

Formação de educadores da EJA:

inquietações e perspectivas

14

Idalina Souza Mascarenhas Borghi

Pedagoga (FAMETING), Pós-Graduada em
Psicopedagogia (FACCEBA), Mestranda em
Educação na UFBA e Professora da Faculdade
Social da Bahia.
e-mail: idborgi@yahoo.com.br

ABSTRACT RESUMO RESUMEN ABSTRACT

resumo	<p>Este texto se circunscribe na perspectiva de refletir sobre os desafios da formação inicial e continuada dos educadores da EJA. Para a orientação das práticas formativas, considera-se como ponto de partida as realidades dos atores envolvidos. A educação popular constitui o referencial para refletir a nova configuração do perfil dos estudantes, os desafios e possibilidades apresentados para um processo formativo emancipatório de educadores e estudantes jovens e adultos.</p> <p>Palavras-chave: Aduldez, Emancipação, Formação, Juventude, Realidade.</p>
abstract	<p>This text describes the perspective to reflect the challenges of initial and continued educators formation from EJA. It is considered the realities of the involved actors as the starting point. The popular education constitutes the referencial to reflect the new configuration of the profile of the students, the challenges and possibilities presented for formative process of educators, adult and young students.</p> <p>Key Words: Elder people, Emancipation, Formation, Youth, Reality.</p>
resumen	<p>Este texto se circunscribe en la perspectiva de reflexionar acerca de los desafíos de la formación inicial y continuada de los educadores de la EJA. Para la orientación de las praxis formativas, son consideradas como punto de partida las realidades de los actores presentes en la escena. La educación popular se presenta como el referencial que permite pensar la nueva configuración de lo perfil de los estudiantes, los desafíos y posibilidades presentados para un proceso de formación con ideales de emancipación de educadores y estudiantes jóvenes y adultos.</p> <p>Apalabras-clave: Aduldez, Emancipación, Formación, Juventud, Realidad.</p>

1

Sigla utilizada para identificar a Educação de Jovens e Adultos.

2

Esta informação refere-se aos últimos resultados divulgados pelo IBGE.

O presente artigo levanta questões que coadunam com os desafios da efetivação de propostas educativas verdadeiramente implicadas com a urgência de emancipação e respeito aos direitos humanos de pessoas jovens e adultas em condição de exclusão da sociedade grafocêntrica.

Talvez fosse menos penoso e mais confortável refletir sobre a formação dos professores da EJA¹, se o número das pessoas que ficaram à margem dos processos de escolarização não fosse estarrecedor. Dados da UNESCO (2005) apontam o Brasil como um dos integrantes do bloco dos 12 países com menor taxa de alfabetização. Na Bahia, por exemplo, o número de “analfabetos²” ditos absolutos supera 2 milhões.

Os dados mostram-se ainda mais comprometedores quando pensamos nas constantes descobertas, sobretudo tecnológicas, presentes na sociedade contemporânea. Torna-se difícil conceber que, enquanto a tecnologia toma conta do cenário mundial, requisitando rapidez na leitura dos códigos escritos e constante aperfeiçoamento para acompanhar as mudanças requisitadas por estes mecanismos, existe um grande contingente de adultos e jovens que não se apropriaram da leitura e da escrita.

De certa maneira, os dados apresentados exercem pressão significativa na tarefa de ser professor da EJA; a própria panorâmica gera questionamentos sobre a competência, compromisso social do profissional da educação, e, em certas circunstâncias, o educador é culpabilizado, como se ele fosse o único responsável pelos insucessos³ ou processos que excluem os estudantes da escola.

A sensação é de que já não temos mais tempo para esperar, a realidade que está posta parece conclamar uma reflexão imbricada na ação, o próprio contexto histórico denuncia a separação entre os que produzem e os que executam. Dada a complexidade que envolve a formação dos educadores da EJA, não é meu objetivo apresentar uma leitura ingênua, negando a importância do papel da academia na formação dos educadores. Muito pelo contrário, o que busco é a problematização dos processos de formação inicial e continuada dos educadores da EJA, uma vez que, não obstante os esforços empreendidos, observa-se um índice de evasão dos estudantes que ratifica a pouca implicação dos processos formativos na prática cotidiana.

