

O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

The teacher formative process and the Youth and Adult Education

El proceso de formación del profesor da educación de Jóvenes y Adultos

Adriana Claudia Martins Fighera¹
Eliane Aparecida Galvão dos Santos²

RESUMO: Neste texto discutimos o processo formativo do educador no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta reflexão é motivada a partir de estudos realizados no Grupo de Pesquisa: *Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior* (GPFOPE), o qual realiza pesquisas articuladas à temática da constituição de ser um educador na Educação Básica e Superior. Para tratarmos da constituição do educador da EJA, considerando-se os conhecimentos inerentes para essa docência e à reflexão crítica que tangencia as exigências desse fazer, realizamos uma reflexão teórica sobre o tema. Tomamos como base os estudos, principalmente de Marcelo Garcia (1999), Freire (1996, 2005), Bakhtin (2010) e Gadotti e Romão (2001, 2007). O estudo permite-nos destacar a necessidade de investimentos em políticas públicas consistentes e continuadas de formação para essa modalidade de ensino a fim de que os educadores apropriem-se de conhecimentos que subsidiem o desenvolvimento das práticas pedagógicas condizentes com a amplitude e complexidade da EJA. Consideramos que a concretização dessa premissa poderá qualificar, significativamente, o processo formativo do educador da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação do educador; Aprendizagem docente.

O CONTEXTO DO EDUCADOR DA EJA

Hoje, a Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades da Educação Básica reconhecida como fundamental à melhoria da qualidade de vida dos cidadãos que dela fazem parte. Esta modalidade adquire novas concepções e sentidos face à perspectiva de que a educação é um direito de todos, o qual tem oferta gratuita, inclusive aos que não tiveram acesso em idade própria, conforme expresso na Constituição Federal de 1988, Artigo 208, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que designa a obrigatoriedade e a gratuidade aos estudantes de Ensino Fundamental da EJA.

Entretanto, o que se verifica é que a história da EJA sempre foi marcada por tensões entre as diferentes propostas de governo e diferentes ideias, ideologias sobre as finalidades da educação. Inicialmente, a EJA foi pensada para o público adulto, estando voltada para uma

¹ Doutora em Educação, Mestre em Estudos Linguísticos, Especialista em Letras, Graduada em Letras Português Inglês. Professora Substituta no Departamento de Metodologia do Ensino - UFSM

² Doutora e Mestre em Educação - Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Centro Universitário Franciscano e da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

situação que perdura por mais de meio século no Brasil: superação do analfabetismo e ampliação da escolaridade dos jovens e adultos.

Assim sendo, essa modalidade de ensino foi, predominantemente, marcada por campanhas de alfabetização. Podemos citar algumas delas: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947/1952) – nessa época o Brasil já detinha mais de 50% de adultos analfabetos; Campanha Nacional de Educação Rural (1952/1963) - esta foi considerada um dos pontos altos em favor do movimento rural na época; também, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958/1963) que se destinava a diversas faixas etárias, objetivando combater o analfabetismo em todas as frentes. Outra grande campanha foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – 1967/1985), na época da ditadura militar, em que seu objetivo era “erradicar” o analfabetismo e inserir o alunado na indústria (GADOTTI; ROMÃO, 2007; PAIVA, 2004).

Já no início da década de 60, paralelamente às ações pontuais e ditatórias de governo, surgiam movimentos de educação e de cultura popular, em diversas regiões do País, inspirados nas ideias de Paulo Freire. Dessa forma, começava a emergir um novo modo de pensar a Educação de Jovens e Adultos. O estudante era instigado a ser o protagonista da transformação de sua realidade, pois a relação dialógica na construção do conhecimento tomaria o lugar das cartilhas prontas para serem preenchidas pelos estudantes e; assim, Paulo Freire lançava o seu método de alfabetização, tendo como centro as “palavras geradoras”, conforme denominadas por ele.

