

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PAPEL DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO¹

Catarina Maria Garcia Castro

RESUMO: Este artigo tem por objetivo abrir espaços para se discutir o papel das Faculdades de Educação frente aos novos desafios que a Educação de Jovens e Adultos – EJA, coloca as Instituições de Ensino Superior. O texto sintetiza o resultado de nossa dissertação de mestrado, que analisou as perspectivas de professores das séries iniciais da EJA da rede pública de ensino da Cidade de Cáceres/MT, enfocando o currículo, a prática pedagógica, a avaliação, assim como as perspectivas dos alunos dessas mesmas séries quanto ao seu retorno à escola com alguns trechos de depoimentos de professores que atuam na modalidade EJA. Destacamos neste artigo as questões sobre a reconfiguração da EJA, a partir dos desafios colocados aos sistemas de ensino e as Universidades, cujo primeiro caminho é superar a posição marginal dessa modalidade de educação, nas escolas assim como no currículo dos cursos de pedagogia, e nas pesquisas acadêmicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores.

ABSTRACT: This article aims to open discussions on the role of education colleges in behave of the new challenges that the program Education for Young and Adults – E.J.A. places the high school institutions. The text sums up the result of my master dissertation that analyzed the perspectives of teachers of the elementary series of the E.J.A. of public schools in the city of Cáceres/MT. focusing the curriculum, pedagogical practice, evaluation, as well as the perspectives of the coming back of these students, besides the testimony of teachers that work with the E.J.A. We emphasize in this article the matters about a new configuration of the program E.J.A. from the challenges found in the teaching system and universities whose first path is to overcome the marginal position of that kind of educational proposition in the schools like wise the curriculum of the pedagogy courses and academic researches.

KEY WORDS: Young and Adult education; formation of professors;

São grandes os desafios colocados ao sistema de ensino bem como às associações, organizações e entidades que atuam na Educação de Jovens e

¹ Texto apresentado no II Seminário Estadual de EJA, mesa redonda sobre o tema “A formação de professores para a EJA”, Cuiabá, junho 2002.

Adultos - EJA, educação esta que deixa de ter o princípio de uma educação compensatória/supletiva e de caráter emergencial, instituído pela lei 5692/71, em que as questões do ensino (currículo, metodologia e avaliação) e da formação de professores, sempre foram relegadas a um segundo plano, para uma educação de jovens e adultos, que, a partir da lei 9394/96, passa a se constituir como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, compreendendo níveis de alfabetização e escolarização posterior, com uma especificidade própria garantida por lei.

Dentre esses desafios, está a significativa mudança no perfil do aluno do, então, curso supletivo, clientela esta que, como nos fala Haddad (1991, p.191), passa ser caracterizada por “um grupo significativo de adolescentes, recém-saídos do ensino regular, expulsos por dificuldades de acompanhamento ou por terem sido considerados como problemáticos, fenômeno este, que, segundo o referido professor, tem sido hoje talvez um dos mais significativos, carecendo de estudos mais aprofundados para sua compreensão”.

Toda essa mudança criou inúmeros problemas pedagógicos, que vieram confirmar ainda mais o descompromisso, por parte do sistema público de ensino, para com essa modalidade de ensino. Um de seus maiores problemas concentra-se na formação de professores para a EJA, em decorrência da pouca, existência, de cursos de formação de professores para atuarem nessa área. Em suas pesquisas mais recentes, Haddad (2000a) relata que são raras as Faculdades de Educação ou Cursos de Pedagogia e/ou Cursos de Especialização, que oferecem disciplinas sobre essa temática. Em decorrência disso, o espaço para reflexão sobre a prática ou a formação em serviço dos docentes também é bastante restrito, assim como as discussões acerca dos conteúdos curriculares e das metodologias empregadas, as quais, com algumas exceções, não vêm se mostrando adequadas às necessidades dos alunos da EJA, em sua maioria jovens ou adultos trabalhadores que, inúmeros fatores, alheios à sua vontade, impediram o seu acesso à escolarização em idade

Profissionais da Educação

apropriada.

