



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: LACUNAS E POSSIBILIDADES NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Jaqueline Pereira Ventura

Universidade Federal Fluminense – UFF
jaqventura@uol.com.br

Maria Inês Bomfim

Universidade Federal Fluminense – UFF
mariaines.uff@gmail.com

Modalidade: Comunicação oral

Eixo temático: Concepções de formação de educadores(as) da EJA: matrizes epistemológicas, especificidades da modalidade, princípios ético-políticos e práticas

RESUMO

O estudo busca contribuir para o debate sobre o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos - EJA na formação inicial de professores. Com base na legislação referente à formação de professores para a educação básica, em nível superior, nas diretrizes curriculares de cursos superiores selecionados, bem como na experiência da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. O trabalho destaca que o direito e a identidade própria da EJA, bem como a necessidade de formação docente específica estão garantidos claramente na legislação. Entretanto, a EJA e a formação específica de professores para a modalidade continuam ocupando lugar secundário na produção acadêmica, em nível superior. Neste estudo, mostramos que a EJA ainda ocupa lugar pouco destacado não apenas nas propostas curriculares de formação inicial mas, também, na produção científica acadêmica. O artigo reflete sobre as causas desse quadro, problematiza a experiência da Faculdade de Educação da UFF, indicando, ainda, a potencialidade do trabalho desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de Jovens e Adultos, Formação Docente, Licenciaturas

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca contribuir para o debate sobre o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos - EJA na formação inicial de professores promovida nos cursos de licenciatura, locus privilegiado dessa formação. Com base na legislação referente à formação de professores para a educação básica, em nível superior, nas diretrizes curriculares



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

de cursos superiores selecionados, bem como na experiência da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, destacamos possibilidades e desafios a serem enfrentados.

Cabe esclarecer, inicialmente, que compreendemos a EJA numa perspectiva ampliada. Em vista disso, consideramos que a modalidade abarca tanto a alfabetização e a educação básica como as atividades voltadas à profissionalização, ressaltando que a sua origem e a sua trajetória são marcadas, no Brasil, por características articuladas. Sua vinculação aos subalternizados da sociedade, às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, excluídas até mesmo da estrutura dual do sistema escolar, explica muito da sua tradição: ações paralelas ao sistema regular de ensino, circunscritas à precariedade, provisoriedade e fragmentação. Tais características expressam a histórica omissão do Estado brasileiro no atendimento a uma grande parcela da população que permanece, ainda hoje, destituída de seu direito à educação.

Defendemos que a educação de jovens e adultos é parte constituída e constituinte da sociedade, sendo que o processo histórico que nos trouxe até aqui conformou uma das sociedades mais desiguais do mundo. Aqui, como indicou Milton Santos (1997), é possível traçar uma lista de "cidadanias mutiladas".

Em vista disso, a especificidade da EJA, no Brasil, requer analisá-la a partir daquilo que tem caracterizado a expansão capitalista no país, isto é, o desenvolvimento dependente, desigual e associado ao grande capital, instrumento de viabilização da inserção subalterna brasileira na divisão internacional do trabalho, destinando à grande maioria formação para o trabalho simples. À universalização da escolarização de jovens e adultos deve, portanto, corresponder a restrição do acesso ao saber, definida pela divisão social do trabalho (CÊA, 2007). Em decorrência, a marca das políticas públicas de EJA expressa uma educação pedagogicamente frágil destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento.

Os alunos da EJA, jovens com mais de 15 anos e adultos trabalhadores ou filhos deles, moradores no campo, nas pequenas e grandes cidades, nas periferias, em situação de privação de liberdade etc., integram um conjunto extremamente diverso nos seus interesses e necessidades educacionais, embora esse conjunto expresse a desigualdade social existente no Brasil. Esses alunos permanecem em desvantagem em relação ao acesso ao saber sistematizado, restando-lhes, na maioria das vezes, a aprendizagem do trabalho na prática do processo produtivo que é, em geral, fragmentada e parcial (KUENZER, 1997).



As políticas públicas federais referentes à educação de jovens e adultos e à educação profissional, incluindo o Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores - PLANFOR, o Plano Nacional de Qualificação - PNQ, o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Brasil Alfabetizado - PBA, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - PROJOVEM, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, o Exame Nacional de Certificações de Competências e, mais recentemente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC já mostraram suas possibilidades e, especialmente, seus limites (RUMMERT *et al*, 2013, SHIROMA E LIMA FILHO, 2011, VENTURA, 2011).

