



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

NAIANE ROCHA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES
SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA**

Salvador
2012

NAIANE ROCHA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES
SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA**

Monografia apresentada ao Colegiado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Maria Marinho Siqueira.

Salvador
2012

NAIANE ROCHA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES
SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA**

Monografia apresentada ao Colegiado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em _____ de outubro de 2012.

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Sandra Maria Marinho Siqueira - UFBA (Universidade Federal da Bahia)

Prof^a. Ma. Maria de Fátima Mota Urpia – UNEB (Universidade do Estado da Bahia)

Prof^a. Ma. Verônica de Souza Santana – SECULT (Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer)

Dedico este estudo monográfico...

À minha mãe, dona Nita, por ter me ensinado a aprender.

Ao meu Amor, Henrique, por ter me ensinado a amar e por estar comigo em todos os momentos.

Aos estudantes da EJA com os quais tive o privilégio de conviver e aprender a amá-los, sendo por eles amada.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus, acima de tudo, por todas as coisas...

Obrigada a minha Família pelo apoio e incentivo sempre presentes...

Aos meus Professores e colegas que me ensinaram, acompanharam e incentivaram desde a Educação Infantil até minha graduação...

Aos amigos distantes, de perto e de sempre... Valeu Ana, Mari e Gika, vocês fizeram muitos de meus dias se tornarem mais felizes! Obrigada pelo amor, companhia e parcerias!

À minha Orientadora, professora Sandra Marinho, pelo apoio, compreensão e dedicação, mais do que “professora orientadora” foi e é uma companheira, uma guerreira. Será sempre um exemplo a ter em mente...

Às professoras Fátima Urpia e Verônica Santana por terem acolhido o convite para compor a Banca avaliadora e pelas contribuições com este trabalho.

"Eu agora já entendi. Problema é aquilo que a gente tenta resolver na escola e pobrema são as coisas que a gente tem que resolver na vida da gente. Entendeu?" [Transcrição de um diálogo informal entre duas educandas da EJA retirado do texto de Oliveira (2007)].

RESUMO

Este estudo monográfico responde à questão “Como o currículo do curso de Pedagogia da UFBA forma seus alunos para a docência na Educação de Jovens e Adultos?” na perspectiva de uma cursista em processo de finalização dessa demanda. Para desenvolver a pesquisa utilizamos um levantamento bibliográfico e documental. Buscamos as referências de Paiva (2003), Haddad e Di Pierro (2000), e Paiva (2006) concernente à concepção de EJA. Em Fávero (2001) e Stephanou e Bastos (2005), além do texto constitucional de 1988 e da Lei 9.394/96, obtemos as diretrizes dadas para a EJA na perspectiva oficial. Nos valem também de pesquisadores específicos da área de currículo e de formação de professores. Além destes, tomamos como orientação os livros dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA (SOARES, 2006; MACHADO, 2008; FORMAÇÃO..., 2010) e outros pesquisadores que contribuem para essa discussão. Nesse sentido, esta investigação considera que ainda são insuficientes as ações de formação inicial oferecidas pela licenciatura objeto de nosso estudo apontando para possibilidades que este currículo ventila enquanto provável alargamento futuro de suas fronteiras no que tange à garantia do direito à uma educação de qualidade dispensada ao estudante trabalhador jovem, adulto ou idoso.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Direito. Currículo de Pedagogia.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA LITERATURA À LEGISLAÇÃO: REFLEXOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR	11
2.1 A EJA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A VOZ DE PESQUISADORES E DE MOVIMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA ÁREA	11
2.2 A EJA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO: O QUE DIZ O DISCURSO OFICIAL	19
3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PENSANDO ESSA RELAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EJA	28
3.1 AS NOÇÕES DE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA	28
3.2 CONTRIBUIÇÕES DOS SEMINÁRIOS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS	36
4 OS CURSOS DE PEDAGOGIA ENQUANTO FORMAÇÃO INICIAL PARA A ATUAÇÃO NA EJA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFBA	43
4.1 O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA NAS REGULAMENTAÇÕES NACIONAIS	43
4.1.1 Norteando-se através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA	44
4.1.2 Uma reflexão sobre a formação docente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia	46
4.2 O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFBA	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

(...) a utilidade do aprender é muito limitada por fatores que estão fora do alcance da vontade daquele que aprende. Existe o desemprego, contra o qual nenhum conhecimento pode defender. Existe a divisão do trabalho, que torna inútil e impossível o conhecimento universal. O aprender faz parte muito mais do esforço daqueles que conseguem progredir mais sem fazer qualquer esforço. Não existe muito conhecimento que proporciona poder, mas existe muito conhecimento que só é proporcionado através do poder. (BRECHT, 1967, p. 98)¹

Iniciamos com as palavras de Brecht (1967) quando este dizia e nos permitia dizer da estreita relação entre as práticas educativas, sendo elas desenvolvidas nos mais diferentes espaços, e as práticas sociais por nós seres humanos vivenciadas enquanto currículo sem muitas vezes nos darmos conta dessa realidade. Nessa perspectiva a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade específica da Educação Básica, constitui-se como aquela que se propõe a atender a um público ao qual foi e tem sido negado o direito à educação durante a infância e adolescência. Ao considerarmos esta impossibilidade confirmada pela oferta irregular de vagas, pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, já é possível perceber o campo conflituoso em que se insere a referida modalidade. Sendo assim, as características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina já apontam para as intempéries que lhe permearão.

Não distante dos conflitos que configuram a referida modalidade, a formação de educadores para nela atuarem também se constitui como mais um desafio neste campo. Desse modo, uma realidade que urge por atenção é a formação dos educadores de jovens e adultos, pois não existe ainda um processo sistemático consolidado que prepare esse profissional para exercer sua função principalmente no tocante à sua fase inicial. Conforme pesquisas essa formação por muitas vezes se dá de uma maneira espontânea, através de iniciativas particulares, individuais. A formação inicial ofertada pela universidade também não é valorizada no momento da inserção profissional, não havendo uma relação estreita entre formação acadêmica e campo de atuação.

Conforme nos aponta Soares (2006, p.11), de maneira geral “as pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos abordam a construção da identidade desses

¹ BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético**: Ensaios. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

educadores, a prática e os saberes docentes e, ao tratar de experiências de formação, privilegiam aquela realizada em serviço”, a denominada formação continuada. Dentre estas, são recorrentes o trato das práticas de alfabetização e escolarização inicial dos educandos da EJA. São reduzidos os estudos sobre a formação acadêmica inicial do educador de jovens e adultos. Desse modo, é possível reconhecer a relevância de um estudo que busque compreender aspectos da formação inicial para a atuação na EJA no âmbito escolar.

Como diria Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (2007), se posicionar enquanto educador implica sobretudo se posicionar enquanto gente, e enquanto ser em processo assumir suas limitações. Foi dessa forma que surgiu o projeto de pesquisa que culminou neste estudo monográfico, pois ao vivermos uma experiência de docência na EJA, percebemos nossas restrições nesse campo de atuação. Assim, antes de conhecermos as construções teóricas vivenciamos na prática muitas das proposições defendidas pelos pesquisadores que exploramos em nossa escrita

Desenvolvemos assim um pesquisa mediante uma abordagem qualitativa, com uma base de caráter bibliográfico e documental, elaborada, portanto, a partir de materiais de fontes secundárias, tais como livros, revistas, artigos, teses e dissertações. E posteriormente tomamos para estudo um material de fonte primária, qual seja os dois últimos currículos do curso de Pedagogia da UFBA intercalando ambas as fontes entre si e com nossas constatações a partir desse quadro.

O método da pesquisa bibliográfica foi escolhido para a realização desse trabalho considerando a significativa produção já existente na área, bem como pelo reconhecimento das vantagens oferecidas pelo mesmo. Esse tipo de pesquisa, além de permitir ao pesquisador maior aproximação e conhecimento do campo que pretende investigar, proporciona subsídios que permitem alcançar os objetivos pretendidos. Sendo assim, a bibliografia selecionada “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente” (MANZO, 1971, p. 32 apud LAKATOS 2001, p.44).

Além dos aspectos já citados, o tempo e recursos disponíveis para a realização dessa produção monográfica sendo um semestre, na verdade reduzido a quatro meses, e posteriormente interrompido por uma greve docente e o retorno para finalizar o trabalho às pressas após um longo período de atividades acadêmicas paralisadas, concorre para a escolha dessa forma de pesquisar. Como afirma Gil (1999, p. 65) sobre a pesquisa bibliográfica, sua principal vantagem “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Já a opção pela pesquisa documental foi feita tendo em vista a possibilidade de se conhecer os registros formais acerca do tema aqui em estudo a partir de uma pesquisa no espaço já delimitado. O uso de fontes documentais, segundo Gil (1999, p. 166-167), possibilita o conhecimento do passado e a investigação dos processos de mudança social e cultural. Ainda segundo o mesmo recorrendo-se a documentos é possível obter dados com menor custo, favorecendo também o não constrangimento dos sujeitos envolvidos.

Assim, partindo da bibliografia levantada elencamos categorias de análise para uma melhor distribuição da temática a ser trabalhada, tais como a concepção de EJA, de currículo e de formação de professores. Já a pesquisa documental valeu-se de categorias tais como a concepção de EJA, bem como os conteúdos abordados. Os descritores que possibilitaram a identificação dessas categorias foram principalmente a ementa das disciplinas em que observamos referências diretas à área.

Apresentamos por fim o currículo do curso de Pedagogia da UFBA enquanto oportunizador ou não de uma formação principiante que possibilite aos seus egressos trabalhar com a educação de pessoas jovens e adultas. Nesse momento retomamos os pressupostos da EJA como modalidade da Educação Básica, o que a insere no espaço escolar, e enquanto direito assistido em Lei também num desafio de se constituir como uma “educação pública e de qualidade”.

Sendo assim, esse estudo servirá como nova fonte de pesquisa acerca da fase primária, basilar, do percurso formativo de um educador que pretende atuar na EJA. Para contribuir com essa discussão, partirá então de uma pesquisa qualitativa de base bibliográfica e se complementarará numa pesquisa documental do objeto de estudo desta pesquisa buscando responder à questão: Como o currículo do curso de Pedagogia da UFBA forma seus alunos para a docência na Educação de Jovens e Adultos?

No primeiro capítulo, que constitui esta introdução, dispomos em linhas gerais as concepções, justificativa e problema de pesquisa, além da metodologia a ser utilizada. Já no segundo e terceiro capítulos apresentaremos o quadro teórico em que se insere esse trabalho nos balizando pelo texto constitucional e da LDB e passando pelas incursões teóricas de autores específicos das categorias de currículo e formação de professores associadas à pesquisadores da área de EJA que a discutem também sob essas perspectivas. Por fim, o quarto e último capítulo trará o objeto do tema desta pesquisa, antecedido por um percurso nas Diretrizes oficiais para a EJA e para os cursos de Pedagogia, partindo também dos principais conceitos tomados como bases e das experiências e percepções que adquirimos ao cursar esse processo formativo.

2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA LITERATURA À LEGISLAÇÃO: REFLEXOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

(...)na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 2007, p.39)

Iniciamos com as sábias palavras de Freire que, sobretudo como educador, nos deixou muitas reflexões pertinentes a este trabalho. Neste capítulo destacamos algumas das discussões já realizadas por autores e pesquisadores da área em estudo. Buscamos em Paiva (2003) a concepção da EJA atrelada a Educação Popular, que sendo assim pressupõe uma formação alicerçada nos princípios desta última. Haddad e Di Pierro (2000) contribuem com o traçado histórico do processo de escolarização de jovens e adultos no Brasil. E em Paiva (2006) encontramos a definição da EJA enquanto direito. Nesse sentido situaremos a questão da base formativa do sujeito educador da referida modalidade.

No segundo momento intentamos levantar junto aos documentos oficiais, em especial na Constituição Federativa do Brasil, enquanto lei máxima do Estado brasileiro, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), os sentidos atribuídos à Educação das pessoas jovens e adultas focando o debate na formação do educador para a modalidade aqui relacionada. Assim, partimos das primeiras constituições brasileiras para nos determos na Constituição de 1988, atualmente em vigor, e por fim tratamos da LDB relacionando ambas particularmente no que tange o direito à EJA e as diretrizes da formação profissional que orientam o campo de intervenção pedagógica.

Para tal, além dos documentos, nos apoiamos nas obras e pesquisas produzidas por Fávero (2001) e Stephanou e Bastos (2005) que tratam respectivamente da “Educação nas constituintes brasileiras” e das “Histórias e memórias da educação no Brasil”. Haddad (2007) aponta para a ação dos governos no que concerne à EJA. E, por fim, Di Pierro (2010) analisa a EJA no Plano Nacional de Educação.

2.1 A EJA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A VOZ DE PESQUISADORES E DE MOVIMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA ÁREA

Neste item trataremos construções teóricas de profissionais que se interessam pela temática da EJA através da voz de expoentes nesse campo de pesquisa que se dedicam a

estudar, discutir e até mesmo militar pela causa desta modalidade no Brasil. Também nesse percurso já apontamos para a compreensão destes referente à formação de educadores para a atuação nessa área educacional. Dessa maneira, considerando elementos de caráter histórico e social os especialistas aqui estudados contribuirão para as concepções assumidas no desenvolvimento da presente produção.

Em Paiva (2003) encontramos a concepção da educação de adultos enquanto historicamente atrelada à educação popular e conseqüentemente a toda a problemática em que a mesma se inseria. Assim, segundo a autora, no Brasil a educação das populações adultas nasce em conjunto com a educação elementar comum. Durante o período colonial a ação dos jesuítas no ensino das crianças visava também “[...] a alfabetização e transmissão do idioma português servindo como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos.” (p.193, adaptado). Entendamos que nesse primeiro momento a formação daqueles que assumiam a educação de adultos era pautada em princípios religiosos, mas também políticos, haja vista o conhecimento da linguagem dos nativos e difusão do idioma português que compunham os objetivos da ação jesuítica.

No entanto, no decorrer da história brasileira, a economia foi assumindo o protagonismo dos interesses nacionais. Assim, com o passar do tempo a instrução das populações indígenas e escrava não se constituía enquanto prioridade para os governantes, esta passa a servir a fins trabalhistas devido ao surto de modernização que chega ao país. Diante da demanda a educação de adultos começa então a ser assumida por movimentos organizados de forma local (comunitária) ou com apoio de órgãos internacionais, através de diferentes campanhas. Desta situação se fortalece a visão deturpada daqueles desprovidos do domínio da leitura e escrita, são os “analfabetos”, “incapazes”, “seres marginais”, conforme apontado por Paiva (2003, p. 212). Os discursos apregoados à época apresentavam teores que estereotipavam os que não dominavam a leitura e escrita, como explicitado pela autora:

Erradicar o analfabetismo era, portanto, “uma exigência do pudor nacional”, uma necessidade para que o Brasil pudesse ser ouvido no concerto das Nações. Além disso, era uma injustiça dolorosa que precisava ser corrigida pois, por causa dele, estão “milhões de nossos compatriotas marginalizados, proscritos dos benefícios do progresso, condenados a uma vida medíocre, de necessidades e sem horizontes, pela única razão de haverem nascido em berço deserdado da fortuna”. (PAIVA, 2003, p. 293)

As várias campanhas ocorridas caracterizavam-se de maneira geral como iniciativas de caráter assistencialista, compensatório, que mesmo com o passar do tempo não conseguiram garantir resultados eficazes de educação a essa população. Contudo, estas adquirem de certo

modo um considerável cunho político por conseguirem muitas vezes alcançar o interior do país e influenciar os “alfabetizandos” que passam assim a possuir o direito ao voto, por exemplo. Esta influência acaba incomodando a hegemonia dos “coronéis” que controlavam a vida local, abrindo novas possibilidades de configuração do quadro eleitoral. Mesmo não observando nesse momento uma preocupação com a preparação adequada de profissionais para atuarem neste ensino, já que esta função era exercida por leigos, esses primeiros movimentos já incomodavam a classe dominante da época.