O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil (HADDAD et al. 2000a), apresenta uma análise acerca das produções acadêmicas em nível de Mestrado e Doutorado produzidas nas Universidades brasileiras nesses últimos 12 anos (1986-1998), e, por isso, torna-se um importante instrumento para as pessoas que trabalham e/ou pesquisam na área da EJA.

Dentre as principais questões conclusivas abordadas por esse documento destacamos a cobrança que se tem feito nestes últimos anos às Universidades brasileiras, para que elas venham,

garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação como na pós-graduação e na extensão sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em EJA. É preciso ultrapassar os estágios a que já chegamos, no sentido de buscar melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos (ibid.,p.12).

Como questão para reflexão, o documento destaca que, das pesquisas analisadas, poucas revelaram um vínculo de proximidade entre Universidades e Redes Públicas de Ensino.

Entendo ser um dos principais papéis da Universidade propor e agir em parceria com a comunidade externa², promovendo ações que venham realmente garantir uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, assim como garantir a todos nós o acesso aos conhecimentos por ela produzidos e aos benefícios que eles podem trazer. Sendo a UNEMAT, uma universidade que tem como uma das suas linhas básicas de atuação, a formulação e execução de ações programáticas no sentido de contribuir para a solução ou

² Por comunidade externa abarco não somente as Instituições Públicas como as demais instituições: associações, organizações comunitárias, etc. que desenvolvem trabalhos nas diversas áreas sociais, culturais, econômicas, etc.

minimização da problemática educacional do estado de Mato Grosso, torna-se necessário, refletir e pesquisar sobre o tipo de profissional que estamos preparando. Nossa tarefa perpassa a formação de professores nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, chegando à formação de Professores Indígenas e, agora, mais um novo desafio, formação de Professores para atuarem na EJA.

Por onde começar?

A Educação de Jovens e Adultos, não só no Brasil, mas em todos os países, entra para o século XXI com dois grandes desafios educacionais, decorrentes dessa mudança significativa em sua demanda, tendo de ampliar seu espectro, de forma a garantir a sua clientela condições de participar ativamente nessa sociedade do conhecimento. Assim, podemos dizer que a EJA, neste século do conhecimento, passa a comportar duas funções:

1º) Garantir educação básica para todos: isto significa, garantir uma escolaridade básica mínima para os 34,1% de brasileiros com mais de 20 anos, com até quatro anos de escolaridade - os analfabetos funcionais, e os 11,8% de analfabetos (IBGE/2002) a partir dos 15 anos, pois, como nos coloca a professora Vera Massagão Ribeiro:

estudos atuais indicam que é preciso uma escolaridade mais prolongada para se formar usuários da linguagem escrita, capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar a própria subjetividade, buscar informação, planejar e controlar processos e aprender novos corpos de conhecimento (apud DI PIERRO, 1998, p.8);

2º) Garantia de uma educação continuada, como requisito básico para a participação plena na cidadania e na globalização: o entendimento que temos de educação continuada parte do pressuposto de que os jovens e os adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que, como nos diz Di Pierro, já que

Profissionais da Educação

as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugnase conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro (1999, p.9).

Assim, diante dos desafios que esta sociedade do conhecimento apresenta a todos os sistemas educacionais, a Educação de Jovens e Adultos, tem que deixar de ser entendida como idéia de compensação e filantropia, assumindo o seu lugar legalmente constituído pela lei 9394/96, legitimada pelo Parecer nº 11/2000 (CEB), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, dividindo legalmente, com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, o espaço da educação oficial que lhe é garantido por lei, tendo assim uma concepção própria e específica de educação.

O propósito da EJA, como está bem claro no Parecer 11/2000, não é de compensação, mas de reparação da realidade histórica da exclusão escolar de grupos menos favorecidos, onde não basta apenas “alfabetizar”, pois, só isso, a história nos mostrou que não foi suficiente: “isso seria perpetuar a discriminação que resultou na negação do acesso aos bens conseqüentes à escolarização, inclusive à possibilidade de aperfeiçoamento contínuo que exige a sociedade do conhecimento.” (MARANHÃO, 2001).

