

A EJA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS

Jaqueline Ventura *

RESUMO

Este artigo pretende contribuir para a compreensão do atual cenário da formação inicial de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, na primeira parte analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais de alguns cursos de formação de professores, tais como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, demonstrando 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, a questão permanece muito incipiente nas licenciaturas. Na segunda parte discutimos a importância e atualidade de pautar a formação de professores e de alunos da EJA em uma concepção ampliada do conceito de trabalho e na identificação da vinculação de classe dos diversos sujeitos da EJA para a construção de um processo educacional de formação humana emancipatório.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação de professores. Trabalho e educação.

ABSTRACT

EYPA AND THE CHALLENGES OF TEACHER'S FORMATION IN TEACHING DIPLOMAS

This paper aims to contribute to the comprehension of the current stage of initial formation in Education of Young People and Adults (EYPA). For this purpose, we first analyze the National Curricular Directives of a program of pedagogy and teaching degrees in letters, mathematics and biology. We demonstrate that although EYPA is today legally defined as a kind of Basic Education, as far as teacher formation is concerned, considering the specific features of the area, the question appears to be underestimated in the teaching programs. In the second part, we discuss the importance in our days to consider the formation of teachers and students of EYPA according to an enlarged conception of work and social class identification in order to create an educational process for human emancipation.

Keywords: Youth and adult education. Teachers' formation. Work and education.

* Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação. Endereço para correspondência: Faculdade de Educação. Campus do Gragoatá. Rua prof. Marcos Valdemar de Freitas Reis, s/n, Bloco D, Gragoatá, Niterói, RJ – CEP: 24210-201. jaqventura@uol.com.br

Considerações iniciais

O presente artigo discute a formação de professores para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista ser este o campo de atuação profissional de muitos dos futuros docentes da educação básica. A ideia central sustentada no texto é a de que a preparação para o exercício da docência precisa considerar as especificidades relativas à formação do educador da EJA. Contudo, cabe previamente assinalar que defender uma qualificação específica e uma maior compreensão da área por parte dos profissionais da educação não significa restringir o campo a uma razão utilitarista, tampouco aprisioná-la a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico; mas sim conferir relevância no âmbito acadêmico e no âmbito das redes públicas de ensino da temática da educação da classe trabalhadora, proporcionando reflexões prévias aos futuros docentes sobre a construção de propostas curriculares diferenciadas, condizentes às necessidades dos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora no seu processo de escolarização.

1- Situando a questão da formação inicial de professores para os cursos de EJA

A configuração legal da EJA no Brasil refere-se predominantemente ao direito à escolarização¹, uma vez que é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria”² (BRASIL, 1996). Desse modo, a legislação em vigor a define como ação relacionada ao ingresso ou retorno à escolarização e lhe dedica uma seção específica no âmbito do capítulo da Educação Básica (seção V - Cap. II). Além dessa seção, diretamente referente à EJA, destacam-se na LDB outras referências indiretas, como, por exemplo, no Art. 4º, a menção à oferta de “ensino noturno

regular, adequado às condições do educando” e de “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação trata, com detalhamento, das diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos no âmbito da educação básica, definindo-as nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000). Tais documentos a definem como modalidade de ensino e apresentam o reconhecimento da sua especificidade como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000). Entre as funções atuais da EJA expressas neste Parecer, está claramente o acesso ao processo de escolarização com qualidade socialmente referenciada, bem como a criação de projetos educativos que considerem os trabalhadores como sujeitos cujas potencialidades cognitivas advêm exatamente da sua vivência particular. Acrescenta-se que a referência à função reparadora, entendida como “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade” (BRASIL, 2000) responsabiliza os sistemas de ensino por construírem modelos pedagógicos próprios que considerem as particularidades deste público.

Quanto ao aspecto específico da formação docente para EJA, a LDB afirma, em seu Art. 61, a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA preceituam a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil do aluno jovem e adulto e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de EJA. Destaca, ainda, que a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino 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” (BRASIL, 2000). Nesse mesmo horizonte

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

2 Cabe destacar que a LDB (Lei n. 9.394/96) tratou a EJA de forma contraditória, pois se por um lado conferiu a ela uma nova identidade, assumindo-a como uma modalidade da educação básica, por outro lado manteve a nomenclatura e, portanto, a possibilidade de coexistência de cursos e exames supletivos.

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” (BRASIL, 2000). Sendo assim, a EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma “forma própria de ser”. Em síntese, por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA.