Nessa perspectiva, inicia-se uma nova fase de alfabetizar os adultos na EJA, porém a finalidade dessa modalidade era a mesma: a superação do analfabetismo, o que diferenciava era que Paulo Freire trazia o substrato para se pensar em bases políticas, filosóficas e metodológicas para colocar em prática uma pedagogia capaz de atender as reais necessidades do sujeito dessa modalidade de ensino (FREIRE, 2005; GADOTTI; ROMÃO 2001).

Entretanto, essa perspectiva de educação foi retirada de circulação por meio de rápidas ações do poder ditatorial da época, estendendo-se de 1964 até 1980. Recentemente, começa a surgir um novo paradigma educacional de formação na EJA: o direito do cidadão de aprender ao longo da vida, conforme apontam os discursos e os documentos que se materializam por meio das políticas públicas. Esta ideia intensifica-se a partir da década de 90 com a realização das conferências internacionais em Jomtien, 1990 e, em Hamburgo, 1997. As discussões dessas conferências ressaltam com veemência a importância de uma educação de qualidade

para EJA envolvendo todos os povos dos diversos países do mundo, visando com isso, a participação dos cidadãos na sociedade do conhecimento e da informação (CURY, 2002; GADOTTI; ROMÃO, 2007).

Nessa ótica, um dos investimentos do governo atual no que tange à Educação de Jovens e Adultos volta-se para a perspectiva de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade do trabalho manual e intelectual. Diante de toda essa complexidade histórica da EJA, um elemento primordial a ser problematizado refere-se à formação profissional do educador da EJA, a qual se constitui em um estudo pertinente quando desejamos a melhoria da qualidade deste ensino.

Ao considerarmos esse contexto de reflexão, torna-se importante ressaltar que há uma cultura específica na docência da EJA, exigindo um ser professor em formação permanente, comprometido com sua própria formação e atuação profissional. Nessa perspectiva, a socialização dos conhecimentos e a reflexão acerca dos processos formativos de educadores da EJA imprime nossa atenção.

A docência neste contexto é exigente e impõe que seu agente reconheça os adultos e jovens estudantes como sujeitos que são historicamente constituídos em um espaço e tempo que pode ter outro ritmo para o educador. Uma especificidade de ensino que implica colocar-se no lugar do aprendiz para sentir esta aprendizagem, as implicações e as possibilidades do outro na perspectiva desse sujeito.

Para que o educador desenvolva um trabalho significativo, implica que ele saiba *como* trabalhar com conhecimento nessa especificidade de ensino, relacionando-se e se aproximando dos seus educandos, razão de sua aula. Contudo, na maioria das vezes, o educador em sua formação inicial e continuada não vivenciou uma proposta diferenciada que lhe proporcionasse oportunidade de investigar, propor, explorar atividades na especificidade dessa modalidade de ensino, torna-se difícil que consiga se aproximar desse conhecimento para o fazer da docência. Logo, esse é um processo que está atrelado à necessidade de reflexão frente às ações do educador desse contexto.

As ações pedagógicas do educador só serão formadoras se provocarem a reflexão das situações vividas por eles e contribuírem para ampliar conhecimentos e a constituir novas aprendizagens docentes. Isto é, essas experiências poderão ser o ponto de partida para que o educador possa pensar “tener una reflexión sobre lo que se há hecho, buscar otras maneras

para hacer. [...]. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en esse momento si hay formación³” (FERRY, 2004, p. 56).

Quando o educador assume o papel daquele que deve transmitir informações para o estudante ou assimilar o que lhe é “ensinado”, seguindo a lógica da tradição escolar na maioria das vezes, acaba frustrado em função de que grande parte dos estudantes abandona os estudos, ou não consegue solidificar os conhecimentos que a escola institui como importantes para a sua formação. Contudo, de que lógica estamos fazendo referência? Para esta reflexão, Arroyo (2004) auxilia-nos a problematizar:

A instituição escola materializa hábitos, rituais, valores, condutas no cotidiano, nos espaços e nos tempos, nos calendários, nos níveis e nas séries, nas provas, nas sequências e hierarquias, nas grades e disciplinas