Porém, superar essa concepção compensatória da EJA não implica, como nos coloca Di Pierro (1999, p.9),

negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. A tendência histórica à ampliação e alongamento da educação básica vem produzindo aquilo que os sociólogos da educação denominam de “efeito desnivelador”: cada vez que se amplia a escolaridade obrigatória, um novo contingente de

jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito.

Isto significa que a educação básica de jovens e adultos deve garantir o princípio da igualdade perante a lei, ou seja, o reconhecimento da “igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de acesso a um bem real, social e simbolicamente importante” (CURY, 2000, p. 6), alcançado através de uma educação mínima de qualidade e com regularidade, ou seja, o direito a uma escola de qualidade, entendida como ponto de partida para a igualdade de oportunidades.

Sem negar que a EJA teve seu início, enquanto possibilidades e alternativas de educação, nos Movimentos Populares, e neles se consolidou em termos de finalidades, objetivos e características que lhe são peculiares, é de bom alvitre a proximidade com instituições oficiais de ensino neste momento, assim como as reflexões acerca da escolarização dessa população.

Alguns esforços já foram desenvolvidos no sentido de oferecer, principalmente aos jovens, o acesso e/o retorno à escolaridade obrigatória, porém ainda há muito por se fazer, pois, o espaço da EJA, perpassou os Movimentos Populares e as instituições públicas de ensino, juntando-se a eles, os trabalhos significativos de entidades civis. (destaque para as ações do Sesi, do Senai, da Ação Educativa, Instituto Paulo Freire, e outros).

Qual, portanto, é o papel da universidade para com a EJA?

A garantia legal de oferta de uma educação regular a jovens e adultos, que, por diversas situações, tiveram que abandonar a escola em idade escolar adequada, exige um modelo pedagógico próprio, atento às especificidades de sua clientela e com formas de organização, currículo, metodologia e avaliação que venham satisfazer as suas necessidades de aprendizagem. São, portanto, mudanças significativas que vêm reforçar ainda mais o entendimento de que, assegurar a escolaridade mínima comum a todos os cidadãos é responsabilidade da qual o poder público não pode esquivar-se, ainda que

Profissionais da Educação

possa contar com a colaboração da sociedade civil organizada, para efetivá-la.

Conseqüentemente, esse tipo de educação necessita de uma escola que venha garantir a esse jovem e adulto trabalhador uma escolarização mínima, ponto de partida para a igualdade de oportunidade. Maranhão (2000, p.1) corrobora essa idéia, ao afirmar:

se é louvável o empenho em garantir educação às novas gerações – e de qualidade, a fim de que a escola não contribua para aprofundar desigualdades sociais – isso não significa que, para adultos que voltam a estudar, possamos nos basear no princípio de que, para quem nunca teve nada, qualquer coisa serve.

Portanto, trabalhar com a EJA exige, de quem se propõe, assumir uma prática pedagógica que possibilite a esse jovem e adulto analfabeto e/ou com pouca escolaridade, desenvolver competências básicas que lhe permitam avançar, de forma qualitativa na sua forma de viver, de trabalhar, de conviver, etc.

Quando se legitima o direito de oferta de uma educação regular para jovens e adultos, exige-se, portanto, um modelo pedagógico próprio, atento às especificidades de sua clientela e com formas de organização, currículo, metodologia e avaliação que venham satisfazer as necessidades de aprendizagem

Esse tipo de educação exige professores adequadamente preparados, conhecedores das características biopsíquicas, sociais, históricas e culturais desse aluno-trabalhador, assim como exige que os mesmos tenham em consideração a diversidade dos objetivos da educação para essa clientela no seu retorno à escola.

De quem é, então, esse papel?

Nesta última década, percebe-se, nas políticas públicas, uma tentativa

de organização das políticas para EJA, decorrentes de manifestações, em nível mundial, em defesa de *uma pedagogia do reconhecimento das minorias*³ e de proteção às diferentes identidades coletivas, em que se incluem as diversas práticas e iniciativas de educação para jovens e adultos (alfabetização e escolarização).

