprio processo de ensino, no cotidiano do professor, na relação que se estabelece nesse dia a dia. Portanto, embora a EJA esteja de alguma forma se desenvolvendo nas várias regiões do país, existe ainda uma realidade que exige cuidados e atenção do governo e de todos os que se envolvem com a área de EJA no país. Entre as questões que exigem uma atenção especial daqueles que investigam a EJA no país, se encontra a questão referente à formação dos educadores de jovens e adultos. Não existe ainda um processo de formação sistemático do educador de jovens e adultos.

2 A formação, segundo alguns autores que a discutem

Diniz-Pereira (2006) apresenta a formação dos professores como algo indissociado da produção de sentidos desses professores sobre sua vida e suas experiências de vida. O autor ainda argumenta que, na atualidade, tem sido privilegiada a figura do professor como profissional reflexivo, que está constantemente pensando em sua ação, aliando essa ação a uma atitude permanente de pesquisa. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p.25) explica que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.”

Caldeira (2000) corrobora essa visão, afirmando que a identidade profissional docente se constitui na relação com os outros, quer sejam estudantes, colegas de trabalho ou familiares. Essa construção se dá, então, segundo a autora, a partir de inúmeras referências, que vão significando socialmente a profissão, como as relações com a instituição escolar, com as associações de classe, os seus valores, interesses e sentimentos, as suas representações e os seus saberes. Complementando essa concepção, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) explicam que a identidade docente vai sendo construída não só a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial, mas, principalmente, pelo contato dos educadores com a prática docente. Segundo os autores, o fato de o educador se assumir como tal, optando por um curso que o credencie para o exercício da profissão, se constitui no primeiro passo para a construção de sua identidade docente. Para eles,

a partir do momento em que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p.59)

Nesse sentido, segundo os autores, quando ocorre uma ausência de identificação entre sujeitos e instituições, em alguns casos isso pode dificultar a formação dos elementos identitários que são construídos na formação profissional, mas, em outros, ao contrário, podem desencadear um esforço de transformação da prática, pela reflexão crítica e pela vivência de alternativas geradas por essas reflexões. Sendo assim, essas relações que se estabelecem entre as instituições escolares e a própria história do educador são uma faceta importante na construção da identidade profissional docente.

Diniz-Pereira e Fonseca (2001) entendem a prática, então, como mais que apenas um agir, incluindo aí o pensar sobre a ação, a reflexão e a re-elaboração do

fazer pedagógico e da identidade docente a partir dessa reflexão. Segundo eles, entender a escola como espaço de formação também para o professor implica perceber o educando como interlocutor e ator das práticas pedagógicas.



3 Apontando alguns desafios para essa discussão

Torna-se fundamental, hoje, portanto, a discussão sobre a identidade profissional docente dos educadores de jovens e adultos, no que se refere à forma como essa identidade vem sendo construída na formação inicial e na formação contínua desse educador, considerando-se as políticas públicas voltadas para essa formação. Porém, embora seja consenso entre os autores citados acima a necessidade de se construir um processo de formação sistemático para o educador de jovens e adultos, existem, ainda, muitos desafios a serem enfrentados por quem quer que assuma essa construção.

Entre eles, dois são apontados por Dallepiane (2006): “as instituições de ensino não exigem habilitação em EJA e a formação continuada contempla necessidades das escolas a um custo menor”. Nesse sentido, embora se constate a necessidade de se estabelecer um programa consistente de formação dos educadores de jovens e adultos, esse campo ainda não reconhece a importância dessa formação e não valoriza o educador formado sistematicamente, mais que o educador formado em cursos aligeirados (DALLEPIANE, 2006).

Severino (2003, p.76) comenta que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas não oferecem todo o embasamento necessário à prática docente, sendo necessário a inserção do profissional no cotidiano escolar e a vivência diária das questões referentes ao processo de ensino para que esse docente se torne efetivamente um educador. Isso ocorre, segundo ele, porque:

no atual modelo de curso de Licenciatura e Pedagogia, o licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo.



Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão.