(...). Mestres e alunos podem gostar mais ou menos dos conteúdos ensinados, mas não lhes será dado fugir, nem ficar à margem das vivências, dos valores, dos rituais e dos símbolos, dos hábitos e do ordenamento dos espaços e tempos, viverão por horas e anos imersos na cultura escolar instituída. Terminarão conformando formas de pensar, hábitos, valores e condutas. Poderão sair conformados ou formados até nas alternativas de reação a essa cultura e organização. (ARROYO, 2004, p. 206-207)

Desse modo, a lógica do trabalho na escola é de passividade diante da cultura instituída. Quando nos questionamos sobre o porquê dessa situação, é cabível inferirmos alguns exemplos, tais como: no contexto da Educação Básica os educadores precisam ter um papel determinante na definição e na elaboração das políticas que consideram diferentes modalidades de ensino e que conduzem a ação pedagógica escolar. Assim, os educadores acabam como consumidores de conhecimentos elaborados; conseqüentemente, não são agentes de uma proposta voltada às implicações e às questões do contexto escolar, carecem de espaços para discutir e problematizar a Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, os processos de reforma educativa para a EJA, pensados pelos governos federal, estadual e municipal colocam os educadores da Educação Básica na elaboração e organização de políticas públicas para que sejam autores na produção do conhecimento. Todavia, na prática, essa premissa fica nos textos ou documentos e no nível do discurso, pois as condições oferecidas para esse propósito são limitadas, considerando-se que o espaço tempo para o processo formativo do professor é ínfimo.

³ Ter uma reflexão sobre o que foi feito buscar outras maneiras de fazer [...]. Reflexão é ao mesmo tempo refletir e tratar de compreender, é nesse momento que se tem formação. (*tradução nossa*)

Pensar na Educação de Jovens e Adultos implica repensar o modo como essas políticas vêm sendo conduzidas e, conseqüentemente, como a formação do educador é desenvolvida e como ela tem repercutido nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes desta modalidade. Nesta perspectiva, é recorrente o fato de que muitos educadores têm organizado o seu trabalho pedagógico, infantilizando os jovens e os adultos, isto é, repetindo estratégias pedagógicas e processos que desconsideram a fase do desenvolvimento da pessoa, os saberes e seus percursos de vida. Assim, é possível inferir que esta situação deve-se ao fato de que tanto na formação inicial como na continuada carecemos de estudos que discutam os modos de aprender dos jovens e adultos. Neste sentido, Oliveira (1999) destaca que:

Com relação à condição de “não-crianças”, esbarramos aqui em uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominante à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes. (OLIVEIRA, 1999, p. 60)

É possível observa limitações nas propostas de ensino dos cursos de formação inicial e continuada, os quais não trazem a prática reflexiva neste campo teórico, nem mesmo, teoricamente são discutidos os conhecimentos mínimos e específicos no que tange à EJA. Entretanto, não podemos deixar de salientar que muitos avanços já foram conquistados neste campo.

O EDUCADOR DA EJA: A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS

Discutir a constituição do educador que atua na EJA demanda observar a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e considerar que o Processo formativo e as aprendizagens dos conhecimentos elaborados precisam acontecer na profissão (NÓVOA, 1995). Entendemos que o grande desafio dos educadores que atuam na docência da EJA seja o de compreender a dinâmica dessa particularidade de ensino, contextualizá-la de forma reflexiva e ser capaz de articular os saberes científicos, pedagógicos e da sua experiência no desenvolvimento de uma ação docente que contribua para a qualificação do trabalho pedagógico.

Essas implicações pressupõem a instauração de propostas formativas que insiram o educador como sujeito singular enquanto ele se coloca em interações complexas e

simultâneas. Assim, suas reflexões, representações, competências e conhecimentos, bem como o compartilhamento de ideias com o grupo no qual desenvolve sua ação pedagógica, poderão configurar novas aprendizagens docentes.