Percebemos, nesse cenário, por parte das políticas públicas, um chamado mais articulado do setor público às entidades não governamentais e/ou sociedade civil, para juntos traçarem caminhos para solução ou minimização dos problemas educacionais. Esta é, sem dúvida nenhuma uma das razões por que estamos hoje aqui. A inclusão desses novos atores é também comentada por Cury (2000, p.7):

No século que se avizinha e que está sendo chamado de “o século do conhecimento”, mais e mais saberes aliados à competência tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. (...) Por isso, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida. Este serviço, função cogente do estado, se dá não só via complementaridade entre os poderes públicos, sob o regime de colaboração, mas também com a presença e a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil.

Porém, este novo fenômeno deve ser analisado com muito cuidado, como argumenta Haddad (2000):

O desenvolvimento de políticas de formação de pessoas jo-

³ Esta expressão é utilizada por Volker Lenhart, professor da Universidade de Heidelberg, Alemanha.

vens e adultas consoantes a esse novo paradigma de educação continuada é tema polêmico, mas uma revisão da literatura permite que identifiquemos algumas indicações mais ou menos consensuais.

A preocupação de Haddad é mais do que procedente para que não cometamos os mesmos erros do passado, ou seja, quando um número significativo de experiências na EJA, no Brasil, tanto públicas como não-oficiais, se constituíram num conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais de acesso e/ou ampliação dos conhecimentos básicos, onde as questões pedagógicas (métodos, currículo, avaliação) eram pouco consideradas, pois, a educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada.

É aqui, no nosso entendimento, que entra a Universidade, mais especificamente a Faculdade de Educação e o curso de Pedagogia, entendido como local de discussão, de análise, de estudos científicos acerca da formação de professores para todas as modalidades de ensino da Educação Básica, de onde, juntamente com a rede pública de ensino, deverão sair propostas metodológicas que venham atender às especificidades de cada modalidade de ensino.

A universidade é, portanto,

o espaço na sociedade moderna, da pesquisa e do debate, fazendo dela uma instituição potencialmente crítica e, pela prática da crítica e pelo respeito à heterogeneidade, a universidade pode dar uma contribuição importante ao processo de democratização do país (OLIVEN, 1989, p. 76) .

Repetindo as palavras de Haddad (2001), ao afirmar que, o espaço da EJA é no campo da educação, é um trabalho de educadores, e que, portanto, exige da nossa parte uma atenção especial, na busca de garantir à essa significativa clientela da EJA, oportunidade de se escolarizar, é, portanto, papel das Faculdades de Educação, e dos cursos de Pedagogia, pensar em alternativas à essa parcela significativa da população brasileira que, por inúmeros fatores, se viu obrigada a abandonar a escola em idade adequada, mas que ainda tem na escola uma significativa esperança de uma vida mais digna. Não podemos também nos esquecer que essa clientela é, na sua maioria, pai ou mãe, ou irmão de algum aluno do ensino fundamental ou médio, para o qual nos dedicamos a formar professores.

Os desafios que a Educação nos traz devem, segundo Balsan (apud, FRANCO et al., 2000, p. 66), ultrapassar as soluções pedagógicas e levar em conta os seus aspectos políticos, sociais e econômicos. Ele nos fala: "Sob tal perspectiva, um dos desafios é o de ampliar o reduzido campo de atuação do professor como agente histórico e não omitir a fugacidade dos conteúdos numa sociedade em constante mudança".

Esta visão crítica sobre a Educação e o papel do professor, não importa o nível de ensino em que atua, sempre foi uma das principais contribuições do nosso maior pedagogo Paulo Freire, o qual, quando questionado sobre qual seria o papel da Pedagogia e do pedagógico na formação do professor, chamava a atenção para termos cuidados com a concepção ingênua da pedagogia:

Profissionais da Educação

Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista (GADOTTI, In FREIRE, 1989, p.10).

Tendo a clareza de que o processo de formação do professor é complexo, ambíguo, inacabado e como nos coloca o professor Veiga-Neto (1997, p.161) “repleto de facetas captadas e inscritas em dimensões diversas, o mesmo requer uma paciência pedagógica que redunde na compreensão da totalidade em que se constituem as agências formadoras”. Desde que o curso de Pedagogia da UNEMAT foi criado (1987), nós professores estamos em constante processo de discussão sobre a identidade do referido curso, mais especificamente, sobre a formação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental e, mais recentemente, da Educação Infantil.

