

Título: Contribuições do I
Seminário nacional
de formação de
educadores de
jovens e adultos.

Autor: não identificado
Data: não identificado



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

SEMINÁRIO NACIONAL

Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos

I. A nova configuração da EJA e suas implicações para a formação dos educadores

1. A posição ainda marginal ocupada pela EJA no interior das políticas públicas faz com que não contemos com diretrizes de formação de educadores ou com centros educativos especialmente dedicados a essa formação. É preciso identificar as especificidades que delineariam o perfil do educador de jovens e adultos, a partir das quais possam ser definidas as diretrizes de sua formação, ainda em construção.
2. É preciso que estejamos atentos ao risco de que o desenvolvimento dos processos educativos no âmbito do sistema escolar tenda mais à regulação que à emancipação. A EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar. Esse caráter emancipador esteve presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de educação popular desde os anos 1960, e deve ser tomado como referência, ainda que se considere que, no momento atual, nem todos os sujeitos que buscam a EJA tenham as mesmas motivações ou estejam engajados em projetos coletivos.
3. A identidade da EJA está ainda em definição. Se essa definição se restringir a classificá-la como uma modalidade da educação escolar, permaneceremos apenas no campo da regulação, e haverá pouco espaço para considerar sua especificidade na formação dos educadores. Entretanto, se ela se definir como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola, e que se alimentam de um impulso emancipador, então a questão da especificidade se coloca de maneira decisiva para a formação dos educadores.
4. Um primeiro traço dessa formação é a discussão das especificidades dos sujeitos da aprendizagem, sua história e condição sócio-econômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, cultural, geracional, territorial. Nesse sentido, a formação demandará que sejam contemplados conhecimentos das ciências sociais e humanas que fundamentem a reflexão sobre a constituição de alunas e alunos EJA como protagonistas da ação pedagógica.
5. É necessário embasar essa formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, cuja formulação está em constante construção, e que deve considerar as matrizes formadoras dos alunos e das alunas da EJA: a condição de opressão, a produção da existência, o trabalho, a cultura, os movimentos sociais.
6. Outro fundamento que deve ser garantido ao educador de jovens e adultos refere-se ao conhecimento e à discussão da história da construção dos direitos humanos, sociais e culturais, em sua indivisibilidade, cujo resgate é, tantas vezes, o que move jovens e adultos a buscar ou a retomar os estudos. O educador deve compreender que a recuperação do direito à educação nunca vem descolada da luta pela conquista dos demais direitos.
7. A formação requer, ainda, que se constituam competências que habilitem o educador a trabalhar no sentido de garantir o direito dos alunos e das alunas da EJA ao acesso a conhecimentos socialmente valorizados, priorizando os saberes significativos para a vida adulta. Para a seleção das

habilidades e dos conteúdos que comporão as propostas pedagógicas desenvolvidas na EJA, o educador deverá ser preparado para confrontar os conhecimentos escolares com as necessidades e os desejos de suas alunas e de seus alunos. Isso, por certo, levará à exclusão de conteúdos irrelevantes que se acumularam nos currículos ao longo da história das instituições escolares, e à inclusão de outros tantos, não contemplados tradicionalmente, mas demandados pelos sujeitos da aprendizagem.

II. Trajetórias de formação dos educadores da EJA

1. No caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada “inicial”.
2. As oportunidades de formação acadêmica ou de formação permanente em serviço constituem momentos do continuum de formação, que se deve estender ao longo da vida do educador de jovens e adultos.
3. O diagnóstico da situação presente, entretanto, revela a ausência de diretrizes e políticas públicas de formação de educadores de jovens e adultos. As experiências e a reflexão por elas demandada e alimentada, aponta, porém, alguns princípios que deveriam ser incorporados à constituição dessas diretrizes e políticas.
4. Aspira-se a que a formação dos educadores os prepare para inserir-se em processos educativos com jovens e adultos, prioritariamente naqueles que se realizam no âmbito das redes de ensino público, mas também naqueles que se desenvolvem junto aos movimentos e às instituições sociais e demais espaços educativos.
5. Propõe-se que a formação tome o educador em suas múltiplas dimensões, considere sua condição socioeconômica e também sua subjetividade, sua corporeidade e a pluralidade de suas identidades singulares (de gênero, étnica, cultural, geracional, religiosa, etc), mediante a elaboração de memoriais ou diários etnográficos que realizem a recuperação da experiência em narrativas de histórias de vida e de práticas pedagógicas.
6. Embora a matriz freireana seja a inspiração inicial e predominante nas habilitações em EJA, observa-se a emergência de outras referências teóricas, denotando que a construção epistemológica, neste campo, encontra-se em processo e aberta.
7. Propõe-se que a pesquisa sobre a (e na) prática seja tomada como princípio e diretriz da formação do educador da EJA.
8. A constatação da existência de certa descontinuidade entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho, entre a oferta de habilitações específicas e os critérios pelos quais as redes de ensino realizam o recrutamento e a atribuição de funções docentes, recomenda a abertura de canais de diálogo entre os centros de formação e os gestores. Esses canais devem, por um lado, permitir às instâncias de formação conhecer melhor as demandas do mercado e avaliar as interferências que possam vir a ter na proposta de formação; por outro lado, colaborariam, para que as instituições educativas compreendessem melhor as contribuições da formação específica para a atuação do educador de jovens e adultos. Nessa mesma perspectiva, deve-se incentivar a realização de estudos sobre o destino profissional dos egressos dos cursos de habilitação de educadores para a EJA, e sobre a influência dos cursos nesses destinos.

