

A Formação Inicial de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores¹

Jaqueline Ventura*

Resumo

Este artigo versa sobre o tema da formação inicial de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de uma reflexão sobre a relação entre o mundo do trabalho e esta modalidade de ensino. O trabalho está dividido em duas seções, a saber: **O cenário da (não) formação inicial de professores para EJA**, em que é analisada esta formação, demonstrando que, embora a área, na atual legislação, tenha sido configurada como modalidade das etapas da Educação Básica no que se refere à capacitação de docentes para atuarem na modalidade de EJA, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, a presente questão permanece incipiente; e **A formação de professores para EJA na perspectiva da formação humana integral**, em que é discutida a compreensão da relação trabalho e educação como mediação fundamental da formação humana, particularmente, a necessidade e a pertinência de pensar a educação, a partir de uma concepção ampliada do conceito de trabalho e da identificação e vinculação de classe dos sujeitos – alunos e professores – da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Trabalho e Educação.

¹ Este artigo é baseado em trabalho apresentado no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em Porto Alegre/RS, de 26 a 28 de maio de 2010.

* Doutora em Educação (UFF). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação – NEDDATE.

Introdução

O debate acerca da formação de professores para a EJA tem se ampliado nos últimos anos. Entre outros motivos, duas ações governamentais contribuíram para tal fato. Primeiro, a promulgação das diretrizes curriculares nacionais para a área (Parecer CNE/CEB n° 11/2000, que institucionalizou a EJA como um campo pedagógico próprio), exigiu a profissionalização específica dos seus docentes. Segundo, a implantação do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Decreto n° 5478/2005 reformulado pelo Decreto n. 5.840/2006) explicitou as fragilidades formativas dos profissionais da educação, não afeitos a pensar a especificidade da EJA, uma das dificuldades na construção da integração curricular. Portanto, ambos impulsionam as reflexões acerca de uma formação de professores que contribua para práticas pedagógicas coerentes com as particularidades que caracterizam os estudantes jovens e adultos trabalhadores.

A implantação dos cursos do PROEJA, mesmo tendo um alcance quantitativo reduzido², trouxe novas indagações no âmbito da formação continuada de professores e gestores; inclusive, com fomento a grupos de pesquisa e de formação de recursos humanos através de cursos de extensão e especialização. Dentre as dificuldades para a implementação do PROEJA na rede federal, destacam-se principalmente, a capacitação docente para lidar com a EJA e a real construção do currículo integrado. Conforme avalia Otranto (2011, p.5) “o resultado com o qual nos deparamos, no momento, é de grande evasão nesses cursos, quase sempre oferecidos por professores despreparados e desmotivados para colocar em prática uma proposta de EJA”.

Embora a formação de professores para a EJA não seja uma questão propriamente nova, é inegável a contribuição deste Programa para a ampliação recente da temática. No entanto, a constatação do aumento do debate não significou a presença da EJA nos currículos das licenciaturas. Portanto, nossa abordagem não se centra no PROEJA, nem mesmo na formação continuada de docentes. O foco deste artigo é a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

² Segundo o INEP “as matrículas na EJA de Ensino Fundamental associadas à formação profissional totalizam 3.628, em 2009, enquanto que as registradas na EJA de Ensino Médio associada à educação profissional somam 19.533”. Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf>.

A proposta do presente trabalho é debater sobre a formação inicial, nos cursos de licenciatura, de professores para o trabalho pedagógico na educação básica, na qual a EJA é também um campo de atuação profissional. Em seguida, será apresentada uma reflexão acerca da relação existente entre o fazer pedagógico na EJA e o mundo do trabalho.

O texto organiza-se em dois eixos principais de análise: “O cenário da (não) formação inicial de professores para EJA”, no qual se demonstra que a formação para atuar nessa área permanece incipiente, embora na atual legislação ela tenha sido configurada como modalidade das etapas da Educação Básica; e “A formação de professores para EJA na perspectiva da formação humana integral”, em que é discutida a necessidade de pensar a educação, a partir de uma concepção ampliada do conceito de trabalho, além da identificação e vinculação de classe dos sujeitos – alunos e professores – da EJA.

Convém destacar que a defesa pela formação docente, que considere à especificidade da EJA, está inscrita no quadro mais amplo de luta pelo reconhecimento dessa modalidade de ensino como direito inalienável daqueles que não tiveram o acesso à educação assegurado ou a garantia de condições de permanência na escola. Sendo este direito, por sua vez, parte das muitas lutas sociais que têm, no horizonte, a transformação da realidade.

O cenário da (não) formação inicial de professores para EJA

O Brasil ainda está muito distante da universalização da educação básica, particularmente, se for considerada a perspectiva da construção de um sistema público, democrática e de qualidade socialmente referenciada para todos. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresenta enorme demanda social. Tal afirmação é evidenciada levando-se em conta, por exemplo, que os indicadores de analfabetismo no país encontram-se próximos a 10% da população de 10 anos ou mais; mais de 20% da população com 15 anos ou mais é composta por analfabetos funcionais e que, embora o acesso formal à escola tenha se ampliado, aproximadamente 25% das crianças que ingressam no ensino fundamental e 50% dos jovens presentes no ensino médio não concluem estes níveis de ensino. Tais índices revelam o tamanho da dívida social não reparada pelo Estado brasileiro que nega, reiteradamente, o direito humano à educação, e, conseqüentemente, a expressiva dimensão da demanda potencial pela Educação de Jovens e Adultos no país.

Apesar da demanda reprimida, o resultado das ações governamentais nessa área parece produzir o oposto da ampliação da oferta na rede pública de ensino. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2009³ demonstram que tem ocorrido um decréscimo do número de matrículas na modalidade⁴; além disso, também revelam que “as escolas que oferecem educação de jovens e adultos apresentam maior carência de dependências e equipamentos dentre todas as escolas de Educação Básica” (p. 16). Os dados indicam uma das consequências da lógica contingente que confere uma natureza precária à oferta e às ações da Educação de Jovens e Adultos no país.

