

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EJA: UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA NA BAHIA

Tânia Regina Dantas*

RESUMO

Trata-se de um trabalho de pesquisa em que se destaca a especificidade da educação de jovens e adultos, se analisa a formação docente com base em diversos autores, apoiada em uma literatura atual e pertinente acerca da temática estudada, se justifica a criação de um curso de especialização em EJA no âmbito de uma Universidade Estadual. Objetivando discutir a formação docente, o papel do professor e a especificidade da EJA, apresentam-se algumas reflexões sobre o percurso formativo, críticas e sugestões para a melhoria da qualidade do ensino e da formação dos educadores. Utiliza-se de uma metodologia que privilegia a indução, em uma abordagem qualitativa, realizando uma análise retrospectiva sobre os avanços e os recuos da proposta educacional. Como ponto culminante, à guisa de conclusão, reforça a importância da qualificação do educador propondo cursos em nível de pós-graduação, ações afirmativas e a revisão das políticas públicas no campo da EJA.

Palavras-chave: Formação. Educação de Jovens e Adultos. Proposta educativa.

ABSTRACT

TEACHERS' FORMATION IN EYPA: A PIONEER EXPERIENCE IN THE STATE OF BAHIA: REFLECTION AND CRITIC ABOUT A FORMATIVE EXPERIENCE IN BAHIA, BRAZIL.

This paper highlights the particularities of education of young people and adult (EYPA). Based upon a recent and relevant literature upon the theme, we analyze teachers' formation and justify the creation of an EYPA specialization (short second cycle diploma) program in an Brazilian State University. We use a qualitative and inductive approach, executing a retrospective analysis about the ups and downs of this educational proposal. We conclude stressing the importance of teachers' formation through graduate studies, affirmative actions and a revision of public policies about EYPA.

Keywords: Formation. Education of young people and adults. Educational proposal.

* Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona. Mestre em Ciências da Educação pela Université de Paris VIII. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta da UNEB. Endereço para correspondência: Rua Catarina Fogaça, nº 189, apto. 307, Bairro Jardim Armação - CEP: 41750-120 - Salvador-Bahia. taniaregin@hotmail.com

1. Introdução

O artigo que ora se apresenta configura-se como um recorte da investigação, na qual se dá a tessitura de uma reflexão crítica acerca da formação do educador. Intenciona como objetivos destacar aspectos pertinentes acerca da formação docente, discutir a necessidade de uma formação específica em educação de jovens e adultos e traçar o percurso profissional de uma educadora em busca da melhoria da qualidade do ensino em processos formativos. Acredita-se que a temática sobre formação do educador (educador em geral e educador de adultos) encontra-se no centro dos debates, fazendo parte da programação da maioria dos simpósios, seminários, encontros, fóruns que se realizam sobre educação, tanto no Brasil como em vários países da Europa. Reconhece-se que as discussões em torno da formação do professor vêm ganhando força e destaque no momento histórico atual, sobretudo com a ajuda da legislação educacional em vigor, reafirmando o consenso de que a premissa básica para uma educação de qualidade é, justamente, a valorização e o resgate do papel do professor.

O papel do professor vem assumindo novas características, uma vez que precisa responder às constantes mudanças da sociedade. Jacques Delors preconiza que a educação, em geral, para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, sobretudo para os professores, os pilares do conhecimento, quais sejam: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, a fim de agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e, finalmente, aprender a ser, que representa o domínio dos conhecimentos em áreas específicas. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento, de permuta (DELORS. et al, 2001, p. 89-90).

Para se discutir sobre formação docente é preciso esclarecer que entendo a formação como um processo contextualizado que se constrói nas

trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos tornam um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade. Tal concepção faz com que eu acredite que se deve superar o conceito de formação baseado no prisma da racionalidade técnica, a qual pode ser entendida como um repasse, uma transferência de conhecimentos ou simples preparação do docente para desempenhar determinadas tarefas, geralmente planejadas por técnicos ou especialistas em educação que exercem funções técnicas, desqualificando a própria docência.

Neste artigo, com base em pesquisa realizada no âmbito do curso de doutorado¹, apresento algumas reflexões sobre formação de professores e acerca do meu percurso profissional como uma educadora; reafirmo a especificidade da educação de jovens e adultos (EJA); e comento a proposta de curso de especialização para a educação básica de jovens e adultos, com seus avanços e recuos frente à legislação educacional e à prática pedagógica em um âmbito universitário inserido em um contexto social de grandes mudanças.

2. Reflexões sobre o percurso profissional e trajetórias de vida

As minhas experiências com a docência em educação de adultos, no âmbito universitário, começaram com a disciplina “Educação Não-Formal”, cuja ementa tratava da temática da EJA no curso de Pedagogia. Venho desenvolvendo também no curso de Licenciatura para Pedagogos, disciplinas e atividades que propiciam a vivência do alunado com experiência diversificada em educação de adultos, a elaboração de trabalhos científicos de conclusão de curso (TCC) e de Monografias cujos resultados, contribuições e reflexões podem ser aplicados, posteriormente, em classes de pessoas adultas.

A decisão de investigar acerca da educação de adultos tornou-se definitiva para mim quando participei do II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em 2000, na Universidade de Bolonha, na

¹ O curso de doutorado em Educação foi realizado na UAB/Espanha, no Departamento de Pedagogia Aplicada, no período de 2004 a 2009, tendo como Orientador de Tese o Prof. Dr. Joan Rué Domingo.

Itália, onde se discutiu a temática *Alfabetização em Paulo Freire, novas tecnologias e desenvolvimento sustentável*, tendo a oportunidade de discutir e refletir acerca da alfabetização de adultos, sob o prisma de diferentes experiências educacionais que estavam sendo desenvolvidas em diversos países, baseadas em variados olhares e perspectivas dos professores que expunham os seus relatos de experiência. Esse encontro conseguiu reunir educadores, pesquisadores e estudiosos da Europa, Canadá, dos Estados Unidos e de vários países da América Latina que, nos seus diferentes contextos, trabalham com a pedagogia freireana. As principais intenções eram de debater, discutir experiências, aprofundar e difundir os estudos e manter sempre vivas e atuais as ideias de Paulo Freire (TELLERI, 2002). A culminância desse Fórum foi a assinatura de um documento por todos os participantes, intitulado “Carta de Bolonha”, que expressava as intenções de um movimento para a criação da *Universitas Paulo Freire (UNIFREIRE)*, abordando os princípios, pressupostos e a filosofia deste grande educador, bem como as propostas em educação apresentadas pelos educadores e outros profissionais em educação participantes do evento.

