

FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE DIREITO E DE DISPUTAS

*Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC)**

Resumo

Este texto objetiva analisar a formação docente para atuar na Educação de Jovens, Adultos (EJA) e, no seu desenvolvimento, realizaram-se estudos bibliográficos e análise de conteúdo para a identificação da presença ou não de estudos de EJA em cursos de Pedagogia e de Licenciaturas nas Universidades Federais Brasileiras. Sobre políticas públicas, foram fundamentais os estudos de Azevedo (2004) e Höfling (2001), no âmbito dos direitos à educação de Jovens e Adultos, Sartori (2011) e sobre a questão da formação Soares (2012), Laffin (2013) e Ventura (2012). Debatem-se o “compromisso, a competência e a responsabilidade” do Ministério da Educação e das universidades para com a formação de EJA nos Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Tais cursos formam docentes para a Educação Básica, portanto, evidencia-se a necessidade de que os currículos dos cursos cumpram a legislação nacional para com a EJA. Esses elementos vêm sendo exigidos, tanto no âmbito da realidade objetiva de estudantes e docentes de EJA, dos resultados das pesquisas acadêmicas, como dos movimentos e representações sociais que precisam estar presente nas universidades brasileiras.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial docente. Políticas públicas.

Abstract

EDUCATORS INITIAL TRAINING IN THE FIELD OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: A PLACE OF RIGHT AND DISPUTE

This text aims to analyze teachers training in order to act in Youth and Adult Education (YAE). In its development, bibliographic studies and content analysis were carried out to identify the presence or not of YAE studies in pedagogy and teacher training undergraduate degrees at Brazilian

* Professora do Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação – UFSC e Pós-Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação – UFSC.

Federal Universities. On public policies, the studies of Azevedo (2004) and Höfling (2001), in the scope of the rights to the Youth and Adult Education, Sartori (2011) and on the training issue Soares (2012), Laffin (2013) and Ventura (2012). The “commitment, competence and responsibility” of the Ministry of Education and of the universities for the teacher training of YEA in the Degrees of Pedagogy and other teacher training degrees are issues which have been debated. Such degrees train teachers for Primary Education, therefore, it is evident that the syllabus of the degrees comply with the national legislation for YEA. These elements are required, as much within the objective reality of students and teachers of YEA, the results of academic research, as the movements and social representations that need to be present in Brazilian universities.

Keywords: Youth and Adult Education. Initial. Teacher Training. Public Policies.

Resumen

FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ESPACIO DE DERECHO Y DE DISPUTAS

Este texto tiene como objetivo analizar la formación docente para actuación en la Educación de Jóvenes, Adultos (EJA). A lo largo de su desarrollo, se realizaron estudios bibliográficos y análisis de contenido para la identificación de la presencia o no de estudios de EJA en cursos de Pedagogía y de Licenciaturas en las Universidades Federales Brasileñas. En las políticas públicas, fueron fundamentales los estudios de Azevedo (2004) y Höfling (2001), en el ámbito de los derechos a la educación de Jóvenes y Adultos, Sartori (2011) y sobre la cuestión de la formación Soares (2012), Laffin (2013) y Ventura (2012). Se discute el “compromiso, la competencia y la responsabilidad” del Ministerio de Educación y de las universidades relacionadas a la formación de EJA en los cursos de Pedagogía y demás licenciaturas. Tales cursos forman docentes para la Educación Básica, por lo tanto, se evidencia la necesidad de que los currículos de los cursos cumplan la legislación nacional que forman parte de la EJA. Estos elementos están siendo exigidos, tanto en el ámbito de la realidad objetiva de estudiantes y docentes de EJA, de los resultados de las investigaciones académicas, como de los movimientos y representaciones sociales que necesitan estar presentes en las universidades brasileñas.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Formación inicial docente. Políticas públicas.

Introdução

O debate apresentado neste texto acerca da política nacional de formação para educadores de sujeitos jovens e adultos toma como provocações iniciais duas “falas” que emergem, sobretudo de um lugar ainda de indefinições no que se referem ao mesmo objeto: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação de seus educadores/ professores. A primeira provocação da sementeira é de Miguel Arroyo ao afirmar que

[...] um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (ARROYO, 2005, p. 19).

Quando Arroyo (2005) alerta a respeito do olhar precipitado, também chama a atenção para aquilo que se cultiva diante das emergências quanto à concretude das práticas e da formação para a EJA.

Na segunda fala-provocação, carregam-se do mesmo modo os traços da história da EJA, marcada por sementeiras e intervenções persistentes. Tendo em vista que Leônicio Soares¹ afirma que

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma área que vem se afirmando no Brasil a partir das práticas, das pesquisas, da formulação das políticas e da legislação. Nos últimos 25 anos, desde o período marcado pela democratização do país, muitas foram as iniciativas que influenciaram a inserção

1 Apresentação do livro *Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas?*, resultado de investigação de estudos a respeito dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd no Grupo de Trabalho (18), Educação de Pessoas Jovens e Adultos.

dos jovens e adultos nas agendas das instituições formadoras como as universidades e nas definições de políticas governamentais. Em âmbito internacional, a Educação de Adultos apresenta um acúmulo que tem se expressado nas publicações e nas edições das CONFINTEA²s desde 1949. Na América Latina, e no Brasil em especial, as práticas de educação popular dos anos 1950/1960 sedimentaram o campo em que jovens e adultos “oprimidos” se encontravam para viver experiências emancipatórias. De um período de “efervescência social” (Paiva), passando pela “desobrigação” do estado para com a EJA (Beisegel), pelo tempo das “promessas” (Fávero), é chegado o momento de avaliarmos o até aqui conquistado (Haddad) e de esboçar o caminho a ser percorrido (Di Piero). Os anos 1980/1990 foram marcados pela entrada em cena de novos atores (Sader) e pela retomada de espaços. A Constituição de 1988 abriu os horizontes para a afirmação de direitos sociais, sendo nomeada de Constituição Cidadã (Guimarães). O direito à educação de jovens e adultos se inscreve entre a reparação social que a sociedade foi levada a reconhecer (Soares, 2011, p. 15-16).