Embora as conquistas no plano formal em relação à EJA sejam fundamentais, resultado da luta dos professores e movimentos sociais, vários estudos têm destacado a baixa prioridade conferida à modalidade nos cursos de licenciatura. Vários autores têm apontado o silêncio em relação à EJA ou a insuficiência da modalidade nas propostas curriculares de formação inicial. A prioridade permanece sendo a educação de crianças e adolescentes do ensino regular, o que faz das licenciaturas processos limitados em relação ao ensino de jovens e adultos.

Enfrentar esse quadro não vem sendo tarefa simples, como veremos. Nossa hipótese central é que a frágil situação da formação docente inicial em EJA se confunde com a da própria modalidade no Brasil, expressão de metas modestas, poucos recursos e políticas descontínuas. Mas, se reconhecemos o lugar secundário da EJA na universidade, compreendemos, também, que os processos formativos em nível superior são sempre alvo de disputa de sentidos. Nessa direção, procuramos trazer a experiência da Faculdade de Educação da UFF como contribuição ao debate.

Educação de Jovens e Adultos: direitos, especificidades e sentidos

O direito à EJA e a garantia de sua identidade como modalidade de características próprias foram definidos com clareza a partir da Constituição (1988). O inciso I do art. 208, alterado posteriormente pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, não deixa dúvidas a respeito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96), por sua vez, findou com a terminologia e a concepção de ensino supletivo existente na Lei nº 5.692/71.



Com isso, a atual legislação tentou romper, ao menos no plano formal, com a visão da EJA como reposição de escolaridade, com currículo adaptado e redução do tempo e do conteúdo do ensino regular destinado a crianças e adolescentes. Na perspectiva da EJA, pelo contrário, os sistemas de ensino devem oferecer oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (LDB, art. 37).

O Parecer nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação-CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, caracteriza a modalidade como dívida social não reparada, reafirmando sua identidade própria: trata-se de uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas (BRASIL, 2000). A LDB, o Parecer CNE nº 11/2000 e o Plano Nacional da Educação, coerentemente com a Constituição de 1988, esclarecem que os sistemas de ensino (municipal, no caso do ensino fundamental e estadual, no caso do ensino médio) são os responsáveis pela construção de um modelo de educação escolar próprio, que não se equivale aos programas de aceleração da aprendizagem do ensino regular.

As ações relativas à EJA referem-se, hoje, a cursos e programas dirigidos ao ingresso ou ao retorno à educação básica articulada preferencialmente à educação profissional (Lei nº 11.741/2008). Em razão disso, a EJA tem como referência não apenas as suas próprias diretrizes curriculares, mas, também, as do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional. Compreende a oferta de cursos e de programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e de adultos, cuja especificidade requer conteúdos trabalhados de modo diferenciado do ensino regular, com métodos e tempos condizentes com o perfil do estudante jovem e adulto, ou seja, com a experiência que ele traz para o processo.

Os cursos e os exames de certificação em EJA¹, destinados aos maiores de quinze anos, no caso do ensino fundamental, e de dezoito anos, no caso do ensino médio, são ofertados principalmente pelas redes públicas estaduais e municipais de ensino, enquanto que os variados programas governamentais são geralmente impulsionados pelo Ministério da Educação (MEC) e desenvolvidos em parceria com órgãos públicos ou privados².

¹ Hoje, ocupam lugar destacado em termos de certificação o Exame Nacional de Certificação de Competências em Educação de Jovens e Adultos - Encceja, promovido pelo MEC em articulação com os estados e a certificação promovida pelas instituições certificadoras a partir do Enem.

² Grande parte desses programas caracteriza-se pela instabilidade, tanto por sua incerta duração, quanto por seus distintos padrões de organização, implicados com pouca precisão sobre seus vínculos institucionais reais. Outro



Construir propostas político-pedagógicas que contribuam para superar o constante processo de privação do direito à educação básica de uma grande parcela da população brasileira é, ainda, um grande desafio. Apesar do esforço de muitos professores e de experiências inovadoras, não é raro encontrar propostas que preservam a lógica do ensino supletivo ou que são marcadas por práticas aligeiradas e/ou infantilizadas de EJA, sob a justificativa de que os alunos precisam apenas de certificação que assegure a continuidade dos estudos ou o ingresso no mercado de trabalho.