É possível que este pensamento indique caminhos para compreender a aprendizagem da docência na EJA como um processo no qual estão envolvidas dimensões individuais e sociais. Neste contexto, importa salientar os estudos de Isaia (2006, p. 377) ao considerar a aprendizagem docente como um “processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres” ligados ao contexto de atuação dos educadores a partir das possibilidades de interações e mediações que se estabelecem no decorrer da profissão seja no âmbito da escola ou fora dela. Essa ideia nos reporta ao pensamento vygotskiano (2003), de que o bom aprendizado adianta-se ao desenvolvimento. Portanto, quanto mais abrangente for campo de possibilidades formativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento docente, mais qualificada poderá ser a sua formação.

Desse modo, ao refletirmos sobre os processos de aprendizagem docente, é importante atentar para a experiência e conhecimentos que estão sendo construídos cotidianamente por esses sujeitos nos diferentes espaços e cenários de formação, bem como, em diferentes áreas de conhecimentos. A escola como um dos espaços de formação e, especialmente os sujeitos responsáveis por pensar as políticas públicas para este contexto de ensino precisam reconhecer que para qualificar a formação do educador é necessário que ofereça a eles oportunidades para se desenvolverem, tendo como ponto de partida a análise das vivências e experiências da especificidade de seu campo de atuação, bem como dos demais campos de conhecimentos.

Desse modo, os conhecimentos já consolidados pelo educador são o ponto de partida para mobilizar o desenvolvimento de sua própria formação, pois o fazer da docência consiste na oportunidade de interagir e continuar a aprender. Nesta dinâmica, o educador ao relacionar os seus conhecimentos prévios com aqueles que ele ainda não se apropriou-se este poderá se sentir estimulado a novas buscas expandindo o seu repertório de saberes.

Portanto, a complexa relação entre o aprender e o ensinar vai além do domínio de conteúdos específicos de determinada área do conhecimento, e isto exige que educadores compartilhem as responsabilidades dessa relação, visto que de maneira solitária é impossível dar conta de toda a demanda que lhe é exigida. Essas reflexões vêm ao encontro do que Marcelo García (1999, p. 30) propõe para o desenvolvimento da formação de educadores:

Formação de Professores é o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 30).

Assim, não podemos pensar a formação docente de forma individual ou aceitá-la como prescritiva. Se concebidas dessa forma, as propostas inovadoras permanecerão tão-somente nas disposições legais, porque são muitos os determinantes que intervêm para continuarmos nessa realidade, em especial, as políticas públicas que envolvem esta especificidade e, conseqüentemente, a formação de professores.

Romper com o que está instituído implica, segundo Nóvoa (1991, p 67) “que os professores assumam o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional”. Nessa direção, os desafios são múltiplos sendo que o trabalho do educador no contexto EJA demanda uma relação de dialogicidade para que educadores e educandos tornem-se sujeitos criadores e críticos face aos conhecimentos e o aprender e o ensinar a ele relacionados.

Para tanto, o enfrentamento e a busca de alternativas para as situações que abarcam a atividade do educador da EJA necessitam de uma indagação reflexiva, na qual os educadores poderão tomar consciência das questões complexas que abrangem a docência. Assim, compreendemos que não há como falar em aprender a ser um educador nesta modalidade de ensino sem que os docentes sejam profissionais com capacidade reflexiva, uma vez que a eles são exigidos, cada vez mais, conhecimentos que são singulares para cada uma das realidades em que atuam, visto que a heterogeneidade das demandas do cotidiano e a abrangência do universo de suas atuações implicam em uma postura balizada pela análise metódica, investigativa, crítica e autocrítica, por meio da qual os educadores precisam compreender a necessidade de teorizar a experiência a partir de referenciais que auxiliem a entender a ação docente.

Revisitar a própria formação é uma condição necessária para que a experiência se torne reflexiva, tangenciando os desafios de ensino e da aprendizagem em seus contextos múltiplos. É preciso ir além de pensar uma abordagem presa a metodologias e técnicas de ensino não significadas. Portanto, a assunção da aprendizagem docente está implicada na reflexão e na problematização que envolvem a atividade pedagógica.