Soma-se a esse quadro o pouco reconhecimento da área de EJA nas universidades, perceptível também pela escassez de produção acadêmica sobre a área e, principalmente, sobre a formação de professores de EJA. Dentre os que existem, a maior parte trata de 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.

Machado (2002), ao realizar um levantamento sobre a produção acadêmica discente da pós-graduação em educação sobre o professor da EJA visando a elaboração de um “estado da arte” da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, verificou que de 226 dissertações e teses defendidas 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 onze pesquisas (três teses e oito dissertações) abordavam especificamente a formação de professores para atuar em EJA. Por sua vez, um levantamento preliminar sobre a produção acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos baseado no 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 EJA, apenas 44 abordavam o tema da formação docente; de um número total de 77 teses de doutorado, somente cinco se debruçaram sobre a questão da formação docente na EJA³.

Recentemente, Porcaro e Soares confirmaram tal cenário, afirmando que

André (2002), com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, na década de 90, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. Da mesma forma, Garrido (2006) faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002 e Diniz-Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005, em um trabalho encomendado para o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. (2011, p. 1).

Desse modo, Diniz-Pereira (2006, p. 198), com base na análise sobre a produção da ANPEd⁴, entre 2000 e 2005, relativa à formação de educadores de jovens e adultos, chama atenção para 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.

Para compreender essa realidade 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 próprio⁵, fatores que estão relacionados e em parte explicam a incipiente formação (especialmente nas licenciaturas) até hoje disponibilizada aos professores para atuar nessa modalidade de ensino. Pesquisa realizada por Soares (2008) indicava que, até o ano de 2006, havia

3 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/>.

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

5 A esse respeito ver, por exemplo, Ribeiro (1999) e Canário (1999).

no Brasil uma significativa ausência da discussão sobre a EJA nas variadas licenciaturas, responsáveis pela formação dos professores que poderiam vir a atuar na EJA, mesmo sem uma qualificação especial para o desenvolvimento deste trabalho, no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio⁶, agindo, invariavelmente, de forma improvisada com os alunos da EJA.

Enfim, embora a maior parte dos instrumentos legais e da bibliografia específica da área de EJA reconheça a necessidade de formação de quadros para atuar profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente quanto à formação para as especificidades da EJA nos cursos de licenciaturas, como será visto a seguir.

1.1-Algumas considerações sobre a EJA nas DCN de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas

Depreende-se da exposição até aqui apresentada que há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na educação básica. Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar. Como consequência, ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000). Isto significa refletir sobre duas questões fundamentais: quem são esses estudantes? Como eles vivem? Em sua imensa maioria, eles são oriundos das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora,

⁶ Segundo esse estudo, até o ano de 2006, entre os 1.698 Cursos de Pedagogia existentes no país, apenas 27 possuíam habilitação na modalidade (SOARES, 2008, p. 65).

submetidos a precárias condições de produção da existência, historicamente destituídos dos direitos humanos essenciais. Portanto, esse diagnóstico deve nortear o debate sobre questões como: reconhecer as experiências de vida desses jovens e adultos; desenvolver metodologias diferenciadas e adequadas à realidade desses estudantes; rever critérios para a seleção, formas de organização e o tratamento didático dos conteúdos disciplinares em cursos desta modalidade de educação. Enfim, “as reflexões sobre a organização e o funcionamento da EJA, bem como sobre sua estrutura curricular, exigem definições acerca dos tempos e espaços escolares coadunadas com as especificidades dos jovens e adultos da classe trabalhadora.” (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 80).

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 sujeitos 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 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.

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 enunciados vagos, como pode ser observado a seguir:

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

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. (BRASIL, 2001d).

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

Considerando as DCN que organizam os cursos de algumas 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 outro documento, externo às proposições dos cursos e comum a todos, as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a).

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001a), reconhece que dentre as questões que a formação de professores precisa enfrentar no campo curricular, uma das principais refere-se à desconsideração das especificidades próprias das modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica. Desse modo, esse 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. (BRASIL, 2001a).

Ao problematizarmos como aparece nos cursos de licenciatura a questão da formação de professores para atuar na EJA, constata-se que, por um lado, ainda que as DCNs dos cursos específicos não façam menção direta à EJA, todas destacam que se deve considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior. Esse documento, por sua vez, aponta para a necessidade de um olhar e uma atuação diferenciadas reconhecendo a modalidade. Por outro lado, considerando que as diretrizes das áreas de conhecimento específicas apresentam uma feição enciclopédica e 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), as diretrizes para formação de professores termina

por ser praticamente o único documento que postula as diretrizes educacionais para os que atuarão em diferentes níveis e modalidades da educação básica. O que reafirma aquilo que já está colocado 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.