Por fim, após traçar toda a trajetória da educação popular e da educação de adultos no Brasil a autora discute que apesar de estarmos rumo à universalização do ensino elementar, como de fato o chegou o ensino fundamental, a educação do grande contingente populacional tende a perder o caráter político que adquiriu. Assim, a mesma conclui que “[...] apesar da interferência dos técnicos em favor da racionalização do investimento realizado nesse campo, ainda podemos esperar que a educação do povo – e especialmente a educação dos adultos – seja organizada em função de objetivos políticos imediatos.” (PAIVA, 2003, p. 333).

Nesta linha de pensamento e conforme já citado anteriormente, a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura enquanto bens sociais em que se constituem, seja no espaço da escola ou mesmo fora dela. A convivência na sociedade contemporânea, de predominância grafocêntrica, se constitui assim como um desafio real a ser enfrentado todos os dias por pessoas nessas condições. Dessa forma notamos que urge-se por uma formação de profissionais que estejam conscientes de seu papel junto a esses sujeitos, não apenas no aprendizado da decodificação mas no compartilhar de saberes que fazem parte modo de vida contemporâneo.

Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000) traçam um panorama da escolarização de jovens e adultos no Brasil desde o período colonial até as concepções atuais. Os autores constatarem assim as contradições entre a ampliação da oferta escolar e a falta de qualidade dessa educação. Assim, os mesmos afirmam:

A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.125-126).

Esse quadro apresentado pela realidade educacional brasileira resulta na geração de um

elevado contingente de jovens e adultos, que serão aqueles possíveis sujeitos da EJA já citados. São aqueles que, ou não passaram pelo sistema de ensino ou a ele tiveram acesso, porém não em condições que lhe permitissem permanecer e concluir ao menos sua educação básica. Resultante desta situação vê-se uma “gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.126).

Conforme exposto pelos autores a EJA não se compõe apenas daqueles que não tiveram acesso aos conhecimentos escolares. Essa modalidade de ensino estende-se aos que conheceram a escola, porém não foi significativo a ponto de lhes possibilitarem participar plena e ativamente “da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.126). Torna-se cada vez mais evidente que as aprendizagens por esses sujeitos requeridas implicam indispensavelmente numa educação para além dos saberes escolares. Tal premissa deve estar presente tanto nos currículos das instituições que assumem a EJA, como também nos daquelas que assumem a formação dos educadores que atuaram nesse campo.

Partindo dessa premissa torna-se pertinente considerar as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) que são convocadas a cada dez anos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essas Conferências, segundo Gadotti (2009), são de caráter intergovernamental e tem por objetivo o fomento a educação de adultos como política pública em nível mundial.

A I CONFINTEA ocorreu em 1949 na Dinamarca, dois anos após a criação da UNESCO. Realizada no contexto do pós Segunda Guerra Mundial, acabou-se atribuindo à educação de adultos uma função moral, o que contribuiria para a promoção da paz mundial. Como a educação não conseguiu evitar a violência da guerra, cabia a necessidade de sua extensão para além da escola numa perspectiva de continuidade da educação para jovens e adultos. A referida conferência não avançou nas formulações endereçadas a formação de educadores de EJA já que havia uma nítida preocupação com o fomento à cultura da paz no contexto do pós-guerra.

Na II Conferência, realizada em 1960 no Canadá, deu-se continuidade à discussão da educação de adultos somando-se às concepções anteriores o papel do Estado nesse campo. Com isso, a educação mais uma vez é vista como uma solução aos problemas em âmbito mundial, mas desta vez predomina a importância de entender a educação de adultos também como integrante dos sistemas de ensino. Pensando assim, vemos que já há indícios de

preocupações com a função docente considerando as sinalizações desta conferência para integrar a EJA nas estruturas de educação.

No entanto, é na III CONFINTEA, em Tóquio, no ano de 1972, que se concretizará a máxima da aprendizagem ao longo da vida. Nessa perspectiva, como o próprio lema sugere, o processo de conhecimento é incessante para todos, inclusive para o educador que assuma como tarefa a formação dos sujeitos da EJA, pois como aprendizes que somos precisamos estar constantemente alimentando nossos saberes. Esse discurso passa a integrar as demandas internacionais, concebendo assim a EJA como ampla em seu sentido. Segundo Vieira (2007) esta Conferência teve como principal objetivo:

(...) a elaboração de políticas concretas de educação de adultos para serem incorporadas aos planos nacionais de desenvolvimento da educação dos países-membros. Assim, vimos a educação de adultos como um fator de democratização, desenvolvimento econômico, social e cultural. (p.15)

Em conformidade com os atributos das Conferências anteriores, a IV, ocorrida na capital francesa em 1985, reafirma a relação EJA e aprendizagem ao longo da vida e o papel dos estados nesse sentido. A mesma ainda contribui com o papel das organizações não-governamentais (ONGs), o direito do adulto a aprender e acresce à discussão as novas tecnologias da informação e outros tantos temas da diversidade emergentes em nível mundial. A diversidade em si já é algo inerente à EJA, porém conforme Vieira (2007) um diferencial que marca esse evento é o surgimento do termo “Andragogia”, que equivalente ao vocábulo “Pedagogia”, diz respeito as particularidades do trabalho com adultos e que enquanto ciência deveria propiciar uma formação que dê conta dessas demandas. Apesar disso o que perdura é uma forte carência nessa área, mas esta conferência impulsionou as discussões da subsequente.

Ocorrida em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, a CONFINTEA V retomou a aprendizagem de adultos como direito e foi precedida por reuniões preparatórias em todos os continentes. No Brasil, é nessa fase de preparação que nascem os fóruns estaduais e regionais de EJA, que conforme Vieira (2007) são compostos por diferentes segmentos da sociedade civil e política e se configuram enquanto espaços permanentes de trocas de experiências e de ações em parceria num constante diálogo entre as diferentes instituições que se envolvem com esse campo. Destacamos assim o papel do segmento Universidade nos fóruns de EJA que é justamente pensar, em conjunto com os demais integrantes, e executar a formação inicial e continuada de docentes para essa modalidade, o que se relaciona diretamente com nosso objeto de pesquisa.

Dessa forma, os fóruns passam a representar a resistência à negação do direito historicamente negligenciado que jovens e adultos tem a aprender e seguir aprendendo no decorrer de suas vidas. A formação de educadores acaba se constituindo como uma das pautas mais recorrentes nesse movimento, o que trará frutos mais efetivos posteriormente. Assim, a V CONFINTEA representou reafirmações de compromissos elaborando-se uma Agenda para o Futuro através de diferentes estratégias. Para tanto, a Declaração de Hamburgo afirma que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (UNESCO, 1997, p. 1).

Vemos assim, a extensa concepção de EJA que vem se estabelecendo ao longo do tempo até chegar as discussões mais recentes recorrentes na área. Essa concepção engloba desde a educação institucionalizada até aquela que se passa nos diferentes espaços sociais. E nesse sentido a formação requerida por profissionais que atuam nessa área também assume essa complexidade tal como seu campo de trabalho.

Para Gadotti (2009), a CONFINTEA V ratificou a criação de parcerias entre os governos e a sociedade civil, fator importante na própria constituição do evento. Segundo esse mesmo autor, essa conferência deixou exemplos, dentre eles o reconhecimento do papel imprescindível de um educador “bem formado” para o melhor desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Além disso, conforme nos aponta Vieira (2007), decorrente da V CONFINTEA, em 1998 em Curitiba, ocorre um encontro que busca socializar as discussões nela ocorridas e avaliar o desenvolvimento da EJA Pós-Hamburgo. Nessa ocasião deliberou-se a realização de encontros anuais, a fim de discutir as políticas de EJA. Nasceram, a partir daí, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que inicialmente eram realizados a cada ano e atualmente ocorrem de dois em dois anos. Desse modo, a autora afirma que:

Os ENEJAS representam um esforço de articulação dos fóruns com múltiplos parceiros em nível nacional e internacional. Essa rede se organiza para ampliar as políticas de EJA, tendo como objetivo central fomentar as discussões sobre o direito à educação nos estados, municípios e nas respectivas instituições de origem. (VIEIRA, 2007, p. 20-21).

Esses encontros resultam em uma plenária final, desencadeando em Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que contribuirão mais

especificamente com a formação docente para a EJA, como discutiremos no próximo capítulo.

Em 2009, em Belém, realizou-se a VI CONFINTEA em terras brasileiras. No entanto, antes mesmo dela ocorrer, como traz Gadotti (2009), alguns de seus temas já rendiam polêmicas discussões, dentre eles a questão da educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável, a concepção popular da educação de adultos e a máxima da aprendizagem ao longo da vida, tema central da CONFINTEA. Isto porque para alguns educadores o conceito de aprendizagem ao longo da vida concentrou o tema da educação para um único pólo, deixando em segundo plano a relação entre o ensino e a aprendizagem o que rebate mais uma vez em nosso objeto já que a formação integra esse movimento.

Assim, a VI CONFINTEA reafirmou o conceito de educação de adultos firmado na declaração de Hamburgo, em sua amplitude, dando também continuidade com a discussão da máxima da aprendizagem ao longo da vida. Incluiu também em sua pauta a perspectiva da educação para a sustentabilidade e a importância da alfabetização como basilar para a efetivação do direito à EJA.

Concernente a formação docente, o Marco de Ação de Belém, documento resultante desta última conferência, ao tratar da qualidade em seu tópico 16, prevê como umas das demandas futuras assumindo o compromisso de: “(...) melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil” (UNESCO, 2010, p. 13). No entanto, constatamos novamente que não há um maior direcionamento para a efetivação dessa responsabilidade assumida.

Nesse sentido, encontramos nas pesquisas de Paiva (2006) a perspectiva da EJA enquanto direito. Em um dos seus escritos, a autora faz uma síntese das variações da concepção de EJA que vem se perpetuando no decorrer do tempo. Conforme a mesma:

Da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância e da adolescência. (PAIVA, 2006, p. 522).

Desse modo, Paiva (2006) refere-se às visões direcionadas à EJA evidenciando a predominância da perspectiva compensatória. Para a mesma, após a V CONFINTEA se

consolidaram duas vertentes, sendo elas a da escolarização, no sentido da universalização da educação enquanto direito humano; e a da educação continuada tanto para seus educandos como para os educadores dessa modalidade de ensino. A autora então ressalta a importância da segunda vertente por não restringir à EJA aos aspectos formais, normativos da educação ou ainda unicamente à alfabetização. Assim, a EJA concebida enquanto direito engloba também o saber ler e escrever, porém como condição de busca pela igualdade que mesmo dita por lei é negligenciada nas práticas diárias.

As pesquisas de Paiva (2006) se debruçam sobre práticas em diferentes espaços (escolas, movimentos sociais, programas e projetos, etc.) que objetivam promover o direito de todos à educação, para considerar como essas experiências têm contribuído para ressignificar a EJA contemporânea. Assim, enquanto campo político de disputa pelo direito, essa modalidade tem instigado a esfera pública estatal a fim de que a mesma possa:

(...) garantir e manter modos de oferta, mais do que confirmar a disputa de incorporações nos instrumentos legais, consolidando a EJA nos orçamentos, assegurando organicamente políticas de atendimento: planos estaduais e municipais de educação, em sua maioria, estão por construir, configurando espaço novo de possibilidades para a inclusão da EJA no campo dos direitos. A efemeridade dos programas, mesmo concertados pelo governo federal, com intenções e concepções evidenciando o compromisso com o direito, esbarram nas disputas internas e não contam com o povo na rua, nem com a pressão de jovens e adultos, exigindo esse direito. (PAIVA, 2006, p. 538-539).

Com essas palavras da autora, deixamos patente nossa concepção de que as necessidades dos sujeitos da EJA requerem ações educacionais para além de programas, mas que se estendam a políticas de Estado, ou seja, de caráter permanente, que possam efetivar a qualidade da formação desses sujeitos, inclusive do educador que exerce essa função. Entenda-se esta formação não restrita à escolar, mas enquanto a que abrange um caráter político capaz de possibilitar aos educandos uma conscientização acerca do sentido de ser, de estar e viver na sociedade em que estão inseridos.

Sendo assim, a formação do educador que atue junto a esses sujeitos assume um papel crucial considerando a mediação necessária para que esses educandos progridam em suas aprendizagens e conhecimentos que os possibilite intervir na sociedade em que vivem para gerarem transformações. Nessa perspectiva, seguiremos com nosso trabalho buscando junto às leis brasileiras o reconhecimento da EJA e da formação docente por ela requisitada.

2.2 A EJA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO: O QUE DIZ O DISCURSO OFICIAL

A Educação de Jovens e Adultos enquanto decorrente de um longo processo de negação de direitos, tal como já nos referimos anteriormente, também passou por infortúnios em seu decurso dentro da própria legislação brasileira. O Estado brasileiro ainda não se deu conta da complexa relação requerida para atender a esse público. Prova disso é o próprio percurso das constituintes, mesmo após o processo de independência brasileira do domínio de Portugal em 1822, ao menos em termos formais, e posteriormente a Proclamação da República Brasileira em 1889. Se o direito à educação de jovens e adultos não estava plenamente assegurado não havia, portanto, maior interesse no que se refere a formação de profissionais qualificados para atender às demandas históricas da EJA.

Nossa primeira Constituição, a de 1824, foi promulgada logo após a Independência do Brasil, no período imperial, momento marcado por intensas disputas políticas pelo poder. Nela, a educação básica ficou relegada à iniciativa privada, e não há nem mesmo menção direta à educação de adultos, estabelecendo apenas no seu Título 8º, Art. 179, Inciso XXXII: “A instrução[*sic*] primária, é gratuita a todos os Cidadãos”. (FÁVERO, 2001, p. 303).

Após a proclamação da República, temos a primeira constituição republicana dos Estados Unidos do Brasil em 1891. No que se refere à educação escolar, encontramos atribuído aos governos o papel de criações de escolas secundárias e de nível superior, assim como estabelece como “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, não permitindo às igrejas o vínculo com o ensino público (FÁVERO, 2001, p. 304). Portanto, ainda pela segunda vez não vemos a educação voltada para os adultos trabalhadores como uma preocupação do Estado brasileiro. Observa-se também a continuidade da lacuna de orientações formativas para a EJA, tendo em vista a falta de vontade política quanto ao contingente de sujeitos não alfabetizados.

Conforme os estudos das legislações realizados por Stephanou e Bastos, em 1934 é promulgada a segunda constituição brasileira republicana nos primeiros anos da era Vargas. Nesta, já se vê alguma relação com a educação de adultos, no entanto, o Estado é desobrigado da garantia do direito à educação. Assim, conforme as mesmas o Capítulo I, em seu Art. 10, Inciso VI define que à União e aos Estados compete, em regime de cooperação, a disseminação da instrução pública em todos os seus graus. Já no título V, Capítulo II, o Artigo 150 em seu parágrafo único, que estabelece as normas para o Plano Nacional de

Educação, tem-se o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. Conforme as referidas autoras:

Por isso, aos adultos analfabetos estender-se-ia o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade. A liberdade de ensino fica garantida no art. 113, n. 12 e 13. O jovem deveria ter proteção contra o “abandono físico, moral e intelectual” (letra “e” do art. 138) e as empresas deveriam propiciar o ensino primário gratuito aos empregados analfabetos (art. 139). (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p. 24).