Essas falas situam registros históricos que construíram o direito das demandas. Nesse cenário, cabe aqui indagar sobre as contribuições dessas práticas, das pesquisas, da formulação das políticas, da legislação das pesquisas e dos movimentos indicados por Soares (2011), questiona-se como têm sido acolhidas e efetivadas pelos órgãos reguladores, particularmente o Ministério da Educação (MEC) e pelas universidades em relação aos educadores/professores de EJA.

Indaga-se, ainda, de que forma e de que agendas se realizam para esse reconhecimento, tanto para com a oferta da EJA, como para a formação de docentes e, sobre as questões objetivas da formação ou sua ausência? Como esses direitos são assu-

2 CONFINTEAs – Conferências Internacionais de Educação e Adultos.

midos pelas universidades? Como se concretizam em políticas governamentais? De que maneira se está em um processo de efetivação de políticas públicas ou no *tempo das (des)promessas* e de *desobrigação do Estado* para com a EJA? Que caminho esboçar para essa oferta e para a formação docente e assumir a EJA como política de Estado? Como os diferentes atores no movimento atual de EJA têm força e buscam a conquista de novos espaços em tempos de negação de direitos?

Tais questionamentos ganham mais ressonância ao analisar os dados da Organização das Nações Unidas (UNESCO) no Relatório Educação para Todos, 2000 a 2015³, em que o Brasil não alcançou quatro metas, das seis propostas pela Cúpula Mundial de Educação, entre elas o alcance da redução de cinquenta por cento nos níveis de analfabetismo de adultos e de melhorar a qualidade da educação, em que a formação docente é um fator imprescindível para seu alcance.

Na perspectiva de reflexão e de militância, o presente texto objetiva debater a respeito da formação docente para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos mediante três ideias-chaves: *o reconhecimento e a reafirmação da EJA como política pública de Estado; o conceito de direito subjetivo à Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas públicas e, por último a compreensão da EJA como área de conhecimento, pesquisa e de formação docente*. Para tanto, realizaram-se estudos bibliográficos sobre política pública e pesquisa documental para a análise da presença ou não de estudos de EJA em cursos de Pedagogia e de Licenciaturas nas Universidades Federais Brasileiras.

3 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

O Reconhecimento e a reafirmação da EJA como política pública de estado

Com o reconhecimento dos direitos, particularmente aqueles de EJA, por parte dessa Constituição Cidadã e pela sociedade em um momento qualificada como vivendo a destituição de direitos sociais fundamentais, assim como pelas Universidades pergunta-se *há realmente políticas que efetivamente garantem tais direitos? Ou se incorre outra vez na retórica dos discursos?*

Soares⁴ (2011, p. 29) enfatizou “sobremaneira, a desobrigação do Estado para com a EJA: ‘A União progressivamente abandonou as atividades dedicadas à educação de jovens e adultos analfabetos’ (BEISIEGEL, 1997, p. 239)”. Hoje como se situa essa “desobrigação”, não só em relação aos sujeitos jovens e adultos, não só analfabetos, mas também aos que não concluíram os estudos, ou seja, que não tiveram garantido o seu direito à Educação Básica? Como é garantida a formação dos educadores/professores para essa oferta? Como se pode constatar nos registros históricos das pesquisas realizadas, muitas gerações de homens e mulheres foram destituídas do direito à educação. Tais questões não são ufanistas, pois hoje após 66 anos de CONFINTEAs, 29 anos da Constituição Brasileira e 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda é recorrente e contundente o abandono de políticas públicas para EJA.

4 Tratou-se de um encontro/mesa na Sessão Debate da 20^a Reunião da ANPED que ocorreu em 22 de setembro de 1997 com o tema *Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas* reunindo os professores: Roseli Caldart (ITER-RA), Sérgio Haddad (PUC/SP) sob a coordenação de Celso Beisiegel (USP).

Entende-se que a decisão sobre a EJA é uma decisão política de Estado e parece que se está estagnado, sem força, sem representação política e social, ou então, que o poder público não representa ou não reconhece a força política para desenhar esse novo caminho. No entanto, ao emergir nova coragem, pensa-se que está na hora de arregimentar e reinventar a luta, pois como afirmou o Professor Ernani Maria Fiori, no prefácio intitulado *Aprender a dizer a sua palavra* do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire:

as contradições conscientizadas não [... nos] dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem [e a mulher] sempre se excede, o método também o acompanha. É “a educação como prática de liberdade”. Em regime de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem sua palavra, têm que aprender a lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é *difícil, mas imprescindível* aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (FIORI, 2014, p. 29-30) (grifos acrescentados)

Fundamental é a pertinência e a atualidade de Paulo Freire, pelo qual se pode reinventar sua fala (como ele mesmo dizia), e trazê-la para a análise da Formação dos educadores/professores da Educação de Jovens e Adultos. Como pesquisadores e militantes da EJA, usa-se a palavra em prol da garantia dessa formação? Que ações efetivar mediante uma ação de sujeitos em um lugar social de intelectuais críticos⁵ ou orgânicos na ex-

5 Ao assumir a perspectiva do professor como intelectual crítico, acredito que o professor não reproduz apenas as ideias e movimentos propostos e outorgados pelas políticas reformistas, mas

pressão Gramsciana⁶? Desse modo, pode-se olhar esse papel ao

[...] reivindicar o papel do conhecimento nos professores [como] analistas reflexivos de sua prática e das condições *nas* quais e *pe-las* quais se produz a mesma. [...] a imagem do professor como intelectual comprometido com sua própria realidade prática supõe dotar-lhe do poder e dos instrumentos para discutir e reelaborar sua própria ação. Proposta que exige dotar-lhe de capacidades para questionar os pressupostos morais, sociais e políticos da ação educativa (Smyth, 1987), do modo como Gramsci concebia o papel do intelectual na sociedade (SACRISTÁN, 1998, p. 269).