Naquela ocasião, apresentei a minha experiência no Brasil, notadamente na Bahia, sobre formação de professores para trabalhar na educação de adultos e pude confrontar as minhas inquietações com professores italianos, americanos, canadenses, latino-americanos, conscientizando-me de que a educação de pessoas adultas despertava interesse e preocupação em várias partes do mundo, tornando-se um tema da maior relevância na atualidade.

Recentemente, pude participar de três eventos sobre formação de educadores de jovens e adultos: o primeiro foi um Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em Belo Horizonte, promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais, sobre a temática “A nova configuração da EJA e suas implicações para a formação dos educadores”, do qual participei representando o Fórum EJA/Bahia; o segundo foi promovido pelo Fórum EJA/ Brasil, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, constituindo-se no VIII ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, tendo como tema central “Política Pública de Estado: avaliação e

perspectivas”; o terceiro evento foi o Encontro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos na Bahia, promovido para discutir e trocar experiências sobre a educação de jovens e adultos, como ainda para conhecer, debater e propor formas de viabilizar o Plano Estadual de Educação para os próximos quatro anos. Esses eventos serviram para ampliar, atualizar os meus conhecimentos, reforçando a minha predisposição para continuar os meus estudos e a investigação que vinha desenvolvendo sobre a formação de professores que atuam no segmento de educação de jovens e adultos. Vale também ressaltar a minha contribuição no surgimento do Fórum EJA/ BAHIA, o qual foi criado intentando contribuir para a redução do analfabetismo total e funcional na Bahia. Esse coletivo vem-se consolidando como um espaço público, aberto, permanente, de articulação entre entidades públicas e privadas, organizações governamentais e não governamentais que atuam como demandantes ou como gestoras da educação de jovens e adultos. Conta em sua composição com a representação da Universidade Federal da Bahia, das quatro universidades estaduais, da Secretaria Estadual de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, de instituições do Sistema “S” de ensino público, de organizações não governamentais e de algumas instituições privadas. Essa iniciativa vem proporcionando, desde o ano de 2000, uma discussão ampla acerca dos programas, projetos e principais ações sobre educação de jovens e adultos que vêm sendo realizadas no âmbito do Estado da Bahia.

O referido encontro do Fórum EJA na Bahia, promovido em julho de 2006, serviu para debater a conjuntura nacional e estadual das políticas de formação de professores em EJA, como também para socializar e divulgar experiências que estavam sendo realizadas nos vários municípios baianos, bem como as principais ações a serem deslançadas pelo Fórum durante os próximos anos. A minha trajetória profissional e acadêmica vem-me oportunizando o aprendizado acerca da educação de adultos nos seus variados aspectos teóricos e práticos. A vivência permitiu-me efetuar algumas análises e reflexões acerca do experienciado, pois assumi diversos papéis, tais como o de educadora de adultos, de coordenadora de curso em EJA, de alfabetizadora em programas governamentais, de

assessora de programas de ensino, de conselheira na área de educação, de docente universitária, de pesquisadora e de estudante de doutorado em Educação.

Por aderir à proposta do governo de investir no aperfeiçoamento dos professores licenciados em cursos universitários, sobretudo na área de Pedagogia, resolvi criar um *curso de especialização em educação básica de jovens e adultos*, que começou a funcionar em meados de 1998, em um dos Departamentos de Educação da UNEB, sendo em parte financiado pelos próprios alunos, além de receber ajuda financeira do governo federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), com verbas aprovadas no âmbito do Projeto Nordeste. Esse curso visava propiciar aos alunos uma formação consistente em metodologia específica para atuarem no ensino-aprendizagem para jovens e adultos e instrumentalizá-los para a investigação científica e pedagógica nesta área de estudo e de trabalho (DANTAS, 1998).

3. Discutindo a especificidade da educação de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos, que ao longo da história brasileira sempre esteve relegada ao patamar de marginalização, concebida ora como ensino supletivo para suprir carências de escolarização, ora como educação compensatória, agora, mediante a legislação, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), passa a ser regida por normas e diretrizes governamentais, constituindo-se um processo regular de escolarização, devendo respeitar-se a sua natureza e especificidade, adquirindo relativa importância e direito social. Nessa direção, Haddad e Di Pierro (1999) salientam que a educação de adultos sempre compreendeu um conjunto bastante diversificado de *processos e práticas formais e informais* relacionadas com a aquisição ou a ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais, desenvolvendo-se muito desses processos em ambientes fora da escola, como por exemplo, na família, nos sindicatos, no trabalho, na igreja ou em instituições religiosas, nos espaços de lazer etc.

Verifica-se, por meio da leitura da legislação, que existia uma preocupação com a formação dos professores que atuam na educação de adultos, a exemplo do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que estabelecia como meta garantir que, dentro de cinco anos, todos os professores em exercício nesta modalidade educativa possuam habilitação de nível médio, adequada às características, necessidades e interesses de aprendizagem do aluno adulto. Confirmando essa preocupação, no âmbito governamental, o Plano Estadual de Educação estabelece, entre as suas diretrizes para a qualificação do pessoal docente, “uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador [...] o domínio dos conhecimentos, e de métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem” (BAHIA, 2006).

Reforçando essa constatação, o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, aprovado pela Câmara de Educação Básica, que é um dos textos que regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, recomenda (no item VIII) que a formação docente deve ser uma formação continuada em serviço, voltada para a complexidade diferencial desta modalidade de ensino, sob a forma de curso de especialização, ou seja, em nível de pós-graduação, como um aperfeiçoamento profissional em uma determinada área. Esta recomendação é reforçada por Soares (2002, p. 18), quando ressalta que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”.