9. Além de ainda serem escassas as experiências de formação, no nível da graduação, de pedagogos com habilitação específica para atuar na EJA, as existentes terão de ser revistas, à luz das novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Em relação a essas diretrizes, embora considerando que representam um avanço, à medida que convergem com a luta histórica da ANFOPE e do Forumdir pela qualificação da formação do professor da Educação Infantil e dos Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental, deve-se avaliar os riscos de se remeter a formação do educador da EJA para a pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

10. Junto à preocupação com a nova configuração da formação de educadores de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia, deve-se também estar atento para a inserção dessa formação nos demais cursos de Licenciatura. Com efeito, se em relação à formação dos pedagogos já existe algum acúmulo em termos de experiências e estudos, o mesmo não ocorre para as demais Licenciaturas, sendo esse um campo em que a preocupação com a especificidade da EJA ainda está por construir. Num esforço de instaurar essa discussão no âmbito dos cursos de Licenciatura, uma alternativa experimentada em algumas universidades tem sido a de abrir aos demais licenciandos a oportunidade de cursar, como eletivas, as disciplinas específicas das habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia que a possuem, ou a de conceder-lhes a oportunidade de participar de projetos de extensão universitária no campo da EJA.

11. Tanto para a formação de pedagogos quanto para a formação de outros licenciados, deve-se considerar ainda a possibilidade de se *transversalizar* a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos – alunos e alunas da EJA – como sujeitos da aprendizagem, inserindo nas ementas das diversas disciplinas, ou em disciplinas específicas, ao longo dos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos.

12. O emprego dos recursos da educação à distância para a formação inicial de educadores da EJA ainda é polêmico e requer maior aprofundamento nas discussões, fundamentadas em estudos sobre os princípios, demandas e interesses que esse emprego envolve, e na análise cuidadosa das experiências já desenvolvidas.

13. Embora crescente, a produção editorial comercial, assim como as revistas e publicações universitárias são ainda insuficientes para suprir as necessidades de bibliografia dos cursos de formação de educadores de EJA. Deve-se investir não só no aumento da produção e na diversificação de gêneros e veículos, mas também no estabelecimento de canais de divulgação e de circulação do que é produzido.

III. A formação continuada de educadores de jovens e adultos em serviço

1. A formação continuada de educadores de jovens e adultos em serviço é um campo vasto e heterogêneo, com múltiplos sujeitos, com atuações e trajetórias de formação variadas, que inclui de educadores populares pouco escolarizados a profissionais do ensino com elevada escolaridade formal.

2. Não há consenso sobre o significado da participação de educadores populares na EJA: enquanto uns avaliam que o compromisso social dos educadores populares é uma credencial para o desempenho na EJA, outros apontam a necessidade de profissionalização desse campo educativo. O tema requer maior aprofundamento, embora, desde já se reconheça o direito dos educadores populares ao acesso a uma formação acadêmica e a necessidade de se criarem oportunidades que viabilizem esse acesso.

3. Também na formação continuada, o educador deve ser considerado em suas múltiplas dimensões e na sua concretude histórica, o que implica considerar histórias de vida, identidades, corporeidade,

bem como a precariedade de sua formação inicial (em muitos locais, realizada no curso normal em nível médio, ou mesmo restrita ao ensino fundamental, nem sempre completo), a premência da produção dos meios de vida, a intensificação da jornada de trabalho, a desvalorização social, etc.

4. Toda formação de educadores em serviço tem por objetivo promover a reflexão que provoque e fundamente a mudança da prática educativa; e configura-se como um processo de intercâmbio de perspectivas pedagógicas, o que implica a problematização da prática e a explicitação da teoria pedagógica a ela subjacente.