Nesse sentido, Machado (2001), em seu estudo sobre a produção científica ocorrida no período de 1986 e 1998, na área da EJA, constata que a vida profissional do docente não possibilita seu aperfeiçoamento por meio de estudos ou de cursos e que, ainda, quando de alguma forma existe esse aperfeiçoamento, a formação recebida é insuficiente e inadequada para atender às demandas. Segundo ela, porém, os professores mostram-se interessados, tornando-se, às vezes, autodidatas, garantindo, assim, sua própria formação continuada, embora sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado. A autora afirma que

as pesquisas relacionadas à formação de professores também ressaltam em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer seja oferecida por secretarias de estado e municípios ou por universidades. (MACHADO, 2001, p.24)

Segundo ela, então, há uma fragilidade na formação desse professor, que acaba por ter de aprender junto com os alunos, sentindo assim grande dificuldade para colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendidos pela EJA. A autora ainda aponta os treinamentos esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida como “instrumentos de desserviço à EJA”, por criarem expectativas que não serão correspondidas, frustrando alunos e professores e reforçando a concepção negativa de que não há o que fazer nessa modalidade de ensino.

No que se refere ao contexto socioeconômico e cultural em que vivem os educadores de jovens e adultos no país, Moura (1999) aponta que esse contexto não exige dos educadores uma prática de leitura e escrita que possibilite a transformação social em seu cotidiano, o que não oportuniza a eles melhores condições de vida. Assim, a autora constata que os poderes públicos ainda

continuam improvisando educadores e alfabetizadores de jovens e adultos, concebendo a alfabetização de jovens e adultos ainda como “uma prática extemporânea e passageira”. Nesse sentido, a autora conclui que talvez uma das saídas para possibilitar o letramento escolar dos professores e alfabetizadores seja por meio de políticas e ações governamentais que possam garantir a formação básica e continuada desses educadores de jovens e adultos. (MOURA, 1999)

Além disso, na análise de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), no que se refere às representações de licenciandos em relação a sua profissão, ser educador de jovens e adultos não se configura como uma opção para a vida profissional. Segundo eles, esta não é considerada uma alternativa sedutora, devido à desvalorização social, salarial e acadêmica que sofre. Assim, os autores consideram que

assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escola estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p.58)

Além disso, surge uma tensão entre flexibilização e institucionalização da modalidade de ensino, ora se buscando o modelo de ensino regular acelerado, ora a criação de outro modelo que busque a flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular. Assim, apesar da unidade entre as duas posições quanto à defesa do direito a uma educação de qualidade, há uma tensão entre métodos, formas e concepções: por um lado, a necessidade de formalização do processo dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro, a necessidade de flexibilização do tempo e do espaço na organização do currículo.

Essa modalidade, no entanto, ainda vem sendo ocupada por professores sem uma formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em curso de licenciatura, ou mesmo sem nenhuma formação superior, que se voltam para essa modalidade por questões circunstanciais. Essa situação acaba



por acarretar uma fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que se vêem obrigados a desenvolver seu trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistente na área específica da EJA, tão necessária ao trabalho.

4 Alguns caminhos possíveis e necessários

Essa realidade demanda uma discussão mais aprofundada sobre o processo de ensino de jovens e adultos e, mais especificamente, sobre o processo de formação desses educadores. O que podemos perceber é que o país está vivendo, ainda, um momento de configuração do processo de formação do educador de jovens e adultos. De acordo com Arroyo (2006), em sua fala na Conferência do Seminário supracitado, "devemos, nesse momento, ser capazes de inventar uma pedagogia da educação de adultos, construindo o pensamento pedagógico além da pedagogia infantil." Ainda, segundo ele: "devemos vincular a construção desta teoria pedagógica aos movimentos sociais, à cultura, à pedagogia do trabalho (matrizes da educação de jovens e adultos)", pois o contexto social do país nos apresenta um panorama propício a pensar um projeto de formação dos educadores de jovens e adultos.