O referido documento enfatiza a questão do direito como eixo central das Diretrizes, estabelecendo em EJA *a função reparadora*, que resgata o direito à educação básica e que não foi assegurado na idade adequada; *a função equalizadora*, que, para reparar esse direito, defende que se deve ofertar mais a quem recebeu menos, permitindo fazer-se justiça para quem evadiu ou foi expulso da escola por razões sociais, econômicas, históricas; e *a função qualificadora*, dando oportunidade ao aprender durante toda a vida. Preconiza ainda que a formação dos profissionais em educação deva atender aos objetivos de diferentes níveis, modalidades de ensino e observar as características de cada fase

de desenvolvimento do educando, entendendo-se que esta formação deve ser adequada no que concerne ao educador de adultos, atendendo-se às exigências legais e formativas.

A formação desses profissionais deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerandos-os como sujeitos históricos.

Dentre as características principais, o primeiro aspecto a ser destacado é que não existe uma formação específica, obrigatória, para o educador de jovens e adultos, efetuando-se uma formação inicial e uma formação continuada de profissionais em EJA a cargo dos Estados e Municípios, tomando como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Soares, citando a Resolução CNE/CEB 1, datada de 3 de julho de 2000, com base nos Incisos I, II, III e IV, esclarece que essa formação inicial e continuada deve ter como apoio os seguintes elementos:

- ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriadas às situações específicas de aprendizagem. (2002, p. 139).

O segundo aspecto a ser destacado trata da falta de prestígio que a universidade atribui à educação de jovens e adultos, haja vista a escassez na oferta de cursos de licenciatura em EJA ou de habilitações específicas nos cursos de Pedagogia²; a pouca representatividade de pesquisas e de produção científica que contemplem questões relacionadas

2 O Cadastro das Instituições de Educação Superior, organizado pelo INEP em 2003, destacava que dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil, somente 16 deles (1,22%) ofereciam habilitação específica para a modalidade EJA. (www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp).

diretamente com esta modalidade e com a formação de professores para este segmento.

O terceiro aspecto a ser observado é que a prática da educação de adultos é construída no interior da própria sala de aula, ademais que os conhecimentos dos professores são originados tomando-se por base sua visão pessoal, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo e de sociedade, da troca de informações e das interlocuções com os demais colegas de profissão, dos cursos de capacitação que participam, das interações que estabelecem com os alunos, do domínio da matéria que lecionam, entre outros fatores.

Garcia Carrasco (1997, p. 73) argumenta que a heterogeneidade é uma característica definidora do educador de adultos e acrescenta que não se pode pensar num processo único e homogêneo de formação, já que múltiplos profissionais que atuam em EJA devem especializar-se para uma prática otimizada de uma educação de adultos. Argumenta ainda que não existe uma regulação específica de acesso profissional ao subsistema de educação de pessoas adultas, sendo esta uma consequência de não existir previamente nem uma especialização, nem uma habilitação, nem uma formação inicial universitária obrigatória para o educador de adultos. Trata-se, portanto, de ampliar e aperfeiçoar a oferta de cursos nessa área tentando superar a situação crítica em que se encontra a formação de educadores frente à existência de “uma oferta dispersa para uma demanda desatendida”, como denunciava Flecha (1990, p. 11), no campo da educação de jovens e adultos.

Arroyo (apud SOARES, GIOVANETTI; GOMES, 2005, p. 20), referindo-se à reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos (EJA), afirma que “além de se constituir como um campo de pesquisas e de formação, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas”. Neste sentido, é preciso resgatar a concepção de *campo* de Bourdieu (2004, p. 27) quando ele afirma que os campos são “os lugares de relações de forças que ampliam tendências imanentes e probabilidades objetivas”.

De acordo com Bourdieu (2003), todos os campos distinguem-se por suas próprias características,

dinâmicas e regras específicas que são definidas de acordo com os seus valores internos. Desta forma, até que ponto a EJA pode se caracterizar como um campo específico de produção de conhecimentos que possui regras próprias, dinâmicas e características distintas de outros campos? Na verdade, o campo da EJA vem sendo um lugar de confronto, de embate, de relações de força e de luta pela autonomia e pelo reconhecimento desta modalidade como especificidade educativa e, sobretudo, como prioritária nas políticas públicas de Estado.

A questão da especificidade da educação é muito bem colocada por Miguel Arroyo quando expressa de maneira enfática que:

A afirmação e defesa da especificidade do campo da educação e do seu trato profissional se dá em tempos em que os professores e as professoras têm maior segurança pelo fato de terem aumentado nestas décadas os níveis de qualificação em graduação e pós-graduação e por estarem passando por múltiplas formas de requalificação: cursos oficiais, congressos, conferências, oficinas, leituras, participação na ação sindical e nos movimentos sociais [...] (ARROYO, 2002, p. 23).

Essa colocação, por um lado evidencia a importância desse campo para a formação de educadores que irão atuar na educação de jovens e adultos e, por outro lado, pode significar também que o campo vem sendo ampliado e enriquecido, permitindo o avanço teórico, a pesquisa, a participação de professores em movimentos organizados da sociedade. Além disso, para esse autor, faz parte dessa reconfiguração a necessidade emergente de se constituir “um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (ARROYO, 2002, p.21). Esta afirmação vem reforçar a necessidade de uma formação específica do educador e/ou do alfabetizador de jovens e adultos para atuarem em programas, projetos educacionais, mesmo que temporários, como também no ensino regular em EJA.

Concordo com Popkewitz (1995, p. 40) quando enfatiza que “é necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo”, uma vez que as sociedades modernas exigem práticas

de ensino que valorizem o pensamento crítico, a reflexividade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que implicam na autonomia e na responsabilidade dos docentes.