2- Desafios na formação de professores para EJA na perspectiva da formação emancipadora

Após abordarmos a constituição da EJA como modalidade de educação básica e a escassez de referências explícitas a demandas específicas dessa modalidade na formação inicial do professor, faz-se necessário tecer considerações sobre elementos com base nos quais seja possível pensar a EJA nos cursos de formação inicial de professores, ou seja, particularidades da EJA e aspectos teórico-práticos específicos desta modalidade que poderiam ser considerados nos currículos das licenciaturas.

Inicialmente, é preciso situar que a EJA sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; e sua constituição no Brasil ocorreu de forma paralela ao sistema regular de ensino (VENTURA, 2008). Desse modo, se, por um lado, é preciso garantir o direito de acesso à educação a todos, com as secretarias estaduais e municipais assumindo suas responsabilidades no que se refere à ampliação das matrículas na EJA nas redes públicas de ensino, por outro, é fundamental suplantarem concepções e ações, construídas historicamente, que entendem a EJA como uma modalidade de educação de menor qualidade, uma vez que “tais concepções, fornecendo a base para as práticas infantilizadoras e assistencialistas, além de desqualificarem o educador, distanciam a EJA de um estatuto teórico metodológico próprio” (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 79)

Dentre os desafios que os cursos de EJA enfrentam, um dos principais é 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. A nosso ver, a questão da formação de professores para EJA está inserida no quadro mais amplo da luta pelo reconhecimento do direito à escolarização dos trabalhadores. Infelizmente, é comum que as experiências de EJA que se realizam nos sistemas públicos ou particulares de ensino não reconheçam o saber possuído pelos educandos nem 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 abordagem por disciplinas compartimentalizadas, em uma organização do tempo com caráter acelerativo e em uma avaliação classificatória.

Além dos óbvios traços que são próprios da condição de não crianças, os educandos da EJA trazem certas peculiaridades específicas de seu público como a marca da sociedade dividida em classes. Geralmente, se reconhece que seus alunos possuem significativa experiência de vida e relação com o mundo do trabalho. Eles 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.

Desse modo, tomar os alunos da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que eles não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder na qual estiveram e estão mergulhados, isto é, reconhecer sua dimensão de sujeitos que pertencem a uma dada classe social em uma sociedade desigual por natureza. Enfim, “podemos buscar construir seus paradigmas teórico-metodológicos a partir de uma aproximação efetiva dos modos como esses trabalhadores constroem seu cotidiano, tecem suas redes de saberes, criam estratégias de conquista da sobrevivência, produzem conhecimentos em seu universo laboral.” (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 79). Assim sendo, é necessário considerar que, sem levar em conta tal vínculo, corre-se o risco de se criar propostas de EJA puramente “bancárias” no sentido indicado por Paulo Freire, isto é, que desconsiderem o lugar ocu-

pado pelos alunos no conjunto das relações sociais, bem como seus saberes, práticas e concepções de mundo particulares.

Para que a relação entre o mundo do trabalho e a EJA seja profícua é preciso resgatar o entendimento de que é por meio do trabalho que o ser humano constrói sua própria história, acumulando conhecimentos e transformando a natureza e a sociedade. Assim, inicialmente, é importante situar a concepção de trabalho sobre a qual a EJA tem se relacionado comumente.

Não podemos esquecer que quando se abordam na EJA questões pertinentes ao mundo do trabalho e defende-se uma formação para o trabalho, ou, ainda, que o trabalho seja referência para o currículo da EJA, é importante esclarecer de que trabalho está se falando. Pensa-se aí no trabalho enquanto mercadoria alienada (venda da força de trabalho) ou no trabalho enquanto relação social fundamental do homem na apropriação e transformação do mundo e de si mesmo? Em geral, tem-se em mente apenas a mercadoria, que é a forma pela qual o trabalho manifesta-se na sociedade capitalista. Em decorrência, vê-se que geralmente, quando trabalho e EJA aproximam-se numa proposta curricular, tem ocorrido 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 consequência, limita-se o debate à formação profissional básica e geração de renda, ambas mantidas no âmbito da ordem social vigente. Perspectivas que, portanto, naturalizam na organização da educação as formas assumidas pela divisão social do trabalho. Dessa forma, a relação entre Trabalho e Educação, na Educação de Jovens e Adultos, vem sendo abordada em grande parte das experiências ao longo da sua trajetória histórica, tomando predominantemente a sua forma atual, ou seja, a forma de trabalho alienado. Sobre esse aspecto Rummert (2006) assinala que, recorrentemente, tem havido uma ausência de reflexão sobre o amplo significado do conceito de trabalho; como consequência, o trabalho tem sido abordado apenas como sinônimo de emprego ou ocupação, o que tem contribuído, também de forma recorrente, para a manutenção de uma concepção de trabalho restrita aos limites da alienação.