A EJA no Brasil refere-se ações que enfatizam o ingresso ou o retorno à escolarização básica articulada ou não à educação profissional, em propostas formativas de caráter suplementar dirigidas aos que não concluíram as etapas do ensino fundamental e médio na idade própria. Esse grupo envolve a oferta de cursos e exames de EJA pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como variados programas federais voltados à realização de processos formativos com durações e conteúdos diversos. Essa política de EJA pulverizada vem gerando uma intensa diferenciação interna da própria EJA, que, desde a década de 1990, adquiriu uma “nova” identidade, muito mais fragmentada, heterogênea e complexa (VENTURA, 2008).

Não se pode alegar que a Educação de Jovens e Adultos não tenha sido contemplada na legislação em vigor. A Constituição Federal de 1988 firmou a educação fundamental como direito de todos independentes da idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu a EJA como uma modalidade de ensino, dedicando uma seção específica no âmbito do capítulo da Educação Básica. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, depois de realizar o diagnóstico da situação da educação no país, fixou metas, entre as quais, duas (n° 7 e n° 25) tratam da formação de professores para a EJA. O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e Resolução n. 1/2000), bem como instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e

³ Ver relatório disponível em: http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf

⁴ Os dados do Censo Escolar de 2009 mostram uma queda na matrícula da EJA presencial, com uma redução de 284.092 em relação às matrículas do ano anterior. O Censo registrou um total de 4.661.332 matrículas na EJA. Destas, 3.094.524 estão no Ensino Fundamental e 1.566.808 no Ensino Médio. As matrículas na EJA de Ensino Fundamental, associadas à formação profissional, totalizam 3.628 em 2009, enquanto que as registradas na EJA de Ensino Médio, associadas à educação profissional (PROEJA), somam 19.533.

Adultos (Parecer CNE/CEB n° 6/2010 e Resolução n° 3/2010), que definem algumas questões operacionais para que se conduza melhor a EJA e esta possa atingir suas finalidades.

Apesar disso, no que se refere à formação dos professores para atuar tanto na primeira quanto na segunda etapa do ensino fundamental, e do ensino médio na modalidade de EJA, a questão permanece incipiente. Ou seja, o cenário em tela é agravado pelo não reconhecimento da EJA como um campo pedagógico próprio (RIBEIRO, 1999), expressa, por exemplo, na pouca atenção dada nas licenciaturas quanto a esta questão. Consequentemente, não há uma formação específica da maioria dos docentes que atuam nesta modalidade – uma das dificuldades colocadas no âmbito da escolarização. Desse modo, embora a Educação de Jovens e Adultos apresente enorme demanda social, pouco se discute sobre esta problemática nos cursos de formação de professores de modo a contribuir com a sistematização de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as especificidades e necessidades dos trabalhadores. (DE VARGAS; FÁVERO; RUMMERT, 1999).

A formação de educadores para a especificidade da modalidade, embora recorrente no discurso acadêmico, na prática, tem sido pouco expressiva, tal como já apontado em estudos anteriores, relativos à produção acadêmica sobre a formação de educadores de jovens e adultos (MACHADO, 2002; PEREIRA, 2006), que sinalizam para uma situação de (não)formação específica para esta área de atuação, sendo também recorrente, haver a denúncia para esta falta de formação adequada (inicial e continuada). Também verifica-se que a maior parte da bibliografia disponível sobre este tema trata-o sob o aspecto das práticas de alfabetização e formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda, mais diminuto o número de estudos sobre a formação acadêmica inicial de professores de EJA para atuar em toda a educação básica.

Em levantamento referente à produção acadêmica discente da pós-graduação em educação com temas ligados à capacitação do professor na EJA, visando à elaboração de um “estado da arte” da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Machado (2002) verificou que, dos 183 trabalhos defendidos sobre a EJA no período compreendido entre os anos de 1986 e 1998, apenas 32 abordavam assuntos de alguma forma relacionados ao professor. Deste total, somente 11 pesquisas (3 teses e 8 dissertações) abordavam, especificamente, a formação de professores para atuarem em EJA. Por sua vez, em um levantamento preliminar sobre a produção acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos, a partir do banco

de dados disponibilizado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA), compreendendo o período de 2000 a 2006, foi constatado que, entre as 518 dissertações de mestrado sobre a EJA, apenas 44 abordavam o tema da formação docente; de um número total de 77 teses de doutorado, somente 5 se debruçaram sobre a questão da formação docente na EJA⁵.

A partir da análise sobre a produção da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd)⁶, entre 2000 e 2005, relativa à formação de educadores de jovens e adultos, Pereira (2006, p. 198) destacou a necessidade de ampliar as “investigações acadêmicas em relação à formação inicial/acadêmica de educadores de jovens e adultos”, uma vez que esse tema específico foi pouco privilegiado entre as pesquisas analisadas.

Pode-se afirmar, portanto, que as pesquisas sobre a formação de educadores de jovens e adultos ainda são recentes no país, contando apenas com um reduzido número de estudos. Por outro lado, como destaca Di Pierro (2010), há uma convergência entre o discurso acadêmico e o político sobre a necessidade de formação de educadores para as especificidades da modalidade e sua profissionalização, mas, no entanto, pouco se avançou nesse terreno.

Por fim, soma-se a esse quadro a pouca importância conferida à área de EJA nas universidades. É necessário frisar que as universidades, em sua maior parte, ainda continuam ausentes ou acanhadas no seu papel de formadoras de docentes, devidamente capacitados, para atuarem na EJA. Uma pesquisa realizada por Soares (2008) indicou que, até o ano de 2006, verificava-se em todo o Brasil uma significativa ausência da discussão sobre a EJA nas variadas licenciaturas, responsáveis pela formação de futuros professores que irão, possivelmente, também atuar na EJA no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio⁷.