É nesta dimensão de política de decisão em que a sociedade é muito mais do que os aspectos econômicos, tal decisão não se restringe às impossibilidades das políticas econômicas e da legislação cerceante ao direito de constituir o direito de igualdade.

O direito à Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas públicas

Segundo Sartori (2011, p.19-20), mediante os

documentos legais, em especial as Constituições, encerram em si as concepções de determinado tempo sobre a forma de ordenação e definição do que é ser sujeito, cidadão e de pertencimento a tal organização e modo de vida social. Analisar as constituições é analisar também uma determinada concepção de direito e de sociedade. [...] Outro ponto fundamental refere-se à distância entre a le-

interage e, muitas vezes, resiste a elas na constituição do seu próprio modo de agir.

6 Para Gramsci, cabe aos intelectuais ‘do novo tipo’ esta função. Esses intelectuais devem sair diretamente das massas, para criar novos intelectuais para a potencialização do projeto educativo no sentido de construção de um movimento cultural que substitua o senso comum e as ‘velhas’ concepções de mundo (muitas vezes naturalizadas e aceitas passivamente pelos sujeitos).

gislação e sua efetivação, pois ter a legislação não representa efetivamente a garantia do direito dos cidadãos, pois cumprir a lei e fazê-la ser cumprida demanda de uma série de controles e dispositivos, que nem sempre são adequados ou são interessantes naquele momento. As leis necessitam de uma constante fiscalização, tanto dos poderes públicos como da sociedade para se efetivarem e garantirem a ordem que se quer estabelecer. (Destaques acrescentados)

Esse mesmo pesquisador debate a garantia do direito público e subjetivo ao ensino fundamental gratuito a todos, independente da idade, e ressalta, ao citar as diretrizes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que os alunos e as alunas de EJA devem conhecer e fazer valer essa prerrogativa. Sartori apresenta o teor do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) em que se conceitua o Direito público subjetivo como

[...] aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público, pois, no caso, trata-se de *uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos*. Assim, o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo *tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado*. (Brasil, 2000, p. 22-23) (grifos acrescentados)

Além disso, Sartori (2011) questiona, ainda, se jovens, adultos e idosos conhecem este direito. Valem-se dele? Em algum momento, alguém se valeu dele? Quantos alunos e alunas não conseguem, muitas vezes, concluir o ensino fundamental por falta de turmas, quando este direito deveria ser assegurado pelas instituições públicas no ato da procura por vaga. Igualmente, essa noção de direito também requer que os estudantes jovens e adultos tenham profissionais habilitados e condições na estrutura física das instituições públicas de modo a atenderem as particularidades.

Tal noção de direito é conferido, nesse caso, em duas dimensões: o direito à educação por parte de jovens, adultos e idosos, com a garantia de haver profissionais habilitados e condições adequadas, tanto na estrutura física, como de materiais didáticos que atendam às suas particularidades; e, como também o é aos acadêmicos/professores formados em Cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas, de terem também a formação para a docência na Educação de Jovens e Adultos, atuação assegurada pelo título outorgado na conclusão de seu curso: professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Licenciados nas diferentes áreas de ensino.

Vale lembrar que documento publicado em 2013 pelo Ministério da Educação intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica⁷, situa que o direito

7 “As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, [...], são resultado [de] amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas”. (Brasil, 2013, p. 4) Sua instituição e aprovação foram

à educação de jovens e adultos ganha força constitucional e

[...] reforça-se, assim, a garantia de acesso a essas etapas da Educação Básica. Para o Ensino Médio, a oferta não era, originalmente, obrigatória, mas indicada como de extensão progressiva, porém, a Lei nº 12.061/2009 alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, para garantir a universalização do Ensino Médio gratuito e para assegurar o atendimento de todos os interessados ao Ensino Médio público. De todo modo, o inciso VII do mesmo artigo já estabelecia que se deve garantir a 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. *O acesso ganhou força constitucional, agora para quase todo o conjunto da Educação Básica* (excetuada a fase inicial da Educação Infantil, da Creche), com a nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, *que assegura a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*, sendo sua implementação progressiva, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. (BRASIL, 2013, p. 7)

Resta, por fim, lembrar que o direito à Educação é um dos Direitos Subjetivos ou Direitos Fundamentais, positivados na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º e, portanto, deve ser materializado de forma rápida e eficaz. O que nem sempre acontece, por isso a necessidade de uma constante fiscalização por parte dos movimentos sociais dos fóruns e pelos órgãos públicos. Quando tais direitos não são cumpridos, faz-se necessária a utilização de

dadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 e pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

meios jurídico-processuais que garantam a sua efetivação. Questiona-se de que forma o instrumento constitucional poderá, efetivamente, convalidar os direitos fundamentais propostos em seus dispositivos normativos? Como movimento social quais os meios jurídicos processuais que precisam ser ativados para a garantia de oferta a estudantes jovens, adultos e idosos? E como positivar processos formativos para os educadores/professores de EJA para o reconhecimento da EJA como um direito?