Incluir a EJA como uma das modalidades na formação de professores, nos curso de Pedagogia da UNEMAT, é mais do que uma opção é ampliar o espaço da EJA na academia garantindo-lhe um lugar no ensino, mas, também na pesquisa, ao tratar de suas especificidades que vão desde as suas finalidades à clientela, currículo, metodologia, avaliação e formação de professores; tudo isto que está garantido na Lei nº 9.394/96:

Temos que solicitar, demandar, empurrar as universidades para que entrem firme no trabalho de formação de professores para a EJA. Que, pelo menos, garantam disciplinas sobre a EJA em seus programas de formação de professores e de formação continuada (HADDAD, 2001).

A escolha da temática Educação de Jovens e Adultos como pesquisa de mestrado, traduziu-se para mim, num profundo desejo de contribuir com todos aqueles que apostam numa educação de jovens e adultos como direito e não apenas como idéia de resgate de oportunidades perdidas. Ao tentar compreender as perspectivas dos professores e dos alunos das séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos, a partir da investigação sobre como se constitui o currículo, a prática pedagógica e a avaliação desses professores, como são estabelecidas as formas de organização da escola/sala de aula e, como se relacionam os sujeitos (professores e alunos), a partir da conceituação de Basil Bernstein (1986-1996) sobre o currículo, a prática pedagógica e a avaliação, poderemos pensar as mudanças que devem ocorrer para que se constitua uma prática pedagógica específica para a EJA.

Pensar em alternativas para uma parcela significativa da população brasileira que, por inúmeros fatores, se viu obrigada a abandonar a escola em idade adequada, mas que ainda tem na escola uma significativa esperança de uma vida mais digna, é, como já dissemos anteriormente, também papel das Faculdades de Educação, pois, a clientela de EJA é, na sua maioria, pai ou mãe, ou irmão de algum aluno do ensino fundamental ou médio, para o qual nos dedicamos a formar professores.

Para isto, a UNEMAT tem que primeiramente ter bem claro qual é o seu entendimento acerca da EJA, quais as bases epistemológicas que dão sustentação a essa modalidade de ensino para, então, propor uma política de formação de professores.

Para que isto ocorra, faz-se necessário discutir e analisar problematizações presentes na prática pedagógica dos professores da EJA, a saber: como se constitui a EJA dentro das políticas públicas de educação, seja nas questões da alfabetização, seja na garantia de uma escolaridade básica e de uma educação continuada; uma segunda refere-se à discussão sobre

Profissionais da Educação

o que é ser analfabeto numa sociedade denominada “sociedade do conhecimento”; e, uma terceira questão leva à reflexão sobre a formação de professores para atuar na EJA.

Engajando-me na luta pela formação crítica do professor de EJA, acredito, estar, portanto, garantindo no Curso de Pedagogia (UNEMAT) espaço para discutirmos uma formação específica de professores para atuarem na EJA, assim como garantir também, aos professores da rede pública de ensino, que atuam nessa modalidade, o preenchimento de uma série de lacunas na sua formação profissional, formação esta, oriunda dos cursos normais ou de cursos de pedagogia, cujo currículo não contemplava, em nenhum componente curricular, sequer uma referência de estudo acerca dessa modalidade de ensino.

Para concluir, nos permitimos repetir a fala de alguns dos professores entrevistados quando os indaguei sobre necessidade de se formar professores para a EJA:

Professora E:

Já estava mais do que na hora de se mudar, de se fazer alguma coisa por esses alunos. O que vem me angustiando nesses anos que venho trabalhando com EJA é que tudo é improvisado, nossa base é o ensino de crianças, livros de crianças.

Professora D:

Quanto ao material específico da EJA, por exemplo os Parâmetros Curriculares da EJA, eu não conheço, e também não tenho nenhum material específico. Sei que existem esses materiais lá na Assessoria, mas, eles só lá. Já participei de três encontros da EJA, mas confesso que não achei nada proveitoso. Não conheço o material dos Currículos da EJA.