A EJA como modalidade específica da educação básica⁸ refere-se, portanto, a um modo de existir com característica própria, não mais com caráter de suplência e, por conseguinte, não se trata mais de uma “adaptação” do currículo do ensino regular num tempo menor como sugeria

⁵ Realizado pelo Grupo de Estudos: Políticas de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores sobre a produção acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/>

⁶ Análise realizada por Pereira (2006) dos trabalhos e pôsteres aprovados e/ou apresentados na ANPEd sobre a temática.

⁷ Segundo este estudo, até o ano de 2006, entre os 1.698 Cursos de Pedagogia existentes no país, apenas 27 possuíam habilitação na modalidade (SOARES, op. cit., p. 65).

⁸ Apesar da EJA não se reduzir apenas à escolaridade formal, esclarecemos que este artigo diz respeito à vertente da escolarização de jovens e adultos.

o Ensino Supletivo (Lei n° 5692/71). Essa nova configuração da Educação de Jovens e Adultos trouxe a possibilidade de superação da concepção de oferta aligeirada e compensatória herdada da década de 1970, bem como, considerou a relevância de se formar professores para a modalidade. Deste modo, sua configuração legal refere-se, predominantemente, ao direito à “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” (Lei 9394/96, Art. 4°).

Nesta perspectiva, há no Parecer n° 11/2000 o reconhecimento de que construir uma proposta político-pedagógica com perfil próprio não se trata de uma mera acomodação ou ajuste, mas da elaboração de “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas”. Acrescenta-se que a referência à função reparadora, entendida como “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade”, responsabiliza os sistemas de ensino por construírem modelos pedagógicos próprios para esta modalidade da educação básica, que propiciem o atendimento aos interesses e necessidades do seu público. O aspecto específico da formação docente para a EJA foi também contemplado na seção VIII, em que se destaca que a complexidade diferencial desta modalidade não se realiza, satisfatoriamente, com um professor motivado apenas “pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, uma vez que “não se pode “infantilizar” a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos”.

Nesse mesmo horizonte do reconhecimento de um espaço próprio para esta formação, o Parecer destaca que as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA”. Em suma, a EJA está configurada, hoje, como um direito à modalidade de educação básica, devendo, assim, fazer parte da capacitação do docente, para que este esteja preparado para atuar neste nível de escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma “forma própria de ser”.

Nesse sentido, chama atenção que, embora sob o aspecto legal, afirme-se a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Lei n° 9394/96, Art. 61), na realidade da maioria das universidades, a disciplina

de Educação de Jovens e Adultos seja ainda, na maioria dos casos, oferecida como optativa para as licenciaturas, atendendo a um número reduzido de estudantes, futuros professores.

Entre as funções atuais da EJA está claramente o acesso ao processo de escolarização com identidade própria, bem como a criação de projetos educativos que considerem os trabalhadores como sujeitos cujas potencialidades cognitivas advêm exatamente da sua vivência particular. No entanto, é comum que as experiências de EJA, que se realizam nos sistemas públicos ou particulares de ensino, não reconheçam o saber que os educandos detêm, tampouco organizem os processos didático-pedagógicos da escola de maneira, significativamente, diferente dos demais níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, embora esse quadro venha gradualmente sendo modificado, em geral prevalecem, no âmbito do ensino da EJA, currículos pautados em uma organização do tempo com caráter acelerativo, disciplinar e em uma avaliação classificatória.

A Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008, indicou a importância da formação específica para os professores que vão trabalhar com a EJA, destacando “que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados”. Acrescente-se, ainda, o fato de que, tendo em vista a melhoria do desenvolvimento da EJA o Parecer 6/2010 ratifica tanto a LDB, quanto o Parecer 11/2000 quanto à “necessária flexibilidade no trato com as peculiaridades existentes nesse grupo social” e sugere que se institucionalize um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política de Estado.

Enfim, embora a maior parte dos instrumentos legais e da bibliografia específica da área de EJA reconheça a necessidade de formação de quadros para atuarem profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente, quanto à formação para as especificidades da EJA nas licenciaturas. É neste cenário de superação da lógica de suplência que se torna crucial uma formação adequada que responda ao desafio de realizar o direito à modalidade de educação básica.

A EJA nas DCN de alguns cursos: Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas

Ao longo do texto, destacou-se a importância sobre a formação inicial de professores na área de atuação da EJA. Todavia, a maior parte das licenciaturas não tem reconhecido a educação de jovens e adultos

como um dos espaços de atuação profissional no âmbito educacional e, conseqüentemente, a EJA não tem se configurado, para a maior parte dos licenciandos, como uma opção profissional. Desse modo, vê-se que:

Ser educador, educador de jovens e adultos, não se configura para a maior parte dos licenciandos como uma opção para a vida profissional. A bem da verdade, temos constatado que nem mesmo o próprio magistério, habilitação a que se destina seu curso superior, é, para muitos alunos dos cursos de licenciatura, uma alternativa sedutora ou um projeto de vida profissional. (DINIZ E FONSECA, 2001, p. 58).

A pouca atenção dada à formação inicial do professor para a EJA tem dificultado a superação da concepção de suplência e, concomitantemente, o reconhecimento da área como um campo diferenciado no âmbito da educação básica, com características e possibilidades próprias.

Um dos lugares no qual se espera que esse tipo de formação seja contemplada, em sua especificidade, é o curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia toca na questão da EJA superficialmente e apenas duas vezes. Trata-se do artigo 5º, inciso IV: “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, **em diversos níveis e modalidades do processo educativo**” (grifo meu) e do artigo 8º, nos incisos III e IV:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

III - atividades complementares envolvendo (...) de **modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências**, entre outras, **e opcionalmente**, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, (...) d) na **Educação de Jovens e Adultos**. (grifos meus)

Observa-se que, nos dois artigos (5º e 8º), a referência à Educação de Jovens e Adultos é muito vaga, limitando-se ao termo “modalidade”. No primeiro caso, a menção à modalidade de ensino é claramente secundária; no segundo caso, num primeiro momento a modalidade é apenas situada no conjunto das várias situações da diversidade, e, somente num segundo

momento, quando se discute a questão da organização do estágio, a EJA, pela única vez em todo o documento citado, é nomeada e citada de forma explícita.