Acreditava-se que seria possível ao MEC e seus representantes, a partir da organização sistemática dos estudos e pesquisas já realizados, ouvir, acolher e implementar políticas às demandas da EJA como resposta efetiva às demandas sociais. No entanto, em contexto temerário de estado mínimo, vive-se tempos em que as questões de relevo social são cada vez mais omitidas e silenciadas.

Os documentos legais e de orientações curriculares para a EJA: espaço de direito e disputas

Tendo como referência a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/1996) trouxe alguns avanços no quesito direito à educação. Dessa forma, o artigo 37 e 38 da lei 9.394/96 - LDBEN e seus incisos e parágrafos são fundamentais para garantir este direito na legislação. Analisa-se, então, o

art. 37: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º - *Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado,*

seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Brasil, 1988) (grifos acrescentados)

Ainda, a LDBEN 9394/96 nos seus artigos 37 e 38 gera, segundo Soares (2002, p. 12), uma mudança conceitual na EJA, passando a denominar ‘Educação de Jovens e Adultos’ o que a Lei nº 5.692/71 chamava de ‘ensino supletivo’, destacando que não se trata apenas de uma mudança de caráter vocabular⁸, mas de um alargamento do conceito.

Nesse documento, constata-se uma contradição de que essa lei situa a EJA com uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da “idade própria” para aprender, como se existisse uma idade própria para tal e, ao mesmo tempo, admite a atuação em diferentes fases do desenvolvimento humano. Portanto, a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem. A aprendizagem é um direito da infância, mas também o é da idade adulta. É diferente afirmar que a Educação de Jovens e Adultos, mediante a sua oferta, de que se possa efetivar o direito à educação para “aqueles que não tiveram acesso a um direito já institucionalizado para a infância” do que uma oportunidade de escolarização na “idade própria”.

Ao ser inserida na LDBEN, a EJA tornou-se uma política de Estado e regulamenta essa modalidade educacional⁹ como

8 Trata-se de um caráter mais ampliado, a terminologia “jovens e adultos” passa a representar todas as idades e em todas as épocas da vida. A palavra suplência indicava apenas a função de recuperação do tempo perdido. Ao haver a mudança do termo de ensino para educação, possibilita a compreensão, nesse processo, de diversos processos formativos voltados para sujeitos jovens e adultos.

9 Ao situar a EJA como uma modalidade da Educação Básica, vale esclarecer o que se entende por modalidade segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curricula-

possibilidade de se elevar o índice de escolaridade da população. Entretanto, é preciso solidificar e ampliar financiamento e dispositivos legais para oferecer reais condições de oferta e de funcionamento.

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: velhas e novas disputas

Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/EJA), a LDBEN 9394/96 traz uma seção específica, (seção V, artigos 37 e 38) denominada ‘Da Educação de Jovens e Adultos’. Ao definir as incumbências dos professores, não apresenta uma atuação específica nas fases da escolaridade básica, traçando “[...] um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos” (Brasil, 2001, p. 10). Desse modo, na lei já se percebe que as características gerais da formação e da docência precisam “[...] ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária” (BRASIL, 2001, p. 10-11).

O Parecer CNE/CEB 11/2000, das DCNs para a Educação de Jovens e Adultos, trata no item IV da formação docente. A Resolução CNE/CEB 03/97¹⁰ destaca a necessidade, por parte das redes de ensino, de pro-

res Nacionais (DCNs), a EJA é uma modalidade educacional, da *Educação Básica*, uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, pois, [...] o termo modalidade é diminutivo latino de modus (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência (Brasil, 2000, p. 26).

10 Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

moverem formação continuada junto aos docentes, “[...] a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação” (Brasil, 2000). Já no documento da Resolução CNE/CP 01/99 (p.3 e 9) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aponta para o fato de o curso normal superior ter o objetivo de preparar também para “[...] a educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental”.

O Parecer CNE/CP nº 5/2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, situa no seu artigo 4º, nos parágrafos III e IV, que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, que apresenta um dos aspectos da atividade docente considerar sujeitos em várias fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e fases do ensino, além de indicar que devem fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens tanto de crianças como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização¹¹ na idade própria¹².

11 O documento apenas utiliza o termo Educação de Jovens e Adultos indicando a constituição de um núcleo de estudos básicos, no qual serão utilizados conhecimentos multidimensionais sobre o ser humano em situações de aprendizagem e a aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos educativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

12 O texto reitera a contradição em relação à idade, pois situa a Educação de Jovens e Adultos com uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da “idade própria” para aprender, como se existisse uma idade própria para tal. Ao mesmo tempo, admite a atuação em diferentes fases do desenvolvimento humano, logo; a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem.

Já as DCNs de EJA (2001) indicam que

[...] esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes *e de estabelecer o exercício do diálogo*. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra *do geral e também das especificidades* que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56). (Grifos acrescentados).

O documento alerta ainda para a necessidade da formação de professores com questões relativas “à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. No entanto, ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando por conta da formação em serviço das redes de ensino. Além disso, aponta a necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados.

Para Laffin (2013), o requisito mínimo da profissionalidade docente é uma exigência de formação inicial, mas sabe-se que também se dá em formação no exercício docente. No caso da EJA, essa formação em exercício tem um destaque especial, até mesmo pelo lugar que os documentos normativos, tais como os das Diretrizes Curriculares de Pedagogia (2005) e da Formação de Professores da Educação Básica (2001) não apontavam para a EJA como necessidade específica dessa formação, a qual acaba sendo delegada à formação em exercício.