Nesta circunstância, cabe indagar: o que vem acontecendo com os processos formativos que não dão conta de mudanças substanciais na prática dos educadores? Como estão configuradas as classes de EJA? Que formação seria necessária para atender as demandas solicitadas ao educador de EJA? É para refletir sobre os desafios do educador da EJA que me proponho dialogar com as questões evidenciadas e as contribuições de autores como Paulo Freire, Jorge Larrosa, Roseli Sá, Marta Kohl de Oliveira, Miguel Arroyo.

Algumas inquietações sobre a configuração dos sujeitos da EJA

A preocupação em relação à configuração do público que integra a EJA tem se tornado lugar comum entre os pesquisadores que buscam entender os caminhos viáveis para uma formação coerente com a demanda dos estudantes jovens e adultos. A inquietação expressa pelos pesquisadores parece vincular-se ao entendimento de que o conhecimento da atual configuração do contexto histórico desses estudantes é um instrumento fundamental para entender os contornos de formação que a EJA reivindica. Confirmando este pensamento, Arroyo afirma que:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovem e adulto e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. (2006, p.25)

Os elementos compreendidos como indispensáveis para se pensar a formulação de uma política pública para os sujeitos jovens e adultos, bem como a formação dos professores e de seus formadores, expressam a exigência de se conhecer efetivamente o perfil do estudante que compõe a EJA. Nos meus passeios pela literatura que discute a modalidade educativa em questão, tenho percebido que muitos autores buscam aproximações ou até mesmo arriscam definir o perfil dos estudantes que freqüentam as classes de EJA. A literatura apresenta possibilidades de interpretação que vão desde a caracterização do público como pertencente às classes populares, com rosto e história de exclusão, consciente, militante, em busca de emancipação à compreensão de jovens e adultos como sujeitos em situação de desvantagem social, que freqüentam a escola para fugir da luta dura do dia-a-dia, buscar condições de melhoria imediata no espaço de trabalho, garantir a permanência em algum projeto social que estabeleça a freqüência na escola como condição precípua ou ainda para buscar certificação e espaço de sociabilidade.

Encontro na primeira caracterização dos estudantes da educação de jovens e adultos o reflexo da vasta experiência vivenciada e sistematizada por autores como Miguel Arroyo, que ousaram acreditar em uma proposta educativa emancipatória. Esta perspectiva política incide na maneira de visualizar os sujeitos da EJA, os quais são apresentados por Arroyo (2006) como sujeitos ativos, com consciência clara de direitos, organizados dentro de lutas coletivas, que fazem uso da sua militância para encontrar estratégias e reivindicar direitos negados.

Acredito que muitas experiências, sobretudo as vinculadas aos princípios da educação popular, conseguem configurar-se nesta

abordagem; por outro lado, não encontro correspondência do perfil descrito na minha experiência e nos relatos dos professores do meu entorno. Isto me faz pensar que, talvez, o autor tenha lançado uma provocação para nos desafiar a conhecer a complexidade da nova configuração do perfil dos estudantes que povoam o universo da Educação de Jovens e Adultos. Reafirmando essa proposição, Nilton Fischer (2006) contribui com uma abordagem diferenciada, sinalizando a existência de outros sujeitos que não correspondem aos descritos por Arroyo.

Para Fischer (2006), os anseios dos estudantes da modalidade educativa em discussão estão mais direcionados à resolução de questões imediatas, e a presença de ações que demandam projetos coletivos/emancipatórios já não aparece com tanta frequência no cotidiano dos estudantes e professores. Contribuindo com esta análise, Carmem Brunel (2005) e Juarez Dayrrel (2005) mostram a mudança do perfil dos estudantes que compõem esse cenário e apontam o aumento da presença dos Jovens, mostrando que esta categoria possui peculiaridades que requerem dos educadores a apropriação de saberes necessários às especificidades dos sujeitos jovens e, sobretudo, habilidade para lidar com diferenças geracionais.

Marta Kohl de Oliveira (2005), refletindo sobre jovens e adultos como sujeitos do conhecimento, discute sobre o não-lugar do Jovem da EJA, mostrando que, embora ele tenha trajetória de exclusão social (o que é comum à realidade dos adultos), não pode ser caracterizado como se caracterizam os adultos. Essas pessoas são portadoras de percursos formativos diferenciados. E, na Educação de Jovens e Adultos, as diferenças substanciais entre essas faixas etárias são consideradas um fator relevante? Jovens e adultos pensam e aprendem da mesma maneira?