Defendemos que a construção da identidade da EJA exigirá uma alteração significativa na organização curricular da escola pública, o que requer aprofundar a reflexão sobre o que é a EJA, sua constituição histórica, sua especificidade didático-metodológica, seu necessário compromisso com a classe trabalhadora. Desse modo, será preciso reconhecer que a EJA se situa no âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida e não apenas para a produção no mercado de trabalho. Sua principal função social será a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais.

Formação Docente Inicial: o lugar da EJA nas licenciaturas

A análise da atual legislação revela que, no que toca a formação docente inicial específica para EJA existem, também, indicações claras. A LDB afirma, em seu art. 61, a necessidade de formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando. No art. 62, esclarece que a formação de docentes para atuar na educação básica (o que inclui as suas modalidades) será realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores.

Nesse mesmo horizonte do reconhecimento de um espaço próprio de formação, o Parecer nº 11/2000 destaca que as licenciaturas não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA (BRASIL, 2000). Preocupações semelhantes foram incluídas no Parecer nº 9/2001, do Conselho Nacional de Educação, que definiu as Diretrizes Curriculares



Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, com repercussões para as disciplinas teóricas e práticas de todos os cursos que formam professores e não apenas para a licenciatura em Pedagogia. O Parecer nº 9/2001 considera que, no Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da EJA, que ainda é uma necessidade social expressiva. “Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular.” (BRASIL, 2001a, p. 26).

Entretanto, os preceitos dessa legislação não foram incorporados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos superiores como, por exemplo, os de História, Letras e Ciências Biológicas, nas quais as especificidades da formação voltada para a EJA, como modalidade, são omitidas:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de historiador. (...) específicas para licenciatura: a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001b, p. 8).

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. (...) No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (BRASIL, 2001b, p. 31).

A modalidade licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (BRASIL, 2001c, p. 6).

A baixa priorização conferida à EJA nos cursos de formação de professores, em nível superior, de forma geral, vem sendo apontada em vários estudos. Pesquisas realizadas por Di Pierro (2006), Gatti e Barreto (2009) assinalam tanto o lugar secundário da preparação para a docência como o silêncio em relação ao trabalho específico em EJA, ausente na maioria das experiências de formação inicial em cursos de licenciatura que habilitam o profissional a exercer a docência numa dada área do conhecimento, nos níveis e modalidades da educação



básica. A questão, portanto, coloca-se em torno dos limites dessa formação, isto é, da não explicitação do seu compromisso com a educação destinada aos alunos jovens e adultos.

Tal ausência vem sendo enfaticamente denunciada desde o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, promovido pelos fóruns de EJA e pelo Ministério da Educação³, em 2006, quando algumas soluções, ainda que parciais, foram discutidas.

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 (DI PIERRO, 2006, p. 285).

Outros estudos recentes reforçam a existência dessas lacunas (SOARES, 2008; PORCARO, 2011), com base na observação do desconforto e da insegurança dos professores que atuam na EJA diante da desafiadora realidade que se expressa nos espaços-tempos escolares dessa modalidade. De fato, a EJA não tem se configurado como tema prioritário na universidade, como demonstram as pesquisas de Machado (2002), Pereira (2006), Carvalho (2009), Di Pierro (2010) e Fantinato; DeVargas, (2011).

No centro da discussão parece estar o não reconhecimento da necessidade de formação inicial para o trabalho em EJA pelas diferentes licenciaturas. Tal necessidade, vale lembrar, já era percebida nos anos 1940, pelo educador liberal Lourenço Filho, que defendia uma pedagogia especial para adultos. (LOURENÇO FILHO, 1945, *apud* FÁVERO E FREITAS, 2011). Formas diferenciadas de trabalhar com jovens e adultos também foram discutidas por educadores como Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto e Dermeval Saviani, o que implicaria considerar os saberes dominados pelos jovens e adultos e a heterogeneidade dos sujeitos que dela participam e que “não pertencem ao andar de cima” (FRIGOTTO, 2009).