O reconhecimento institucional no documento de 2013 nas diretrizes nacionais, em relação ao lugar e à função social das universidades para com essa formação inicial, permite a inferência da atual fragilidade política para com essa formação por parte

do Ministério da Educação e dessas universidades. Elementos que serão analisados na sequência.

Por outro lado, a *Resolução Nº 2/2015* define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, há a reafirmação dessa formação para a EJA.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 3)

Perante esse documento, reitera-se a obrigatoriedade das instituições de ensino superior reconhecerem a Educação de Jovens e adultos como elemento formativo em seus cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Elementos sobre a formação inicial para a Educação de Jovens e Adultos

No contexto da empiria da pesquisa, inicialmente levantaram-se dados do INEP do ano de 2002, identificando que das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertavam o curso de Pedagogia e que se avaliaram pelo Exame Nacional de Cursos, apenas nove (1,74%) ofereciam a habilitação

de EJA: três na região Sul, três na Sudeste e três na região Nordeste (Brasil, 2002).

Já os dados de 2005, revelavam um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que ofereciam a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia. Das 612 contabilizadas, 15 ofereciam a habilitação (2,45%) e dos 1698 cursos, 27 ofertavam essa formação específica (1,59%) (Soares, 2006, p. 3-4). Ainda, em relação à caracterização dos cursos de Pedagogia - Brasil, com dados de 2008, Leite e Lima (2010, p. 83-84) apontam que

com o registro de todas as habilitações que surgiram durante a coleta de dados, constatamos um grande índice de habilitações centradas na docência (cerca de 44%), com destaque para as que oferecem a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental (21,4%), Educação Infantil (10,7%), além da docência no Ensino Médio (9,5%), Educação de Jovens e Adultos (0,7%), Educação Básica (0,6%) e Educação Especial (1,5%).

Em 2012, no levantamento de Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados no sistema e-MEC, contou-se com 2047 cursos de Pedagogia. Essa base de dados não apresenta a habilitação dos cursos e permite apenas a presença da nomenclatura *Educação de Jovens e Adultos* na identificação do curso de Pedagogia em apenas dois, dos quais um deles em SC (Brasil, p. 2012a). As pesquisas de Laffin (2010) e Laffin & Gaya (2013) identificaram que em Santa Catarina contava-se com a oferta de apenas dois cursos com essa habilitação e constatavam que 12 instituições apresentavam disciplinas e campos de estudos na EJA nos seus cursos de Pedagogia. Essas pesquisas indiciavam uma progressiva inclusão nas matrizes curriculares de estudos destinados à EJA, quer seja em função da

reivindicação social de educadores, como também das normatizações do Parecer nº 5/2005, que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Em nova pesquisa realizada no início de 2015 e documentada neste artigo fez-se o levantamento nos portais digitais de sessenta e quatro (64) de cursos das Universidades Federais do Brasil com o objetivo de identificar a oferta formativa para a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Mediante os objetivos dessa pesquisa, no levantamento dos dados realizou-se a análise de conteúdo das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, incluindo os de pedagogia das universidades federais brasileiras para identificar como se caracteriza a presença da Educação de Jovens e Adultos nesses cursos.

Desse modo, mediante os procedimentos indicados anteriormente, a opção que melhor se adaptou aos objetivos da pesquisa apresentada neste artigo é a análise de conteúdo. Sobre essa perspectiva “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1995, p.19).

Ainda para Bardin¹³, pensar a análise de

13 Essa autora aponta para três fases no desenvolvimento metodológico do estudo: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Mediante esses encaminhamentos Campos (2004) faz uma releitura e indica apontamentos para o desenvolvimento da pesquisa com base na abordagem de conteúdo: a) fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus*, sobre o qual são realizadas diversas leituras para apenas apreender as principais ideias e significados, ou seja, uma pré-análise dos dados; b) seleção das unidades de análise (ou unidades de significados). Para o autor, há várias opções na seleção

conteúdo como possibilidade metodológica, busca uma análise que se dá mediante unidades de codificação a partir de uma totalidade, em que se busca a objetividade por meio de critérios de categorização, pois, “a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (BARDIN, 1995, p. 37). Nesse sentido, a análise desta investigação se deu em função da seguinte categorização: a) pela presença de disciplinas/estudos de EJA nas matrizes curriculares; b) sua caracterização nas matrizes – disciplinas obrigatórias ou eletivas e c) o conteúdo dessas disciplinas em relação à abordagem de saberes tematizados.

A definição de categorização pode contribuir no debate nas questões que se referem ao método do conhecimento no campo de investigação.

Observa-se, inicialmente, nessa categorização empírica na identificação da EJA nos cursos analisados constata-se que a oferta de disciplinas voltadas à EJA está presente em praticamente todas essas universidades federais, ou seja, um total de 64 instituições, em que 54 contam com cursos de Pedagogia.

Como algumas dessas 54 universidades ofertam o curso em vários campi, conta-se com um total de 66 *cursos* de Pedagogia em que os estudos voltados à EJA identificaram 56 com estudos obrigatórios e somente 10 eletivos, conforme quadro 1:

dos recortes, mas uma das mais utilizadas é a análise temática (temas), mediante a análise de sentenças, frases ou parágrafos como “unidades de análise”. Essas unidades são selecionadas de acordo com o problema e objetivos da pesquisa; c) o processo de categorização e subcategorização em que os enunciados podem ser agrupados por proximidade ou distanciamento em função dos objetivos da investigação. Tal categorização pode ser de caráter filosófica ou empírica.