Para alguns autores, que estudam a educação de jovens e adultos, pensar como os jovens e adultos constroem suas aprendizagens requer a compreensão do lugar social ocupado por estes atores sociais. Para Oliveira (2005), três campos específicos contribuem para a definição deste lugar: a condição de “não-criança”, a condição de excluído da escola e o pertencimento a determinados grupos culturais. Acrescentaria ainda o pertencimento às classes populares.

Saber que a EJA é uma modalidade educativa para pessoas de faixas etárias específicas poderia constituir-se elemento fundante para a definição de políticas públicas e orientar as práticas pedagógicas. No entanto, a definição do lugar social dos jovens e adultos convive com fatores que dificultam a efetivação de um trabalho condizente com as demandas apresentadas pelos jovens e adultos. Dentre estes fatores, destaco o limite da psicologia do desenvolvimento, no sentido de não ter desenvolvido uma boa psicologia para os adultos, como pontua Oliveira (2005, p.17). Historicamente, a teoria do desenvolvimento refere-se, em grande parte, à criança. Este dado, observado na litera-

tura psicológica, pode ser um dos fatores que retardam a superação das práticas infantilizadoras nas salas de aula de EJA. A formação dos profissionais que atuam nesta modalidade educativa é deficitária em relação a este aspecto, imprescindível para se compreender a organização da aprendizagem de estudantes jovens e adultos.

Outro elemento a ser observado é a maneira como a idade adulta tem sido tematizada. Palacios (1995), discutindo a produção em psicologia sobre o desenvolvimento humano após a adolescência, comenta que a idade adulta tem sido tradicionalmente entendida como um período de estabilidade e ausência de mudanças. O autor enfatiza ainda a importância de se considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento.

A maneira como a vida adulta vem sendo concebida está sutilmente presente na história da juventude do Brasil desde a década de 1950, quando esta categoria passa a ter visibilidade na sociedade brasileira. Isto é, nos momentos de crise ou de lutas da categoria, a adultez era apresentada como referencial a ser seguido ou como etapa da vida na qual se encerrava a busca da auto-afirmação. Nesta fase, alcançava-se um nível de equilíbrio capaz de contornar as situações adversas que eventualmente tivessem sido criadas na juventude.

Isso marcou claramente a década de 1950, quando se tematizava a juventude como “delinqüente”; ao mesmo tempo, acreditava-se que, na idade adulta, as pessoas tomariam nas mãos suas realidades e encontrariam forças para se recuperar da delinqüência. Na realidade da educação de jovens e adultos, além da manutenção da idéia equivocada de adultos como sujeitos passivos, tem sido confortável a continuidade das práticas pedagógicas para estes atores da maneira como fora pensada para adultos ou para crianças. A existência dessas práticas parecem não causar grandes impactos ou estranhamentos, uma vez que o professor da Educação de Jovens e Adultos, em geral, vem de outras jornadas de trabalho e, em muitas circunstâncias, sua atuação nesta modalidade educativa justifica-se pela necessidade de complementação de carga horária ou pelo cansaço de profissionais prestes a aposentar-se.

A idéia de transitoriedade, característica do contexto dos educadores da EJA, e a vinculação a outras modalidades educativas desfavorecem a criação do sentimento de pertença dos professores à proposta educativa. E, em certas circunstâncias, as salas de aula da EJA já não fazem parte das prioridades dos professores. É possível que, neste contexto, a infantilização das práticas seja legitimada e se justifique a assunção do adulto passivo como referencial da modalidade educativa em foco.

Outra questão que julgo interferir na prática dos educadores é o *déficit* de formação inicial dos profissionais da Educação Básica; de acordo com a LDB, até 2007, todos os educadores em exercício de docência deveriam ter licenciatura plena. Na Bahia, o número de pro-

3

Nota divulgada pelo secretário de educação da Bahia (Adeum Hilário Sauer) no 1º Seminário Estadual sobre Formação dos Profissionais da Educação, realizado em 17 de julho de 2007.

fissionais³ que ainda não tiveram acesso à licenciatura plena chega a mais de 76 mil, incluindo as esferas municipal e estadual. O quadro é ainda mais precário em relação à formação específica para professores de EJA; continuamos priorizando as questões vinculadas à infância e pretendendo que os professores alcancem a especificidade da juventude e da adultez.