Arroyo (2006), por sua vez, defende que os alunos da EJA são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais. Nessa mesma direção, Ribeiro (1999) propõe o amadurecimento de uma psicologia de adultos visando superar a concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante a infância e a

³ As publicações decorrentes dos quatro encontros nacionais ocorridos em 2006, 2007, 2010 e 2012 estão disponíveis em: <<http://forumeja.org.br/iisnfbrazil>>.



adolescência, enquanto que Pereira (1999) defende que a formação contemple vivências na escola básica não só com crianças e adolescentes, mas também com jovens e adultos.

Observamos, ainda, que, nas universidades, as lacunas na formação inicial para a EJA estão imbricadas às lacunas na produção científica sobre o tema, em que pesem algumas experiências de grande relevância. Um estudo preliminar a partir do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES e do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos- CEREJA, no período de 2000 a 2006, revelou que, entre as 518 dissertações defendidas sobre EJA, apenas 44 tinham como objeto a formação docente. Das 77 teses de doutorado, somente 5 tratavam do tema⁴. Como expressão desse quadro, André (2002) e Garrido (2006), ao avaliarem a produção específica do GT- Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPED reafirmam a baixa produção sobre a formação em educação de jovens e adultos.

A Formação Inicial para o Trabalho em EJA na UFF: contribuições de uma experiência

A experiência com a EJA na Universidade Federal Fluminense - UFF, em Niterói/RJ, traz, também, contribuições à discussão. A Faculdade de Educação - FEUFF forma professores no curso de Pedagogia para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e participa da formação dos alunos das demais licenciaturas, mediante a oferta de disciplinas teórico-práticas que compõem o eixo pedagógico. Educação de Jovens e Adultos é uma das disciplinas obrigatórias no currículo do curso de Pedagogia há vários anos, tal como em outras universidades, mas não existe nenhuma indicação dessa obrigatoriedade para as demais licenciaturas.

A proposta pedagógica de formação de educadores de jovens e adultos nas iniciativas por nós desenvolvidas nos cursos de graduação, especialização e nas atividades de extensão está estruturada a partir de bases teórico-metodológicas que apresentam a “concepção de trabalho como produção da existência e a história das lutas de múltiplos agentes sociais pelo direito à educação” (RUMMERT, 2006, p. 138)⁵.

⁴ Levantamento preliminar realizado pelo Grupo de Estudos: Políticas de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores sobre a produção acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/>>.

⁵ A proposta, desenvolvida desde 1998 no âmbito da FEUFF para formação inicial e continuada de EJA encontra-se sistematizada em Fávero, Rummert e Vargas (1999) e em Rummert (2006).



Nessa perspectiva, explicitando a importância da educação como espaço de luta, a disciplina na graduação em Pedagogia foi organizada em torno dos seguintes objetivos: a) compreender a EJA na perspectiva histórica, conhecendo seus condicionantes sociais, políticos e econômicos; b) propiciar a reflexão sobre as especificidades e as prioridades da EJA no Brasil, hoje, como expressões de seus condicionantes históricos; c) conhecer os principais fundamentos teórico-metodológicos da EJA; d) refletir sobre a formação do educador frente à especificidade da EJA; e) conhecer as principais demandas e ações atuais do Estado, do capital e do trabalho no âmbito da EJA (Idem, p. 137).

A disciplina, entretanto, é optativa para as demais licenciaturas e, nessa condição, em virtude da escassez de docentes e do crescimento de matrículas, tem sido oferecida quando possível. Além disso, cabe assinalar que o modelo vigente na FEUFF ainda não contempla uma reflexão mais detida sobre o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos nas demais disciplinas teóricas e práticas das licenciaturas, nem mesmo na Pedagogia. As especificidades, de maneira geral, não são aprofundadas, já que a ênfase permanece sendo a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, no caso da licenciatura em Pedagogia, e nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio regular no caso das demais licenciaturas.

No desenho curricular descrito acima, é possível formar-se passando ao largo de qualquer discussão sobre a EJA, a menos que a disciplina optativa escolhida pelo licenciando seja a de Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos, nem sempre oferecida. Consequentemente, a maioria dos estudantes desconhece a problemática da EJA, ignorando ser esse um campo específico de prática e reflexão pedagógica, bem como o seu sentido numa sociedade que, historicamente, vem negando o direito à escola de qualidade para todos. Nessa perspectiva, é possível indicar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA ainda não foram implementadas nos cursos de formação inicial de professores da UFF.