Um outro lugar em que se espera que a formação de professores para essa modalidade de ensino seja contemplada é (ou deveria ser) no currículo dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior. Todavia, quando se percorre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, é possível notar apenas enunciados vagos, como os destacados abaixo:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em letras. No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (Parecer CNE/CES 492/2001)

Para a licenciatura [em Matemática] serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (PARECER CNE/CES 1.302/2001)

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (Parecer CNE/CES 1.301/2001)

Considerando as DCN que organizam os cursos das diferentes áreas do conhecimento, é possível constatar que a EJA não é mencionada ou, quando muito, é citada de maneira vaga, sendo indicado que, para questões referentes às licenciaturas, seja consultado e considerado um outro documento, externo às proposições dos cursos e comum a todos, tal documento refere-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer nº CNE/CP 009/2001).

Por fim, essas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica reconhecem que dentre as questões, no campo curricular, a serem enfrentadas na formação de professores, uma das principais refere-se à desconsideração das especificidades próprias das modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica. Deste modo, este Parecer destaca que

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (Parecer nº CNE/CP 009/2001, p. 25-26)

Quando se problematiza a questão da formação de professores para atuarem na EJA, especificamente, nos cursos de licenciatura, constata-se que, por um lado, apesar das DCN dos cursos específicos não fazerem menção direta à EJA, todas destacam que devem ser consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior. Este documento, por sua vez, aponta para a necessidade de um olhar e uma atuação diferenciada reconhecendo a modalidade. Por outro lado, as diretrizes das áreas de conhecimento específicas parecem conferir mais ênfase ao bacharelado em detrimento das licenciaturas, bem como a pesquisa em detrimento do ensino e, desta forma, não trazem uma discussão mais aprofundada de seu escopo na educação básica, uma vez que a atividade docente ocupa um lugar secundário nos cursos (GATTI; BARRETO, 2009). Nesse sentido, as diretrizes para formação de professores acabam sendo, praticamente, o único documento que postula as

diretrizes educacionais para os indivíduos que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica. Tal quadro reafirma uma realidade já discutida em vários estudos, tanto em relação às licenciaturas, quanto em relação à EJA: que as licenciaturas consideram a formação de professores uma atividade de menor importância e que poucos cursos propõem disciplinas específicas sobre EJA nos currículos das licenciaturas.

A formação de professores para EJA na perspectiva da formação humana integral

Como visto, sob o aspecto da sua estrutura legal, a EJA se configura como modalidade da educação básica, sendo que o que a diferencia da educação escolar de crianças e adolescentes são certas peculiaridades específicas de seu público. Geralmente, é possível observar que seus alunos possuem significativa experiência de vida e relação com o mundo do trabalho. Estes apresentam em comum, nas suas histórias de vida, o fato de que estão hoje cursando a EJA, porque as condições socioeconômicas nas quais se encontravam na infância e na adolescência os impediram de estudar.

Além dos visíveis traços que são próprios da condição de não crianças, os educandos da EJA trazem a marca da sociedade dividida em classes. Deste modo, tomar os alunos da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que estes não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder nas quais estiveram e estão mergulhados, isto é, reconhecer sua dimensão de sujeitos que pertencem a uma dada classe social, em uma sociedade estruturalmente desigual. Dessa forma, é necessário considerar o lugar ocupado pelos alunos no conjunto das relações sociais, bem como seus saberes, práticas e concepções de mundo particulares. Portanto, reconhecer que o educando da EJA é o centro a ser considerado para entender essa educação impõe aprofundar a relação entre esta última e o mundo do trabalho e as características da classe trabalhadora de hoje.

O trabalho é reconhecido tanto pela LDB quanto pelas DCNEJA (Parecer no 11/2000) como referência fundamental para a elaboração de projetos pedagógicos nos cursos de EJA. Deste modo, ao caracterizarem a especificidade desses cursos, as DCNEJA afirmam que “o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até seus significados na construção da vida coletiva”,

sublinhando que o trabalho merece especial destaque nos currículos de EJA.

Tal reconhecimento é importante, mas não suficiente. Convém, por isso, enfatizar que pensar o currículo da Educação de Jovens e Adultos a partir da relação desta com o trabalho, em uma perspectiva crítica, exige não apenas o reconhecimento formal de sua existência, mas também perceber que, para que a relação entre o trabalho e a EJA seja profícua, é preciso compreender que o trabalho é a mediação entre o homem e o objeto a ser conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado. Sendo assim, é por meio do trabalho que o ser humano constrói sua própria história, acumulando conhecimentos e transformando a natureza e a sociedade.

A partir destas preocupações, cabe questionar quais concepções de trabalho estão presentes nas propostas e ações para EJA. Frequentemente, quando trabalho e EJA se aproximam numa proposta curricular, esta tem sido uma aproximação a partir da visão do trabalho alienado, ou seja, uma aproximação que incorpora de forma naturalizada a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista e que não apresenta uma dimensão crítica na abordagem do trabalho e da formação do trabalhador. Como decorrência da ausência de reflexão sobre o amplo significado do conceito de trabalho, este tem sido reduzido a sinônimo de emprego ou ocupação.