Nesse caso, entende-se que as Faculdades e os Departamentos de Educação deveriam criar cursos de graduação, em nível de licenciatura e de pós-graduação, em nível de especialização ou de Mestrado para dar conta dessa formação específica em EJA, reformulando-se as políticas educativas das instituições de ensino. Nesta direção, a professora Jane Paiva, no relato de sua experiência na Faculdade de Educação (UERJ) acerca da implantação de cursos de graduação em Pedagogia que contemplem concepções e movimentos pela formação do pedagogo para atuar na educação de jovens e adultos, lembra que:

Também a produção acadêmica das diversas linhas de pesquisa internas à Faculdade de Educação apontava perspectivas de formação que punham em cheque as concepções curriculares, as dimensões formativas do professor, e exigiam uma qualificação do pedagogo que incluía seu estar/fazer/transformar o mundo, entendido pela ação cultural que se exerce sobre a realidade. (PAIVA, 2006, p. 53).

Essa questão ainda desperta muita polêmica, pois alguns educadores entendem que não há necessidade de uma formação específica em EJA, mas que se pode efetuar um trabalho de transversalidade em que possa aparecer a matéria “educação de adultos” ou outras matérias/disciplinas afins como parte do currículo em diferentes cursos, priorizando-se, neste caso, uma formação geral em Educação. Há relatos de experiências exitosas mediante trabalhos de formação continuada de professores sob a forma de extensão, em que esta tem sido o espaço de formação dos educadores de jovens e adultos, tendo por base os princípios político-pedagógicos de Paulo Freire (ANGELIM, 2006).

Soares (2006, p. 11) comenta essa orientação ao dizer que “[...] deve-se considerar a possibilidade de *transversalizar* a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos –alunos e alunas de EJA – como sujeitos da aprendizagem”, acrescentando-se nas ementas das disciplinas, ou em disciplinas específicas nos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos.

A formação deste educador está a exigir “estratégias políticas mais plurais”, que não podem limitar-se a momentos esporádicos de formação, mas que precisam incluir tramas mais complexas, “processos de constituição, de reprodução e de transformação”, como exalta Arroyo (2002, p. 199).

A especificidade da educação de adultos foi aqui reafirmada na direção de salientar o respeito à diversidade cultural, às diferenças e às características peculiares dos segmentos populares que procuram a EJA e que necessitam adquirir a sua escolaridade básica. Com base nas ideias de autores como Arroyo, Soares, Angelim, Paiva e vários outros, a necessidade de uma formação específica para o educador de jovens e adultos é reforçada neste artigo, podendo assumir diversas formas de qualificação.

4. Desvelando a experiência formadora em educação de jovens e adultos

A formação de profissionais para atuar na educação de jovens e adultos deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, observando as suas demandas, peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, percursos históricos, saberes, características específicas, considerando-os como sujeitos históricos e atores sociais. Por concordar com Josso (2004, p. 39) que a experiência formadora é “uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores [...]” foi que propus um curso de especialização em educação básica de jovens e adultos, no qual atuei como coordenadora e como docente durante seis anos, tendo como ponto de partida a experiência e as aprendizagens prévias dos educandos, utilizando-se como princípios pedagógicos a articulação entre saberes e conhecimentos e a reflexão sobre a prática dos professores.

Acreditando, como António Nóvoa (1995, p. 30), que “a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno”, deu-se prioridade na se-

leção dos cursistas aos professores da rede pública que já atuavam no segmento da EJA. Lembrando também Freire (1999, p. 51), que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções [...]”, este curso valorizou os aspectos emocionais, a afetividade, os sentimentos, a sensibilidade dos alunos.

Na gênese do Mestrado em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, dentre os cursos de pós-graduação que deram suporte à criação encontra-se o curso de especialização em EJA, que oportunizava a formação de educadores críticos e comprometidos com uma educação democrática, capacitando profissionais para intervirem decisivamente na reversão do quadro de exclusão de importantes segmentos sociais, marginalizados pela condição de analfabetos.

Esse curso já colocou no mercado de trabalho diversos profissionais, especializados em EJA, familiarizados com a pesquisa nesta área, os quais poderão ministrar aulas como professores na etapa da alfabetização, ou nas etapas subsequentes da educação continuada, desenvolver atividades pedagógicas e pesquisas e, ainda, atuar como gestores na educação de jovens e adultos.

A informação que se tem mediante a pesquisa é que alguns desses ex-alunos deram continuidade aos seus estudos ingressando em Mestrados em Educação em Universidades Federais situadas nos estados da Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Paraíba, como também se submetendo a uma seleção pública e tornando-se professores da UNEB, em diversos municípios no interior da Bahia. Outros alunos vêm atuando como consultores e gestores na área de EJA, ajudando as Prefeituras Municipais a montarem e desenvolverem os seus projetos educativos.

Esse curso constitui-se numa ação pioneira no estado da Bahia, sendo o único a formar professores em nível de pós-graduação nessa área, atendendo à legislação educacional, pois o Parecer 11/2000 do MEC, que regulamenta as Diretrizes Curriculares para EJA, recomenda a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições educacionais para a formação em serviço dos professores sob

a forma de cursos de especialização (SOARES, 2002, p. 18).

A criação desse curso deixa claro a discordância com a atuação de professores em EJA, em qualquer função, sem a devida qualificação, reforçando a afirmativa de Soares (2006, p. 58) de que “a educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício”.

Face à precariedade da oferta de cursos nessa modalidade, essa iniciativa atendia parte da demanda por qualificação em EJA, inserindo-se entre os processos de intervenção pedagógica que visam melhorar a formação do professor. E segundo a opinião de Paiva (2004), a educação de jovens e adultos se constitui em uma alternativa importante para se exercer práticas de cidadania, considerando-se que:

Os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos, jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, originados para fins diversos, partem da concepção de que a aprendizagem é a base do estar no mundo de sujeitos, que por esses processos educativos respondam melhor às exigências de: produzir a existência (pelo trabalho); produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional, etárias, etc., tanto individuais quanto coletivas); exercer a democracia, constituindo práticas cotidianas de participação e de resistência como formas de viver a cidadania; participar das redes culturais e sociais que envolvem o código escrito e que definem, em suas sociedades grafocêntricas, o ser cidadão e o exercer a cidadania (PAIVA, 2004, p. 8-9).

O curso se inseriu em um período de grande efervescência concernente à política pública em EJA, havendo muitas discussões, diversos encontros, a revisão das diretrizes curriculares, a reavaliação dos programas e projetos, questionamentos sobre a prática educativa, o que vinha gerando um repensar sobre o papel e a formação dos professores e muita reflexão sobre os destinos da educação de jovens e adultos na Bahia.