Nesse sentido Nóvoa (1991, p 67) corrobora ao afirmar que “os professores devem deter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar”. Nessa

perspectiva, é imprescindível a quebra do isolamento profissional dos educadores que poderão reorganizar os modos de atuação pedagógica ao colaborarem e perceberem que seus espaços de aprendizagens estão além dos contextos institucionais.

Aprender como dialogar no aprender e no ensinar exige ocupar uma posição na docência que se dá a partir do outro com quem nos relacionamos. Bakhtin (2010) explica que ao nos identificarmos com outro, abrimos a possibilidade de apreender o mundo a partir do valor que esse outro sujeito tem para nós e, assim, podemos ver e sentir o mundo que compartilhamos.

Nessa direção, Marcelo Garcia (1999) destaca alguns princípios que devem ser o guia para as propostas de formação de educadores, tanto na universidade como na atividade profissional desses docentes. O primeiro princípio é o da *continuidade*, em relação à formação inicial, como o próprio nome diz, é uma fase da formação que a academia precisa propiciar de modo consistente subsídios teórico - práticos para que o futuro educador aproprie-se de conhecimentos que sirvam de base para ele se sentir impulsionado a buscar o seu aperfeiçoamento no decorrer da profissão, bem como, a valorizar e usufruir das oportunidades de formação continuada que lhe são oferecidas.

Compreendemos que estes aspectos são o ponto de partida para que os docentes no desempenho de sua profissão tenham consciência da necessidade continuar aprendendo continuamente visto que as mudanças sociais são bastante dinâmicas e a escola precisa investir na inovação. Eis outro princípio destacado por (MARCELO GARCIA,1999, p.27) que é o de “integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”, visando que o processo de formação acompanhe as transformações que estão acontecendo em relação às transformações tecnológicas, à diversidade cultural, étnica, racial, pois essas são questões que devem estar contempladas no currículo da escola de modo contundente para que a escola possa ser inclusiva.

Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos é de suma importância que as escolas atentem à complexidade, às diversidades de culturais e histórias de vida desses sujeitos, ou seja, deem voz aos jovens adultos e idosos que por uma razão ou outra deixaram a escola regular e chegam até EJA com expectativas nesse lugar tempo para aprender. Logo, o olhar atento para qualificar a formação de educadores é um cuidado que poderá fazer a diferença na vida dos estudantes da EJA, pois ao se colocar um aprendiz consciente desse lugar do outro, o educador terá melhores condições de entender o seu papel de educador.

Nesse sentido, destacamos a importância de um processo formativo permanente. Neste viés, as experiências vivenciadas na profissão podem possibilitar a reflexão crítica quanto às ações, crenças, críticas do grupo; contudo isso só acontece quando o educador está aberto às aprendizagens e disponível para aceitar pontos de vista diferentes, reconhecendo o outro, dispondo-se a reelaborar suas concepções e o seu fazer docente.

Ao pensarmos sobre todos estes elementos que perfazem as atividades pedagógicas do profissional que trabalha com a EJA, bem como sobre as suas expectativas, suas realizações, as possibilidades ou não de trocas entre os colegas, a interação com os estudantes e a busca pela qualificação do trabalho pedagógico, entendemos que esses fazem parte do processo de aprender a docência. Importante ressaltar que “não é possível falar em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam.” (ISAIA 2006, p. 377)

Nesta perspectiva Marcelo Garcia (1999) nos auxilia nesta discussão ao trazer a conceituação acerca das ações de *autoformação*, *interformação* e *heteroformação* as quais estão inter-relacionados. A autoformação é entendida como o processo no qual o indivíduo busca, a partir de seus próprios interesses e necessidades, diferentes atividades e projetos formativos que poderão contribuir para o desenvolvimento de seus conhecimentos e competências necessárias ao exercício da atividade docente (MARCELO GARCIA, 1999; ISAIA, 2006).