Essas perspectivas reproduzem na organização da educação a divisão social estabelecida, o que tem concorrido para a manutenção da dualidade estrutural da educação. No Brasil, destacaram-se fortemente na batalha das idéias da década de 1980, teorias educacionais que se contrapuseram à teoria do capital humano e buscaram superar uma visão linear da relação trabalho e educação, “nesse horizonte, sob a ótica marxista de abordagem dos fenômenos educacionais⁹, apontando o trabalho como categoria central¹⁰ e na perspectiva de uma escola unitária¹¹, surgem propostas, como,

⁹ Ver, por exemplo, KUENZER. A. *Pedagogia da Fábrica*. As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985 e FRIGOTTO. G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. SP: Cortez, 1984. Para uma abordagem internacional, ver MANACORDA, M. e *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 1991 e MANACORDA, M. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

¹⁰ Explica FRIGOTTO: “Nessa compreensão, independentemente da forma histórica que assume, trabalho e relações materiais de produção social da existência são fundantes da especificidade humana à medida que é pelo trabalho que a espécie humana se produz. (...) O ser humano se contrapõe e se afirma como sujeito num movimento e ação teleológica sobre a realidade objetiva. Modificando a realidade que o circunda, modifica-se a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz a sua própria história. Toda a chamada história mundial – assegura Marx – ‘não é senão a produção do homem pelo trabalho humano’. É dentro desta compreensão que o sujeito humano em Marx e posteriormente de forma ainda mais desenvolvida em Gramsci, é entendido não como sujeito individual mas resultado de um processo histórico, de relações sociais concretas.” (FRIGOTTO, 1998a: 29)

¹¹ Ver MACHADO. L. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989; NOSELA. P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992 e NOSELA. P. *O trabalho como princípio educativo em Gramsci*. In: SILVA, T. T. (org.) *Trabalho, educação e prática social*. Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

entre outras, a da teoria histórico-crítica e da educação politécnica¹².” (VENTURA, 2001, p.74-75). Porém, conforme apontamos anteriormente, “observa-se a influência do pensamento progressista, não tanto no âmbito da prática educativa, mas, principalmente, no campo das discussões teóricas” (*idem*).

O caráter ambíguo das análises sobre a questão do trabalho e da relação entre trabalho e educação não é um fenômeno recente. Frigotto (2004, p.14), na segunda metade da década de 1980, sinalizava para o que denominou de “crise do aprofundamento teórico na análise e nas propostas de trabalho e educação”, destacando que

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é uma relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade).

Para um tratamento crítico da análise das relações que se estabelecem entre trabalho e Educação de Jovens e Adultos, é preciso destacar que trabalho diz respeito, especificamente, aos homens e às mulheres. Diferentemente dos outros animais, que usam apenas seus instintos, a constituição do humano dá-se, no ato de produção contínua da sua existência, pelo trabalho. Este processo de produção da existência humana é concomitantemente a ação de produção de saberes decorrentes dessas experiências. Referimo-nos à categoria trabalho enquanto produção da existência humana, independente das formas de sociedade, ou seja, como necessidade social-ontológica de mediação entre homem e natureza, satisfazendo suas necessidades no processo de produção e reprodução das condições de sua existência (MARX, 1980, p. 202).

¹² Ver, por exemplo, SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 1991 e RODRIGUES, J. *A Educação Politécnica no Brasil*. Niterói: EDUFF, 1998.

É importante mencionar que o modo dominante de apreender e de orientar a relação trabalho e educação na EJA tem passado, muitas das vezes, mesmo por aqueles que se dizem progressistas, pela dimensão moralizante, “tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e intelectual aparecem como igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania”. (FRIGOTTO, 2004, p.16). Esta visão traz como consequência uma perspectiva pragmática de trabalho e, deste modo, por fim, a ênfase recai na educação para o trabalho.

Convém enfatizar a importância de ir além, considerando as dimensões histórica e ontológica do trabalho. Dessa forma, na dimensão histórica, constata-se o caráter limitador da forma atual, mas, simultaneamente, percebe-se que sua forma atual foi historicamente construída, portanto, sendo passível também de transformação pelos homens. Além disso, considerando a dimensão do trabalho como categoria ontológica da práxis humana, verifica-se que é por meio do trabalho que os seres humanos transformam a natureza e se relacionam com outros homens para a produção da sua existência. É importante salientar que as duas dimensões do trabalho, a ontológica e a histórica, não são antagônicas. A dimensão ontológica¹³ pressupõe a histórica, ou seja, uma dada formação em sua historicidade.

O trabalho atua como uma força motora que proporciona ao homem apropriar-se da natureza e constituir-se enquanto gênero humano; categoria que funda a ontologia do ser social, cuja centralidade determina a vida humana em todas as formas sociais.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (...) Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. (...) Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. (...) o que distingue o pior arquiteto

¹³ A ontologia do trabalho é anterior ao marxismo. Adam Smith e David Ricardo, representantes da escola liberal clássica (denominada por Marx também de economia burguesa), já discutiam o trabalho como elemento central na construção do ser humano. Sob o referencial materialista histórico-dialético, o elemento ontológico é construído historicamente e socialmente, não se tratando de um elemento de natureza metafísica ou da essência humana e, por isso, distingue o ser humano do animal.

da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. (MARX, 1980, p. 202).

Nessa perspectiva, o homem, ao imprimir “ao material o projeto que tinha conscientemente em mira”, diferencia-se qualitativamente dos outros animais, pois constitui o modo de existir exclusivamente humano e torna-se um produtor de conhecimento e cultura. A compreensão desse vínculo entre atividade material e produção intelectual é fundamental: a produção de conhecimentos pela humanidade está atrelada à forma como os homens produzem a sua existência por meio do trabalho. Isto explica a falsa dicotomia “mundo do trabalho” e “mundo da cultura” que marca a sociedade de classes e, em especial, a sociedade capitalista. Nesse sentido, o fato dos possuidores dos meios de produção e seus representantes serem os detentores do saber científico, enquanto aos vendedores de força de trabalho cabe o saber prático, adquirido na experiência do trabalho vivo, deve ser entendido a partir do modo como os homens organizam a produção da sua vida material (SAVIANI, 2007).

A reflexão sobre paradigmas teórico-metodológicos que paute a educação de jovens e adultos em uma perspectiva emancipatória nos conduz a uma aproximação com os modos como esses trabalhadores constroem seu cotidiano, criam estratégias de sobrevivência, produzem conhecimentos em sua ocupação, enfim, produzem cultura. Tal procedimento implica uma ação educativa que reconheça o aluno da EJA como produtor de conhecimentos, de história e cultura.