Tomar o adulto como referencial para as práticas de EJA pode estar relacionado tanto à falta de atualização dos profissionais quanto à idéia de passividade e estabilidade transmitida pela maneira como se compreende a vida adulta. De acordo com Oliveira (2005), a vida adulta tem sido representada historicamente como uma realidade estável. O contínuo desejo de mudança, a desordem, a ameaça à ordem social, a presença do aluno “que não quer nada”, “problemático”, faz parte de uma representação que caracteriza a juventude. Partindo destes pressupostos, cabe indagar: que formação seria necessária para atender as demandas solicitadas ao educador de EJA? É para questões como esta que se volta o tópico que segue.

Formação do educador de EJA: referencial, realidade e perspectivas

Em aproximação inicial, parece fácil definir qual seria a formação necessária ao educador de jovens e adultos. Já se tem uma panorâmica do público-alvo e os parâmetros curriculares oferecem linhas gerais que, teoricamente, seriam um eixo norteador para a construção de propostas de formação implicadas na complexidade dos profissionais da área. Isso não se dissocia das incertezas e perplexidades que caracterizaram o final do século passado e o início deste. As idéias de Ianni (1995 apud MOREIRA, 2005, p.11) mostram que:

O mundo se torna uma província global, um shopping global. Nesse mesmo mundo agravam-se as desigualdades sociais, persistem a pobreza e a miséria, aumenta o desemprego, degrada-se o meio ambiente, acentuam-se os problemas demográficos, reacendem-se preconceitos.

É nesta perplexidade que se inscrevem os desafios de ser educador de uma modalidade educativa que, historicamente, é representada, no cenário educacional, como educação inferior para as classes populares, dilaceradas pela desigualdade social e marcadas pela negação de direitos essenciais.

No viés dos direitos negados, encontram-se os bens culturais, socialmente construídos e legitimados, por vezes presentes no imaginário das pessoas com baixa escolaridade, como privilégio dos grupos mais favorecidos e inacessíveis às pessoas do seu grupo social. A crença na inteligência como propriedade exclusiva dos que possuem

4

MEB- Movimento de
Educação de Base.

o capital econômico pode constituir-se um fenômeno inibidor da aprendizagem dos estudantes Jovens e Adultos, reportando a uma maneira de compreender esta modalidade educativa como ato de benevolência do poder público.

Contrapondo-se a esta compreensão, Afonso Soares (2002) busca um conceito de educação de jovens e adultos que reconheça a dimensão de direitos garantidos: “A educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais” (p.32).

De acordo com essa perspectiva, o processo de formação de professores não pode prescindir de um direcionamento político que recupere a própria dimensão da educação enquanto direito humano. Se o sistema neoliberal investe em uma lógica de autoculpabilização dos sujeitos marginalizados, quase pretendendo receber um pedido de desculpas dos excluídos por não serem economicamente bem sucedidos, o nosso movimento em relação à formação do educador precisa caminhar na contramão desta lógica perversa. Com esta mesma inspiração, Paulo Freire (2000, p. 84-85) nos diz que:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação [...] A atuação do professor em grupos populares ganha sentido na sua dimensão humana quando se consegue “uma espécie de psico-análise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida”.

Simpatizo com a idéia de Freire (2000), por acreditar que as mudanças não acontecem apenas influenciadas pelos fatores externos, pois os fatores internos, se não determinantes, exercem influência preponderante. É neste veio que gostaria de situar a formação de professores da EJA, lembrando dos esforços centrados na formação, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo as dificuldades de se reverter os processos formativos em prática cotidiana.

Miguel Arroyo (2006) afirma que as políticas e projetos de formação de professores da EJA não podem ser pensados desvinculados de um retorno à história da formação de professores desta perspectiva educativa. De acordo com o autor, as experiências de formação como as que se concretizaram no MEB⁴ têm muito a ensinar à educação formal, uma vez que esta dinâmica educativa articulava-se a partir das demandas suscitadas nas realidades dos educandos, e os educadores, enquanto mediadores das práticas, davam sentido a sua formação, organizando dinâmicas educativas fundadas na compreensão do perfil dos atores envolvidos, sem perder de vista a concretização de práticas emancipatórias.