Já o processo de heteroformação é definido por Isaia (2006, p.352) como aquele que “se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos educadores com as ações formativas postas em andamento.” E o processo interformativo caracteriza-se como aquele no qual os docentes se constituem a partir de atividades interpessoais, realizadas ao longo da atividade profissional. A possibilidade da interação grupal entre os professores a partir de interesses e necessidades comuns instiga a busca do aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências profissionais. (ISAIA, 2006)

Ao considerarmos a discussão sobre a formação dos educadores que atuam na EJA e como eles aprendem a docência nesta modalidade de ensino, bem como suas implicações a partir da auto, hetero e interformação destacamos que o desenvolvimento desses processos inter-relacionados são potencializadores de novas aprendizagens para esta docência.

Esses processos configuram-se como um movimento dinâmico, no qual o educador, a partir de sua preocupação com a aprendizagem dos estudantes e da consciência de sua incompletude como aprendiz busca nos livros, nas interações com o outro, nos cursos, programas, eventos de formação, no teatro, no cinema elementos que possam se configurar em substratos à consolidação de uma prática pedagógica que resulte produtora de aprendizagens docente.

Compreendemos que é desse modo que o educador poderá romper com concepções cristalizadas sobre como se aprende e como se ensina. Concepções essas, que geralmente referem-se às teorias implícitas que foram construídas a partir de suas vivências e experiências ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Assim, a tomada de consciência e a mudança de atitude passam pela desconstrução das experiências vivenciadas. Passam também pelo reconhecimento de que o estudante da EJA é um sujeito de possibilidades e potencialidades. Precisamos, portanto, acreditar nas condições de aprendizagem desses sujeitos de modo a organizarmos intervenções didáticas capazes de desafiá-los, ou seja, aceitar que é possível superar dificuldades quando conhecemos as características dos sujeitos deste processo. Estas ideias não podem ficar no plano do discurso, mas precisam orientar as práticas pedagógicas na EJA.

À medida que o educador compreende o processo de construção de conhecimentos dos estudantes com os quais trabalha ele tem condições de reorganizar a dinâmica da sala de aula considerando as diversas formas de aprender destes sujeitos. Acreditamos que a compreensão da dinâmica pedagógica é o mote para pensar as aprendizagens dos estudantes sujeitos da EJA, bem como fornecer elementos para assunção da aprendizagem de ser um educador a partir da mobilização do processo de reflexão na e sobre a ação. Nessa direção, destacamos que as ideias aqui destacadas acerca dos processos formativos dos educadores da EJA constituem em elementos de reflexão permanente no fazer-se educador nessa modalidade de ensino.

AINDA... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR O TEXTO

Embora este artigo tenha se configurado como uma reflexão teórica, é importante salientar que tais reflexões são resultantes de estudos que o Grupo de Pesquisa: *Formação de*

professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE⁴) da Universidade Federal de Santa Maria o qual tem investido em pesquisas voltadas à compreensão da aprendizagem da docência, tanto dos professores da educação básica como do magistério superior. A partir de tais pesquisas (2007-2014) foi possível verificar que há um evidente envolvimento dos educadores da EJA no empreendimento de estudos e de práticas de ensino que são fundamentas na diversidade cultural e na singularidade do estudante jovem e adulto buscando compreender e valorizar esses aprendizes.

Todavia a busca pelo conhecimento quando se trata da especificidade da EJA se dá de modo solitário e por decisão individual caracterizado por Marcelo Garcia (1999) por um processo de autoformação, processo este importante, mas que necessita ser incrementado por processos de inter e heteroformação, pois sabemos que a conquista desse processo formativo é paulatina e inacabada, implica em um processo permanente de construção, elaboração, reflexão, análise crítica do contexto, reelaboração de concepções e produção de conhecimentos. Para tanto, essa é uma conquista que não pode acontecer somente de forma individual, faz-se necessário o fortalecimento das relações interpessoais.

Logo, nossa reflexão nos permite destacar aspectos que poderão contribuir significativamente para a compreensão de novos modos de trabalhar a produção do conhecimento no contexto da EJA e, dessa forma, configurar em novas aprendizagens docentes para a atuação do educador na especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Alguns desses aspectos ponderamos a seguir:

- Face ao universo diversificado dos estudantes da EJA é imprescindível que o educador respeite a pluralidade e a diversidade cultural do estudante. Portanto, é importante que nos cursos de formação de educadores seja contemplada a temática que tangencia esta modalidade de ensino.