Desse modo, somente na terceira constituição brasileira temos uma mínima preocupação com a educação de adultos. Esse pequeno apontamento indica apenas o primeiro passo, ainda que de forma tímida, pelo direito reconhecido em lei desse público em suas especificidades, requerendo portanto uma educação direcionada para atender as necessidades que emergem nesse campo. Nada impede de afirmarmos o grande hiato relacionado à formação docente para essa área diante da timidez das preocupações do Estado brasileiro com a EJA.

A Constituição seguinte foi outorgada em 1937 num período de ditadura instituída por Getúlio Vargas. Tratando da educação esta não traz nenhum artigo que aborde a educação de adultos, tendo somente disposto no Art. 130 a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário (FÁVERO, 2001, p. 309). Ela representou, portanto, um retrocesso no sentido da busca pela efetivação do direito à EJA e conseqüentemente por uma formação docente de qualidade para este trabalho.

Posteriormente, a Constituição de 1946 sinalizou para o processo de redemocratização com a queda do governo de Getúlio Vargas. No seu título VI, Capítulo II, Art. 168, traz os seguintes Incisos:

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, *respeitados os direitos dos professores*; (FÁVERO, 2001, p. 310, grifos nossos).

Estes indicam o repasse da oferta de educação para os trabalhadores aos seus respectivos empregadores, ficando o Estado mais uma vez isento dessa tarefa. Porém já podemos apontar como certo avanço a menção aos “direitos dos professores”, conforme grifamos acima, mesmo não especificando quais seriam esses direitos.

Em todo esse período descrito até aqui podemos considerar, baseados em Moura (2007, p. 19-20), que ainda não havendo uma preocupação incisiva com a formação de professores, principalmente para a EJA, algumas características marcaram o período. Nesse sentido, desde

o período colonial até os anos 50 do século XX as práticas docentes eram balizadas pela Pedagogia Tradicional. A educação de adultos era realizada através de campanhas de caráter emergencial que tinham o objetivo claro de ensinar a ler e escrever, no entanto reproduzia-se o trabalho já desenvolvido com crianças sem uma maior preocupação com as especificidades desse público. Dessa forma não havia qualquer necessidade de investimento na formação de professores alfabetizadores de adultos mesmo diante dos altos índices de analfabetismo.

Do final dos anos 1950 até meados da década de 1960 houve a predominância da Pedagogia Progressista/ Libertadora sob a perspectiva de Freire. Apesar da continuidade das campanhas enquanto ações de EJA, Freire introduz a noção de que a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo. As práticas educativas nesse período são desenvolvidas tendo em vista o diálogo e a pesquisa-ação através de temas e palavras geradoras, portanto adquirem um caráter mais político, diferente daquela primeira fase mais pragmática. A proposta freireana para a EJA exige uma formação política, uma larga visão de mundo para sustentar a natureza política desta modalidade, mas esse período não perdurou muito como veremos adiante.

Três anos após a anterior, em 1967, uma nova constituição é promulgada. Nesta, temos novamente o repasse da responsabilidade dessa educação às empresas, que além de seus trabalhadores deveriam ensinar os filhos destes entre os sete e quatorze anos, com vistas à qualificação para o trabalho (FÁVERO, 2001, p. 313). Várias emendas ocorreram em 1969, em mais uma fase ditatorial, mas nenhuma destas fez menção à educação de adultos acrescentando maiores especificações sobre esta, mas apenas manteve o repasse da responsabilidade da educação dos empregados e respectivos filhos aos seus patrões.

Assim, a partir de 1964, conforme Moura (2007), a Pedagogia Tradicional retorna ao cenário da educação e conseqüentemente a prática docente assume na EJA a criação do governo federal como uma ação de alfabetização a nível nacional, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Porém, essa prática naquele momento funcionou como apaziguadora das tensões sociais, num claro movimento de despolitização e preparação de mão-de-obra para impulsionar o desenvolvimento econômico em vista.

Finalmente chegamos a Constituição de 1988, promulgada dia 5 de outubro deste ano em mais um momento de abertura política. Ela situa a educação como um dos direitos sociais. Em seu artigo 205 a atual Carta Magna brasileira definirá a educação dessa forma: “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2012, p.42), o que na verdade não

deixa de ser um grande resumo do que trazia as constituições anteriores. No artigo seguinte, um dos princípios que lançará as bases para o ensino é o da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No entanto, o que se tem vivenciado na realidade da educação brasileira é o não cumprimento desse princípio. Prova disto é justamente a própria existência da EJA, como fruto da defasagem no processo de escolarização de boa parte da população.

O Inciso I, do Art. 208 define: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Outro Inciso deste mesmo artigo também merece destaque: “VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 2012, p. 43).

Assim, é apenas nesta última Constituição que vemos uma maior regulamentação da educação de jovens e adultos se comparada às anteriores. Por isso, podemos considerar que a Constituição Federal de 1988 representou em certa medida um avanço no que se refere à EJA. Isto porque as anteriores não traziam uma definição maior, um direcionamento da educação dispensada aos trabalhadores. As mesmas quando faziam referência à educação de adultos repassavam-na aos empregadores isentando o Estado de tal responsabilidade. Não que esta última não o faça, mas em certa medida o Estado já se dispõe ao menos a dialogar com essa modalidade de educação. Dessa forma podemos trazer as considerações de Cury, quando afirma que:

Difícilmente se verá um capítulo tão completo, salvo em 1988, e que já mostra a educação mais do que um direito civil, um direito social próprio da cidadania. Mesmo que nem tudo haja sido efetivado, ficaram registrados os compromissos com e na norma constitucional estabelecendo-se uma tradição virtuosa da busca do direito do cidadão e da cobrança do dever do Estado. (CURY apud STEPHANOU e BASTOS, 2005, p.25)

Apesar desse avanço observado, podemos ponderar que continuamos distante da efetivação desse direito reconhecido também aos jovens e adultos. Se a estes não foi possível o acesso à educação escolar no dito tempo certo, a probabilidade de que tenham a consciência desse direito também é incerta e conseqüentemente não poderão reivindicar algo que nem mesmo conhecem enquanto dever do Estado.

Quando nos voltamos à formação de educadores para a educação de adultos notamos, apoiados em Moura (2007), que a partir de meados de 1980 há uma busca pela revisão das práticas de características freireanas com influências dos estudos de Ferreiro (psicogênese da língua escrita) e Vygotsky (teoria histórico-cultural). Temos a volta da Pedagogia Libertadora,

mas agora acompanhada da Crítico-social dos conteúdos. Parte-se dos conhecimentos dos educandos para um diagnóstico dos níveis de aprendizagem e já há um movimento pela criação de políticas públicas para esse campo. É nesse período que acentua-se a presença de jovens nessa modalidade, passando a denominá-la efetivamente de EJA como atualmente.

Assim, fruto de uma das determinações previstas desde a Constituição de 1934 e reafirmada pela então em vigor, o Art. 22, Inciso XXIV, compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, é só no ano de 1996 que essa norma será enfim estabelecida.

A Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que representa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) retrata a educação como um processo amplo que abrange os diversos espaços sociais desde a família até as diferentes manifestações culturais. Dentre estes a escola é um espaço privilegiado para tal fim, sendo sobre o processo de educação escolar que esta lei versará. De acordo com a referida norma este processo de ensino de caráter institucional, por sua vez, deverá articular-se ao trabalho e à sociedade como um todo.

Assim, concebendo a educação como “direito de todos”, herança da Constituição Brasileira de 1988, e “dever da família e do Estado”, a LDB trará como um de seus princípios em seu Título II, Artigo 3º e Inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2010, p. 8). No Artigo 4º do Título III a mesma lei afirma que o Estado deve garantir uma educação escolar pública que possibilite:

- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 2010, p. 9-10).

A Seção V desta lei, que dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos, traz em seu Artigo 37 a concepção dessa modalidade de ensino enquanto uma educação “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 2010, p. 32). O que vemos nesse artigo é uma concepção generalista dessa modalidade de educação. Não há um aprofundamento que leve ao desvelar de quem são esses sujeitos de fato e de direito. Como já nos referimos, a Carta Magna e posteriormente em detrimento desta, a própria LDB, representam avanços na discussão dessa realidade da educação nacional brasileira. Todavia, não podemos deixar de considerar que ainda há muito a caminhar no discurso oficial e nas próprias práticas no que se refere ao que é mesmo essa educação necessária aos jovens e adultos brasileiros. Assim, a atual

regulamentação da legislação brasileira reconhecendo a EJA enquanto uma modalidade particular da educação indica a necessidade de uma formação específica para o educador.

Na prática docente em especial, como já nos referimos, apesar da falta de um maior direcionamento oficial no que se refere à formação desses profissionais, as construções teóricas que marcam cada época certamente refletem nesse campo. Assim, Moura (2007) retrata a prevalência da Pedagogia Libertadora e Crítico-social dos conteúdos acrescidas da Problematicadora a partir da década de 1990. A adoção do conceito de letramento imprime a utilização social da leitura e da escrita em mais uma atualização da proposta de Freire. A partir desse período já há uma legislação específica, políticas públicas nacionais e continuam o desenvolvimento de programas e projetos para a área da EJA, inclusive com preocupações no que tange à formação docente.

Ainda no artigo 208 dessa mesma constituição, o Inciso VII prevê o papel do Estado com a educação através de “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2012, p. 43). No que concerne ao processo de aprendizagem do educando observa-se um vácuo na lei, o que acaba reforçando o desprofissionalismo na modalidade quanto ao trato legal do processo formativo do educador. Ainda assim, apesar destes deveres estatais enunciados, a EJA, mesmo enquanto etapa integrante da educação básica, até os anos de 1990, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sofreu mais um retrocesso. Nesse período, o país passou por uma reforma educacional que:

Iniciada em 1995, essa reforma foi implementada sob o imperativo da restrição do gasto público, de modo que cooperasse com o modelo de ajuste estrutural e com o programa de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional. (HADDAD, 2007, p.197).

Vemos então, os descaminhos aos quais a EJA vem sendo conduzida pela legislação brasileira. Por um lado, temos um avanço no que se refere a um maior direcionamento dessa modalidade da educação a partir da Constituição Federal de 1988. Já em outro sentido, a LDB, que enquanto decorrente dessa última deveria continuar os avanços dessa concepção acaba por repetir, por vezes até palavra a palavra, os termos da lei anterior sem avançar na definição e numa maior discussão e provimento da EJA.

Ainda nesse sentido, previsto pela LDB, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), foi marcado por incertezas quanto à importância da EJA no processo de construção desse conjunto de medidas para o período de 2001-2010. O discurso predominante colocava em segundo plano a formação dos adultos em detrimento das novas gerações. O governo da época, por sua vez, em consonância com essa perspectiva suspendeu as atividades da Comissão Nacional de EJA criada no governo anterior com a intenção de conter os discursos favoráveis a uma maior atenção à essa modalidade de ensino. No tocante à formação docente perdurou a carência de oportunidades e a não formulação de políticas que visassem reverter esse quadro (DI PIERRO, 2010, p. 940-942). Assim, a autora descreve que “(...) no início do terceiro milênio, pouco mais de 1% dos cursos de formação docente no país ofereciam habilitação específica para atuar com essa modalidade da educação básica” (ibidem, p. 942).

Já para a formulação do PNE 2011-2020, no ano de 2009 ocorreram conferências municipais e estaduais culminando na realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) no ano seguinte. Ainda segundo Di Pierro (2010, p. 950) no documento de referência para a realização da CONAE prevaleceu a EJA atrelada a questões econômicas, concebida na perspectiva da alfabetização, da educação profissional e da diversidade (população rural e pessoas deficientes e privadas de liberdade). O documento considerou também a igualdade dessa modalidade de ensino com as demais no que se refere ao financiamento da educação assim como também a atuação de docentes com formação de licenciatura para a área. No entanto, apesar de todas as discussões trazidas pelo documento base, o único aspecto que chegou a ser debatido foi a questão da elevação da idade mínima para o ingresso na EJA que passaria a ser 18 anos. Como nos afirma a autora:

O tópico dedicado à EJA no Eixo VI, intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, foi ampliado em mais de dez páginas, nas quais se distribui – sem qualquer hierarquia – um extenso rol de proposições de diferentes ordens, relativas às concepções pedagógicas, ao planejamento e às estratégias de políticas públicas, à ampliação da oferta e do financiamento, *melhoria* da infraestrutura, *da formação inicial e continuada dos educadores e das condições de trabalho docente*, consideração da diversidade dos educandos, fiscalização do setor privado, produção de estatísticas e pesquisas, supervisão e normas, organização escolar, currículos, materiais e meios de ensino. A Conferência também incluiu todo um tópico sobre a educação básica e profissional das pessoas privadas de liberdade. Fica a impressão de que, para contrapor-se à redação enxuta e compensar o último lugar atribuído à EJA do Documento de Referência, a plenária do Eixo VI optou por acolher toda sorte de propostas, sem estabelecer entre elas uma escala de prioridades, o que dificulta sua tradução em um número limitado de diretrizes e metas no novo PNE. (DI PIERRO, 2010, p. 952-953, grifos nossos).

Podemos então inferir a histórica rejeição da EJA enquanto pauta de preocupação nacional, com a prioridade dada para o ensino fundamental. A educação dos adultos acaba sendo estigmatizada unicamente enquanto alfabetização com vistas ao combate ao analfabetismo para que o país possa galgar posições mais elevadas nos índices sociais em nível internacional. No entanto, fruto dessas contradições, o que temos é uma gama de iniciativas e programas que não respondem às demandas da EJA, mas apenas oficializam dados que não são reais sobre formação de contingentes alfabetizados sem de fato o serem. Isso sem falar na concepção que prevalece em muitas dessas ações no que se refere a atividade docente, a de que qualquer pessoa alfabetizada ou com ensino médio completo pode exercer a função substancial para a aprendizagem desse público sem a necessidade de uma formação específica para tal atividade como defendemos neste trabalho.

Quando voltamos à Constituição, no que se refere à formação docente, esta não menciona este importante requisito no processo educacional. A mesma se refere aos “profissionais da educação”, como um todo, apenas apontando para a valorização destes com o piso salarial e plano de carreira a serem estabelecidos em lei (BRASIL, 2012, p.42).

Já a LDB, a lei a qual a constituinte se refere, dedica o Título VI inteiro subdividido em sete artigos aos mesmos profissionais da educação. Nestes, temos a definição de quem seriam esses profissionais, tais como professores, coordenadores e/ou diretores e os técnicos, prevendo uma formação básica com associação entre teorias e práticas que considere experiências e formações prévias e em exercício de cada função. No que concerne à formação docente, em específico, o artigo 62 explícita:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2010, p.46).

É possível ressaltar dessa definição o não aparecimento da modalidade de EJA enquanto preocupação da formação inicial ou continuada tais como para as demais etapas sugere-se necessário essa preparação. Por mais uma vez a educação de jovens e adultos trabalhadores não se destaca como prioridade das ações dos sistemas de ensino. Em contrapartida a educação infantil e o ensino fundamental recebem a maior atenção do poder público, talvez por isso a concepção de EJA como aquela destinada aos que não tiveram acesso numa idade própria tenha sido apregoada pela legislação e ainda povoe o imaginário brasileiro. Como já vimos até o momento a atividade docente junto aos jovens e adultos é historicamente

marcada por uma concepção extremamente prática sem uma maior atenção no que se refere à formação inicial. No entanto, quando vemos a preocupação com a preparação desses profissionais é aquela realizada em serviço, questão esta que aprofundaremos no próximo capítulo.