5. Na formação continuada em serviço, assim como na formação inicial dos educadores e das educadoras, a pesquisa sobre a prática constitui princípio e diretriz, e o registro e a sistematização são seus instrumentos essenciais.

6. Há evidente contradição entre a formação disciplinar dos educadores e das educadoras e as perspectivas inter ou transdisciplinares que, por serem mais identificadas com um projeto educativo preocupado com a relevância e as relações com a vida social, têm-se configurado como tendência dominante nos currículos da EJA (seja na abordagem dos temas geradores, seja na proposição de trabalho por projetos ou redes temáticas). Urge, pois, que se elaborem e se desenvolvam estratégias de formação que orientem o questionamento da perspectiva disciplinar e subsidiem a construção de abordagens a ela alternativas.

7. Os coletivos de educadores de jovens e adultos são os protagonistas de seu próprio processo de formação contínua, sendo o centro educativo o locus principal dessa formação.

7.1. Nas redes escolares, a formação continuada deve ocorrer na jornada de trabalho docente, conforme determina a LDB.

7.2. Os agentes da formação contínua provenientes das universidades, das organizações não-governamentais ou do corpo técnico dos sistemas de ensino são, portanto, facilitadores e dinamizadores desses processos formativos “de mão dupla”, no interior dos quais eles próprios se (trans)formam.

7.3. Nessa perspectiva, uma fértil estratégia de formação é a organização dos educadores e formadores em redes ou comunidades de aprendizagem.

8. A formação de educadores em serviço não pode ser esporádica ou descontínua; precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador.

9. Se necessário selecionar ou hierarquizar os conteúdos essenciais dessa formação continuada, há que se priorizar aqueles que reforçam a identidade singular da EJA, em especial sua história enraizada na educação popular e na vinculação com os movimentos sociais. Entretanto, é preciso considerar que a identidade singular da EJA não se nutre apenas de história e tradição, mas requer a explicitação da especificidade da relação dos seus sujeitos (educandos e educadores) com o conhecimento e, portanto, requer um adensamento epistemológico do campo pedagógico.

10. Dentre as limitações com que se defrontam os processos de formação permanente e sistemática de educadores da EJA, sobressai a privatização do espaço público representada pela descontinuidade político-administrativa, ainda mais acentuada na EJA por seu caráter marcadamente político.

10.1. A participação de educadores e de educandos constitui a melhor defesa contra a vulnerabilidade dos centros educativos frente à descontinuidade político-administrativa.

10.2. A gestão democrática e o controle social são os instrumentos para fazer com que as políticas educacionais se configurem como políticas de Estado e não mais de governo.

10.3. Contribuem para a privatização do espaço público certos critérios estabelecidos pelas próprias políticas governamentais (por exemplo, os editais do FNDE), reforçando a tendência de que a formação de educadores de jovens e adultos em serviço configure um mercado para o qual afluem inúmeros agentes, por vezes com pequena identificação com os princípios forjados na construção histórica da EJA e também com questionável preparo técnico, enquanto instituições de ensino superior, dotadas de tradição e excelência no campo da EJA, ocupam espaço reduzido nessas ações de formação.

11. Faltam respostas para as perguntas sobre o impacto das múltiplas iniciativas de formação continuada de educadores de EJA em serviço, o que denota a ausência de avaliação consistente e sistemática desses programas e políticas.

IV. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos

1. Tendo-se construído à margem ou na fronteira do sistema educativo, as temáticas da EJA e da educação popular nem sempre alcançam uma posição de prestígio no ambiente acadêmico. Sua legitimação e a validação da produção de conhecimento nesse campo, à luz dos critérios e cânones acadêmicos, constitui um território de disputa de hegemonia no interior das instituições universitárias e de fomento à pesquisa.

2. A produção de conhecimento sobre a formação de educadores de EJA encontrou ambiente mais adequado para se desenvolver naquelas universidades que lograram construir um trabalho coletivo e constituir núcleos de pesquisa, ensino e extensão, não só com estudantes e docentes da Pedagogia, mas também com os de outras licenciaturas.

3. No campo da EJA, a extensão universitária gera a pesquisa e ambas nutrem o ensino. Entretanto, se se pode interpretar essa característica como uma articulação virtuosa entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, pode-se também problematizá-la quando a agenda de pesquisa acaba sendo definida a reboque de programas governamentais que demandam da universidade uma formação emergencial de educadores em serviço, restringindo sua participação nas instâncias decisórias da orientação político-pedagógica dessas iniciativas.