A despeito desse panorama de discussão e de realização de importantes eventos educacionais, o sistema educacional no Brasil e, conseqüentemente, na Bahia ainda não tem permitido a inclusão na educação de grande parte das comunidades populares, o que potencializa a demanda para a EJA. Histo-

ricamente, ações interativas entre a Universidade, a Secretaria de Educação e o governo federal vêm tentando reverter essa situação tão adversa.

Convém ressaltar que a oferta em EJA, no referido departamento, até início de 1998, dava-se mediante oferta de disciplinas optativas (Educação Não-Formal e Educação de Pessoas Adultas), no curso de graduação em Pedagogia. A partir daquele ano, a formação em EJA começou a ser feita por meio do curso de pós-graduação, em nível de especialização, para professores licenciados em Pedagogia e em outras áreas do conhecimento humano que, via de regra, apresentavam algum tipo de experiência com esta modalidade educativa. A oferta do curso de especialização concentrou-se no município de Salvador, oferecendo 10 turmas, de 40 alunos cada uma. Apenas uma turma, com 40 alunos, foi oferecida no município de Juazeiro, interior da Bahia. O objetivo geral dessa proposta educativa era possibilitar aos estudantes conhecimentos necessários acerca da educação de jovens e adultos a fim de contribuir para a transformação do quadro crítico de marginalização e de exclusão de importante segmento social. Como objetivo específico, além de instrumentalizar os alunos para a investigação científica e a intervenção pedagógica, visava também propiciar uma formação consistente em estratégias metodológicas para alfabetizar e educar adultos.

O referido curso, oferecido de forma regular pela UNEB, propunha, entre os objetivos específicos, analisar criticamente as tendências atuais e as inovações pedagógicas na área de educação básica de jovens e adultos, potencializando uma compreensão ampla dos problemas e das limitações existentes nesta área de trabalho educativo. O eixo norteador dessa experiência foi a pesquisa, entendida como “princípio científico e educativo [...], como diálogo transformador que orienta o processo político de conquista, de construção, de criação que depende da qualidade política dos pesquisadores no contexto da respectiva sociedade” (DEMO, 1997, p. 42).

Concernente à estrutura, o curso foi trabalhado em três módulos: um de Fundamentação Teórica, um de Metodologia do Ensino e Pesquisa e outro de Práxis Educativa, abrangendo uma carga horária total de 510 horas, com 25 créditos distribuídos entre disciplinas teóricas e práticas, a saber:

MÓDULO I – Fundamentação Teórica em Educação Básica de Jovens e Adultos, que englobava as disciplinas fundantes do curso como “Educação de Adultos: aspectos sócio-históricos, epistemológicos, antropológicos e políticos”, “Psico-sócio Pedagogia de adultos”, “Estrutura e Funcionamento da Educação de Adultos”.

MÓDULO II – Metodologia de Ensino e Pesquisa, que abrangia as disciplinas que embasavam a investigação e os aspectos metodológicos da pesquisa, como “Metodologia da Pesquisa”, “Oficina Metodológica” e “Monografia”.

MÓDULO III – Práxis Educativa, que envolvia as disciplinas de caráter prático como “Apropriação e Construção da Prática em Educação de Jovens e Adultos,” as “Oficinas de Língua Portuguesa e Ciências” e “Ensino e Aprendizagem da Matemática” (DANTAS, 1998).

Dentre as disciplinas nucleares, destacava-se “Educação de Adultos: aspectos sócio-históricos, epistemológicos, antropológicos e políticos”, que tinha como um dos objetivos principais estudar os movimentos sociais sobre a educação de adultos que se desenvolveram na década de 1960, identificando e analisando suas matrizes ideológicas e discursivas, seu contexto histórico, suas características organizacionais e as ações desenvolvidas desde seus momentos iniciais até a atualidade.

Empregavam-se diversas estratégias metodológicas: aulas expositivas ministradas por professores; leitura e análise de textos de autores nacionais e estrangeiros importantes para compreensão dos assuntos tratados; apresentação de trabalhos científicos como artigos, resenhas, ensaios como trabalhos solicitados aos alunos nas disciplinas cursadas; preparação de seminários interdisciplinares por docentes e cursistas como forma de culminância das disciplinas; organização de vivências e oficinas para troca de experiências e discussão de temas relacionados com o curso; consultas às bibliotecas, institutos de ensino, núcleos e centros de pesquisa para levantamento de dados, informações, leitura de livros e revistas educativas; utilização de novas tecnologias educacionais como ferramentas de ensino indispensáveis na coleta e organização de dados

e informações requeridas no desenvolvimento do curso; promoção de seminários e palestras, com a participação de professores de renomado saber pertencentes às instituições nacionais e estrangeiras, acerca de temáticas relacionadas com as disciplinas do curso; realização de pesquisas sobre a prática pedagógica de professores; seminários temáticos organizados pelos alunos; e elaboração de Monografias sob a orientação de docentes do curso.

A clientela desse curso era composta, majoritariamente, por mulheres (80%), situadas na faixa etária entre 30 e 40 anos, com formação, prioritariamente, em Pedagogia, além de outros cursos como Letras, Ciências Físicas e Biológicas, Ciências Sociais, Direito, Física, Nutrição, História, Desenho, Arte, Geografia, Administração, atuando, sobretudo, em escolas públicas.

As linhas de pesquisa destacadas na proposta pedagógica, que serviam para nortear as Monografias, se situavam em temáticas como o ensino da Matemática para adultos, formação de professores, metodologias aplicadas à educação de adultos, linguagem e processo da aprendizagem do aluno adulto e novas tecnologias aplicadas à educação. O desenvolvimento do trabalho pedagógico mediante as disciplinas do curso, as oficinas pedagógicas e os seminários e palestras proporcionaram aos alunos:

- Identificar e explorar temáticas acerca de problemas relevantes da realidade educacional, relacionada com as demais práticas sociais e culturais;
- Criar espaço de discussão acadêmica sobre a educação de jovens e adultos na Bahia, no Brasil e em vários outros países;
- Aprofundar conceitos e princípios inerentes aos diversos conteúdos e teorias trabalhadas no curso com base em múltiplas referências, diferentes olhares e prismas epistemológicos;
- Fomentar propostas de intervenção na realidade a fim de diagnosticar problemas e apontar soluções e estratégias de mudança;
- Desenvolver pesquisa educacional acerca de temas específicos em EJA visando conhecer, melhorar e transformar a educação de jovens e adultos.