É nessa perspectiva que daremos continuidade a esse trabalho, tentando nos dedicarmos a formação do sujeito educador de jovens e adultos, que implicará diretamente na formação de seus educandos durante a partilha diária de aprendizagens. Desse modo, no próximo capítulo nos aprofundaremos nas categorias currículo e formação de professores a fim de elucidar os aspectos identificados enquanto essenciais para a construção desse trabalho.

3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PENSANDO ESSA RELAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EJA

“(...) o trabalho curricular dos professores consiste fundamentalmente em intermediar o programa oficial com a sua concretização prática, suas limitações temporais, os recursos limitados dos quais dispõem, esforçando-se, sim, para respeitar o espírito dos programas, mas não exatamente à letra. A organização curricular no ensino levanta, conseqüentemente, a questão da autonomia e do controle do trabalho docente.” (TARDIF e LESSARD, 2007, p.209)

Com essas palavras dos autores acima referendados abrimos nossa discussão desse capítulo que pretende associar o(s) entendimento(s) de currículo(s) a partir das contribuições de Moreira e Candau (2007), Arroyo (2007), Silva (2007) e Paiva (2002), entre outros. Concernente à formação docentes nos apoiamos essencialmente em Gatti e Barreto (2009), Tardif (2006) e Freire (2007). Com efeito, entrelaçamos essas discussões para pensá-las na perspectiva da EJA considerando a constituição de currículos que se fazem no dia a dia de educadores dessa modalidade junto à seus educandos.

Sob esse mesmo ponto de vista nos dedicamos a sintetizar as principais pautas apresentadas nos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos no tocante à instrução inicial desse profissional. Damos destaque então ao papel crucial da Universidade nesse processo formativo através da associação entre saberes e práticas buscando-se parcerias com outras instituições e instâncias sociais.

3.1 AS NOÇÕES DE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA

Os estudos sobre currículo têm desvelado as noções primeiras que se tinham deste elemento sempre em discussão quando falamos de educação. Estas visões variam de acordo com o contexto e com a própria concepção de educação que é tomada para tal. Assim, pensar o currículo para além das teorias tradicionais implica admiti-lo enquanto possuidor de identidades múltiplas, quais sejam:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
 - (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
 - (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
 - (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
 - (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.
- (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.18)

Vê-se que não podemos concebê-lo de uma forma única, mas sob diversas óticas. Assim, o currículo sempre será resultado de uma seleção, e conseqüentemente implicará em construção e manutenção de relações de poder. Quando referimo-nos à profissão docente, uma das discussões mais recorrentes na área é sobre seu processo de formação. Desde as Escolas Normais do século XIX que formavam profissionais em nível secundário para o ensino das “primeiras letras” vê-se a preocupação com a qualificação dos profissionais da docência, ainda que de modo incipiente. Já nos primeiros anos do século XX é com a criação de universidades com vistas a atender ao ensino secundário que vemos essa inquietação manifestar-se. Conforme afirmam Gatti e Barreto (2009, p.37):

Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados.

Assim, vemos progressivamente a necessidade de formação desses profissionais da educação ser cada vez mais requerida pela sociedade brasileira. Para a obtenção das licenciaturas, acrescentam-se estudos da área da educação em mais um ano dos bacharelados. Esse modelo aplica-se também aos cursos de Pedagogia que, regulamentados em 1939, destinavam-se a formar bacharéis especializados em educação, professores para as Escolas Normais, os quais podiam também ensinar algumas disciplinas no ensino secundário (GATTI e BARRETO, 2009, p.37).

Vemos a partir desse cenário a diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista para as subseqüentes. Assim, esta separação se estabelece tanto no interior dos cursos como em suas representações sociais na mentalidade civil, acadêmica e política. Este embate permanece no imaginário social contemporâneo ainda com a atual exigência de formação em nível superior para os professores dos anos iniciais instituída pela LDB de 1996 nos seus artigos 63 e 64 em corrente implementação. Desse modo, as autoras concluem:

Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações, com reflexos nas escolas [...]. (GATTI e BARRETO, 2009, p.40)

Admitimos assim que currículo não se constitui apenas enquanto sinônimo de conhecimento como usualmente o entendemos. Então, pensando nesta categoria enquanto

constituída de relações de poder é possível admitir a hierarquização existente entre as áreas de conhecimento. Sobre isso, Moreira e Candau (2007, p.25) discutem que:

Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social.

Apesar desses autores não tratarem especificamente da EJA notamos nessa colocação dos mesmos uma descrição, ainda que involuntária, de características que marcam a modalidade de ensino com a qual nos preocupamos nessa pesquisa. A educação de pessoas jovens e adultas enquanto composta pela diversidade desde seu nascimento reflete bem esse campo conflituoso. Ela carrega em sua história intensas lutas por poder, e mesmo por se fazer reconhecer enquanto possuidora de direitos, ou como um direito dos donos das vozes que muitas vezes foram e ainda são silenciadas por currículos.

Notamos assim o campo controverso em que as discussões sobre currículo se inserem. É nesse campo que os processos educacionais vêm se desenvolvendo. No entanto, em meio a esse terreno muitas vezes não se têm contemplado no próprio currículo as necessidades de formação requeridas pelos sujeitos dele participantes, em especial pelo público da EJA, desde os educandos até mesmo pelos docentes que trabalharão junto a eles. Nessa perspectiva Arroyo (2007, p. 46, grifos nossos) afirma que:

Entretanto, guiar-nos na organização dos currículos pela lógica dos educandos como sujeitos do direito à formação plena, respeitada a especificidade de cada tempo de vida, terá de significar reorganizar radicalmente o que ensinar e o que aprender a partir das contribuições das ciências sobre a especificidade desses processos *em cada tempo de vida*.

Assim, podemos considerar que o currículo não pode ser pensado simplesmente enquanto um documento ou coletivo de conteúdos a serem trabalhados por uma instituição de ensino ou outra qualquer. O currículo antes de tudo é um espaço de constante embate e ressignificação de concepções, interesses e identidades. É nesse espaço que podemos notar as múltiplas expressões dos processos educativos. Estes não são meros momentos de transmissão de conhecimentos, mas estendem-se a espaços de embates, contestações, construções e reafirmações. Sendo assim, é nesse sentido que torna-se pertinente citar Silva (2007, p. 150), quando exprime que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

No entanto, o que observamos nas atuais condições da educação brasileira é um modo consensual de pensar o currículo como algo pronto e acabado por parte dos próprios profissionais por ela responsáveis, predominando assim a ideia de que este se faz em instâncias a eles superiores. Certamente podemos considerar que essa representação se estabelece desde os anos em que estes passaram pela escola enquanto aprendizes, passando pelo período de formação inicial na sua área de atuação e é muitas vezes ainda mantido continuamente, refletindo assim em suas práticas e modos de pensar cotidianos. Ou ainda, se olharmos através das lentes de especialistas da área, constataremos que “(...) a sofisticação teórica, segundo os próprios estudiosos do campo, não foi ainda suficientemente útil para o processo de construção de uma escola de qualidade no país.” (MOREIRA apud COSTA, 2005, p.19). Sendo assim, as perspectivas teóricas não conseguem ir a fundo a ponto de modificar o quadro da educação brasileira, seja em qual campo for, nem sequer de propor sugestões práticas efetivas que tornem possíveis as teorizações tão idealizadas. O autor ainda segue afirmando que:

(...) Ainda que concordem quanto à importância da escola para as camadas populares, os curriculistas discordam radicalmente quanto aos conteúdos a serem ensinados e aos métodos a serem empregados. Os debates se travam então entre os defensores de um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos, e os que propõem uma escola alternativa que integre construção de conhecimento e conscientização. (MOREIRA apud COSTA, 2005, p. 16)

Este mesmo autor, porém, julga pertinente ponderar até que ponto pela teoria pode-se modificar e/ou aprimorar a prática. Isto porque, o mínimo que se espera de quem promete mudanças é o conhecimento daquilo que se propõe a tratar. Desse modo, o mesmo afirma que:

Nesse processo, contradições teóricas são inevitáveis. Não serão, porém, estratégias “aditivas” que as resolverão. Não serão teorizações elaboradas ao largo da realidade educacional concreta que as resolverão. Segundo Anyon (1994), cumpre desenvolver “teorias socialmente úteis” que se caracterizam por: (a) resultarem do diálogo entre conceitos e atividades humanas correntes; (b) não serem totalizantes nem aplicáveis a apenas um local; (c) apresentarem recomendações passíveis de materialização; (d) e visarem não ao refinamento de conceitos mas a uma atividade política exitosa. (MOREIRA apud COSTA, 2005, p. 29)

Esta questão centra-se no fato de não restringir a meras soluções mecânicas para problemas que têm raízes bem mais profundas do que podemos imaginar. Sendo assim, ainda nesse sentido, pensando o currículo em suas diversas manifestações, o que a política governamental brasileira tem perpetuado enquanto uma das principais formas de atuação no campo educacional é a priorização do ensino fundamental em detrimento da EJA. Esta postura revela a preferência dispensada às crianças em detrimento do público jovem e adulto, o que destoia dos próprios preceitos constitucionais. Compartilhamos então da opinião de Paiva (2002, p. 2), quando afirma que:

No bojo dessa prioridade, observaram-se inúmeras ações centralizando a concepção de ensino fundamental, e definindo diretrizes, metas, parâmetros e ações de formação sob o controle federal, tanto no que diz respeito a recursos, quanto à formulação e aprovação de documentos orientadores, com força de lei. Nesse conjunto, a perspectiva curricular nacional, formulada por especialistas, foi tomada como política de educação do governo federal, acentuada nos níveis fundamental e médio, mas tratada de maneira diversa na educação de jovens e adultos.

Assim, a primeira intenção de definição de um currículo nacional ficou circunscrita a proposta para o Ensino Fundamental (os Parâmetros Curriculares Nacionais) e apenas quatro anos mais tarde a Câmara da Educação Básica define as Diretrizes Curriculares para a EJA. Pensando nisto, e trazendo nosso objeto de pesquisa de volta à cena, podemos confrontar o lugar da EJA na política educacional brasileira. Se nem a própria formação dos educandos da EJA se constitui como preocupação nacional, a formação de educadores para atuarem junto a esses sujeitos será requerida unanimemente? Essa pergunta traz em si mesma sua resposta, que é não, pois não há como primar por uma questão que vem após outra se a primeira nem sequer ainda foi sanada.

Reforçamos o fato de que a EJA enquanto uma modalidade da educação básica em que se constitui não pode ser relegada a segundo ou terceiro plano nem mesmo esquecida, como às vezes fica para nós essa impressão. Enquanto integrante da organização da educação nacional, ela tem seu modo próprio definido por seu público em suas especificidades, o que inclui também seus educadores e sua formação. A própria legislação indica a necessidade do respeito a tais particularidades de modo a garantir o direito a uma educação “adequada” para esses sujeitos aprendizes. Contudo, vale lembrar que também é preciso que consideremos os saberes que estes já possuem a partir de suas vivências enquanto inerente também ao currículo de um processo educativo de jovens e adultos, seja ele em que espaço for.

As experiências desses sujeitos em formação emergem espontaneamente no trabalho pedagógico e dessa forma também integram as práticas diárias de ensino e aprendizagem de

modo que uma proposta curricular não pode deter esses conhecimentos. Ainda assim, repetidamente concebemos o currículo reduzido a documentos ou teorias, que por sua vez só são produzidos por profissionais da área e não construído diariamente pelas práticas exercidas nos espaços sociais. Assim, Paiva (2002) entende que:

Pensar, então, que o conhecimento é produzido em redes, tecendo-se saberes da vida cotidiana dos sujeitos alunos com outros saberes de aprendizagens formais representa a concepção de produção de conhecimentos que se admitiu constituir o processo que cada sujeito desenvolve, dentro ou fora da escola. (PAIVA, 2002, p. 7)

Nesse sentido, considerando as práticas de conhecimento diárias desenvolvidos em sala de aula enquanto “currículo”, admitimos uma outra forma de pensar a atividade pedagógica. Passamos assim a compreender os sujeitos desse processo enquanto autores das proposições curriculares que embasam os trabalhos desenvolvidos por estes no exercício didático cotidiano. Em suma, é preciso que entendamos que o currículo (ou os currículos) se constrói (constroem) nessas experiências e não em momentos e documentos estanques que não dão conta das diversas interfaces das práticas educativas, o que repercute também no âmbito do nosso objeto de estudo que é a formação de futuros educadores da EJA em potencial. Retomamos assim Paiva (2002, p. 10) quando afirma que:

Pensar-se pela perspectiva de ser em inacabamento (Freire, 1992), em processo de se fazer a si próprio e de humanização constante, requer admitir que o “estar preparado para”, tão freqüentemente sedutor quando se cursa a formação inicial, cai por terra, para ser substituído por uma outra concepção de que ninguém se prepara antes, mas aprende na e pela experiência — e risco — do fazer. Resgatar o valor da experiência, freqüentemente desperdiçada passou a ser fundamento do processo de formação continuada.

Consideramos assim, que ainda com um currículo previamente pensado/organizado, o que de fato se faz nas escolas não responde às tentativas governamentais a fim de direcionar a prática docente. Intencionalmente ou não, os dias letivos acabam recriando esses objetivos formalmente exigidos, já que estes nem sempre correspondem às reais necessidades do público em questão. Isso sem falar nas variações ainda maiores que podem ocorrer de público para público, seja referente às demandas dos educandos, às dinâmicas da comunidade no entorno ou a outros fatores que também influem nesse processo de fazer currículo espontaneamente ou não em cada realidade educacional. Ainda nessa perspectiva Oliveira aponta para mais um aspecto problemático no que se refere a currículo na EJA:

Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e

aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular. (OLIVEIRA, 2007, p. 88)

Mais um agravante nas práticas curriculares aplicadas à EJA ocorre, como aponta a autora, com a infantilização das ações desenvolvidas com o público que já passou por essa fase da vida humana e que pelo fato de estarem retomando os estudos para “recuperar o tempo perdido”, conforme concepções existentes na área, não significa que ficaram parados no tempo. Contrariamente a esta forma de pensar/agir, estes educandos trazem consigo concepções de mundo, histórias de vida e saberes que não podem jamais ser desconsiderados. Estas questões nos remontam novamente à formação docente requisito essencial no trato com a EJA, pois conforme nos afirma Freire (2007, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”, é esta uma das premissas que um professor precisa ter em mente ao trabalhar com o público jovem e adulto. Assim como precisamos também ter em mente a noção que nos mostra Meyer (apud COSTA, 2005, p. 88):

O currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de eger as perguntas e construir as respostas que, supostamente, são de interesse de *toda* a sociedade.

Tardif (2006), ao tratar dos professores enquanto sujeitos do conhecimento repensando as relações entre teoria e prática assinala que o trabalho desses profissionais deve ser considerado como “[...] um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.” (p. 234). Sendo assim, sua formação deveria basear-se consideravelmente nesses conhecimentos e ressignificados diariamente em suas práticas.