CLASSE: Jovens e adultos da classe trabalhadora de hoje

Quando se faz referência à classe trabalhadora e à educação de jovens e adultos trabalhadores, no que tange à vertente de escolarização formal, a uma educação da classe trabalhadora, ao contrário de qualquer “reducionismo economicista”, leva-se em consideração a expressiva parcela da população que, mesmo possuindo as mais diversas e diferentes experiências de vida (mulheres, negros, homossexuais, jovens etc.), tem a

existência marcada por situações adversas, por vezes aviltantes, de produção da vida social. Portanto, para além das diversidades de toda espécie, existe uma realidade dinâmica e contraditória que perpassa dialeticamente esses grupos sociais e tem a potencialidade de uni-los: a condição de ter que produzir a sua própria existência, ou seja, viver do seu próprio trabalho (ANTUNES, 2000).

Reconhecer a perspectiva da classe trabalhadora na Educação de Jovens e Adultos não significa ser anacrônico ou uniformizador, mas aprimorar o foco da crítica, reconhecendo que para além da crítica ao neoliberalismo há uma posição contrária ao capitalismo – “núcleo duro” das relações sociais vigentes. Cabe ainda assinalar que, apesar do desinteresse do capitalismo pelas identidades das pessoas que explora, esse sistema tem a capacidade de usar as identidades extraeconômicas em benefício próprio, tanto criando nichos de mercado por subclasses, quanto mascarando sua tendência estruturante de expropriações diversas. Conforme explicitado por Wood (2003),

[...] a indiferença estrutural do capitalismo pelas identidades sociais das pessoas que explora torna-o capaz de prescindir das desigualdades e opressões extraeconômicas. Isso quer dizer que, embora o capitalismo não seja capaz de garantir a emancipação da opressão de gênero ou raça, a conquista dessa emancipação também não garante a erradicação do capitalismo. Ao mesmo tempo, essa mesma indiferença pelas identidades extraeconômicas torna particularmente eficaz e flexível o seu uso como cobertura ideológica pelo capitalismo. Enquanto nas sociedades pré-capitalistas as identidades extraeconômicas acentuavam as relações de exploração, no capitalismo elas geralmente servem para obscurecer o principal modo de opressão que lhe é específico (op. cit., p. 241).

É importante evidenciar ainda que a realidade dinâmica e contraditória que expressa a condição de classe daqueles que vivem do seu próprio trabalho é o elemento estruturante de todo o processo educativo nas sociedades capitalistas. Basicamente, a EJA no Brasil tem sido uma educação com vistas a suprir um déficit educacional historicamente negado a um grupo social marcado pela desigualdade socioeconômica e étnico-racial; portanto, é a classe trabalhadora, com seus variados perfis e diversidade cultural, o grande público da EJA. Como assinalado por Arroyo, “Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da

sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais.” (2005, p. 29). Nesse sentido, não se refere a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas, relativamente homogêneo, que vivenciam variadas situações de sobrevivência na sociedade contemporânea, “O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas” (idem) quase todas elas ligadas, no mundo do trabalho, à execução de trabalho simples¹⁴.

A fragmentação da classe trabalhadora na contemporaneidade não exclui sua existência. Convém esclarecer, conforme mencionado anteriormente, que a forma de ser do trabalho e da classe trabalhadora, nos dias de hoje, precisa ser pensada a partir de uma concepção alargada (ANTUNES, 2003). Deste modo, segundo este autor, a classe trabalhadora refere-se a um conjunto complexo que compõe a totalidade do trabalho social, incorporando tanto os segmentos minoritários e mais qualificados, como também os segmentos assalariados, os trabalhadores temporários, os terceirizados, os subcontratados, etc. Dessa forma, pensar a educação de jovens e adultos, a partir da questão de classe, não significa ignorar as diversidades, mas sim perceber que, ao lado das explorações e expropriações os alunos da educação de jovens e adultos são atingidos por discriminações derivadas do lugar que ocupam na sociedade.

Não por acaso, a categoria trabalho quando associada a Educação de Jovens e Adultos demarca e explicita uma concepção de EJA e um posicionamento político, portanto, expressa mais do que uma simples diferença semântica:

No âmbito científico e político, as denominações educação popular, educação de jovens e adultos trabalhadores ou educação de pessoas jovens e adultas como uma educação voltada para as minorias, para a classe que vive do trabalho ou classe trabalhadora, e para os diferentes sujeitos e suas diversidades, representam mais do que diferenças semânticas. Expressam disputa por significados e concepções de EJA filiados a diferentes referenciais epistemológicos¹⁵ e, portanto, de projetos societários e, conseqüentemente, de formação humana. (VENTURA, 2008, p.166).

¹⁴ Em sociedades de classes, o trabalho é dividido em simples e complexo. Segundo Marx (1980, p. 51), “o trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O *trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, de modo que uma quantidade de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples”.

¹⁵ Tomamos como pressuposto que “Toda teoria do conhecimento se apóia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma” (KOSIK, 1995, p. 33).

Além disso, é relevante superar uma apreensão imediata do conceito de classe, a qual só o percebe como um conceito utilitário¹⁶. Afinal, “a classe é uma formação tanto cultural como econômica”, nesse horizonte, é dinâmica e está em permanente “autofazer-se” (THOMPSON, 2004, p. 9-13). Deste modo, como assinalado por Thompson, é preciso retomar a apropriação de classe como relação, como um processo em formação. Segundo este autor,

(...) nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixada e des-historizada do que a categoria de classe social; uma formação histórica autodefinidora, que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são os autores mas os vetores. (1981, p. 57).