- A docência exige que os profissionais, além de terem o domínio do conhecimento específico, também saibam agir de modo coerente com as situações e as condições que lhe são apresentadas no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos.

- As diversidade de atividades formativas em que o educador participa envolvendo as diversas áreas e campos de conhecimento pode favorecer a construção/criação de novas estratégias, possibilidades e subsídios para o aprender docente.

⁴ O Grupo de Pesquisa: *Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior* é coordenado pela Dra. Doris Pires Vargas Bolzan.

- Aprender a ser educador na Educação de Jovens e Adultos demanda participar de processos de auto, hetero e interformação. Logo, é um caminho caracterizado por momentos de contradições, crises, conflitos, superações que podem resultar em aprendizagens.

Assim, consideramos a necessidade de investimentos em políticas públicas consistentes e continuadas de formação para essa modalidade de ensino a fim de que os educadores apropriem-se de conhecimentos que subsidiem o desenvolvimento das práticas pedagógicas condizentes com a amplitude e complexidade da EJA.

ABSTRACT: In this text, we discuss the educator formative process in the context of the Youth and Adult Education (EJA). This reflection is motivated from our studies in the Research Group: Training of teachers and Educative Practices: Basic and Higher Education (GPFOPE), which does researches articulated to the theme of the constitution of being an educator in the basic and the Higher education. To treat about the EJA educator constitution, it is considered the inherent knowledge to this teaching and the critical reflection that touches this making in class; we conducted a theoretical reflection about this theme. In this way, we considered the studies of Marcelo Garcia (1999), Freire (1996, 2005), Bakhtin (2010) and Gadotti and Romão (2001, 2007). The study allow us to highlight the need for investments in continuous and consistent public policy training for this type of education in the way of that educators ownership from knowledge that support the development of teaching practices which are related to the breadth and complexity of EJA. We consider that the fulfillment of this assumption can significantly qualify the formative process of EJA educator.

Keywords: The Youth and Adults Education; The educator formation; Teacher learning.

RESUMEN: En este trabajo se discute el proceso de formación del educador en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Esta reflexión está motivada a partir de estudios realizados en el Grupo de Investigación: La formación del profesorado y las prácticas educativas: educación básica y superior (GPFOPE), que lleva a cabo investigaciones articuló el tema de la constitución para ser un educador en la Educación Básica y Superior. Para tratar la constitución del educador de educación de adultos, teniendo en cuenta el conocimiento inherente a esta enseñanza y la reflexión crítica que afecta a los requisitos de esa tarea, hemos realizado una reflexión teórica sobre el tema. Tomamos en base a los estudios, principalmente de Marcelo García (1999), Freire (1996, 2005), Bakhtin (2010) y Gadotti y Romao (2001, 2007). El estudio permite destacar la necesidad de invertir en políticas públicas continuos y coherentes de formación de este tipo de educación para que los educadores la propiedad es el conocimiento de que el apoyo al desarrollo de las prácticas de enseñanza en consonancia con el tamaño y la complejidad de la EPJA. Creemos que el cumplimiento de esta premisa podría calificar, significativamente, el proceso de formación del educador de educación de adultos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; La formación del profesorado; Aprendizaje de los maestros.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/BRA: Diário Oficial da União, 23 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- BOLZAN, D. Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado - GAP n.º 020117, 2007-2009**, Centro de Educação/UFSM.
- CURY, C. R. J. **Parecer CEB 11/2000**. In: SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 2002.
- FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs). **Educação de adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Educação de Adultos: Cenários, Perspectivas e Formação de Educadores**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- ISAIA, S. M. A. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**. V.2 /Editora –chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/RIES, 2006. 610p.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed, 1999.
- NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- _____. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez, 1999, n.º 12, pp. 59-73.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.519-29, set./dez. 2006.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2003.