Nesse contexto de secundarização da EJA, a produção acadêmica discente sobre a Educação de Jovens e Adultos também é restrita na UFF. Estudo bibliográfico recente sobre a produção nas unidades acadêmicas da UFF, em Niterói, de monografias, dissertações e teses, incluindo todos os cursos de licenciatura, mostrou que a maior parte da produção sobre o tema é oriunda da Faculdade de Educação, onde, até o momento, foram localizados 127 trabalhos, sendo 61 monografias, 45 dissertações e 12 teses.⁶ Nos demais cursos de licenciatura, foi

⁶ Para o levantamento foram definidos os descritores: Educação de jovens e adultos; EJA; alfabetização de jovens e adultos; educação de adultos; educação popular; ensino supletivo e Mobral; nos seguintes cursos:



encontrado um número muito reduzido, assim distribuído: 3 monografias e 1 dissertação na Faculdade de História; 3 monografias em Ciências Biológicas e 2 dissertações e 1 tese em Letras⁷

Por fim, cabe registrar que a formação docente no âmbito da UFF vem dialogando com as políticas públicas do MEC⁸, especialmente com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PIBID/CAPES)⁹. Em 2013, a Lei n. 12.796 alterou o artigo nº 64 da LDB 9394/96, estabelecendo desde então como regra que a formação docente será incentivada por meio de programas de iniciação à docência:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Artigo 62)

Esta alteração na Lei de Diretrizes e Bases trouxe – ao menos no plano formal – uma maior valorização da docência no âmbito da universidade e o estímulo a projetos com a rede pública de ensino. O programa apresenta-se como instrumento mediador entre a educação superior e a educação básica visando contribuir para a formação do futuro professor, que pode vir a atuar tanto no ensino regular como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na UFF, o PIBID é dos maiores programas de bolsas, contando, em 2014, com “1.074 bolsas,

Geografia, História, Filosofia, Ciências Sociais, Letras, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas e Pedagogia.

⁷ Pretende-se produzir um catálogo que possa servir de instrumental aos estudantes e pesquisadores interessados na área da EJA bem como dar visibilidade, na realidade da UFF, para o grande desafio em torno da formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos.

⁸ Dentre os programas da Capes voltados para formação de professores da educação básica, destacam-se: Prodocência, Observatório da Educação, PARFOR, Life e o Pibid. (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>)

⁹ "Para responder ao compromisso de investir na formação e na valorização de professores da educação básica, a CAPES induz e fomenta um conjunto de ações articuladas ao sistema nacional de pós-graduação e às políticas do MEC de melhoria de qualidade da educação brasileira. Destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid que representa um forte investimento na formação inicial de professores. Desde sua origem, lançou cinco editais entre 2007 e 2011. De um total de 3.088 bolsistas ano em dezembro de 2009, o programa cresceu em 2012 para 49.321 bolsistas ano. Atualmente, são 195 IES participantes e 4.160 escolas beneficiadas pela ação dos bolsistas. A avaliação qualitativa do programa mostra articulação entre teoria e prática, diálogo entre instituições de ensino superior e escolas da rede pública, elevação da autoestima dos licenciandos, renovação dos currículos das licenciaturas e oportunidade de educação continuada para coordenadores e supervisores." (MEC/CAPES. Relatório de Gestão do exercício de 2012. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2012.pdf)



concedidas mensalmente, sendo 908 para estudantes de licenciatura e 166 para docentes da UFF e de escolas públicas de diferentes regiões do Rio de Janeiro.”¹⁰.

Desde março de 2014, vem sendo desenvolvido o subprojeto Interdisciplinar/Ciências Humanas: formação de docentes para a educação de Jovens e Adultos, que se realiza em turmas da EJA do ensino médio, com licenciandos de História e Geografia em uma escola da rede pública estadual de Niterói/RJ. Trata-se de proposta inédita na Universidade, assumida como possibilidade de ampliar a visibilidade da EJA nas licenciaturas, bem como de desenvolver uma proposta de formação continuada dos professores da rede estadual de EJA, a partir das necessidades concretas da escola pública.

Nossa primeira avaliação é que a experiência da EJA no PIBID, em razão das características político-pedagógicas do Subprojeto, tem trazido contribuições relevantes, seja pela aproximação com a escola pública, compartilhando seus desafios e esperanças, seja pela ampliação do processo de formação dos futuros professores. Observamos que os estudantes valorizam a experiência que estão tendo na modalidade, reconhecendo suas especificidades e necessidades em termos de reflexão sobre a questão político-pedagógica da EJA.