Thompson (2004) aponta para o fato de que as concepções de classe social estão, muitas vezes, marcadas por equívocos como a sua coisificação: “Existe atualmente uma tentação generalizada em se supor que a classe é uma coisa” (p. 10). Enquanto fenômeno histórico, o conceito de classe precisa ser tomado como uma relação social e não apenas como um mero local estrutural, presente nas visões economicistas. Dessa forma, assinala:

A meu juízo, foi dada excessiva atenção, frequentemente de maneira anti-histórica, à ‘classe’, e muito pouco, ao contrário, à ‘luta de classes’. Na verdade, na medida em que é mais universal, a luta de classes me parece ser o conceito prioritário. Talvez diga isso porque a luta de classes é evidentemente um conceito histórico, pois implica um processo (...). Para dizê-lo com todas as letras: as classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. (THOMPSON, 2002, p. 274).

Há de se perceber, portanto, a concepção de classe enquanto fenômeno histórico, ou seja, a ação dos homens no decorrer de sua própria história, nos termos de sua própria experiência. Sendo a classe uma relação e não algo estático, é preciso considerar que “A relação precisa estar sempre

¹⁶ Muitas vezes, a questão de classe é entendida apenas dentro dos limites da concepção de mundo liberal-burguesa, que reduz classe a camada/estrato social a pobres ou ricos; em consequência, nega o antagonismo de classes como estruturantes das relações sociais nas sociedades capitalistas, naturaliza as desigualdades sociais e subestima a possibilidade de uma outra sociedade para além do capitalismo.

encarnada em pessoas e contextos reais [e] a consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais” (THOMPSON, 2004, p. 10).

Como complemento da perspectiva acima, destaca-se o ponto de vista de Hobsbawm (2000, p. 37), que ressalta o fato de que classe é uma realidade histórica vivida diretamente no capitalismo, embora possa ser percebida em outras realidades históricas (sociedades pré-capitalistas), combinada com outras estratificações sociais como, por exemplo, as relações de parentesco. Por sua vez, não deve ser apreendida como um dado fixo no tempo e no espaço da produção capitalista, mas como uma relação social. Neste sentido, compreender a questão de classe no processo histórico significa reconhecer as experiências humanas como elementos fundamentais do processo de formação da classe social. Deste modo, pode-se afirmar que classe é uma realidade dinâmica.

Seguindo a mesma linha, Thompson (2004) lembra que a questão da experiência é central para a compreensão da classe, a partir da dinâmica das relações sociais como um fenômeno histórico. Assinala este autor que “a classe é uma relação, e não uma coisa” (p.11), e “a relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais” (p.10); portanto, “a classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição.” (p. 12). Nessa concepção, as situações concretas de existência (e sobrevivência) daqueles que vivem do seu próprio trabalho são reconhecidas e assumidas como um rico desafio pedagógico.

Este trabalho destacou dois elementos considerados fundamentais para pensar criticamente o conteúdo da EJA sob o olhar das relações entre trabalho e educação: a concepção ontológica do conceito de trabalho e a identificação da vinculação de classe dos diversos sujeitos da EJA. Uma proposta pedagógica emancipadora requer que se tenha como horizonte um processo formativo comprometido com os sujeitos concretos da EJA (alunos e professores), em que se busque as raízes das questões a serem superadas.

Vale destacar que o conceito de emancipação humana ultrapassa a dimensão da “emancipação política”, requerendo que os homens se reconheçam, para além de suas individualidades, no âmbito dos direitos civis. Portanto, cabe problematizar como faz Rummert (2008, p. 200) se “as novas mobilizações centradas, estritamente, em particularidades e em exigências pertinentes, mas pontuais, rompem com a lógica totalizante do capital, que se esconde sob a aparência da valorização da diversidade, ela própria transformada em mercadoria”. A resposta a esta indagação mostra-se fundamental para compreender a atual configuração da Educação de

Jovens e Adultos. A autora chama atenção, ainda, para o reconhecimento de forças sociais que promovam reais mudanças na sociedade:

Se é inegável que a educação, no modo de produção capitalista, está subsumida à “desigualdade substantiva”, que lhe é inerente (...), não menos verdadeira é a importância de que aqueles que consideram necessária, não somente a melhoria das condições de vida, mas a possibilidade de uma vida igualmente digna para todos, portanto, de um novo projeto societário, defendam um projeto educacional que não se restrinja a motivações particularistas centradas em formas inovadoras de filantropia e de assistência, e em interesses regulados pelas demandas do mercado. (idem - grifo nosso)

Inserir a dimensão da luta de classes na educação significa apreender as contradições na raiz do sistema e não, apenas, nos seus sintomas, isto é, nas diferentes formas de opressão ratificadas pela exploração e expropriação. Nesse horizonte, é importante articular a luta pelo direito à educação para todos, bem como as lutas sociais mais amplas contra a mercantilização da vida e da educação. Trata-se, portanto, de uma formação que vincula intimamente a emancipação humana à construção de um projeto societário contra-hegemônico e, em consequência, à transformação social. Portanto, centrar a EJA em processos de formação humana integral representa articular a EJA na luta pela superação das formas de exploração humana geradas pela sociabilidade capitalista.

Considerações finais

A despeito de indicações na base legal quanto à obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade, a institucionalização da EJA via sistema escolar no âmbito das políticas públicas educacionais ainda precisa ser, de fato, constituída. Por um lado, é preciso garantir o direito de todos ao acesso à educação, com as secretarias estaduais e municipais assumindo suas responsabilidades no que se refere à ampliação das matrículas na EJA nas redes públicas de educação. Por outro lado, e complementando o primeiro, é preciso que se tenha uma proposta educacional compatível com a realidade e a aspiração dos próprios jovens e adultos. Para tanto, é fundamental suplantar concepções e práticas, construídas historicamente, que entendem a EJA como uma modalidade de educação de menor qualidade. Concepção esta expressa, muitas vezes, em uma visão utilitarista, fundamentada no

suposto de que o interesse dos educandos está restrito às suas experiências empíricas e necessidades imediatas.