Essa proposta concebia a educação para esses usuários como um enriquecimento e uma recuperação de oportunidades educacionais e profissionais, de aspirações culturais para um importante segmento populacional, excluído do mercado formal da economia.

Nessa perspectiva, Di Pierro (1991) alerta que as constituições estaduais vêm afirmando a necessidade e as obrigações do setor público com a educação fundamental de jovens e adultos. Muito embora tenha o favorecimento da legislação, o que se constata é que as políticas educacionais na Bahia não vêm sofrendo grandes alterações, na direção de melhorar a oferta em EJA e o funcionamento de cursos regulares nesta área.

Os profissionais que lidam com a educação de adultos, geralmente, carecem de uma formação teórica mais consistente, que os faça identificar as concepções acerca da origem e evolução do conhecimento, do papel do ensino, da aprendizagem do professor e do aluno que subjaz a sua prática pedagógica. Necessitam de uma formação específica baseada em um aprofundamento teórico das ciências relacionadas com a educação e com os conteúdos e metodologias inerentes a cada área curricular.

A implantação de um curso de especialização em EJA justificou-se, plenamente, face à necessidade de qualificar o professorado, de suplantando a dicotomia entre a teoria e a prática, de superar o conflito entre a formação dos educadores e a sua prática pedagógica, de ampliar conhecimentos para além dos saberes estritamente escolares, bem como de aliar a boa vontade dos educadores a uma sólida competência técnica para ensinar aos jovens e adultos.

Essa proposta partiu da experiência dos educandos, utilizando como um dos princípios pedagógicos a indagação – reflexão acerca da própria prática, incentivando a mudança das práticas educativas, uma vez que a maioria dos cursistas era professor da rede pública, reafirmando a orientação de Nóvoa (1995, p. 30) de que “a formação implica a mudança dos professores e das escolas [...]”.

As expectativas do alunado frente ao curso

concentravam-se em adquirir subsídios para futuras aprendizagens, como também para desenvolver projetos e programas de ensino com alunos adultos e, ainda, em oportunizar a informação, a discussão de outros projetos sociais, em aprofundar conhecimentos e conteúdos significativos na compreensão do atual contexto político e social, em conhecer como a educação de adultos vem-se processando, historicamente, no âmbito da administração pública.

Os temas que vinham sendo estudados e transformados em focos de investigação para se construir as Monografias tratavam da avaliação do ensino e da aprendizagem; de questões relacionadas com a autoestima dos alunos, violência, evasão e repetência; do ensino da Matemática; da alfabetização de adultos; da aquisição da leitura e apropriação da escrita; de diversidade e educação de adultos; de linguagem, comunicação e tecnologia educacional, entre outros temas.

O desenrolar do curso foi pontuado por diversas dificuldades, começando pelas condições de instalação do curso, com infraestrutura precária; biblioteca sem publicações específicas voltadas para a educação de adultos e sem a quantidade suficiente de livros e revistas; demanda não atendida de mão de obra especializada para ajudar na administração do curso; e, ainda, insuficiência de recursos financeiros para a implantação da proposta pedagógica conforme fora planejado. Dentre os docentes, contava-se apenas com dois professores com formação específica em educação de adultos.

Convém ressaltar, porém, que o corpo docente era formado por doutores e mestres com relevante produção científica. Alguns coordenavam núcleos ou grupos de pesquisa na UFBA ou em faculdades privadas, outros detinham experiência comprovada em cursos de especialização, ou tinham experiências anteriores com a educação de adultos.

A experiência pedagógica promovida na UNEB, durante seis anos, permitiu vislumbrar uma série de problemas de âmbitos estrutural, organizativo e pedagógico relacionados com três principais elementos: os alunos, os docentes e o Centro Educativo, como se pode observar no Quadro 1.

Âmbitos	Estruturais	Organizacionais	Pedagógicos
Em relação aos docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa remuneração dos docentes que atuam no curso; • Divergências entre as concepções de educação de adultos trabalhadas pelos docentes; • Carga horária excessiva do curso, dificultando o trabalho dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de maior articulação entre eles; • Necessidade de formação de equipe interdisciplinar que estude e investigue sobre educação de adultos; • Carência de trabalho aprofundado sobre os aspectos legais e funcionais da educação de adultos nas diferentes disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não utilização de materiais didáticos que possam ser trabalhados com alunos adultos; • Falta de experiências mais consistentes em EJA; • Utilização dos mesmos textos por diversos professores do curso; • Pouco dinamismo nos seminários desenvolvidos; • Necessidade de maior interação entre teoria e prática; • Repetição de conteúdos idênticos e dos mesmos enfoques por diferentes professores.
Em relação aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades financeiras que provocam a evasão, o abandono do curso e a inadimplência; • Desarticulação entre as linhas de pesquisa do curso e os estudos monográficos realizados pelos alunos • Impossibilidade de atendimento às demandas do alunado pela oferta de mais Oficinas Pedagógicas em diferentes áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incompatibilidade entre horários de oferta do curso e horários do emprego que exerce; • Desconhecimento da estrutura geral do curso; • Inexistência de bolsa de estudo ou ajuda de custo para alunos carentes ou com dificuldades financeiras; • Convivência de alunos recém-ingressos com alunos mais adiantados numa mesma classe, gerando conflitos e insatisfações; • Oferta de vagas insuficiente para atender à demanda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca experiência em classes de educação de adultos; • Expectativas difusas não relacionadas com o curso; • Conhecimentos precários e desarticulados em relação à educação de adultos.
Em relação ao centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos escassos para conduzir com êxito a proposta educativa na sua totalidade; • Processos burocráticos e lentos na certificação do curso; • Biblioteca e Centro de Informação ainda muito precários na área do EJA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragilidade na elaboração e no desenvolvimento de uma investigação na área de educação de adultos; • Necessidade de convênios, parcerias com empresas, ONGs e órgãos públicos e privados que atuam com EJA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de ampliação dos estudos mediante articulação com outros centros, organismos que atuam com EJA.