Diniz-Pereira e Fonseca (2001) realizaram uma pesquisa com professores que atuam na EJA, buscando indícios do significado de sua formação na construção de elementos da identidade docente desses educadores e procurando dar voz a esses educadores, chamando-os a refletir sobre essa experiência na sua formação docente e sobre repercussões e demandas dessa formação na prática pedagógica que hoje desenvolvem em sua vida profissional. Ao analisarem depoimentos desses educadores, destacam a dimensão formativa do projeto, focalizando aspectos que evidenciam possibilidades e desafios que permeiam o campo da formação inicial dos educadores e da construção da identidade docente destes. Esses autores afirmam que

a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e,



fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de professor (DINIZ PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 69)

Nesse sentido, os autores esclarecem que essa preocupação dos educadores de jovens e adultos em conhecer seu aluno de EJA e atender às suas demandas, reconhecendo a especificidade dos alunos de EJA, fundamenta a construção de sua identidade como educador da EJA. A pesquisa desenvolvida por esses autores apresenta-se como contribuição para a compreensão dos processos multidimensionais que constituem os sujeitos em educadores, a partir da entrada em programas de formação inicial, levantando questões que remetem os sujeitos à reflexão sobre sua vida profissional e trazendo elementos que possam clarear o papel de sua prática pedagógica na sua formação de educador de jovens e adultos e na construção de sua identidade profissional docente.

Além disso, Borges (2006) aponta a necessidade de definição de um quadro teórico para a formação, indicando que existe uma descontinuidade na formação: ou ela se dá pelas universidades ou pelo poder público, quando deveria ser das universidades com o poder público. Não há, então, segundo ela, um parâmetro teórico para a formação dos educadores de jovens e adultos, mas sim, um caráter de provisoriedade. Por esse motivo, o currículo deveria ser construído junto com os educandos. A superação dessa descontinuidade, então, se daria pelo estreitamento das relações entre educadores e gestores (formadores e poder público).

A contribuição de Arroyo (2006) na construção desse processo de formação é, portanto, a afirmativa de que a EJA é educação pró-direitos e de que, nesse sentido, “ser educador de jovens e adultos é ter consciência desses direitos. O direito à educação sempre está entrelaçado aos outros direitos: à sua identidade e aos outros todos direitos humanos básicos - direitos históricos – datados, concretos.” Os educadores de jovens e adultos teriam de ter, segundo ele, consciência desse momento e esse deveria ser um traço da formação – a conscientização sobre o momento histórico em que vivemos na atualidade. Sendo assim, temos de conhecer a especificidade do que é ser jovem e do que é ser adulto, conhecendo a construção

histórica e sociológica do jovem e do adulto. Sem se saber quem é o jovem e o adulto, dificilmente conseguiremos formar o educador para esses alunos.

Ainda como contribuição nessa construção do processo de formação do educador de jovens e adultos, Fischer (2006) aponta a necessidade de considerarmos a realidade concreta e questiona: “Quem é o educador concreto? Quem é o educando concreto? Não vemos mais, na atualidade brasileira, o adulto da luta coletiva, mas sim, o adulto trabalhador do dia a dia em projetos imediatistas. O professor de hoje tem mais um perfil de trabalhador sobrecarregado”. Por esse motivo, Fischer (2006) propõe uma homeopática construção do processo de formação do educador de jovens e adultos, a partir da assunção da identidade cultural desse educador.

Para Kleiman (2001, p.207), o que deveria ocorrer com o educador de jovens e adultos seria a formação contínua, como uma atividade de pesquisa. Nesse sentido,

não haveria respostas prontas, mas perguntas sobre o processo de ensino e de aprendizagem. As respostas seriam obtidas por meio de metodologias que, de fato, se assemelham à metodologia de um pesquisador que procura, nos dados empíricos, respostas aos seus questionamentos. A observação cuidadosa do cotidiano de sala de aula (semelhante a uma coleta de dados), a reflexão sobre o que esses dados significam e a focalização do aluno e de sua aprendizagem no processo dariam ao professor uma base para tomar decisões sobre como melhor introduzir o aluno nas práticas de uso da escrita.