Professora B:

(...) Por isso que nós temos que conhecer a EJA como ela está sendo pensada, o que esses parâmetros trazem na sua essência. Muitos de nós não conhecemos em profundidade. Eu estou estudando os parâmetros curriculares do ensino fundamental e também o da EJA e fazendo as minhas comparações para ver o que eles têm, onde são diferentes, onde são iguais.

Professor C :

Eu vejo uma nova tendência na EJA, para a melhoria da qualidade de vida do povo brasileiro, com professores especializados na área, como você disse. Eu não sou especialista na área, mas sou um professor que está caminhando para isso. Quem sabe, num outro momento, a gente possa vir a discutir mais sobre esse tema, porque tudo é novo para mim, estou começando agora. (...) voltando um pouco na sua pergunta, eu acho que esses parâmetros são para longo prazo, não é para agora, temos que trabalhar vagarosamente, sem pressa senão a coisa não funciona.

A participação mais consistente, mais direta e mais comprometida da Universidade para com o Sistema Público de Ensino, sem dúvida, irá promover um “movimento de retroalimentação desse sistema, permitindo correções no processo de implementação das referidas propostas”, segundo a professora Maria Helena Degani Veit (2002).

A prática pedagógica dos professores entrevistados confirma o que é a Educação de Jovens e Adultos na maioria das escolas em nosso sistema de ensino público, que atua com essa modalidade de ensino - eternos experimentadores, ou seja, os professores continuam a entrar na sala de aula sem nenhuma base específica de formação, sem materiais específicos para isso.

Profissionais da Educação

Mas essa prática também confirma, ser o professor quem tem a responsabilidade de decidir, de dirigir as questões do ensino, garantindo sempre o diálogo e a participação. Isto traduz a autonomia pedagógica da escola, pois é ela, a responsável na elaboração do seu projeto pedagógico.

Esta autonomia pedagógica da escola é preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, com o entendimento de que o momento da elaboração do projeto pedagógico é que “usufrui de uma flexibilidade responsável em função da autonomia pedagógica” (CURY, 2000:53), garantindo à EJA, a sua particularidade pedagógica. Segundo Cury (ibid., p.53) isto se caracteriza como “o momento da recontextualização que se impõe à transposição didática e metodológica das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos.

É objetivo garantir-se para a EJA um corpo docente qualificado, consciente de que lidam com trabalhadores com enorme bagagem de experiências, o domínio de um saber próprio que não pode ser desprezado no processo ensino-aprendizagem. Como já dissemos: o espaço da EJA no campo da educação, é um trabalho de educadores.

Quem forma o educador é a universidade, mais especificamente, os cursos de formação de professores. E, portanto, nesse espaço do ensino e da pesquisa acadêmica que vamos tentar superar esse caráter experimental da EJA. O primeiro caminho é superar a posição marginal dessa modalidade de educação nas pesquisas acadêmicas, assim como no currículo dos cursos de pedagogia.

Recebimento: 02/04/2004

Aceite para publicação: 16/04/2004

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9393, de 23 de dezembro de 1996.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB nº11/2000 de 10/05/2000. Texto digitado 68 p.

DI PIERRO, Maria Clara ; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

FRANCO, Maria Stella Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor de ensino superior. In: MOROSINI, M. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000: p. 61-74.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. São Paulo: PUC, 1991 Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1991.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de*

Revista da Faculdade de Educação - Cáceres - MT - Ano II nº2 / Jan-Jun 2004

Profissionais da Educação

aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: uma avaliação da Década da Educação para Todos. Ação Educativa:SP,2000 - texto digitado

_____; (org.) *Estado da arte das pesquisas em EJA no Brasil: A produção discente da Pós-*

OLIVEN, Arabela Campos. *Histórico do Ensino Superior Brasileiro*. In. OLIVEN, Arabela C. *A paróquialização do Ensino Superior*. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 59-79.

VEIT, Maria Helena Degani. *Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre 17(1):83-92, jan./jun.1992.

_____. *Notas preliminares do relatório intitulado: "Perspectivas do Ensino na Educação Fundamental"*. Porto Alegre: 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Nexos*. In: _____. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996, p. 243-286.