É importante lembrar que, no movimento de educação popular, a reflexão sobre o trabalho constituía-se a principal categoria de discussão da EJA e que esta modalidade educativa consolidava-se para além dos espaços escolares. Como afirma Arroyo (2006), a EJA nunca

foi uma exclusividade do governo ou do sistema educacional, não estava aprisionada às esferas que tradicionalmente têm se encarregado de gerir a educação no país e, de certa forma, direcionar os caminhos a serem trilhados pelos professores. Ela sempre se espalhou pela sociedade, fomentando a organização das pessoas e promovendo a emancipação de grupos sociais.

Talvez o ganho maior da formação dos educadores e educadoras da EJA esteja relacionado à perspectiva político-filosófica que norteava o movimento de educação popular e que, na década de 1960, tornou-se consistente, dando sustentabilidade à formação dos profissionais em exercício. A experiência, delineada por este jeito de ser educador e fazer educação, imprimiu uma marca expressiva nesta modalidade educacional, que se configurou como um fazer educativo cuja concepção de educação não se dissocia da emancipação e libertação dos sujeitos.

Nesta perspectiva educacional, a lógica assistencialista compensatória, presente nas campanhas de escolarização de adultos, vai sendo superada em função de uma dinâmica educativa que reconhece o jovem e o adulto como sujeitos de direito e produtores de saberes, mas, ao mesmo tempo, reconhece os limites de não terem se apropriado dos conhecimentos culturalmente legitimados.

Foi nas arestas dos conhecimentos oficialmente legitimados e no seio dos saberes advindos das diversas práticas dos atores sociais que os educadores da EJA, vinculados à educação popular, exerceram sua militância, demarcando um diferencial para a Educação Brasileira, embora estas contribuições não estejam presentes na história da Educação Oficial. A relação de aprendentes, estabelecida entre educando e educador, proporcionava ao primeiro dar sentido e significado aos conhecimentos, e ao segundo, motivar a produção desses sentidos. Todavia, a implicação dos educadores e educadoras nas ações cotidianas gerava sempre mais a exigência de repensar e recriar a ação pedagógica, evidenciando a convicção de que não se tratava de processos estanques.

A experiência da formação de professores a partir dos princípios do movimento de educação popular, embora seja um referencial importante para a educação, não me parece ser um modelo a ser transposto para todas as realidades de educação de jovens e adultos. Proceder por este caminho seria negar a subjetividade dos educadores e pretender a homogeneidade dos contextos.

Recorrendo às contribuições de Teresinha Burham (1993), focalizo a velocidade das mudanças ocasionadas pelos avanços tecnológicos, que, correlacionada com o modelo de sociedade vigente, gera novas formas de pobreza e outras necessidades nas classes populares. Em relação a esta mudança, Nilton Fischer (2006) lembra também que a busca de resolução para questões emergenciais de sobrevivência passa a fazer parte do universo dos que recorrem à EJA, evidenciando

um novo perfil deste público. Daí compreender a experiência como um passo, uma passagem, algo que, de acordo com Larrosa (2005), refere-se a algo que deixa uma marca e que, de certa forma, configura vivência finita. “A experiência é um passo uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da vigem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo” (LARROSA, 2005, p. 67).

Entender a experiência por este prisma é também saber dos riscos, das incertezas e do investimento que o sujeito faz na busca de criar e se recriar. Pode ser que, nos relatos de experiências de educadoras e educadores, não apareça muito dos conteúdos ensinados nos espaços escolarizados, mas tenha lugar para a expressão do que se é, que pode não corresponder ao que se julga “ideal”. Contudo, expressa o ser sendo dos sujeitos em suas práxis. No mesmo sentido, Larrosa (2005, p.67) registra:

[...] a trama do relato de formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo.