Contrariamente a esse postulado, os currículos para formação de professores são marcados por conteúdos de caráter disciplinar embasados por teorias filosóficas, sociológicas, históricas, psicológicas, didáticas, pedagógicas, etc. Estes ainda são tratados por vezes desligados uns dos outros e nem ao menos em consonância com o ensino e com as realidades cotidianas do professor. Isto por que esses temas, em sua maioria, são lecionados por professores que nunca tiveram ou não mantém relações com a realidade escolar e nem mesmo demonstram interesse em conhecê-la. Nesse sentido, as palavras de Meyer (2005) ratificam essa concepção quando afirma que:

Professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais. Nesse sentido, cursos e currículos de formação de professores e professoras constituem uma instância-chave de formação de sujeitos que estarão diretamente implicados como o processo de produção, posicionamento e deslocamento das fronteiras e identidades culturais, no âmbito dos diferentes grupos sociais. (MEYER apud COSTA, 2005, p. 81)

Assim, retomando Tardif (2006), este concluirá que o principal desafio para a formação de professores nos anos que se seguem será o de possibilitar um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo. O autor apontará também para a desvalorização dos saberes profissionais docentes por parte das autoridades educacionais, escolares e universitárias não como um problema de caráter científico, mas como uma questão política. Cabe então retomar Gatti e Barreto, que quando referem-se à problemática da formação de professores afirmam que:

[...] salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de atuação articulada entre as diferentes instâncias que formam os professores e as que os admitem como docentes, a qual, dada a sua complexidade, não pode prescindir do poder central para ser levada a bom termo. (GATTI e BARRETO, 2009, p.36)

Este pensamento das autoras retrata bem nossa concepção no que se refere à complexidade que envolve o campo da formação docente. Não se pode reduzi-la unicamente a conhecimentos teóricos ou práticos, mas compreendê-la em suas diferentes dimensões, pois o educador não se faz nem exclusivamente nos bancos das universidades ou demais espaços formativos, nem essencialmente no chão da sala de aula.

Isto é currículo! É pensar no que contempla todas as dinâmicas da educação. Considerar-se-á aqui então as manifestações curriculares desde a formalização de intenções num documento por parte de um órgão ou de uma instituição até suas operações mais “ocultas”, conforme Silva (2007). Estas ações do currículo revelam-se no dia a dia, nas atividades desenvolvidas, nos espaços consentidos e também nos reduzidos, na inserção ou retirada de determinadas discussões num programa de ensino, por exemplo. Desse modo, é nesse sentido que currículo será aqui entendido e discutido, em seu sentido mais amplo, partindo da premissa da formação inicial de professores para a EJA. Nessa perspectiva, cabe tomar como referência para esse trabalho os Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA como trataremos a seguir.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DOS SEMINÁRIOS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

(...) no VII ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Distrito Federal em 2005, o segmento que reúne os professores das Instituições de Ensino Superior discutiu e decidiu por encaminhar ao Ministério da Educação, como uma das propostas ao final do Encontro, a realização de um seminário temático sobre a formação do educador de jovens e adultos. (SOARES, 2006, p. 8-9)

Notamos que os Seminários nascem de uma necessidade emergente nos ENEJAs que se constituiu discutir a formação desse profissional da EJA. Nesse sentido, O I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos ocorreu em maio de 2006 em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais. Este encontro envolveu o Ministério da Educação (MEC), seis universidades públicas mineiras e a UNESCO, representando uma preocupação coletiva com a modalidade da EJA, tomando como ponto de partida a formação do educador. Nesse primeiro encontro prevaleceu a presença do segmento universidade, que como comentamos é o principal interessado em discutir e propiciar a formação do educador de jovens e adultos. Como produto do Seminário publicou-se um livro com as discussões realizadas no seminário assim como o relatório final do mesmo que foi organizado por Soares (2006).

Numa das primeiras discussões Arroyo (apud SOARES, 2006, p. 17-18) já aponta para o fato de o educador de jovens e adultos não ter um perfil definido, pois assim como a própria EJA esse educador vai se formando nas brechas possíveis de serem aproveitadas já que não se tem ainda parâmetros bem definidos que direcionem esse campo. O autor traz à tona o fato de que essa educação sempre esteve disseminada na sociedade como um todo, o que refletirá quando tentamos entender a EJA vinculada à escolarização. A flexibilidade com que a mesma ocorre enquanto práticas sociais emancipatórias certamente entra em choque com as ações reguladoras dos governos e dos sistemas educacionais e conseqüentemente a formação docente também fará parte desse conflito.

Este mesmo autor critica a transposição feita do ensino dito regular, fundamental e médio, para a modalidade de EJA em virtude de não se levar em conta as especificidades dessa modalidade, o que concorre pela não constituição de uma política específica de formação desse educador. Isto porque, conforme sua compreensão e com a qual também concordamos, um programa ou política de formação de educadores de jovens e adultos precisa ter como base teórica as noções de trabalho, movimentos sociais, cultura, a

experiência e a resistência à opressão enquanto conteúdos essenciais para o trabalho com esse público. Além disso, a perspectiva do direito também deve integrar a formação desse educador:

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. (DI PIERRO, apud SOARES, 2006, p. 282)

Nessa perspectiva, formar esse educador exige a constituição de conhecimentos que o torne apto para possibilitar aos seus educandos o acesso a conhecimentos socialmente reconhecidos, mas que sejam também imprescindivelmente significativos para a vida adulta. Do educador é exigido uma prática de caráter político que expresse as diferentes atribuições enquanto formador de sujeitos que já possuem um amplo repertório de saberes.

Entre os meses de maio e junho de 2007 aconteceu o II Seminário, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia. Realizado numa parceria entre o MEC, a UNESCO e o Fórum Goiano de EJA, este segundo encontro representou o aprofundamento das questões já levantadas pelo I Seminário. Como produto desse evento também publicou-se um livro, desta vez sob a organização de Machado (2008).

Em uma das discussões realizadas Soares (apud MACHADO, 2008) comenta que mesmo depois de a LDB 9394/96 reconhecer a EJA enquanto modalidade e da criação das diretrizes curriculares nacionais que ratifica isto, ainda há a antiga concepção de aceleração que dominava essa área. A continuidade dessa visão favorece as práticas de voluntariado e assistencialismo na função docente que insistem em prevalecerem nesse campo. Nesse sentido o autor acima citado afirma que:

Acreditamos ser necessário que, ainda em sua formação inicial, o educador do aluno jovem e adulto tome consciência da atual situação da EJA, no que se refere à sua própria construção como política pública, como responsabilidade e como dever do Estado. Seria interessante ressaltar também que, no momento da graduação, o profissional da EJA receba formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade. (SOARES apud MACHADO, 2008, p. 64)

Ele ainda segue mostrando que as iniciativas das universidades quanto à formação docente para a EJA ainda são insuficientes se levarmos em conta a dimensão que o debate e as pesquisas sobre essa área vêm tomando no país, assim como também o potencial dessas instituições enquanto veículos de formação. Com a aprovação das diretrizes nacionais para os

cursos de Pedagogia, das quais trataremos no próximo capítulo em consonância com nosso objeto de estudo, Soares diz que ficariam margens para outros sentidos da formação docente para a EJA. Sendo assim fica no ar a questão de como a configuração de novos currículos das Instituições de Ensino Superior (IES) deixaria a EJA em sua perspectiva de formação de educadores. Como já dissemos, esta questão que ainda não sendo tão recente, acabou gerando indiretamente esta pesquisa, na qual nos deteremos com mais detalhes no próximo capítulo.

Como resultado do encontro, na plenária final, discutiu-se a não correspondência entre a lógica disciplinar que configura os currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas e as pesquisas da área de EJA que apontam para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e dialógica, contemplando as dinâmicas sociais que ocorrem em concomitância com tais práticas educativas. Ainda destacou-se a importância de se reconhecer a diversidade de sujeitos da educação não restrito a disciplinas ou estágios, mas contemplando todo o curso através do ensino, pesquisa e extensão. Foram estas as percepções dos professores universitários.

Na perspectiva dos gestores dos sistemas de ensino a questão que se colocava enquanto central, em nível federal, estadual ou municipal, era a formação de um quadro fixo e qualificado de profissionais que atuassem na EJA. Além disso a falta de articulação entre as instâncias também se colocava enquanto entrave para ações mais efetivas nessa modalidade. Sendo assim, os mesmos concluem que:

A existência, por si só, dos educadores que atuam na EJA não é suficiente. Há de se constituir um coletivo de educadores de jovens e adultos permanente/orgânico, buscando a efetividade desse profissional na rede, substituindo educadores com contratos temporários. É necessário repensar critérios de remoção desses profissionais (remanejamento/distribuição de aulas), tomando por referência a formação e a experiência em EJA, enfrentando inclusive as questões corporativas que têm dificultado a compreensão da especificidade do trabalho dos educadores de jovens e adultos. (MACHADO, 2008, p.165)

Para educadores de jovens e adultos presentes no encontro, sua formação enquanto profissionais exige uma reflexão contínua a respeito da práxis pedagógica, o que possibilita constituir-se um educador-pesquisador. Também enquanto pauta fundamental destacaram a tomada de consciência acerca da “diversidade de sujeitos, espaços e tempo (ambientes e contextos)” (íbidem, p. 167) que constituem essa modalidade. Assim, nesse processo o professor precisa estar atento a seu papel político e enquanto tal valorizar sua formação e a própria importância da EJA, combatendo a visão desta como “depositária do fracasso escolar”, principalmente nos espaços em que só funciona no noturno.

Além dessas questões houve o destaque no que se refere a necessidade de reconfiguração do currículo da EJA a partir de eixos temáticos que também são inerentes a ela, sendo estes: sujeitos da EJA; mundo do trabalho; educação em presídios; questões de gênero, etnia e orientação sexual; educação popular e povos do campo. Com esse saldo de preocupações que ainda perduram nesse campo abriu-se caminho para a realização do III Seminário.

O III Seminário ocorreu em Porto Alegre, de 26 a 28 de maio de 2010 sob a máxima dos desafios e possibilidades da formação dos educadores de EJA. Como nos anteriores, desse encontro resultou um livro com as contribuições deixadas naquela ocasião, no entanto, a versão deste documento não está disponível completa, faltam seus dados catalográficos, edição e formatação final e dados que indiquem os coordenadores das atividades.

Freitas (apud FORMAÇÃO..., 2010), ao fazer uma retrospectiva sobre a formação inicial dos professores de EJA destaca a pesquisa de Barros (2003) que foi realizada através de uma busca documental e empírica sobre leis, currículos e da oferta de formação inicial para os professores da EJA. Os resultados desse trabalho apontaram para o silenciamento já mostrado em outro momento por outros pesquisadores, no que se refere tanto a falta de professores como de coordenadores atuantes na área. Assim, Freitas descreve que:

Em seus estudos Barros (2003) constatou que na Escola Normal, responsável pela formação dos professores para ensinarem na educação infantil e no 1º Segmento do Ensino Fundamental de crianças, jovens e adultos há um “silêncio” absoluto. Os cursos de formação de professores na modalidade Médio normal, não ventilam, em hipótese alguma, trabalhos direcionados para o contato dos seus alunos com experiências práticas, voltadas para a EJA. (FREITAS apud FORMAÇÃO..., 2010, p. 101)

Entendemos assim que a formação inicial desses educadores se constitui enquanto um desafio histórico que acompanha a própria configuração da EJA. Dessa forma, adentrar nesse terreno inclui assumir a responsabilidade de pensar e contribuir de alguma forma para que esse obstáculo seja visto mais de perto e se busque estratégias que possibilitem sua superação representando um avanço na formação de educadores e de educandos desse campo.

Machado (apud III FORMAÇÃO..., p.23) aponta para a questão do material didático, que conforme a mesma, sempre foi motivo de reclamação entre os educadores de jovens e adultos que só tinham acesso a materiais direcionados ao público infantil. A autora discorre sobre desafios pedagógicos e políticos da formação docente para a EJA, e ao utilizar-se de documentos oficiais deixa-nos perceber que o foco das ações nessa área é na formação em exercício. Além da formação continuada desses docentes, o orçamento oficial prevê a

aquisição, elaboração e/ou reprodução de materiais didáticos específicos para esse trabalho, no entanto acaba deixando margens que comprometem a qualidade do atendimento a essas demandas que apesar de reais parece-nos estar distante de serem sanadas.

Essa mesma pesquisadora afirma que, ao menos naquele ano, havia um alto percentual de professores graduados (82%) que trabalhavam com a EJA no nível fundamental. Ainda assim, muitos afirmavam não possuir nenhuma formação específica que lhes permitisse lidar com essa modalidade. Isto demonstra que apesar dos esforços oficiais se direcionarem exclusivamente para a formação continuada desses docentes, ainda não havia sido possível um alcance satisfatório dessas ações já que não haviam bases sólidas para avançar nessa preparação, estas precisam ser dadas pela formação inicial que não se constitui enquanto preocupação nas instâncias oficiais.

Em outro extremo, enquanto mais um desafio pedagógico, a autora aponta que há aqueles que mesmo tendo passado por várias formações ainda não se julgam prontos para atuarem com a EJA. Assim, a mesma segue considerando que um dos maiores desafios seja justamente o fato de não nos consideramos capacitados o suficiente para assumirmos uma tarefa tal como essa de que estamos tratando. Como já explicitamos em outros momentos, talvez seja essa a grande corrida preparatória do educador de jovens e adultos, o fato da EJA apresentar-nos uma gama de condições e sujeitos diversos histórico-socialmente, o que implica em diferentes formas de produzir saberes.

Nesta ocasião, Paiva (apud FORMAÇÃO..., 2010) também apresentou trabalho em que tratou da formação inicial e continuada de professores nos cursos de Pedagogia. Ao tratar da reformulação deste curso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a mesma afirma que buscou-se defender e manter o bacharelado indo de encontro “à concepção simplista” trazida pelas Diretrizes que restringiam a formação às licenciaturas. Também destacou o fato de a formação dá-se de modo geral de maneira contínua, não havendo um maior direcionamento da inicial. Em outro momento desse trabalho, Paiva alerta que:

O destaque ao papel político que desempenha a educação e sua participação na construção das sociedades – e não a forma escolar que recebeu na modernidade, ainda que se acredite que esta deva guardar a centralidade historicamente concedida –, não justifica a exclusividade da escola em se tratando de formação, sem qualificar a formação que se volte para o conjunto de práticas educativas, sempre de natureza política e social; nem que se tenha outra designação além do termo de “não escolares”, para todas as atividades que não se encaixam no modelo historicamente instituído. (PAIVA apud FORMAÇÃO..., 2010, p. 75)

Esta fala da autora em sua totalidade já diz muito, mas nos atentando em especial ao último período, a mesma faz uma afirmação que recai sobre os desafios da EJA. Isto porque o processo histórico que consagrou as práticas escolares enquanto ações que mereciam validade acabou por atribuir a processos de educação com diferentes demandas o lugar de marginalização a que são submetidos. Tal quadro não reconhece o fato de que professores formadores e em formação interagem cotidianamente, (re)conhecem e desenvolvem as dimensões contemporâneas da EJA e conseqüentemente contribuem “para a consolidação de políticas públicas que possam garantir o direito constitucional de todos a educação” (ibidem, p. 78).

Segundo Di Pierro (apud FORMAÇÃO..., 2010), no Brasil a formação de educadores de jovens e adultos “configura um campo heterogêneo de práticas dirigidas a uma pluralidade de perfis, que inclui docentes profissionais, estudantes em processo de habilitação para o magistério, agentes comunitários e voluntários com distintos níveis de escolaridade” (p.167). Dessa forma, a diversidade de perfis concorre para a complexidade do que significa constituir uma formação comum para profissionais dessa área. Por essa dificuldade estes acabam por não se considerar enquanto uma categoria profissional definida já que se guiam por lógicas distintas de trabalho, a exemplo de funcionários de redes públicas de ensino e os diferentes atores da educação popular.

A autora então destaca que a extensão universitária, as ONGS e as equipes pedagógicas governamentais e de movimentos sociais se dedicam a formação inicial de educadores de jovens e adultos. Porém este preparo se pauta no aligeiramento que os programas de alfabetização de adultos pedem, uma vez que estes responsáveis pela EJA muitas vezes não possuem uma formação pedagógica mínima que lhes habilite para esse trabalho. Ainda assim, essas práticas formativas, exercitadas em diferentes campanhas ao longo da história brasileira até os programas atuais, acabaram angariando muitas características de ações institucionais como, por exemplo, nos Programas Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado.