O caráter ambíguo das análises sobre a questão do trabalho e da relação entre trabalho e educação não é um fenômeno recente. Frigotto, 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). (FRIGOTTO, 2004, p. 14).

Convém enfatizar a importância de ir além, considerando as dimensões histórica e ontológica do trabalho. Desse modo, 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. E, considerando a dimensão do trabalho como categoria ontológica da práxis humana, constata-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 antagonicas. A dimensão ontológica⁷ pressupõe a histórica, ou seja, uma dada formação em sua historicidade.

Assim como o trabalho, as relações entre trabalho, educação e produção de saberes ganham

⁷ 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.

diferentes configurações ao longo da história da humanidade. Conforme destaca Saviani (2007), a dicotomia “mundo do trabalho” e “mundo da cultura” constitui-se como uma marca da sociedade de classes e, em especial, da sociedade capitalista, na qual os possuidores dos meios de produção e seus representantes são considerados detentores do saber científico, enquanto aos vendedores de força de trabalho cabe o saber prático, adquirido na experiência do trabalho vivo.

A reflexão sobre paradigmas teórico-metodológicos que pautem 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. 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 hoje.

2.1- Jovens e adultos da classe trabalhadora hoje

Ao fazermos referência à educação de jovens e adultos trabalhadores e a uma educação da classe trabalhadora, nos referimos à expressiva parcela da população que, mesmo possuindo as mais diversas e diferentes experiências de vida (mulheres, negros, homossexuais, jovens etc.), têm a existência marcada por situações adversas, por vezes aviltantes, de produção da própria sobrevivência, sujeitando-se à venda (ou pior, à agonia da procura por um trabalho⁸), em condições cada vez mais precárias (dissimuladas ou não), de venda da sua força de trabalho. Portanto, para além das diversidades e diferenças 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, 1995).

Defendemos que resgatar a perspectiva de classe trabalhadora à 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. E, cabe ainda assinalar, que a despeito do desinteresse do capitalismo pelas identidades das pessoas que explora, ele 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,

[...] a indiferença estrutural do capitalismo pelas identidades sociais das pessoas que explora torna-o capaz de prescindir das desigualdades e opressões extra-econômicas. 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 extra-econômicas torna particularmente eficaz e flexível o seu uso como cobertura ideológica pelo capitalismo. Enquanto nas sociedades pré-capitalistas as identidades extra-econômicas acentuavam as relações de exploração, no capitalismo elas geralmente servem para obscurecer o principal modo de opressão que lhe é específico. (2003, p. 241).

Cabe ainda assinalar 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 tem sido uma educação limitada a suprir um déficit escolar acentuado de uma massa de mulheres, homens, negros etc. que sobrevivem do seu próprio trabalho; portanto, é a classe trabalhadora, com as suas mais diversas identidades, o grande público da EJA. Desse modo, não obstante o corte geracional, a EJA em nosso país refere-se, mais do que à faixa etária (jovens e adultos, ou seja, não crianças), a uma luta daqueles que vivem do trabalho, pelo direito à educação. Nesse sentido, não se refere a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas, relativamente homogêneo, que vivenciam variadas situações de produção da existência na sociedade contemporânea, mas

8 Ver Forrester (1997).

quase todas elas ligadas, no mundo do trabalho, à execução de trabalho simples⁹.

Em relação a esse aspecto, a fragmentação da classe trabalhadora de hoje não exclui sua existência. Necessário esclarecer, conforme já assinamos, que a forma de ser do trabalho e da classe trabalhadora em nossos dias precisa ser pensada com base em uma concepção alargada (ANTUNES, 2000, p. 183). Sendo esta, na contemporaneidade, “um conjunto heterogêneo e complexificado do trabalho, incorporando tanto os segmentos minoritários e mais qualificados, como também os segmentos assalariados, os trabalhadores temporários, os terceirizados, os subcontratados, etc. que compõem a totalidade do trabalho social” (ANTUNES, 2000, p. 183). Dessa forma, pensar a educação de jovens e adultos baseando-se na questão de classe não significa ignorar as diversidades decorrentes de gênero, geração, raça e etnia, mas perceber que ao lado das explorações e expropriações pelo lugar que ocupam na sociedade, os alunos da educação de jovens e adultos são atingidos por opressões e discriminações derivadas.