De toda forma, apesar dessas contribuições, consideramos que o esforço realizado na FEUFF, embora louvável, ainda fica aquém do desafio de formar o grande contingente de docentes necessário para o trabalho na EJA presencial do Estado do Rio de Janeiro que, em 2014, contava com 188.068 alunos matriculados em todas as redes, sendo 115.185 no ensino fundamental e 72.883 no ensino médio (INEP, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, mostramos que a EJA ainda ocupa lugar pouco destacado não apenas nas propostas curriculares de formação inicial mas, também, na produção científica acadêmica. Não são poucos os estudos que analisam esse quadro nos últimos dez anos. Interessa, portanto, avançar no debate sobre as possíveis razões da secundarização da modalidade nas instituições de ensino superior.

Educação, como sabemos, é prática social. Campo de disputas hegemônicas no interior das relações de produção, a Educação de Jovens e Adultos, sob o capitalismo, articula-se aos

¹⁰ Disponível em: <http://www.noticias.uff.br/noticias/2013/12/pibid-bolsas-iniciacao-docencia.php>



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

processos de reprodução mais amplos, contribuindo para a construção de uma sociabilidade adequada ao sistema, visto que a lógica de preservação do próprio capital implica distribuição desigual do saber entre as classes. As mudanças na educação sob tais condições são admissíveis apenas com o objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que as determinações estruturais fundamentais da sociedade, como um todo, sejam mantidas intactas (MÉSZÁROS, 2006).

No essencial, a liberal-democracia burguesa precisa respeitar a livre determinação dos indivíduos na base de seus interesses pessoais e deixar à concorrência natural espontânea entre eles o ajustamento e a harmonização de seus interesses respectivos. Os que sobram, de forma geral, integram as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, restando-lhes a EJA, oferecida muitas vezes em condições precárias, por professores sem perfil adequado às especificidades dos alunos e sem uma sólida formação.

Na EJA, a leitura, a escrita, o cálculo, a história, a geografia, a física etc. são instrumentos indispensáveis à compreensão da realidade em que vivemos e à preparação para o trabalho, o que faz da seleção curricular uma ação política da maior importância. Pensar a escola de EJA, devido às suas especificidades, vai exigir dos professores de todas as áreas tomar a prática social como ponto de partida e de chegada, o que requer um aprofundamento teórico-metodológico nessa especificidade, ainda ausente ou insuficiente em boa parte dos cursos de licenciatura.

Nossa experiência na UFF vem mostrando essas lacunas e desafios. Ao mesmo tempo, o trabalho nas escolas no âmbito do PIBID vem sinalizando caminhos, permitindo repensar formas clássicas de trabalho na EJA que ignoram tanto a prática social na qual os alunos se inserem como a experiência do trabalho docente na modalidade. É nessa materialidade que o lugar da educação de jovens e adultos na formação inicial precisaria ser discutido, tendo em mente o que Gatti e Barreto (2009) sublinham: existe uma ordem hierárquica na academia universitária, na qual a dedicação à formação de professores supõe, frequentemente, perda de prestígio acadêmico.

Defendemos que uma proposta curricular de formação docente é expressão de relações de hegemonia num dado momento histórico, o que nos ajuda a compreender as lacunas em relação à EJA nas licenciaturas. Paradoxalmente, boa parte da produção atual sobre a EJA pauta-se na potencialidade da modalidade na formação para uma cidadania abstrata, supostamente capaz de atenuar os antagonismos de classe da sociedade capitalista, de superar



a tradição histórica da educação compensatória e na visão redutora que aborda a EJA apenas no sentido de reposição de estudos via escolarização. Estas formas de pensar a EJA, na nossa avaliação, concorrem para a produção de ideias que “evadem a compreensão de como a realidade se produz em todas as suas dimensões (econômica, política, cultural, educacional etc.)” (FRIGOTTO, 2011, p.106). Além disso, secundariza o fato de que o sistema-capital não promoverá a educação que efetivamente interessa aos trabalhadores de forma a concorrer voluntariamente para a corrosão de suas próprias bases (RUMMERT, 1995; 2007).