Quadro 1 – Problemas do Curso de Especialização em EJA

Fonte: Elaboração própria tomando-se por base questionários de avaliação aplicados aos alunos em 1999, 2000 e 2001.

Diversos problemas afetaram o curso desde a sua criação, os quais, de forma sintética, são apresentados no Quadro 1 com base em três âmbitos, denominados de estruturais, organizacionais e pedagógicos. Estes âmbitos estão sendo relacionados com os docentes, os alunos e o centro educativo, ou seja, com os sujeitos educacionais e com o Departamento de Educação.

Dentre os estruturais, que se relacionam diretamente com os professores, destacam-se a baixa

remuneração que os docentes percebiam para dar as aulas na pós-graduação, a carga horária excessiva das disciplinas ministradas no curso, que prejudicavam o trabalho educativo. A esse respeito, Tardif e Lessard (2005), analisando a carga de trabalho dos professores, salientam que esta apresenta características como *complexa, variada e portadora de tensões diversas*. Reconhecem que a carga de trabalho dos docentes no Brasil é mais pesada do que a dos países da Europa por eles analisados e do que o Canadá.

Elencados como organizacionais têm-se a necessidade de maior articulação entre os docentes, a falta de formação de uma equipe interdisciplinar para desenvolver investigação na área de educação de jovens e adultos. Os docentes também salientaram que é preciso um trabalho mais aprofundado sobre os aspectos legais e funcionais da EJA, para subsidiar as diversas disciplinas do curso.

No que concerne aos aspectos pedagógicos, eles se ressentiam da falta de experiências mais consistentes em educação de adultos, carência de materiais didáticos, textos similares, conteúdos idênticos utilizados por diferentes docentes, falta de dinamismo na realização dos seminários temáticos.

Em relação aos estudantes, a principal dificuldade dizia respeito aos problemas financeiros, que provocavam a inadimplência e a evasão do alunado. Outro problema estrutural era a desarticulação entre as linhas de pesquisa priorizadas no curso e as temáticas da monografia, como trabalho de conclusão do curso. Entre os aspectos estruturais, os estudantes destacavam o desconhecimento da estrutura geral do curso, o que foi sanado pela coordenação com a programação de seminários, nos quais se apresentava a estrutura e o funcionamento do curso. O alunado, em geral, não detinha experiência com classes de jovens e adultos e apresentava conhecimentos precários, difusos e desarticulados em relação à EJA, sendo estes os principais aspectos pedagógicos que geravam problemas para acompanhar o curso.

Por causa da experiência em sala de aula, alguns cursistas apresentavam conhecimentos consistentes, mas outros possuíam conhecimentos inadequados e desatualizados em relação às disciplinas do curso, uma vez que faziam uma adaptação do trabalho pedagógico que desenvolviam com crianças. Os alunos reclamavam também da oferta de vagas, que era insuficiente para atender à demanda dos professores estaduais, municipais e das escolas privadas que atuavam com EJA. No que foram, em parte, atendidos pela coordenação do curso, havendo a oferta de mais uma turma, que passou a funcionar aos sábados.

Como problemas estruturais relacionados com o centro, destacavam a escassez de recursos, a lentidão dos processos burocráticos e a precarie-

dade da Biblioteca da UNEB em relação a livros e revistas especializados na temática do curso, já que o Departamento que sediava o curso não dispunha de infraestrutura e de recursos necessários para o seu desenvolvimento.

Destacam-se, entre os problemas organizacionais, a necessidade premente de formalizar convênios e a de agregar parcerias com órgãos públicos e privados, visando ampliar a oferta de formação específica em educação de jovens e adultos.

O Quadro 1 apresentou um panorama dos três tipos de problemas mais encontrados em cursos de pós-graduação, geralmente articulados com as deficiências do centro educativo. Os problemas às vezes se entrelaçam, se cruzam, de forma que um problema estrutural pode provocar o aparecimento de um problema organizativo. Um exemplo seria a carga horária excessiva das disciplinas que compõem o curso (problema estrutural), que impede o encontro dos professores para formar equipes interdisciplinares e discutir o curso na sua totalidade (problema organizativo), uma vez que estes profissionais estão muito atarefados com as aulas de suas respectivas disciplinas. O quadro mostra também a insuficiência de recursos, a necessidade de investigação na área de educação de jovens e adultos e a falta de articulação com outros centros e instituições atuantes na educação de jovens e adultos.

Para incrementar essa discussão, Esteve (2000, p. 108) afirma que as respostas para enfrentar os problemas escolares devem ser planejadas considerando-se duas vertentes:

- As condições de trabalho dos agentes do sistema;
- A formação de professores para enfrentar as novas dificuldades da sala de aula (tanto a formação inicial como a formação continuada).

Essa proposta educativa foi uma tentativa de enfrentar os atuais desafios na produção dos conhecimentos, sobretudo aqueles relacionados com a interdisciplinaridade e a pluriculturalidade, investindo na formação dos professores para a EJA, assim como abordando questões pedagógicas que envolviam temáticas pertinentes da atualidade.

A realização de um processo avaliativo do curso desencadeou uma reflexão crítica sobre as condições pedagógicas e administrativas, como

também sobre as ações desenvolvidas, gerando a participação dos agentes educacionais envolvidos, oportunizando a sistematização das opiniões e sugestões dos estudantes, servindo, também, para apontar alternativas de solução para os problemas e dificuldades evidenciadas no processo educativo.

Contraopondo-se aos problemas têm-se os aspectos mais significativos destacados pelos estudantes e, dentre estes, pode-se salientar: o aprofundamento teórico nas disciplinas trabalhadas; a importância dos conteúdos estudados que foram considerados válidos, relevantes e atualizados; a necessidade da utilização de técnicas mais dinâmicas para motivar e diversificar as aulas; o dinamismo empregado nas oficinas pedagógicas; a pertinência do estudo sobre as ideias e contribuições do educador Paulo Freire; a articulação entre a teoria e a prática mediante a metodologia utilizada, propiciando uma reflexão crítica do processo educativo e o confronto com a realidade do aluno.