A possibilidade de pensar a formação do educador a partir da compreensão de homens e mulheres que, enquanto sujeitos de práxis, vão se constituindo, pode ser um caminho para romper com os processos engessados que suprimem a subjetividade dos educadores, ignorando suas histórias de vida e, até mesmo, a realidade dos estudantes. Não significa dizer que a socialização das experiências vividas pelos professores, o conhecimento do que sabem e como sabem, seja suficiente para resolver os desafios da formação. Como afirma Myles e Freire (2003), se assim procedermos, estaremos andando em círculo, sem contribuir efetivamente para a construção de um percurso histórico humanizador. Conhecer o lugar onde o educador está seria um ponto de partida para o formador em atitude de descentralização de poder, inventar com os educadores meios pelos quais eles possam ir além do seu modo de pensar e concretizar sua prática pedagógica.

Pensar a formação dos educadores a partir destes referenciais nos coloca em uma discussão sobre a possibilidade de olhar a formação como “[...] a procura de uma arte de viver em conexão e partilha.” (JOSSE, 2002). A arte de viver em ligação e partilha com o outro, em cada contexto histórico, tem suas peculiaridades; os atores que participam da trama educacional em cada realidade produzem saberes e elegem valores. Todavia, para estabelecer um diálogo entre estes saberes, será preciso que a formação inicial e continuada dos professores da EJA aconteça a partir das necessidades observadas nas

práticas destes atores e não para atender a eventuais teorias legitimadas socialmente como as mais eficazes. Esta realidade é apontada por Charlot (2002) como uma tendência de alguns processos de formação continuada.

A este respeito, Tardif (2006) chama a atenção para o trato das pesquisas em relação à subjetividade dos professores. Ele sustenta que os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, e que a sua subjetividade precisa estar no centro das investigações.

[...] Para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2006, p.230).

As interpretações equivocadas em torno do saber-fazer e dos sentidos produzidos pelos professores na sua prática já provocaram muitos prejuízos ao entendimento do que seria de fato uma formação viável ao educador da EJA. Descentralizar o poder dos formadores, permitindo que a formação seja inventada com os educadores, não significa entregá-los à própria sorte, nem relativizar o papel do formador, mas entender que a macrovisão das realidades não sustenta uma leitura criteriosa dos microcontextos e que, quando o professor participa da invenção do seu processo formativo, recebendo os suportes requisitados, ele também acumula saberes que podem ser revertidos com mais facilidade na prática cotidiana. Isto é, na medida em que o educador é envolvido na trama de pensar a prática e criar estratégias para vencer os limites em relação aos conhecimentos não apreendidos, introjeta uma lógica que norteia possibilidades de fazer com o outro, de entender o sentido da participação e, sobretudo, a responsabilidade, que se tem como educador, de, “[...] pelo menos, entender melhor, teoricamente, o que está ocorrendo na prática das pessoas” (FREIRE, 2003, p.12).

Da mesma maneira, o profissional que coordena a formação dos educadores precisa saber da sua inconclusão, mas não pode perder de vista o compromisso de, pelo menos, conhecer as teorias que podem direcionar os diversos fazeres pedagógicos, para trazer à luz os saberes dos professores e mediar conhecimentos que ainda não fazem parte do arcabouço dos professores.

Nesta direção, Roseli Sá (2005), discutindo sobre o sentido da formação no currículo, reflete sobre a importância de veicular conteúdos referentes à gestão de processos, de instituições, de pessoas, mas defende também o exercício da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo curricular como fator preponderante. Segundo a auto-

ra, o exercício da autonomia não será proporcionado apenas com a oferta de conteúdos, e sim “[...] pela prática de uma vida acadêmica autônoma, viabilizada pela abertura a novas possibilidades, pelo desenvolvimento de metodologias próprias de articulação advindas de diferentes espaços de aprendizagem, pela constante atualização dessas referências” (SÁ, 2005, p.3). A abertura para criar metodologias próprias, para articular diferentes saberes forjados das diversas realidades, precisa ser um elemento inerente à prática de professores envolvidos nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da EJA.

Considerações Finais

O percurso que se vem traçando em torno dos desafios de ser professor na educação de jovens e adultos indica que o caminho não pode ser trilhado a partir da indicação de receitas ou eventual manual de instrução. Pelo contrário, quando recorremos aos contextos que situam as classes de EJA, percebemos o nível de complexidade que comporta o exercício da profissão docente.