Di Pierro (apud FORMAÇÃO..., 2010) propõe três aspectos de que sente falta quando se fala em pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos. A primeira se refere a ausência de conhecimentos das características sociais e da identidade profissional desses professores. Não encontramos então investigações sobre os egressos das Licenciaturas com habilitações em EJA e nem sobre quem são os formadores que atuam junto a esses profissionais em constituição, o lugar de onde falam e o que sabem. Outra questão que urge por atenção nas pesquisas se refere aos saberes teóricos e práticos indispensáveis à docência na EJA e aos conteúdos específicos envolvidos nesse processo. Por último, outro campo

aberto à investigação, segundo a autora, diz respeito às políticas de formação, estratégias e iniciativas que ainda engatinham em sua existência mas já o suficiente para serem analisadas e avaliadas.

Como saldo de discussão desse seminário ficou o questionamento no que concerne ao papel ainda não assumido pelas Universidades na educação desenvolvida nos mais diferentes espaços. Ampliaram-se as preocupações com a educação do e no campo, no sistema penitenciário, com a diversidade de gênero e sexualidade, das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, etc. Também defendeu-se o direito à formação do educador de jovens e adultos, sendo ela inicial ou continuada, em seus aspectos pedagógicos mas também se valendo da inclusão digital. As parcerias que garantam a qualidade da formação desses docentes também foram reforçadas, evitando a sobrecarga de trabalho quando ocorrida em serviço, assim como reafirmando as relações entre educação e o mundo do trabalho.

Este processo de formação docente, que também educativo, precisa estar alicerçado na compreensão das diversas nuances que ele assume, inclusive potencializando os espaços já existentes, aperfeiçoando-os sempre que se fizer necessário. Assim, reafirmamos a importância de pensar a formação inicial dos educadores de EJA não só nos cursos de Pedagogia, mas também estendida às demais licenciaturas, articulando-se com a força já ativa dos fóruns de EJA. Faz-se relevante a construção de um diálogo entre os saberes da prática educativa e os saberes acadêmicos para a construção de um novo saber, considerando também a questão da avaliação, da presença da juventude na EJA e da ramificação com a educação especial, por exemplo, o que implica em necessidades a serem atendidas tanto dos educandos quanto de seus educadores em busca de suas autonomias enquanto seres sociais. Todas estas questões certamente serão levadas em conta para realização do IV Seminário, que ocorrerá em Palmas, no Tocantins entre os meses de outubro e novembro do corrente ano.

Assim, serão essas concepções concernente à formação docente que permearão esse trabalho. A necessidade da articulação entre saberes e práticas como também entre as instituições que ofertam a formação inicial para a docência na área em estudo será aqui levada em conta. Também serão levadas em consideração as noções de currículo conforme apresentadas anteriormente, bem como suas implicações na formação de professores para a EJA. Assim, no próximo capítulo apresentaremos os cursos de Pedagogia enquanto formação inicial para atuar junto aos sujeitos dessa modalidade de ensino para por fim entendermos a necessidade de uma formação específica desses educadores.

4 OS CURSOS DE PEDAGOGIA ENQUANTO FORMAÇÃO INICIAL PARA A ATUAÇÃO NA EJA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFBA

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...]Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 2007, p. 53)

Freire nos adverte a estarmos conscientes de nossa incompletude, e que ela se relaciona diretamente com nosso ambiente socio-histórico-cultural e não exclusivamente com características individuais nossas. Nesse sentido, avaliamos até o momento que como a própria legislação confere às IES o papel de preparar para a atuação na docência, a literatura ratifica essa atribuição mas demonstrando que esta ação ocorre muitas vezes através de projetos de extensão que objetivam a qualificação de educadores de EJA em serviço. As IES também exercem a função da formação acadêmica inicial de professores, porém há uma ausência considerável da temática de nosso estudo no currículo das licenciaturas, inclusive no de Pedagogia. Este fato concorre para a concepção da formação continuada como provedora do lapso da formação inicial e não como a responsabilidade pelo aperfeiçoamento e atualização como de fato se constitui seu papel, o que acaba comprometendo tanto a preparação iniciante como aquela concebida como ao longo da vida, ou do percurso desse profissional.

Sendo assim, nos colocamos no lugar de integrante desse(s) currículo(s) de que falamos e que prosseguiremos a analisar. Enquanto sujeito dessas (e a essas) práticas não podemos nos esquecer de nos avaliarmos constantemente em nossas ações. É com esse propósito que apresentamos nesse capítulo nossa reflexão a cerca de nosso itinerário dentro do currículo de Pedagogia da UFBA relacionando com a experiência em EJA que tivemos ao cursá-lo.

4.1 O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA NAS REGULAMENTAÇÕES NACIONAIS

Nos voltando mais um pouco para os documentos normativos, dessa vez enveredamos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e para o curso de Pedagogia com o objetivo de estreitar o sentido de nossa preocupação, culminando com nossa motivação pessoal para o desenvolvimento dessa pesquisa. É nessa direção que daremos continuidade a

estas considerações que viemos construindo nesse percurso formativo e caminhando para nossas disposições finais.

4.1.1 Norteando-se através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA

O parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), parecer CNE/CEB 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000 deliberou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA). Nele encontramos a retomada do que trouxe a LDB quando diz que “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente [*sic*].” (BRASIL, 2000, p.2), como também o aprofundamento das próprias discussões a seu respeito nas diversas instâncias sociais.

Assim, as DCN/EJA reafirmam as particularidades dessa modalidade de ensino bem como traz seus fundamentos e funções (reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora, que se constitui como seu próprio sentido). As mesmas apontam também as bases legais para a sua criação, bem como o histórico da educação de adultos e sua configuração atual, assim como as iniciativas públicas e privadas na área. O documento traz ainda indicadores estatísticos da situação da EJA e culmina na formação docente para tal. Desse percurso é que se constituem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, pautando-se, sobretudo no direito à educação.

No que se refere à formação docente, as DCN/EJA concebem enquanto uma formação adequada, aquela realizada de forma integrada entre as instituições formativas implicando na existência de espaço próprio para os profissionais da EJA. Desse modo, esse processo inicial partiria da formação em nível superior para se desdobrar continuamente durante o exercício da profissão.

Assim, conforme o quadro já exposto, pode-se dizer que o preparo de um docente para a atuação na EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo professor em geral, aquelas que apontem para a complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional deve estar preparado para lidar com este público em suas especificidades, exercendo portanto uma relação de ensino e aprendizagem que se pautem no exercício do diálogo.

É necessário então que a formação dos docentes voltados para a EJA, se dêem em cursos ofertados sob a concepção da LDB. Assim, as instituições de nível superior, sobretudo as

universidades, têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação desses professores. Além disso, as mesmas também podem contribuir proporcionando experiências significativas de formação, produzindo material didático, além de outras formas de possibilitar a criação de condições necessárias para se garantir uma formação de qualidade tanto aos educadores, como, e conseqüentemente, aos seus futuros educandos jovens e adultos.

No caso dos sistemas públicos, cabe lembrar o artigo 67 da LDB que prevê o princípio da valorização dos profissionais da educação escolar. Isto se dá pelo ingresso através da realização de concursos públicos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão na carreira, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho e sobretudo condições adequadas de trabalho que englobam de modo geral as indicações anteriores.

As DCN/EJA relembram a resolução CEB/CEB nº 02/99, que se referem a formação dos professores na modalidade normal média, em especial o parágrafo 2º do artigo 1 que requer o compromisso de propostas pedagógicas e sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade tanto para as crianças, como para os jovens e os adultos. Esta indicação retoma o fato de que não se pode infantilizar os métodos, conteúdos, atividades e processos avaliativos da EJA em vista das suas especificidades. O 5º artigo dessa mesma resolução em seu parágrafo 2º também destaca que os conteúdos curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental devem contemplar a amplitude que possibilitem as ressignificações dos conhecimentos realizadas constantemente por crianças, jovens e adultos.

Entendemos então que cada vez mais se exige da formação docente uma preparação de caráter multidisciplinar e polivalente, principalmente quando nos remetemos ao trabalho com a EJA. Esta “relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000, p. 59), demanda uma adequação aos tempos e perfis dos estudantes da EJA. Isto pede considerar também o caráter dialógico e interdisciplinar que integra esse campo educacional.

O Artigo 26 da mencionada lei indica os aspectos comuns e ao mesmo tempo a diversidade do currículo desta modalidade, o que também engloba os traços característicos regionais. Nesse sentido, era preciso que as instituições responsáveis pela preparação de professores disponibilizassem a habilitação em EJA tanto para as licenciaturas como para outros cursos relacionados aos profissionais do ensino também oferecessem o conhecimento da realidade da EJA. Mesmo com muitas instituições trabalhando em conjunto em propostas de formação docente para a EJA, universidades e ONGs em parceria com secretarias de

educação por exemplo, devemos considerar que este processo ainda está se constituindo em meio a muitas incertezas e que depende de um desenvolvimento que se complemente entre as diferentes instâncias para a oferta qualificada desta modalidade nos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva consideramos que a EJA exige um educador que não seja nem descompromissado ou desconexo da diversidade dessa modalidade, muito menos que seja aquele apenas com uma boa vontade, somente um voluntário. É necessário um docente consciente das particularidades desse trabalho, que esteja preparado para relacionar os conteúdos e as áreas de conhecimento àqueles saberes os quais seus educandos já consolidaram no decorrer de suas vidas. Assim, a formação demandada por esse professor é aquela que responda a ações integradoras pela EJA exigidas, é preciso antes de tudo a existência de um espaço específico para esses profissionais nas instituições escolares, nos sistemas de ensino, e nas agências formadoras de maneira geral.

4.1.2 Uma reflexão sobre a formação docente para a EJA a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN/Pedagogia) enquanto licenciatura foram instituídas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação através da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Nelas encontramos a seguinte concepção dessa licenciatura:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1)

Assim, reafirma-se nessa concepção a função do licenciado em Pedagogia atrelada à docência, à sala de aula. No entanto, não vemos contemplada nessa definição a habilitação do graduado em Pedagogia para a atuação na modalidade da EJA, a não ser subentendida na última atribuição referindo-se a outras áreas que pressuponham conhecimentos pedagógicos.

Ainda assim, o Artigo 6º dessa resolução prevê a estruturação desses cursos, entre outros aspectos, através de: “aplicação, em práticas educativas de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; (...)” (BRASIL, 2006, p. 3). Também o Artigo 8º no Inciso IV ao tratar da realização dos estágios que assegurem aos

graduandos a experiência em seus possíveis diversos espaços de atuação se refere também a esta ação na área da EJA.

A seguir, o Artigo 10 da resolução supracitada também põe fim às habilitações que existiam até então, não só as que preparavam para a atuação na EJA, mas também para as demais atribuições específicas como, por exemplo, supervisão e orientação educacional. Assim, Paiva (apud FORMAÇÃO, 2010, p. 77) sintetiza que:

São finalidades do Curso de Pedagogia, portanto, a formação de profissionais para atuação: na docência dos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos, na perspectiva da educação inclusiva; nas atividades específicas de educação infantil em organizações governamentais ou não governamentais; nas atividades de docência, pesquisa e prática pedagógica em cursos de formação inicial e continuada de professores; em tarefas de organização e desenvolvimento de projetos e experiências pedagógicas em escolas, assim como em instituições públicas e privadas e em movimentos sociais.

Destacamos então a ampla concepção do Curso de Pedagogia no que se refere às diferentes atribuições dos profissionais da educação. Ainda não sendo a ênfase principal dessas diretrizes o trabalho com a EJA, mas com as séries iniciais do ensino fundamental, essa mesma regulamentação admite ser o licenciado em Pedagogia aquele que estará apto também para esse campo. Nessa perspectiva, é pertinente citar Soares quando diz que:

Tanto para a formação de pedagogos quanto para a formação de outros licenciados, deve-se considerar 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. (SOARES, 2006, p.10)

Pode-se assim considerar a importância de uma formação que abranja as especificidades relativas à modalidade de ensino aqui em estudo. Um processo que passa pelas ações políticas e pedagógicas necessárias à EJA urge por atenção, pois se constituem enquanto direito desses sujeitos que não podem continuar sendo negligenciados.

Nesse mesmo intuito Soares (apud MACHADO, 2008, p.65) considera que após a homologação das novas diretrizes para o curso de Pedagogia, a questão da formação de professores para a EJA assume novos sentidos. A nova disposição desse currículo confere aos licenciados uma nova gama de tarefas que devem corresponder com as disciplinas que farão parte desse quadro de formação. O autor então questiona quais seriam os lugares que as disciplinas relativas à EJA ocupariam nos planejamentos das IES, e considera que essas

diretrizes deixam possibilidades que concorrem para provocações a pesquisar a serem desenvolvidas na área.

Desse modo, após essas contribuições trazidas pelas concepções oficiais e pelos autores que destacamos até o momento, temos reafirmada a importância de um estudo que objetive investigar a formação de um profissional, possível futuro educador nesse campo conflituoso em questão. Assim, um trabalho monográfico, pode suscitar a discussão das questões relativas a uma das demandas dentro do currículo vivenciado pelo próprio autor em seus quatro anos de formação na mesma instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada. É nessa perspectiva que esse trabalho foi pensado e escrito, como um instrumento que possibilite um processo constante de “ação-reflexão-ação”, como diria o educador Paulo Freire.

4.2 O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFBA

Segundo Soares (apud MACHADO, 2008) conforme pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, dentre os 1.698 existentes, havia no Brasil, 27 cursos de Pedagogia com habilitação em EJA. A formação neste tipo de curso era realizada em média, por um período de dois anos, desenvolvida geralmente nos períodos finais da graduação. Neles eram ofertadas disciplinas obrigatórias, acompanhadas de estágios supervisionados em espaços escolares e não escolares para o exercício de práticas em EJA. Ainda segundo o autor a primeira instituição que incorporou a habilitação em EJA no seu currículo foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1985, seguida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1986, sendo a Universidade Paranaense (UNIPAR), a última a oferecer a habilitação, em 2004.

Retomando as contribuições dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos encontramos em Paiva (apud FORMAÇÃO..., 2010, p.73) a concepção dos Cursos de Pedagogia enquanto a formação inicial para a atuação nessa área. Assim, essa educação superior, pressupondo as atividades de ensino, pesquisa e extensão, daria a instrumentalização teórica e prática para esse educador. Desse modo, pensar a formação inicial do educador para além das “aulas teóricas” é um dos desafios dos cursos de Pedagogia na atualidade, especialmente no que se refere à EJA, bem como a própria inserção desta temática nos cursos das demais licenciaturas.

Quando tomamos o currículo de Pedagogia da UFBA para análise, a princípio nos apoiamos naquele que experimentamos enquanto balizador de nossa formação que se refere ao período de ingresso do semestre de 1999.2 até 2008.2, sendo que iniciamos nossos estudos na Faculdade de Educação (FACED) da UFBA justamente neste último ano antes da implantação do currículo atualmente em vigência datado do ano de 2009. Essa proposta curricular representou um avanço no sentido de responder às demandas que emergiram durante o período da antiga orientação do curso, desde 1969. Nesse sentido, observamos em sua justificativa a extinção das habilitações que marcavam esse curso para uma formação “generalista sólida” que possibilitasse a escolha por aprofundamentos em algum dos diferentes campos do saber educacional apresentados em seu percurso.

A constituição desse currículo se deu no contexto de efervescência da chamada sociedade da informação o que explica a resposta desse processo de formação em vistas da exigência do profissional polivalente nessa nova configuração mundial. Nele já encontramos a concepção da educação que se desenvolve em diferentes espaços e que não tem no professor a figura central no processo de aprendizagem, mas concebe-o enquanto mediador de práticas que envolvem a construção de conhecimentos por parte de educandos também partícipes dessa dinâmica. Dessa forma, este documento assume que ao profissional da educação cabe produzir, construir e socializar “conhecimentos, habilidades e competências” que envolvam a complexidade do que significa participar da sociedade contemporânea.