Entre a perspectiva oficial e a real é preciso considerar o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional e, como decorrência, o desconhecimento da especificidade da natureza da EJA, bem como seu não reconhecimento como um campo de conhecimento próprio. Estes fatores estão relacionados e, em parte, explicam a incipiente formação (especialmente nas licenciaturas) até hoje disponibilizada aos professores nessa modalidade de ensino.

Escapou aos objetivos desse artigo o aprofundamento da situação do que está sendo construído nas universidades no que diz respeito à formação dos professores que irão atuar na EJA no Brasil, contudo, é preciso registrar que, considerando a forma como a temática da EJA é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas como no exemplo visto nos cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, pouco se avançou quanto ao que se propõe na formação inicial, para o rompimento com a concepção de suplência, na formação de profissionais da educação para uma atuação qualificada no âmbito dessa modalidade de ensino.

Não se pode deixar, também, de destacar, ainda que não tenha sido este o foco desta discussão, a contribuição do PROEJA para a ampliação da formação continuada de professores¹⁷. As ações de formação realizadas, nos cursos de extensão e de especialização, junto a professores que assumem a docência no âmbito da educação profissional integrada à EJA, bem como de educadores das redes públicas, alcançados pelo Programa, têm, potencialmente, grande capacidade de contribuir com o aprofundamento da discussão sobre o conceito e a política para a educação de jovens e adultos trabalhadores, incluindo a própria formação de professores para a área.

A EJA exige uma nova concepção que embase suas ações pedagógicas. A flexibilidade na organização curricular pode estar pautada em uma opção metodológica que tenha como referência a valorização crítica das experiências que esses alunos trazem para a escola. Dessa forma, é importante que os processos de ensino-aprendizagem valorizem os conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações de vida (sob o

¹⁷ Cabe ainda destacar, como destacado por Otranto (2011) que recentemente os institutos federais assumiram também o oferecimento de licenciaturas, o que suscita alguns questionamentos: "à obrigatoriedade do oferecimento das licenciaturas e capacitação pedagógica de professores, em instituições que na maioria das vezes não contam em seus quadros com docentes licenciados, portanto com formação pedagógica. Como esses cursos de licenciatura serão formados? Baseados em quais pesquisas? Quem irá lecionar a parte pedagógica? Será que essa obrigatoriedade em instituições sem tradição e pesquisas na área de formação de professores pode apontar para a minimização dessa formação e desqualificar ainda mais a já combatida profissão docente?" (OTRANTO, 2011, p. 14)

aspecto histórico, político, cultural e social), rompendo o distanciamento entre os conhecimentos escolares e os saberes adquiridos com a experiência de vida.

Pensar o currículo da educação de jovens e adultos a partir da relação entre a EJA e o mundo do trabalho, em uma perspectiva crítica, pressupõe a concepção de que o trabalho é a mediação entre o homem e o objeto a ser conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado.

A expressão “trabalho como princípio educativo” parte da compreensão de que o trabalho ocupa posição de categoria central da organização curricular e da defesa da idéia de que o processo educativo não pode se subordinar às demandas do processo produtivo e do mercado de trabalho. Deste modo, a relação entre processo de trabalho e processo de produção do conhecimento deve se realizar de maneira muito mais ampla do que uma formação apenas funcional ao mercado de trabalho, formal ou informal.

Enfim, reconhecer o trabalho como princípio educativo, ou seja, compreender a natureza educativa do trabalho, tanto por seu caráter ontológico (capacidade de produzir para satisfazer suas necessidades), quanto por sua especificidade histórica (prática econômica cujo conteúdo é definido pela historicidade do modo de produção) é importante porque é pressuposto da compreensão do processo histórico de produção dos conhecimentos e das contradições das relações sociais de produção. Ambos são essenciais para que o trabalhador se reconheça como sujeito capaz de lutar contra sua própria alienação e exploração e, assim, pela transformação social.

Trata-se, portanto, de uma formação que contribua para a emancipação dos sujeitos, como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra-hegemônico. Sendo esta formação responsável por ultrapassar concepções e práticas conformadas à ordem, articulando a EJA na luta por transformações estruturais na sociedade.

Referências

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n. 2, p. 229-237, set. 2003.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2011.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*, aprovado em 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/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 2011.

_____. *Parecer nº CNE/CP 009/2001*, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 2011.

_____. *Parecer CNE/CES nº 492/2001*, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2001/pces492_01.pdf> Acesso em: 2011.

_____. *Parecer CNE/CES nº 1301/2001*, aprovado em 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf>. Acesso em: 2011.

_____. *Parecer CNE/CES nº 1.302/2001*, aprovado em 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Disponível em: <http://www.ufv.br/seg/diretrizes/comp_mat.pdf>. Acesso em: 2011.

PEREIRA, J. E. D.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.26, n.2, jul./dez, 2001.

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et. al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FÁVERO, O; RUMMERT, S. M.; DE VARGAS, S. M. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. In:

ANPEd, 22., 1999, Caxambu – MG. 1999. CD-ROM.

FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMES, C. M. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

HOBSBAWM. E.J. *Mundos do Trabalho*. Novos estudos sobre história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MARX, K. *O Capital*. Crítica da economia política. v. 1, Livro 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MACHADO, M. M. O professor. In: HADDAD, S. (Coord.) *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. p. 25-45

OTRANTO, C. A Política de Educação Profissional do Governo Lula. In: *REUNILÃO DA ANPED*, 34., GT 11, 2011, Natal, RN.

PEREIRA, J. E. D. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, L. (Org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO; Belo Horizonte: Autêntica 2006.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, ano XX, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

RUMMERT, S. M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva* Florianópolis, UFSC, v. 26, n. 1, p.175-208, jan./jun., 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.34, jan./abr., 2007.

SOARES, L. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, M. M. (Org.) *Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. v. I - A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. Educação e experiência. In: *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

VENTURA, J. P. *O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, 2001.

_____. *Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, 2008.