Quadro 1 - Oferta de estudos voltados à EJA no contexto das Universidades Federais Brasileiras

Regiões	Nº de Universidades analisadas	Número de Universidades com Cursos de Pedagogia		Número de Universidades com Cursos de Licenciatura	
		Cursos com oferta de disciplinas Obrigatórias e Eletivas	Cursos com oferta somente de disciplinas Eletivas	Oferta de disciplinas Obrigatórias	Oferta de disciplinas Eletivas
NORTE	8	10 cursos	4 cursos	1 Universidade (curso de Educação do Campo)	3 universidades
NORDESTE	15 (1 com 3 e outra com 2 campi)	9 cursos	3 cursos	0	6 universidades
CENTRO-OESTE	4 (algumas com vários campi)	14 cursos	Informação não disponível na rede de internet.	Informação não disponível na rede de internet.	2 universidades
SUDESTE	20	13 cursos	2 cursos	0 cursos	7 universidades
SUL	9 (algumas com vários campi)	8 cursos	1 curso	4 Universidades (do total de 5 cursos de Educação do Campo e somente em SC não há oferta de EJA)	9 universidades
Total	59	56	10	5	27

Fonte: Dados da pesquisa sobre a oferta de estudos em EJA no contexto da formação docente em cursos de Pedagogia e Licenciaturas (2016).

Na maioria das universidades em que a EJA era ofertada havia pelo menos a presença de uma disciplina de EJA e a presença de duas a três disciplinas obrigatórias na matriz curricular do Curso de Pedagogia. Dos 66 cursos analisados, 10 contavam de uma a três disciplinas apenas de caráter eletivo.

Na universidade Federal da Paraíba, há dois cursos de pedagogia com aprofundamentos: a) em Educação do Campo e, b) em Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, ao apontar a dualidade da oferta de disciplina entre obrigatórias e eletivas ao ter a Pedagogia como

[...] um dos espaços de formação em que se espera que isso ocorra é o curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução CNE/CP n. 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, toca na questão da EJA de passagem e apenas duas vezes. Trata-se do artigo 5º, inciso IV: [...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de su-

jeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo 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. (Brasil, 2006, grifo nosso). 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 se-

gundo 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 (VENTURA, 2012, p. 74).

No levantamento realizado (2015), há a oferta de estudos de EJA em cursos de licenciatura; no entanto, a oferta é praticamente sempre eletiva. Somente no caso do Curso de Educação do Campo, está presente a oferta de disciplinas obrigatórias. Às vezes, essa oferta caracteriza-se por ter o curso seu funcionamento no período noturno, o que gera a necessidade de pelo menos fundamentar o estágio na EJA. No quadro 2, situa-se a configuração dessa oferta nos cursos de licenciatura:

Quadro 2 – Recorrência e caracterização das disciplinas ofertadas voltadas à EJA nos cursos analisados no contexto das Universidades Federais Brasileiras

Regiões	Nº de Universidades analisadas que ofertam estudos de EJA	Universidades com disciplinas de EJA nas Licenciaturas	Principais cursos de licenciatura	
			1 recorrência por IES, com variações entre elas com relação ao número de cursos.	Instituições com o maior número de cursos com oferta de estudos de EJA.
NORTE	8	3	Geografia Matemática Educação do Campo Informática Letras Português História	Informação ainda não completa ¹ Na UFAC (Campus de Cruzeiro do Sul) não existe disciplina de EJA, só existe o Estágio Docência na EJA para todas as licenciaturas (Pedagogia, Letras Português, Inglês, Espanhol e Ciências Biológicas).
NORDESTE	15 (1 com 3 e outra com 2 campi)	6	Biologia (2 IES) Geografia (2 IES) Educação Física História Psicologia Letras Libras Letras Inglês	Universidade da Paraíba e do Ceará com cinco cursos cada.

CENTRO-OESTE	4 (algumas com vários campi)	2	Educação do campo (3 IES) Educação Física (2 IES) Letras Português/Espanhol (2 instituições) Letras Português/Inglês (2 IES) Ciências Biológicas (2 IES) História Geografia Química Música Matemática	Universidade do Mato Grosso do Sul (Campus Pantanal) com 12 cursos, em média de dois cursos por campi. Universidade de Brasília (Plano Piloto) com quatro cursos
SUDESTE	20	7	Educação Física Ciências Biológicas Química Geografia História Letras - Português/Espanhol Letras - Português/Inglês/ Matemática	Universidade de São João Del Rei em 11 cursos
SUL	9 (algumas com vários campi)	9	Ciências Biológicas (5 IES) História (2 IES) Matemática (2 IES) Educação do Campo Psicologia (noturno) Geografia Letras - Alemão e Espanhol Artes Visuais Educação Especial Ciências Sociais	Universidade de Federal do Rio Grande do Sul com 7 cursos e Universidade do Paraná com 6 cursos
Total	59	27	Não se aplica	39

Fonte: Dados da pesquisa sobre a oferta de estudos em EJA no contexto da formação docente em cursos de Pedagogia e Licenciaturas (2016)

Apenas em 27 instituições das 59, há a oferta de caráter eletivo de disciplinas voltadas ao campo da EJA. Esse dado reitera o estudo da pesquisadora Jaqueline Ventura ao situar, pela coerência de a EJA ser modalidade da Educação Básica, ao ter a licenciatura como o *locus* dessa formação.

Outro lugar em que se espera que a formação de professores para essa modalidade de ensino seja contemplada seriam os cursos de formação de professores (Licenciaturas) das instituições de ensino superior. Todavia, ao percorrermos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, constatamos enuncia-

dos vagos. Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais de alguns cursos de formação de professores, tais como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, constatamos que embora a EJA na atual legislação tenha sido configurada como modalidade da Educação Básica, no que se refere à formação de professores para atuar, considerando as especificidades da área e a necessidade de um currículo diferenciado para a modalidade, a questão permanece muito incipiente nas licenciaturas (Ventura, 2012, p. 79).