Nas respostas dos cursistas emergiram as questões cruciais que centralizavam os interesses e as preocupações do alunado, quais sejam: a) o saber e o fazer pedagógico na área do ensino-aprendizagem de jovens e adultos; b) as condições materiais de concretização da proposta educativa; c) a inter-relação entre a teoria e a prática pedagógica no cotidiano escolar; d) a praticidade e a aplicabilidade das disciplinas, conteúdos e metodologias desenvolvidas no curso.

Deve-se salientar, lembrando Paulo Freire (2001, p. 109), que toda prática educativa “implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido [...]”. Neste sentido, esse curso, ouvindo os seus alunos e professores, precisa ser revisto, reformulado para atender às demandas sociais nesse novo contexto socioeconômico e político, estimulando a profissionalização do educador de adultos que possa atender com qualidade e consistência teórica às demandas por educação básica da sociedade baiana.

É necessário também que, por intermédio das instâncias universitárias (Pró-Reitorias, Departamentos, Núcleos de Pesquisa), venha a se promover uma articulação com empresas que possam investir tanto na formação dos recursos humanos quanto em

programas e projetos que visem alfabetizar os seus funcionários, mediante a ajuda desses profissionais que estão sendo formados na Universidade.

4. Considerações finais

Não obstante evidenciarem-se alguns problemas e dificuldades, esse curso de especialização constituiu-se em uma iniciativa pioneira no âmbito do estado da Bahia, sendo uma tentativa de resgate da cidadania do educando. Contribuiu para incentivar o (a) educador (a) a respeitar a cultura do aluno analfabeto ou com precário nível de escolarização, potencializando uma melhor qualificação do (a) educador (a) de adultos para trabalhar com a diversidade cultural, a favor da superação da exclusão social; e ainda desenvolveu competências básicas para este (a) profissional atuar na educação de jovens e adultos.

Com base na pesquisa que realizei por ocasião do doutorado e na minha própria experiência docente, constato que, como campo epistemológico, a educação de jovens e adultos é marginalizada ou colocada em segundo plano no currículo dos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas de formação de professores para as diversas áreas de conhecimento, provocando uma importante lacuna na formação inicial de professores que poderão atuar (às vezes já atuam) na modalidade da EJA.

A experiência do curso abordou vivências tecidas em diversos cotidianos que foram compartilhadas pelos professores e cursistas, situações vividas em diferentes momentos da história de vida destes sujeitos, o que provocou um entrelaçamento de relações, uma troca de experiências e uma atualização de conhecimentos sobre a área.

Por meio desse trabalho pedagógico, pude ver confirmadas as imagens que Tardif e Lessard (2005, p. 44) expressam sobre a docência, como uma “atividade marcada pelas interações humanas”, pelos “saberes oriundos da experiência”, saberes “enraizados na vivência profissional”. A docência para esses autores, que eu também compartilho, é um trabalho flexível, mas que comporta ambiguidades, incertezas, porque depende de escolhas epistemológicas.

Entendo que uma práxis consistente é aquela que contribui para formar o professor reflexivo, como

nos ensina Schön (1995), e que mesmo com propostas de extensão e de especialização em EJA, faz-se necessário algumas mudanças e ajustes para atender às expectativas por qualificação, às novas exigências que os sistemas educacional e social estão demandando e aos novos interesses do alunado.

A minha experiência educativa na docência e com pesquisa em educação de jovens e adultos, vem-me propiciando, também, a reestruturação das práticas pedagógicas com base em alguns questionamentos acerca das metodologias empregadas no ensino voltado para adultos e da discussão de temáticas e de estratégias metodológicas pertinentes em processos de formação de professores.

Compartilho com Edgar Morin (1997), quando ao escrever sobre a sua autobiografia no livro inti-

tulado “Meus Demônios” diz que ele não tem uma carreira e sim uma vida, na qual a vida se mescla com a carreira, ou seja, estão de tal forma relacionadas que uma não pode ser separada da outra. Assim, venho, com outros professores, apontando sugestões para a utilização de novas alternativas metodológicas em processos formativos; defendendo a proposta de um Mestrado Profissional em EJA; e a implantação de políticas públicas de Estado que garantam a oferta desta modalidade em escolas públicas com classes regulares de ensino para jovens e adultos e que assegurem a formação continuada de professores, visando assim atender às expectativas dos profissionais em educação e melhorar a qualidade da práxis educativa em uma perspectiva emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ANGELIM, Maria. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 259-279.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAHIA. *Plano Estadual de Educação da Bahia*. Salvador: Secretaria de Educação/SEC, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia crítica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2003.
- BRASIL. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: INEP, 2001.
- DANTAS, Tânia. *Proposta do Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos*. Salvador: UNEB/ Departamento de Educação-Campus I, 1998.
- DELORS, Jacques. et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO sobre Educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- DI PIERRO, Maria Clara. *A educação de jovens e adultos na nova LDB*. São Paulo: CEDI (paper). Apresentado no Simpósio Nacional sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 1991.
- ESTEVE, José Manuel. *El malestar docente*. Barcelona: Paidós, 2000.
- FLECHA, Ramón. *Educación de personas adultas: propuesta para los años noventa*. Madrid: Roure Editorial, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín (Coord.). *Educación de adultos*. Madrid: Editorial Ariel Educación, 1997.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. Texto subsidiário à exposição realizada no I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: implementação de compromissos de Jontiem no Brasil. Brasília, DF: MEC, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Tradução de Leoneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: BARBOSA, I.; PAIVA J (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 45-66.

POPKEWITZ, Thomas. *Elementos para el estudio de la reforma educativa y la formación del profesorado*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SOARES, Leôncio. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.45-71.

_____. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TELLERI, Fausto (Org.). *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*. Bolonha: CLUEB, 2002.

Recebido em 21.11.2011

Aprovado em 10.03.2012