Vemos então reafirmada a característica de universalidade que demarca a formação desse licenciado, sem uma especificação direta de sua atuação a não ser no que concerne à educação e seus processos formativos. Assim, o pedagogo pode exercer sua função enquanto “docente, pesquisador e gestor” de processos educativos que envolvam crianças, jovens e adultos levando em conta aspectos teóricos e práticos de acordo com as características dos sujeitos com os quais trabalhe, proporcionados por sua base formativa. Essa indicação já admite a possibilidade da preparação desse profissional também para o trabalho com a EJA numa partilha de construção constante de novos conhecimentos.

Porém quando refazemos nossa trajetória acadêmica por entre esse currículo, nos deparamos com os diversos conflitos trazidos pela literatura enquanto características que marcam a formação docente para a EJA. De início, os dois primeiros semestres foram compostos de disciplinas obrigatórias todas de caráter teórico-filosófico que nos introduziam aos estudos do que se constitui a educação em seus extremos, além destas estudamos as que buscavam nos introduzir às normas acadêmicas e aos princípios organizativos da educação

nacional. No primeiro ano entendemos assim a preparação das bases que norteariam nossa formação.

No ano de 2009, antes mesmo do primeiro semestre letivo se iniciar recebemos a proposta para trabalhar com uma turma de EJA, que assumiríamos após a então professora regente se aposentar. Aceitamos o desafio e ingressamos nesse caminho. Já na semana pedagógica que antecedeu o início do ano letivo nos deparamos com a novidade, pois até aquele momento não tínhamos a noção de que a EJA existia em suas particularidades, mas conforme nos disseram, iríamos trabalhar “apenas com a 2ª e 3ª série do noturno”. Nesse primeiro contato, conheci a nova estrutura curricular dessa modalidade na esfera estadual, que se iniciava naquele ano. Dividida em três tempos formativos, que se assemelhavam as subdivisões do ensino dito regular, estes eram nomeados e traziam temas geradores específicos para cada eixo.

Tudo era novo para nós, logo na primeira experiência com a docência nos víamos diante da provocação que o trabalho com a EJA nos impunha. Hoje sabemos que a professora com quem trabalhávamos à época se pautava basicamente naquilo que tratamos em outros momentos, na infantilização de suas práticas com os jovens e adultos, transpondo assim sua rotina e forma de trabalho com as séries iniciais para esse outro espaço educativo. Nesse contexto, nossa postura enquanto mero aprendiz naquele processo, era o da manutenção de suas ações.

No entanto, era quando tínhamos a chance de uma atividade de coordenação (A.C.) junto à direção da escola que obtínhamos mais informações do que era o trabalho com essa modalidade. A partir daí começamos a pesquisar mais e nos darmos conta da responsabilidade que nos impunha. Na época, não tínhamos acesso facilitado aos meios informáticos, o que de certa forma dificultava estudar um pouco mais sobre a EJA, sem falar no próprio acervo da biblioteca da FACED que referente a este tema encontra-se defasada, sem estudos com maiores aprofundamentos e mais atualizados.

Após a aposentadoria da professora com quem dividíamos a docência da classe, assumimos a responsabilidade pela mesma. Inicialmente tivemos certa dificuldade, no entanto, aos poucos fomos percebendo mais a fundo as carências apresentadas por aqueles sujeitos. Em especial, nos marcou o caso de uma das estudantes que enquanto público jovem daquela turma representava o que a literatura trata enquanto a configuração da EJA enquanto depositária noturna do fracasso escolar. Essa estudante, retratavam os colegas e ela mesma em conversa conosco, não progredia nas séries escolares já havia tempo e ao que percebemos apresentava algum dos problemas com a aprendizagem que estudamos justamente nos

semestres em que estivemos naquela escola através das disciplinas obrigatórias Psicologia da Educação 2 e Introdução à Educação Especial, e da optativa Introdução a Neuropsicologia da Aprendizagem. Nos intrigava o fato de que nenhum professor ou mesmo coordenador tenha atentado com mais afinco para este caso e buscado ajuda especializada, chamando a família da mesma para o diálogo por exemplo, algo que mesmo sem maior conhecimento e experiência buscamos fazer. A princípio conversamos com sua mãe e com a mesma para saber se tinham ciência da situação e se aceitariam caso encontrássemos algum tipo de ajuda, ao que as mesmas concordaram.

Fomos em busca dessa ajuda dentro da própria universidade buscando uma das docentes com quem cursamos uma outra disciplina no segundo semestre daquele ano. Explicamos o caso para a professora que trabalhava com Psicopedagogia em outros espaços e questionamos junto à mesma a possibilidade de um atendimento àquela educanda. Porém, mesmo tendo ficado com nosso contato em mãos, não obtivemos resposta positiva para um possível acompanhamento ou encaminhamento daquela estudante.

Novamente lembramos das pesquisas que nos fazem entender como as relações e situações que se desdobram na e a partir da EJA são complexas. Quando estávamos nos ambientando com o trabalho e nos conscientizando de sua importância tivemos que deixar a turma com outra docente que retornava de licença já que nosso contrato enquanto prestadora de serviço com aquela instituição havia finalizado. Lembro-me de quando, por exemplo, ao ler um jornal encontramos uma matéria que dizia que àquele público estendia-se o direito à merenda escolar, levamos para a sala e juntos discutimos sobre aquela questão. Mais um momento marcante naquele período foi o da despedida, pois vimos nossa esperança e a de alguns daqueles sujeitos se esvaírem com a caminhada que apenas começávamos a trilhar de maneira mais condizente com suas necessidades. Outro quesito referente às discussões da literatura da área também pudemos observar nesse episódio, o da transitoriedade docente na EJA, o que dificulta a consolidação desse campo enquanto profissional, isto recai mais uma vez em nosso objeto de estudo.

A formação inicial deveria preparar os educadores para sua inserção em processos educativos, prioritariamente nas redes de ensino público. No entanto, constata-se a falta de correspondência entre a formação acadêmica e o campo de trabalho. Segundo Porcaro (apud FORMAÇÃO..., 2010, p.34) muitos desses profissionais geralmente são professores leigos ou arregimentados no próprio corpo docente do ensino regular. Nota-se assim que não há uma preocupação com o conhecimento requerido pelo campo específico da EJA. Esta situação submete também os educadores a precárias condições de profissionalização, o que se constitui

como entrave para uma inserção profissional específica desses trabalhadores da educação, assim como para a própria afirmação de sua identidade docente. Percebe-se assim que ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público em seu campo de trabalho.

Após o período de trabalho junto ao primeiro tempo formativo, especificamente naquele correspondente às primeiras séries do ensino fundamental, fomos convidados por um professor de Geografia para assumir suas turmas naquele mesmo turno de trabalho. Nesse momento nos deparamos com mais um conflito, pois pelo que tínhamos compreendido até o momento de nossa formação, a licenciatura em Pedagogia nos possibilitava atuar com as séries iniciais, ou seja, da educação infantil até a 4ª série/5º ano do ensino fundamental. Contudo, conforme o que nos disseram naquela ocasião, nosso curso nos habilitava sim para essa circunstância já que se tratava da área de humanas portanto só não poderia assumir se fosse uma disciplina da área de exatas. Desfeita essa dúvida topamos mais uma vez nos arriscar nesse terreno, porém dessa vez nas etapas posteriores, 1º e 2º tempos formativos, eixos IV e VI, correspondentes à 5ª e 6ª série do ensino fundamental e 1º e 2º ano do ensino médio. Confessamos que até hoje essa imprecisão nos ronda a cabeça e ainda não obtivemos respostas concretas que nos fizeram ter certeza dessa questão. Nessa perspectiva, Freitas (apud FORMAÇÃO..., 2010, p. 103) nos alerta que:

Alguns alunos, antes de concluírem a graduação, situam-se como afirma Giovanetti (2005), na dimensão prática – o fazer, na intervenção profissional, atuam nos Programas de Alfabetização do Governo Federal materializados, pelos estados e municípios que absorvem os estudantes. Sobretudo os de Pedagogia, como bolsistas “voluntários” ou aqueles que, precocemente, atuam como estagiários/professores nos cursos de Educação Básica de EJA oferecidos pelos municípios, sem terem, contudo, a formação específica devido a omissão do poder público em nomear professores concursados.

Constatamos assim que estivemos nessa situação, na dimensão da prática, do fazer, nessa esfera em que muitos desses docentes se fazem, sem uma preparação anterior que lhes possibilite um trabalho alicerçado em bases que mesmo não garantindo resultados satisfatórios certamente proporcionam maior segurança. Sabemos da relevância que tem a formação continuada, mas também reafirmamos que ela pede também uma base teórica possibilitada através de uma sólida formação inicial que considere as particularidades dos jovens e adultos com quem desenvolverão sua prática pedagógica. Não possuindo essa base formativa, o docente sentirá falta de “saberes científicos e pedagógicos” em sua percurso profissional ocasionando muitas vezes obstáculos difíceis de serem superados a longo prazo.

Esses entraves acabam sendo levados para a formação em serviço, porém evidenciamos mais uma vez que nem a universidade nem os sistemas de ensino são capazes de responder individualmente por essa demanda, mas que esta urge por ações integradas entre as diversas instâncias de formação.

A entrada da EJA nas universidades se deu pela porta da extensão, ocasionando com isso uma carência de prestígio e fragilidade nesse campo. Atualmente, além da extensão, a presença da EJA nos cursos de Pedagogia se dá por diferentes caminhos: a iniciação científica, os grupos de estudo e os núcleos de EJA, as disciplinas optativas ou obrigatórias, a prestação de serviços, a especialização e, por fim, a formação inicial em Pedagogia Indígena, Pedagogia da Terra, conforme nos aponta Soares (apud MACHADO, 2008, p. 64).

No nosso caso, no primeiro semestre do ano em que tivemos a experiência descrita acima tivemos a oportunidade de cursar a disciplina de Didática com uma professora que possuía uma larga experiência de trabalho no campo da EJA. Apesar de não ser o foco do componente curricular, a docente sempre nos sensibilizava quanto à especificidade do trato com essa modalidade, sendo este o primeiro momento em que tivemos um contato ainda que introdutório e superficial com esse campo de saberes e práticas tão complexo.

No primeiro semestre do ano seguinte cursamos a tão esperada EDC 291, componente curricular correspondente à Educação de Jovens e Adultos. Nessa ocasião tivemos a oportunidade de nos dar conta dos aspectos que envolviam essa modalidade de ensino e das contradições que vivenciamos ao exercer a prática nas circunstâncias que descrevemos anteriormente. Também nesse período, o que consubstanciou a disciplina foi a ampla experiência e militância que a docente à frente da mesma possuía e transparecia em seu discurso durante as aulas e proposições de atividades. Para nós, foi um movimento inverso, mas ao mesmo tempo válido para o alargamento da nossa concepção acerca desse espaço de impasses em que se constitui a EJA. Dizemos isto, pois foi ao final desse semestre que identificando um processo seletivo para estágio nessa área na própria FACED nos candidatamos e após aprovação tivemos a chance de nos dedicarmos de outra forma a este campo de saberes.

Foram um ano e nove meses de aprendizado no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (LEPEJA), que começaram pelos estudos introdutórios à área numa perspectiva mais crítica, passaram pelo conhecimento do Fórum de EJA da Bahia e entendimento do que constituía esse espaço assim como do seu Portal na internet e posteriormente a participação na construção da Especialização em EJA promovida pelo LEPEJA. Nos estudos teóricos que tivemos pudemos aprofundar nosso campo de

conhecimento na área alargando para outras esferas que a aproximação com o marxismo nos possibilitou. Concernente ao espaço do fórum da Bahia pudemos participar de reuniões e encontros a nível local, estadual, regional e nacional que tinham como foco a EJA e as diferentes preocupações nesse campo educacional além de poder administrar as diversas informações referentes a este no Portal deste movimento no estado baiano. Da construção da Especialização em EJA, chegamos após o período da montagem e tramitação do projeto na universidade, que depois de aprovado passou pela recepção de inscrições, matrícula, aulas, atividades extras e apresentações de monografias das quais participamos monitorando esse processo e contribuindo na mediação entre os docentes, cursistas e a coordenação a qual integrávamos.

Durante esse percurso pudemos refletir sobre as dinâmicas curriculares às quais nos referimos no capítulo anterior. Vivenciamos as disparidades que ocorrem dentro da própria faculdade no decorrer da nossa formação como um todo, em especial no que se refere à EJA. Nos semestres que se seguiram buscamos encontrá-la nas disciplinas que cursamos posteriormente, no entanto quando tivemos essa chance foi quando nos era possível um trabalho que nos permitisse direcionar para essa área de estudo, algo que pudemos experimentar em pelo menos três outros momentos sob os temas de Ludicidade, Sexualidade e Arte-educação, que em suas próprias composições já carregam estigmas da diversidade dentro da tradição curricular acadêmica. Nesse sentido também deixamos patente nosso objetivo de estudo na área de EJA nas disciplinas que exigiam o direcionamento de nossa pesquisa quando estudamos Pesquisa em Educação, Educação e Identidade Cultural e Projeto de Monografia, além de nosso próprio estudo monográfico. Além disso, no curso da Especialização pudemos também notar as disparidades entre o que se constitui em prioridades para a FACED quando tivemos que ceder salas, ficar sem espaço com um mínimo de conforto e aparato tecnológico que favorecessem um trabalho de melhor qualidade para nossos docentes e cursistas. Por vezes ouvimos de funcionários expressões que evidenciavam a priorização de outra especialização ocorrida na mesma época que a nossa como se esta outra pertencesse à UFBA e a em EJA não o fosse.

O sentido da continuidade ora atribuída ao pedagogo egresso da FACED/UFBA diz respeito a esse estudante não cursar apenas a graduação, mas prosseguir na pós-graduação em lato e stricto sensu em áreas de seus interesses que devem ser oferecidas pela própria Universidade. No entanto, se pensarmos no passo seguinte do licenciado como uma especialização, a primeira possibilitada por esta universidade no âmbito da EJA com essa experiência descrita acima, que iniciou-se no ano de 2010 numa iniciativa da Secretaria

Municipal de Educação junto ao LEPEJA a fim de ofertar aos seus docentes uma formação específica para a área com que atuavam. Vemos assim que diferente do que o próprio currículo desta Universidade preconiza enquanto sua responsabilidade de oportunizar a continuidade nos estudos em áreas interesses de seus ingressos acabou ocorrendo num movimento inverso com outra instância procurando a UFBA para oferecer essa formação.

A dinâmica curricular dessa proposta anterior do curso primava pela “flexibilidade, autonomia, integração e atualização”. No entanto, mesmo com toda a demanda real apresentada pela modalidade em questão no presente estudo, ainda não diretrizes e políticas públicas específicas para a formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida, encontra-se em constante processo de construção. É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando somente na EJA. Comumente, deparamos com educadores que atuam, simultaneamente, no ensino fundamental regular diurno e na EJA no noturno. Outros, no ensino médio regular ou mesmo na educação infantil em um turno e na EJA no noturno. Pudemos constatar isso durante nosso exercício na coordenação do curso assim como no próprio trato da UFBA para com essa responsabilidade formativa.

É indispensável que ainda em sua formação inicial, o educador dos sujeitos jovens e adultos tome consciência da corrente situação da EJA, no que se refere à sua própria construção como política pública, como responsabilidade e como dever do Estado. É importante ressaltar também que constitui-se como indispensável que, no momento da graduação, o profissional da EJA receba formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, a fim de conhecer e perceber o seu educando como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade.