Sem pretender uma homogeneização das práticas, mas entendendo que as reflexões apontam para alguns direcionamentos, gostaria de defender algumas idéias que considero indispensáveis à formação dos professores: primeiro, o diálogo que se pode estabelecer entre os educadores, suas realidades e o conhecimento elaborado. Este diálogo conduz os sujeitos para o centro do processo, estabelecendo relações que, embora não dispensem o uso de referenciais teóricos, não podem ser substituídas por nenhum aporte teórico.

O segundo princípio versa sobre o rompimento da idéia rígida de separação das disciplinas: estabelecer conexão entre as diversas áreas do conhecimento seria abrir possibilidades para se mediar os conhecimentos produzidos nos diversos espaços de aprendizagem, construindo uma lógica interdisciplinar que possa dar margem para o diálogo entre os diferentes saberes e maneiras diferenciadas de compreender o mundo. A solidariedade e a criatividade são elementos que precisam ter lugar nas nossas práticas formativas, não só no sentido de fazer uso destas habilidades para tornar as aulas mais animadas, mas para promover um entendimento da realidade social, pensando estratégias de sustentabilidade e alternativas aos pacotes prontos.

Acredito que o professor que se percebe co-participante do processo formativo e experimenta refletir a sua prática cotidiana, participando da invenção de outras maneiras de conhecer, constrói sua autonomia e alcança a condição de sujeito emancipado. Como afirma Jacques Rancière, “Para emancipar um ignorante é preciso e suficiente que sejamos nós mesmos emancipados” (2005, p.34).

Nestas circunstâncias, torna-se imperativa a implementação de políticas públicas que contemplem a formação dos educadores da EJA, cuidando das especificidades dos sujeitos envolvidos. Enquanto isso não acontece, é fundamental que as instituições de ensino superior definam políticas de formação, incluindo também as demandas da docência voltadas para o público jovem e adulto. Enfim, a qualidade da formação deve contar com o estabelecimento de novas interlocuções, incluindo a sociedade civil organizada e a efetiva articulação entre as IES e o sindicato dos trabalhadores em educação.

A garantia da qualidade de uma formação que não sirva somente para mudar os nossos discursos, mas favoreça a melhoria das práticas, deve vir de propostas forjadas nas realidades dos educadores e articuladas por profissionais que, sabendo do seu compromisso ético de educadores, fortaleçam redes de experiências a partir da organização dos estudantes e educadores nos Fóruns de EJA e em outros movimentos, e, posteriormente, reivindicuem a conversão desta experiência em políticas públicas. Um movimento desta natureza poderia resguardar tanto a especificidade da modalidade educativa quanto garantir as peculiaridades dos contextos históricos dos sujeitos.

Referências

- ARROYO, Miguel González. In. *Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos*. In. SOARES, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC, / UNESCO, T 2006.
- BRUNEL, Carmen. **Jovens cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- BURHAM, Terezinha Frões. *Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século*. In. LUBISCO, Nídia M. L.; Brandão Lídia M. B. (org.) **Informação e Informática**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *A formação de professores: A pesquisa e a Política educacional*. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.), **Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo & MYLES, Horto. **O Caminho se faz Caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2.ed. São Paulo: Vozes, 2003.
- FISCHER, Nilton Bueno. *Formação de professores de EJA Comentários Interativos com o Professor Miguel González Arroyo*. In. SOARES, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC, / UNESCO, T 2006
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Trd. Semíramis Gorini da Veiga. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flávio. *A Crise da Teoria Curricular Crítica*. In. VORRABER, Marisa Costa (org.) **O Currículo no limiões do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem*. In: RIBEIRO, VERA MASAGÃO (org.). **Educação de Jovens e Adultos. Novos Leitores, Novas Leituras**. São Paulo: Ação educativa, 2005.
- PALACIOS, Jesus. *O desenvolvimento após a adolescência*. In: PALACIOS, Jesús, e MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento Psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Trad. Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- RANCIÈRE, Jaques. **O Mestre Ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SÁ, Roseli. *O Sentido da Formação no Currículo: Atualizações e possibilidades de construção de existências Singulares*. **Anais do XVII Encontro de pesquisa Educacional do Nordeste**, Belém, 2005.