Também Dallepiane (2006) aposta na formação com base na pesquisa e na intervenção dialógica e reflexiva nos diversos espaços educativos. A educadora propõe, então, a utilização da pesquisa como princípio educativo, por meio da construção do memorial e da história de vida. A ideia é a de que o memorial desdobre-se em temas de pesquisa e esses temas em projetos de pesquisa que sejam desenvolvidos ao longo do curso. O processo de formação deveria trabalhar, então, com eixos temáticos, nos quais, professores e alunos mapeassem a realidade da EJA e constituíssem espaços reflexivos sobre essa realidade, construindo-se

propostas político-pedagógicas coletivas. Por fim, Borges (2006) propõe uma busca de se construir uma identidade específica para a formação de educadores de jovens e adultos, sem se cair no isolamento.

Diniz-Pereira e Fonseca (2001) apontam como aspecto importante na constituição da identidade profissional do educador a especificidade dos alunos, se crianças, adolescentes ou adultos, bem como, a situação sociocultural desses alunos e, ainda, suas histórias de vida, afirmando que

a preocupação em conhecer e atender as demandas deste outro – que é o aluno da EJA – ao revelar a especificidade que os professores reconhecem em seus alunos, aponta, mais uma vez, para a construção de elementos de identidade docente, específicos, como seu campo de atuação. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p.60)

Os autores ainda afirmam que, em alguns casos, a ausência de identificação entre sujeitos e instituições dificulta a inserção desses sujeitos no trabalho, mas em outros momentos, podem desencadear um esforço de transformação da prática. Ainda segundo os autores, as relações estabelecidas entre sujeitos e instituições escolares são importantes na construção da identidade profissional docente. Nesse sentido, explicam:

Por referências experienciais, entendemos tanto as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois de estes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docente. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 64)

Para esses autores, essas experiências das etapas iniciais da carreira têm grande impacto nesse processo de construção identitária, por se tratarem de um momento de indefinição e conflito para o educador.

Caldeira (2000) traz uma importante contribuição à análise aqui desenvolvida, explicando que o processo de construção da identidade docente não é algo estático, mas sim, dinâmico, que se vincula a uma permanente construção, desconstrução e

reconstrução de seus elementos, o que demanda redefinições constantes, dependendo do contexto sociocultural em que os sujeitos se encontram. Porém, segundo essa autora, o modo como esses elementos serão redefinidos nos diferentes espaços e ambientes institucionais relaciona-se às referências experienciais dos sujeitos e à maneira como tais referências contribuem para a constituição dessas características identitárias nos profissionais. Assim, na visão dessa autora, a escola é concebida como um espaço de formação para o professor, e o aluno tem um papel decisivo como interlocutor, ator e coautor das práticas pedagógicas.

Segundo Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p. 70),

quando se entende a escola como um espaço privilegiado de formação, a prática não é só o agir, mas o pensar sobre ele, reflexão que se traduz em elementos para uma re-elaboração do fazer pedagógico e da identidade profissional docente. Fica clara a necessidade do envolvimento dos professores no sentido de compreender, participar e investir na sua própria formação e na revisão crítica de sua prática dentro do ambiente escolar.

Na concepção de Machado (2010), em sua fala no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, os professores são sujeitos jovens e adultos também em processo de aprender por toda a vida. Para ela, embora o tipo de aprendizagem deles seja diferente do tipo de aprendizagem dos educandos de EJA, eles são, igualmente, sujeitos em processo de formação, porque são jovens e adultos que atendem à característica de inacabamento de homens e de mulheres apontado por Freire. Por isso, segundo ela,

é preciso dialogar teoricamente com os professores, mas a partir das práticas que eles vivenciam, reflexionando sobre a natureza e as características das experiências que eles vivem. Com isto, nós estamos querendo dizer que temos de entender os percursos, as apreensões e os sentidos que eles fazem nas experiências de formação nas redes públicas em que trabalham, entender que a base da formação continuada é a de que o professor tem um fazer diverso e, por isso, não pode admitir uma oferta de curso de formação continuada que tenha uma formatação a priori, ou seja, algum curso que se faça pensado antes de se conhecer quem são seus sujeitos,

quais são suas demandas, suas dificuldades e necessidades.
(transcrição de fala feita no III Seminário Nacional de Formação de
Educadores de Jovens e Adultos)



Por fim, Freire (1995) explica que a formação permanente do educador implica a reflexão crítica sobre a prática, se fundando exatamente nessa dialeticidade entre prática e teoria. Para ele, os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente.