Desde o ano de 2009 está em vigor o novo currículo deste curso, que por sua vez, de acordo com as DCN/Pedagogia já direciona a formação do profissional formado por este curso da UFBA para a docência. Dentre as competências e habilidades por este documento requeridas encontra-se a de “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;” (UFBA, 2009, p. p.13). Vimos a noção da EJA ainda atrelada ao conceito de uma idade própria para aprender herança dos textos constitucionais e da LDB 9.394-96. Na concepção de estágios proposta por este novo currículo, além de serem supervisionados, diferente do que vigorava quando cursamos nossa formação, também oferecem a possibilidade de ocorrerem na modalidade de EJA. No entanto, ao discorrer sobre as adaptações curriculares o documento define as seguintes modificações:

extinção e criação de diversos componentes curriculares, ausência de pré-requisitos, ausência de habilitações, aumento do número de disciplinas obrigatórias, redução de componentes de fundamentos teóricos da educação e aumento das disciplinas voltadas para a formação docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, diminuição do número de disciplinas optativas, inclusão de componentes curriculares para o Estágio Supervisionado, inclusão dos seminários interdisciplinares, dentre outras alterações. (UFBA, 2009, p.21-22)

No tocante ao quadro de disciplinas, o currículo anterior dispunha da EDC 302 – Metodologia do Ensino da Matemática, que em sua ementa descreve seus estudos referente a esse campo de ensino, sua concepção e caracterização bem como seu papel na educação infantil, no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos. Já no rol das obrigatórias, com o aumento de sua quantidade, das vinte e cinco que compõem essa nova organização curricular, verificamos apenas duas que se referem diretamente à EJA já em suas ementas. São a própria EDC 291 – Educação de Jovens e Adultos, e o novo componente obrigatório Educação Profissional, equivalente ao antigo Trabalho e Educação. A primeira se dispõe no intuito de proporcionar o estudo da história das políticas públicas de EJA no Brasil, sua base legal, os fundamentos teórico-metodológicos de suas práticas, e o exame crítico de programas movimentos internacionais e nacionais na modalidade (UFBA, 2009, p.38). Já o segundo se define nos seguintes termos:

Estuda as dimensões sócio-históricas, políticas e econômicas da educação profissional no Brasil à luz da relação trabalho, conhecimento e educação, tendo em vista a formação de professores para atuarem no ensino básico e em cursos de EJA integrados à educação profissional.(...) (UFBA, 2009, p. 38-39)

Percebemos então, que apesar de certos avanços também há os retrocessos, pois mesmo reconhecendo a EJA enquanto modalidade ao tratar dos estágios quando refere-se às adequações este currículo acaba suprimindo-a enquanto campo de estudos e práticas que requer portanto mais possibilidades de conhecimento dessa área assim como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tal como sua descrição das adaptações descreve. No que tange aos componentes optativos temos apenas um que se liga diretamente à EJA que é o de Educação Popular no contexto do campo, que teve sua continuidade assegurada sob muitos protestos dos estudantes para que fosse mantido desde a vigência do currículo anterior, ao menos até esse semestre atípico por conta da greve docente que caminha para sua finalização. Este último já possui uma dimensão prática, pois dentro da mesma carga horária das disciplinas teóricas realiza atividades de visitas e intervenções fora dos muros da faculdade junto ao Movimento dos Sem Teto da Bahia (MSTB), por exemplo.

De todo modo, entendemos que a lacuna na formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos não pode ser suprida apenas com uma ou duas disciplinas semestrais de 68 horas cada. Para que os currículos de Pedagogia, assim como das outras licenciaturas, possam se constituir enquanto espaços de formação docente também para a EJA é imprescindível a possibilidade de um conjunto de conhecimentos de caráter teórico-metodológico que transcenda a lógica do saber compartimentalizado em disciplinas estanques que não se relacionem entre si. Já é possível observar um pequeno movimento no nosso lócus de pesquisa, porém ainda há muito a se caminhar no sentido da formação de educadores conscientes das dinâmicas dessa modalidade, estando atento aos novos campos de atuação do profissional de Pedagogia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não tenho um caminho novo.
O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar.”

Thiago de Mello

É seguindo essa perspectiva de estar sempre trilhando novos rumos no mesmo caminho que chegamos a mais um momento de pensarmos sobre esse campo conflituoso que nos atrai e nos provoca a busca de respostas nos levando a outras perguntas num processo constante de reflexão sobre a prática. Foi dessa forma que intentamos construir essa pesquisa enquanto uma fonte de fomento a possibilidades para nossas questões.

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos assumiu no seu percurso histórico as características das tensões sociais que marcavam cada época desde que essa modalidade surge atrelada à Educação Popular. Sendo assim, desde o período colonial com a ação jesuítica objetivando uma formação religiosa, mas também o domínio cultural e político, passando pelas campanhas que marcaram a educação de adultos enquanto práticas assistencialistas com uma docência voluntária, até as concepções mais recentes que compreendem a EJA na perspectiva da escolarização e enquanto direito, a identidade desse educador assume as diferentes nuances que essa modalidade de ensino foi adquirindo com o passar do tempo.

Quando nos detemos na legislação nacional e seu processo de formalização dos direitos educativos dos cidadãos brasileiros nos deparamos com um impasse no que tange ao exercício da docência nesse campo de ensino. Nem a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consegue delimitar uma concepção mais sólida dessa modalidade de ensino e conseqüentemente do profissional que atuará nessa área. A única indicação que a mesma nos traz é o da licenciatura enquanto formação requerida para a atuação na educação básica o que transpomos para a EJA enquanto integrante desse nível educacional, e para o curso de Pedagogia o início da habilitação para a ação docente nesse campo de práticas e saberes próprios. O Plano Nacional de Educação, por sua vez, também não conseguiu dar conta das demandas de formação tanto de seus educadores como conseqüentemente dos educandos que compõem essa modalidade restringindo suas discussões apenas a questão da idade mínima para ingresso nesse espaço formativo.

Ao nos reportarmos às concepções de currículo entendíamos a diversidade que integra essa categoria de estudo e mais ainda quando a relacionamos à EJA e à formação docente para tal. Nesse sentido incluímos em nosso ramo de pesquisa os subsídios proporcionados pelos

Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos enquanto produto de movimentos originados de discussões internacionais que por sua vez repercutiram em ações locais e nacionais com o surgimento dos Fóruns de EJA enquanto articuladores da busca pela constituição de políticas públicas nesse campo de direito.

Como resultado da relação entre o currículo e a formação de professores para a EJA reafirmamos a heterogênea composição dos sujeitos partícipes de nosso interesse de pesquisa. Estes indivíduos trazem consigo suas marcas identitárias de faixa etária, condições biopsicossociais, que caracterizam sua constituição enquanto seres sociais, bem como os espaços e tempos em que se inserem. Contudo há um certo silenciamento dessas vozes em regulamentações e pesquisas que indicam a falta de maiores aprofundamentos que validem a constituição de profissionais formados e aperfeiçoados em suas práticas através de ações oficiais de caráter permanente e alicerçadas numa base sólida de conhecimentos teóricos e práticos na seara da EJA.

Essa falta de profissionalidade nesse campo indica para mais um desafio inerente ao que se constituiu em nosso objeto de pesquisa uma vez que se não há diretrizes específicas para a consolidação de um campo profissional na EJA a dimensão tradicional se impõe. Isto porque desde as primeiras iniciativas perdurou a concepção de que qualquer pessoa com um nível de instrução acima de seus aprendizes estaria habilitada para exercer a responsabilidade da educação a ser dispensada aos trabalhadores. Sendo assim, quando a educação de adultos passou a ser integrada ao processo de escolarização formal aqueles que já atuavam nas outras modalidades assumiram a EJA como tarefa numa complementação de carga horária de trabalho, por exemplo. Vemos assim o surgimento de mais uma questão contraditória nesse terreno, pois muitos professores apesar de atuarem junto aos sujeitos jovens e adultos não possuem formação inicial para tal atribuição e mesmo passando por capacitações em serviço ainda se sentem despreparados para tal empreitada.

Partindo para as dinâmicas curriculares que integram o curso de Pedagogia da UFBA relacionamos esse movimento com nossas experiências no que se refere à área de interesse de nossa pesquisa. Dentro da proposta curricular que cursamos ponderamos as faltas que observamos numa discussão mais qualificada da EJA enquanto possível campo de trabalho do egresso dessa graduação. Pudemos perceber o quanto a experiência com a prática concorre para a propriedade com que o docente compartilha saberes a respeito de uma área de conhecimento, já que falar do lugar de quem apenas pesquisa sem se envolver de fato com uma questão é bem diferente de quem conhece de perto e de ação o chão dos espaços em que a EJA acontece.

Ao nos referirmos a nossa oportunidade de trabalho com a EJA numa instituição de ensino estadual não quisemos emitir juízo de valor a respeito das práticas desenvolvidas pelos profissionais envolvidos naquele processo, mas sobretudo refletir sobre o que encontramos enquanto resultados de pesquisas associando ao que vivenciamos enquanto parte de nosso processo formativo. Conseguimos então compreender através desse aprendizado as diferentes ramificações dos impedimentos que compõem a educação das pessoas jovens e adultas.

Concebendo o currículo enquanto organização de conhecimentos consideramos que é preciso não só uma revisão deste na escola básica, mas que no ensino superior ainda estamos distante de alcançar uma distribuição equiparada de debates que se partilhem entre os diversos componentes curriculares que compõem uma graduação. A EJA enquanto modalidade da educação básica em que se constitui deveria figurar entre as discussões das diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão. Todavia, conforme demonstramos com esse estudo, só passamos a ter uma maior proximidade com estudos mais aprofundados nessa área através da nossa participação numa atividade de extensão e conseqüentemente pudemos nos envolver mais diretamente em eventos e encontros, inclusive na organização de alguns deles.

Admitimos como um dos entraves na formação inicial desse educador no curso de graduação em Pedagogia a própria dificuldade que a Universidade apresenta em trabalhar com a diferença como um todo. A academia lida muito bem com a norma, com o que lhe é tradicional e familiar, porém quando o novo surge ela custa a se convencer da importância de incorporar em seu rol de conhecimentos o que é recente em suas concepções. Pensando então na concepção de EJA que carrega desde a legislação nacional o estigma do atendimento tardio aos que não cursaram o ensino dito no tempo regular podemos compreender a dificuldade da entrada desse campo teórico-prático pelas portas universitárias que são o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os percalços inerentes à essa modalidade de ensino não podem aprisioná-la unicamente nas amarras da diversidade, uma vez que se o direito a ela já é reconhecido em lei custá-nos entender o motivo desses obstáculos para sua consolidação e em conseqüência a formação docente para esta tarefa. Por isso, retomamos o início de nosso trabalho quando trouxemos Brecht que nos contava da utilidade do aprender que estão para além da vontade de aprender ou de ensinar dos sujeitos envolvidos nesse processo. Essa dinâmica do ensino-aprendizagem está inserida num conhecimento que bem mais amplo que o da escolarização, mas se expande para bem distante dos muros da escola.

Relembremos que a EJA está intrinsecamente ligada ao mundo do trabalho e este por sua vez está submetido às leis do capital pelas quais haverão sempre os explorados e os

oprimidos. Nesse sentido, o aprender assume duas faces, a saber, aquela que é a dita suficiente para classificar bem o país internacionalmente em termos de níveis sociais e o outro que é aquele poder que permite entender tudo isso e não se mover enquanto ser humano mas se acomodar enquanto detentores dos capital financeiro e cultural. Ainda assim devemos alertar para os pequenos passos que a classe trabalhadora tem dado em direção à sua emancipação, prova disto somos nós mesmos que precisamos passar por esses cinco anos de graduação a trancos e barrancos para compreender que as práticas do letramento sempre nos mantiveram ativos nesse mundo diferente de como nos querem fazer pensar as concepções que reduz a Educação de Jovens e Adultos aos aspectos codificadores da alfabetização funcional. Antes de tudo a EJA é a tomada de consciência de nossa estada nesse mundo e da nossa ação enquanto possíveis agentes da mudança que podemos construir coletivamente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 25 ago. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 29 ago. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas 2012. Disponível em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.pdf. Acesso em 11 abr. 2012.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em 23 out. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. In **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf> Acesso em 24 maio 2012.

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção memória da educação).

FORMAÇÃO de educadores de jovens e adultos: III Seminário Nacional. Porto Alegre: SECAD/ MEC/UNESCO, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina:** uma oportunidade para a Educação Popular. 2009. Disponível em <http://forumeja.org.br/to/node/82> Acesso em 04 jul. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio. Delineamento da pesquisa. In: GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999. p. 64-66.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. p. 197-211. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>. Acesso em 24 maio 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In **Revista Brasileira de Educação.** ANPED – Número Especial. Nº14, Mai/Jun/Ago, 2000, p. 108-130.

IRELAND, Timothy. **UNESCO - CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CONFINTEA:** Contextualização dos CONFINTEA's anteriores à CONFINTEA VI. Reunião da CNAEJA/MEC, 25 e 26/02/08, Salvador-BA (do Relatório de Jerry Adriani da Silva – representante dos Fóruns EJA do Brasil) Disponível em <http://forumeja.org.br/files/contextoconfintea.pdf> Acesso em 24 maio 2012.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Pesquisa bibliográfica. In: LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2001. p. 43-53.

MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos:** II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Alfabetização e Letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. In MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. n. 29, p. 83-100. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>. Acesso em 02 ago. 2012.

PAIVA, Jane. **Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos**. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. 29ª Reunião Anual da ANPEd Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. p. 1-17. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em 15 maio 2012.

PAIVA, Jane. **Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: processos de formação continuada de professores como metodologia de pesquisa**. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu. Educação: manifestos, lutas e utopias. Os 25 anos, 2002. v. 1. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/25/janepaivat18.rtf. Acesso em 24 ago. 2011.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.33. Rio de Janeiro. set./dez. 2006. p. 519-539. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300012 Acesso em 23 maio 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos em formação**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100005&script=sci_arttext Acesso em 04 out. 2011.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria do docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. In **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. 1997. Disponível em <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/VConfinteaHamburgo1997.pdf>. Acesso em 04 jul. 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Currículo Interessantes 1999.2 a 2008.2**. Salvador: [s.n.], 1999. Disponível em http://www2.faced.ufba.br/graduacao/pedagogia/subitens/graduacao/pedagogia/subitens/curriculos/curriculo_1999_2_2008_2. Acesso em 26 abr. 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Ementas das Disciplinas Obrigatórias do Curso de Pedagogia**. Salvador: [s.n.], 1999. Disponível em http://www2.faced.ufba.br/graduacao/pedagogia/subitens/ementas_1999_2008/disciplinas_obrigatorias/. Acesso em 26 abr. 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Ementas de Disciplinas Optativas do Curso de Pedagogia oferecidas na Faculdade De Educação**. Salvador: [s.n.], 1999. Disponível em http://www2.faced.ufba.br/graduacao/pedagogia/subitens/graduacao/pedagogia/subitens/ementas_1999_2008/disciplinas_optativas/ Acesso em 26 abr. 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Novo currículo do curso de graduação em pedagogia da UFBA, aprovado pelo Parecer 1017 de 11.11.08 da**

Câmara de Ensino de Graduação da UFBA, implantado no primeiro semestre de 2009.
Salvador: [s.n.], 2009.

VIEIRA, Maria Clarisse. As CONFINTEAS e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. In: **Revista da Alfabetização Solidária**. v. 7, n. 7, 2007. São Paulo: Marco, 2008, p. 9-26.