Ainda sobre no levantamento, foi possível caracterizar essa situação de uma oferta incipiente, particularmente em relação às licenciaturas.

Na análise do foco das disciplinas ofertadas a partir da nomenclatura, percebe-se uma busca na maior compreensão do campo da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia. No entanto, nos cursos de licenciatura conta-se com uma ou duas disciplinas eletivas de caráter mais geral e amplo:

Quadro 3 - Oferta de estudos voltados à EJA no contexto das Universidades Federais Brasileiras

Regiões	Caracterização das disciplinas ofertadas nos diferentes cursos	
	Pedagogia	Licenciaturas
NORTE	Educação popular; Políticas públicas Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização; Ação Pedagógica na EJA e Estágio na EJA	Educação de Jovens e adultos em uma abordagem ampla de fundamentos, aspectos políticos e históricos.
NORDESTE	Educação de Jovens e adultos Movimentos Sociais; Educação popular Processos e métodos de EJA Educação do Campo Pensamento Freireano	Educação de Jovens e adultos em uma abordagem ampla de fundamentos, aspectos políticos e históricos. Fundamentos da Educação popular
CENTRO-OESTE	Abordagem ampla Educação popular Educação de Jovens e Adultos Alfabetização de Jovens e Adultos e Estágio na EJA	Educação de Jovens e adultos em uma abordagem ampla de fundamentos, aspectos políticos e históricos.
SUDESTE	Fundamentos teórico-metodológicos da Educação de Jovens e adultos Movimentos Sociais e EJA Estágio em docência de EJA	Educação de Jovens e adultos em uma abordagem ampla de fundamentos, aspectos políticos e históricos.
SUL	Abordagem ampla; Educação popular Políticas públicas e história de EJA; Educação do campo Alfabetização de Jovens e Adultos e Estágio na EJA	Educação de Jovens e adultos em uma abordagem ampla de fundamentos, aspectos políticos e históricos.

Fonte: Dados da pesquisa sobre a oferta de estudos em EJA no contexto da formação docente em cursos de Pedagogia e Licenciaturas 2016.

Outra questão do levantamento realizado junto às universidades federais referia-se à existência ou não de professor efetivo concursado nessas universidades¹⁴. Contudo, na maioria dos casos, essa oferta da disciplina é ministrada por professores substitutos (smj¹⁵), como esse ainda é o caso de grande parte dos professores que atuam na oferta da EJA nas redes de ensino.

Essa postura se insere no contexto da política pública, pois o que ocorre é extremamente contraditório e excludente, uma vez que com todo um conjunto de saberes oriundos da pesquisa acadêmica e com os dados da realidade brasileira, se sabe que há um grande número de estudantes frequentando a EJA e, além disso, há aqueles que estão fora da escola

Desse modo, Jaqueline Ventura (2012, p. 79) situa que

[...] para que haja uma maior compreensão por parte dos profissionais da educação sobre o que é essa modalidade de ensino e suas particularidades pedagógicas é fundamental trazer essa temática para ser discutida na universidade, principalmente, nos cursos

14 Esse dado reitera-se também na UFSC, universidade em que trabalho, pois acredita-se que em outras instituições as questões a serem apresentadas sejam objeto de disputas no contexto atual: há no curso de Pedagogia uma disciplina obrigatória com os saberes particulares da EJA e um núcleo de aprofundamento. No entanto, houve um movimento de reformulação curricular, querendo transformar a disciplina em optativa e essa disputa ainda não está reafirmada. Ainda, ao se buscar professor efetivo no contexto do Centro de Educação, justifica-se de que a EJA não demandaria vaga por não a considerarem uma área de conhecimento, mas uma modalidade, o que evidencia o desconhecimento de nossos campos de atuação e de pesquisa. . Dizer que a EJA não é uma área do conhecimento (aqui se subentende que seriam as áreas disciplinares de Ensino de Matemática, Ciências, História...) denota que é preciso estudar e conhecer a realidade objetiva em que os professores licenciados estão ou estarão inseridos.

15 Os portais das Instituições nem sempre contavam com essa formação.

de licenciatura. Cabe, todavia, destacar que a defesa pela profissionalização do docente da EJA não significa reduzir o campo a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico, mas sim superar o amadorismo e a improvisação e qualificar os quadros docentes para um trabalho que respeite às especificidades do público jovem e adulto, no que concerne à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens deste público no seu processo de escolarização.

Outra questão gerada pela não presença de professor/a efetivo/a nas universidades refere-se ao fato de ainda termos nas universidades um número reduzido de pesquisadores nesse campo principalmente, tanto na oferta de disciplinas como em orientações nas licenciaturas e na pós-graduação.

Considerações

Pensar a formação docente no movimento político pela EJA significa lutar por uma formação digna no contexto das universidades para os estudantes/professores que trabalham ou terão o direito de trabalhar na educação de Jovens e Adultos. Para tanto, é fundamental o fortalecimento de militantes da EJA nas universidades e nos Fóruns de EJA para situar um olhar de crítica e de possibilidade de novas ações e proposições políticas. Deve-se lembrar de que este estudo objetivou analisar a presença dos estudos de EJA em universidades federais, haja vista que em universidades estaduais o quadro de inclusão da EJA nos cursos de licenciatura pode ser outro.

Os projetos financiados para a formação via extensão ou especialização mediante editais de financiamentos pelo Ministério da Educação foram possíveis e importantes, mas ao não se ter docentes efetivos na área de EJA nas universidades, tais cursos pas-

saram a ser de oferta esporádica e sem continuidade; portanto, não são incluídos com política de estado, mas como projetos isolados sem continuidade.