Desse modo, o lugar pouco significativo da modalidade nas propostas curriculares das licenciaturas é, na nossa avaliação, uma das faces de um mesmo problema que as conquistas formais na legislação, por si só, não poderiam superar. Em que pese essa tendência observada, é preciso lembrar que os seres humanos, sujeitos que produzem cultura, têm a capacidade de intervir na realidade não só para mantê-la, tal como ela se apresenta, mas para rejeitá-la ou transformá-la. Para agir criticamente será preciso saber para que agir, com que meios se pode agir, o que conservar e o que superar, deixando claro o potencial da formação inicial para o trabalho em EJA promovida em nível superior.

Falamos, portanto, de uma formação inicial de professores para a ação autônoma e criativa nas condições sociais em que a EJA se inscreve. Trata-se, assim, como defende Rummert (1995; 2006 e 2007), de uma concepção de formação que não se pretende prescritiva nem formadora de profissionais marcados pela heteronomia.

Ao encerrar estas breves considerações, parece oportuno ressaltar uma das importantes contribuições de Thompson (2002) à discussão aqui promovida: precisamos lembrar que a universidade se engaja na educação de jovens e adultos não apenas para ensinar, mas para aprender. Retomar a discussão sobre as possibilidades da formação inicial em EJA é, ainda, uma prioridade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Formar Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores no Brasil (1990-1998). *Série Estado do Conhecimento*, n. 6, Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 10/05/2000. *Diário Oficial da União*, MEC/CNE/CEB, Brasília, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15.

_____. CNE/CP. Parecer 09/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, MEC/CNE, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

_____. [CNE/CES. Parecer 492/2001, de 3 de abril de 2001](#). Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, MEC/CNE, Brasília, 9 jul. 2001b, Seção 1 e, p. 50.

_____. [CNE/CES. Parecer 1.301/2001, de 6 de novembro de 2001](#). Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001c. *Diário Oficial da União*, MEC/CNE/CES, Brasília, 7 dez. 2001, Seção 1e, p. 25.

_____. MEC/INEP. *Resultados Finais do Censo Escolar 2012*: Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em maio de 2013.

CARVALHO, R. V. O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES: período de 1987-2006. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 117-130, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.utp.br/revistaseletronicas.asp>>. Acesso em: mar. 2012.

CÊA, G. A formação do ser social trabalhador no Brasil: ethos, modus e sapere. In: CÊA, Georgia (org). *O Estado da Arte da Formação do Trabalhador no Brasil*: pressupostos e ações governamentais dos anos 1990. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007

DI PIERRO, M. C. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, E. F. *et al.* (Orgs.). *III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA*. Porto Alegre, 2010.

_____. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ Unesco, 2006. p. 281-291.

FÁVERO, O. e FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-ação* (UFG. Impresso), v. 36. P. 365-392, 2011.

FÁVERO, O.; RUMMERT, S.; DE VARGAS, S. M. de. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, dez. 1999.

FANTINATO, M. C.; DE VARGAS, S. M. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, 2011.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. LIBER Livro e Editora UFF, 2011.



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP

_____. Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interditado. *TV Escola, Salto para o Futuro*. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009, p.24-29.

GATTI, B.; BARRETO, E. (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GARRIDO, E. *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: MEC/Inep, 2006. (Série Estado do Conhecimento, n. 10).

KUNZER, A.. A relação entre educação e trabalho: pressupostos teóricos. In: *Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo*. SP: Cortez, 1997.

MACHADO, M. M. O professor. In: HADDAD, S. (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002. p. 25-47. (Estado do Conhecimento, 8).

MÉSZÁROS, Isteván. *A educação para além do capital*. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28/Jul/2004. Disponível em <http://resistir.info/>. Acesso em julho de 2009.

PORCARO, R. C. *Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. 2011. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PEREIRA, J. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. especial, n. 68, dez. 1999.

_____. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). In: SOARES, L. (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ Unesco, 2006. p. 187-201.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 69, 1999.

RUMMERT, S. M. Formação continuada de educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ Unesco, 2006. p. 123-140.

RUMMERT, S.M. *et al.* Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED/Autores Associados, v.18, n.54, p. 717-799, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Trabalho preparado por solicitação do GT-15: Educação Especial, para ser apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, em 20 de outubro de 2008.

SOARES, L. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SHIROMA, E. e LEITE FILHO, D. Educ. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. *Educação & Sociedade* Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011.

VENTURA, J. A trajetória histórica de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. LIBER Livro e Editora UFF, 2011.