4. De uma maneira geral, os estudos sobre formação de educadores de jovens e adultos são ainda pouco numerosos e têm mantido reduzido diálogo com a produção do conhecimento no campo da formação de professores, suscitando a hipótese de que a EJA sofra de certa endogenia.

5. As pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos abordam a construção da identidade desses educadores, a prática e os saberes docentes e, ao tratar de experiências de formação, privilegiam aquela realizada em serviço, sendo escassos os estudos sobre a formação acadêmica do educador da EJA. Os estudos tratam, sobretudo, de práticas de alfabetização e escolarização inicial de jovens e adultos; constituem lacunas da produção de conhecimento estudos sobre as etapas posteriores do ensino fundamental e médio, a produção de materiais didáticos e a abordagem da heterogeneidade geracional da EJA.

6. Além da preocupação com a divulgação dos resultados das investigações no campo da EJA para a comunidade acadêmica e para as demais instâncias de formação de educadores, os pesquisadores devem estar atentos ao compromisso de discussão e disponibilização dos resultados de pesquisa para as comunidades e centros educativos investigados, cuidando para que a pesquisa retroalimente a prática pedagógica.

V. A extensão universitária como espaço de pesquisa e de formação de educadores de jovens e adultos

1. Estão em disputa no campo da universidade diferentes concepções de extensão: de um lado, a prestação de serviços subalterna às exigências do mercado e, de outro, o compartilhamento de saberes com as comunidades. A hegemonia de uma ou outra perspectiva depende do grau de democratização da gestão universitária. Nesse sentido, ganha destaque a proposta de que as Universidades (e seus projetos de pesquisa e extensão) considerem as demandas e se abram ao monitoramento de conselhos comunitários.
2. Na maior parte dos casos, a temática da EJA se introduz na universidade por meio da extensão, que é ainda uma dimensão de pouco prestígio, particularmente quando confrontada com a pesquisa. Entretanto, já se podem identificar experiências em que a extensão gera a pesquisa que fecunda a formação dos educadores e oferece novos espaços formativos para a constituição dos educadores de EJA.
3. Há tempos, a EJA vem à universidade também por meio de programas governamentais pré-formatados, que oferecem reduzida margem para que a instituição exercite sua autonomia política, administrativa, epistemológica e pedagógica. Ainda não se fez uma avaliação do impacto desses projetos de extensão sobre a produção de conhecimento no campo da EJA.
4. Dada sua pouca valorização em muitos fóruns de avaliação e de gestão da vida universitária, a extensão padece da escassez de recursos financeiros e do baixo grau de institucionalização, sobrevivendo muitas vezes do voluntarismo de docentes e estudantes. Percebem-se, entretanto, movimentos no sentido da superação desse desequilíbrio, como, por exemplo, a decisão de algumas universidades pela equiparação das bolsas de extensão às de pesquisa e pela adequada consideração das atividades de extensão na jornada docente. Para avançar nessa direção, é necessário que os docentes envolvidos com a EJA também procurem as estratégias de efetiva inserção de suas ações no âmbito acadêmico, explorando melhor os espaços de institucionalização já disponíveis (como o registro no sistema SIEXBRASIL – Sistema de Informações de extensão) ou criando outras possibilidades.

VI. Propostas

As considerações sistematizadas ao longo deste documento não tiveram apenas um cunho diagnóstico, mas apontaram demandas e propostas que precisam ser encaminhadas. Nesse sentido, os participantes do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos comprometem-se – e convocam o poder público e a sociedade para esse compromisso – com a continuidade dessa discussão, elegendo, para isso, algumas ações prioritárias:

1. Criação de uma lista de discussão a respeito da formação de educadores de jovens e adultos no portal dos fóruns de EJA.
2. Desenvolvimento de pesquisas inter-universidades sobre temas ligados à formação, em particular os que envolvem demandas urgentes, como: a formação de professores licenciados para a atuação na escolarização pós-alfabetização de jovens e adultos; aspectos psicológicos, linguísticos e culturais da aprendizagem dos alunos da EJA; avaliação dos projetos de formação de educadores de jovens e adultos.

3. Realização de um levantamento de textos de referência, materiais didáticos, teses e dissertações, livros e periódicos de EJA, e disponibilização desse levantamento na rede.
4. Estabelecimento de uma rotina de registro, sistematização e divulgação de experiências de formação de educadores de jovens e adultos e constituição de um banco de dados dessas experiências e das pesquisas voltadas para essa formação.
5. Agendamento de um novo encontro dos participantes deste Seminário no próximo ENEJA para a tomada de decisões e encaminhamentos para a efetiva realização das propostas de continuidade da discussão aqui apresentadas.