Os elementos apresentados no presente texto dão indicativos no movimento de avançar no estabelecimento de políticas de formação inicial e continuada de professores de EJA que considerem o perfil dos sujeitos de EJA e seus espaços de atendimento, para que se possam viabilizar ações formativas que contemplem as particularidades da área, as pesquisas, as práticas pedagógicas e as demandas dos movimentos sociais.

Desse modo, reafirma-se que a discussão dos direitos pela oferta e pelo acesso à EJA requer o direito a ter professores com formação nas particularidades que essa modalidade solicita, e, principalmente são exigidos por parte das universidades e do Ministério da Educação, ou seja, o reconhecimento da área de EJA como responsabilidade social para com essa formação e com a pesquisa nesse campo de conhecimento.

Assim, ao tomar as análises e as constatações apresentadas, é imprescindível estabelecer diálogo com o Ministério de Educação - como órgão regulador e executor de políticas públicas, na garantia dos direitos fundamentais à educação: o encaminhamento para as universidades federais de vagas públicas de concursos direcionadas/destinados à EJA¹⁶; bem como a indução de políticas no sentido da obrigatoriedade de oferta de disciplinas de EJA nos cursos de Licenciaturas e Pedagogia; financiamento por parte das agências de fomento para pesquisas voltadas ao adensamento do campo

16 Esse encaminhamento se configuraria como ação afirmativa, para que se possam constituir grupos de docentes a fim de atuarem em cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Programas de Pós-Graduação e pesquisadores nessa área do conhecimento.

da EJA; institucionalização e financiamento projetos de formação continuada voltados às redes (especializações, mestrados acadêmicos e profissionais¹⁷), para que haja seu desenvolvimento institucional nas IES, o que será mais viável ao se contar com professores efetivos para tal.

Tais elementos apontam para o papel e responsabilidade social do MEC e das universidades no conjunto das políticas públicas que objetivam a oferta da EJA, respeitando o direito fundamental e constitucional de jovens, adultos e idosos e, para se constituir parte da de acesso aos bens culturais e sociais à totalidade dos sujeitos.

Como alertou Arroyo (2005), nesse campo aberto, pela omissão do Estado o qual negligenciou a educação e, assim indefiniu sua responsabilidade constitucional, foram necessárias intervenções também passageiras, por parte de diferentes movimentos sociais para cultivar a EJA com apelos da boa vontade. Contudo, num estado democrático e de direito, espera-se que as instituições sociais sejam constituídas para responder às demandas sociais, já não há espaços para a desprofissionalização, para terceirização e ações emergenciais, nem para se confrontar com o adormecimento do MEC e das universidades em relação à EJA.

Como Gramsci afirmava em suas cartas e cadernos: “Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista pela vontade”¹⁸. Desse modo, é preciso von-

17 Como é o caso do Curso do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB, o único do Brasil na área.

18 “A expressão, como se sabe, está intimamente associada ao nome de Gramsci, que a tomou de empréstimo do escritor francês Romain Rolland, como informa, dentre outros, o pesquisador italiano Antonio Santucci (Antonio Gramsci 1891-1937. Guida al pensiero e agli scritti. Roma: Editori Riuniti, 1987, p.95). Em sua correspondência, Gramsci a empregará repetidas vezes. Numa

tade política por parte do Ministério e das Universidades Públicas no sentido de reconhecerem e efetivarem a EJA como política de Estado.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 1995.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 4, 1997.

BRASIL. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação /Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394, Presidência da República, dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

carta ao irmão Carlo de 19 de dezembro de 1929, por exemplo, escreverá: “Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista pela vontade” (A. Gramsci, op. cit., 1996, p.143). A frase também frequenta seus Cadernos, como se depreende da passagem inserida logo nas partes iniciais, em que Gramsci menciona a necessidade de “criar pessoas sóbrias, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem diante de qualquer estupidez. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” (Q, p.75) Fonte: AGGIO, A. (Org.). Gramsci. *A Vitalidade de um Pensamento*. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Aggio,%20Alberto/Gramsci%20-%20A%20Vitalidade%20de%20um%20pensamento.pdf>> Acesso em abr. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Brasília, 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: 12 mar. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010*: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5642&Itemid=>> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*, 2012.

_____. MEC/e - MEC. (2012a). *Sistema e – MEC*: Sistema de regulação do Ensino Superior. <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: <p portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica.../file >. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução Nº 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: < portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp...03072015.../file= >. Acesso em: 15 abr. 2018.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2015.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ceedes/v21n55/5539>. Acesso em: 10 jan. 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *A constituição da docência entre professores de escolarização de jovens e adultos*. 1. ed. Ijuí -RS: Editora UNIJUI, 2013.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. GAYA, S. M.. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. In: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, p. 177-206, 2013. Disponível em: <www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/256>. Acesso em: 07 nov. 2015.

LEITE, Y. U. F. e LIMA, V. M. M. (2010). Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC?. In: *Ensino em Revista*. Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun.2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185/5197>. Acesso em: 05 mar. 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARTORI, A. **Desenvolvimento Histórico das Políticas Públicas e Educacionais em Educação de Jovens e Adultos na Legislação Nacional**. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. *Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade*. NUP, UFSC, 2011.

SOARES, L. (Org). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. In: *Revista FAEEBA*, v. 21, p. 71-82, 2012. Disponível em: <www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/458/398>. Acesso em: 01 nov. 2015.

Recebido em: 10/01/2018

Aprovado em: 15/03/2018