5 Finalizando...

Toda essa discussão nos leva à conclusão de que esse campo de atuação necessita de uma maior atenção por parte dos pesquisadores, bem como de todos os educadores, gestores e formadores da educação de jovens e adultos, no sentido de explorar, estudar, investigar, dialogar e refletir sobre a formação dos educadores da EJA no Brasil, constituindo um esforço conjunto para se construir um processo consistente e viável de formação desses educadores, que considere e valorize a especificidade dos educandos.

As licenciaturas precisam incluir em seus currículos as questões referentes ao campo de atuação da EJA, visto que todos os graduandos, ao se tornarem profissionais da educação, poderão ser direcionados ao trabalho com essa modalidade, necessitando, assim, de uma formação específica para o desenvolvimento do trabalho. As agências formadoras do educador da EJA precisam incluir em seus currículos a prática da troca de experiências entre os educadores para uma reflexão sobre a prática, buscando o aprimoramento dessa. É importante que hajam encontros entre os educadores, como alternativas de formação, porque esses são espaços privilegiados de reflexão, de estudo e de busca de alternativas para as questões da prática cotidiana. Também é preciso que as agências formadoras valorizem, em seus currículos, a convivência em sala de aula, o relacionamento com os educandos, a observação e a reflexão sobre a

própria prática, porque isso gera nos educadores a mudança de comportamento, o amadurecimento profissional e o aprofundamento gradativo e contínuo nas questões específicas e diferenciadas da EJA, pela busca da compreensão do processo e da construção de caminhos formativos para o trabalho.

Esses educadores precisam, urgentemente, de uma formação mais consistente e sistemática e de uma política pública efetiva de formação do educador da EJA. É preciso que se pense em um processo consistente de formação deste profissional, que tenha sua base em curso de graduação, inserindo-se nos cursos de pedagogia e licenciaturas algumas disciplinas sobre a temática, criando-se condições para que esses educadores tenham a formação continuada em seus locais de trabalho, integrando teoria e prática, pelo incentivo à leitura, à pesquisa, à discussão entre pares, enfim, alimentando “as duas asas do pássaro” – formação teórica e formação prática – ambas complementares e essenciais ao profissional em seu processo de profissionalização.

Esse é o momento que vivemos hoje... vamos, então, a essa construção?

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A.(org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** Série Estado do Conhecimento, n. 6, Brasília: MEC / INEP / COMPED, 2002.

ARROYO, Miguel. **A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos.** SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1, [conferência], 22 maio 2006, BH.

BORGES, L. **A formação continuada dos educadores de jovens e adultos.** SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1., [mesa-redonda], 2006, Belo Horizonte.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. **A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, Anais (cd-room), Rio de Janeiro, 2000.

DALLEPIANE, J. **Desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos.** SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1., [mesa-redonda], 23 maio 2006, Belo Horizonte.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; FONSECA, M.C.F.R. **Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos.** Educação & Realidade, P.Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005).** SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1, [mesa-redonda], 2006, Belo Horizonte.

FISCHER, N. B. **A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos.** SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1., [debatedor da conferência], 22 de maio 2006, Belo Horizonte.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não,** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

FREITAS, H.C.L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, set. 2002.

KLEIMAN, Ângela B. **O papel da análise da interação no contexto de formação da alfabetizadora: respostas prontas, perguntas por fazer.** In: KLEIMAN, B. Ângela, SIGNORINI, Inês [et al.]. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. 2. ed., Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MACHADO, M. M. **Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos.** In: Verbena Moreira S. S. Lisita; Adão José Peixoto. (org.). Formação de Professores - políticas, concepções e perspectivas. 1.ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MOURA, Tânia Maria de Melo (org). **A formação de professores para EJA: dilemas atuais.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro, Vygotsky.** Maceió: EDUFAL, 1999.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor.** C. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003



SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. **A formação inicial do educador de jovens e adultos.** Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

* Recebido em maio de 2013
* Aprovado em junho de 2013