Considerações finais

A despeito de indicações na base legal quanto à obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade, a institucionalização da EJA no âmbito das políticas públicas educacionais ainda é um grande desafio. Por um lado, é preciso garantir o direito de todos ao acesso à educação básica, com as secretarias estaduais e municipais assumindo suas responsabilidades no que se refere à ampliação das matrículas nos cursos de EJA nas redes públicas de ensino. Por outro lado, e complementar ao primeiro, é preciso que se tenha uma proposta educacional compatível com a realidade e a aspiração dos próprios jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora.

⁹ “Marx divide o trabalho em trabalho simples e trabalho complexo ou qualificado. Segundo ele, 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.” (NEVES, 1997, p. 18).

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 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.

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. Dentre os desafios político-pedagógicos da formação de professores de EJA está o de retomar a dimensão política da educação, conferindo especial atenção à educação como um ato político e emancipatório. Este trabalho destacou dois elementos que consideramos fundamentais para pensar criticamente o conteúdo da educação sob o olhar das relações entre trabalho e EJA: o conceito ontológico de trabalho e a identificação da vinculação de classe dos sujeitos da EJA. Consideramos que uma proposta pedagógica emancipadora (RUMMERT, 2008) requer que tenhamos como horizonte um processo formativo comprometido com alunos e professores concretos da EJA, em que busquemos as raízes das questões a serem superadas.

Pensar o currículo da educação de jovens e adultos baseado na relação entre a EJA e o mundo do trabalho, em uma perspectiva crítica, pressupõe a concepção de que o trabalho é 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 compreensão de que o trabalho ocupa posição de categoria central na organização curricular na EJA precisa ser incorporada de forma não subordinada às demandas do processo produtivo e do mercado de trabalho. Assim, 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.

A ausência nas análises sobre a EJA da perspectiva de enfrentamento das determinações estruturais que cindem a sociedade de classes em interesses antagônicos parece ter contribuído, significativamente, para a reiteração da mesma lógica de subalternidade nas concepções e nas práticas para a área. A educação, na perspectiva conformadora à ordem, toma a realidade social como algo dado, sem questionamentos sobre as contradições que, por meio das relações sociais, produzem a realidade e, como consequência, materializam propostas pedagógicas adaptativas, não delineadas para soluções estruturais, mas por meio da naturalização das desigualdades sociais.

Os sujeitos da EJA – professores e alunos –, mais do que constatar a realidade, precisam compreendê-la, não para se adaptar, mas para contribuir com a promoção de mudanças. Essa compreensão crítica da realidade constitui expressão da dimensão política da educação e do trabalho docente. Nesse

horizonte, a flexibilidade na organização curricular na EJA deveria pautar-se 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 aspecto histórico, político, cultural e social), rompendo o distanciamento entre os conhecimentos escolares e os saberes vivenciais. Em outras palavras, a reflexão sobre uma perspectiva emancipatória na educação nos conduz a uma aproximação com os modos como esses trabalhadores constroem sua vida. Tal procedimento implica uma ação educativa que reconheça o aluno da EJA como produtor de conhecimentos, de história e de cultura. Trata-se, portanto, de trazer para o âmbito da formação de professores, principalmente no que se refere aos cursos de licenciatura das disciplinas escolares, reflexões sobre o que é a EJA e que tipo de formação humana desejamos construir com esses jovens e adultos, apontando coletivamente para o horizonte de uma formação que contribua para a emancipação dos sujeitos como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra-hegemônico; portanto, que ultrapasse concepções e práticas conformadoras à ordem, articulando a EJA à luta por transformações estruturais na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 mar. 2012.

_____. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2012.

_____. Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

_____. Parecer CNE/CES n. 492/2001, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de

Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2001/pces492_01.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. Parecer CNE/CES n. 1301/2001, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. Parecer CNE/CES n. 1.302/2001, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <http://www.ufv.br/seg/diretrizes/comp_mat.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo, uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999.

DINIZ-PEREIRA, Julio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO; Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.187-201.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMES, Carlos. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-26.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

NEVES, Lucia. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leôncio. Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011. Grupo de Trabalho 18.

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

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

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

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

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos - II Seminário Nacional**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 57-71.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

_____; RUMMERT, Sonia Maria. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU, 2011. p. 67-85. (Série Docência).

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

Recebido em 30.10.11

Aprovado em 24.02.12