

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO LATINOAMERICANO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS
JOVENS E ADULTAS NO BRASIL E NO CHILE: UM ESTUDO
COMPARADO ENTRE O ESTADO DA BAHIA E A REGIÃO DE
VALPARAÍSO

Adenilson Souza Cunha Júnior

Belo Horizonte
Abril/2017

Adenilson Souza Cunha Júnior

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS
JOVENS E ADULTAS NO BRASIL E NO CHILE: UM ESTUDO
COMPARADO ENTRE O ESTADO DA BAHIA E A REGIÃO DE
VALPARAÍSO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Professor Dr. Leôncio José Gomes Soares

Belo Horizonte
Abril/2017

C972f
T Cunha Júnior, Adenilson Souza, 1982-
Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile : um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso / Adenilson Souza Cunha Júnior. - Belo Horizonte, 2017.
227 f, enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador : Leôncio José Gomes Soares.
Bibliografia : f. 154-165.
Anexos: f. 166-227.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses. 3. Professores -
- Formação -- Chile -- Teses. 4. Alfabetização de adultos -- Formação de
professores -- Teses. 5. Alfabetização de adultos -- Formação de professores --
Chile -- Teses. 6. Professores alfabetizadores -- Teses. 7. Professores
alfabetizadores -- Chile -- Teses. 8. Educação comparada -- Teses. 9. América
Latina -- Educação -- Teses. 10. Chile -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Soares, Leôncio José Gomes. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO LATINOAMERICANO EM EDUCAÇÃO

Tese intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL E NO CHILE: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE O ESTADO DA BAHIA E A REGIÃO DE VALPARAÍSO”, de autoria do doutorando ADENILSON SOUZA CUNHA JÚNIOR, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Professor Dr. Leôncio José Gomes Soares
Orientador Universidade Federal de Minas Gerais

Professora Dra. Maria Clara Di Pierro
Universidade de São Paulo

Professor Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais

Professora Dra. Violeta Rosa Acuña Collado
Universidad de Playa Ancha (Chile)

Professora Dra. Fernanda Rodrigues Oliveira Silva
Universidade Federal de Ouro Preto

Professora Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite (Suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais

Professora Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

(EDUARDO GALEANO)

AGRADECIMENTOS

Os quatro anos do curso de doutorado talvez tenham sido o tempo suficiente para dar conta do trabalho. Para assistir aulas, estudar, produzir relatórios, apresentar trabalhos, viajar para o Chile, aprender com os Mestres, confraternizar com os colegas e, enfim, defender a tese. No entanto, por trás de tudo isso o tempo jamais será suficiente para apagar da memória as experiências e o sabor de ter convivido com pessoas, de perto e de longe, as quais ao longo da caminhada nos fizeram crescer, me fizeram sentir o prazer de estar junto. Que me suportaram horas ao telefone falando do trabalho, ajudando, formando, construindo profissionalmente e pessoalmente. Histórias, estórias, conquistas prazerosas... AMIZADES que serão impossíveis do tempo desfazer. A essas pessoas, agradecer seria pouco diante do que foi vivido.

Minha gratidão a Deus, o Grande Arquiteto do Universo, pela força e fé. Aquele que me amparou nos momentos de angústia, me fortalecendo diante das incertezas e me guiando pelos caminhos certos. Caminho que me levou a uma pessoa mais que especial, muito mais que um orientador, um amigo: Leôncio Soares. Suas ideias, suas palavras de incentivo, seus cuidados, sua atenção, paciência e tudo que provém de sua generosidade e acolhimento que o faz ser um ser humano incrível e raro no meio acadêmico. Obrigado Léo!

Agradeço à minha família: minha mãe, meus irmãos e sobrinhos pela força de sempre. Força traduzida em amor, em incentivo, em confiança. Agradeço a Deus novamente por vocês existirem.

Ao Neomar, o agradecimento pelas razões que ele conhece. Sem você Neomar, eu não seria tudo aquilo que sou e ainda poderia ser.

Um agradecimento especial a uma pessoa especial, Silvana Biondi. Amiga, mãe, confidente, companheira... é difícil expressar aqui o que 'Sil' significa para mim. Ela sabe!

Agradeço também aos meus companheiros-irmãos de orientação pela acolhida no grupo, pelo carinho e amizade: Rafa, Gel, Júlio, Jerry, Suelen. Também à equipe do PROEF 1 (2013): Isabela, Denise, Wesley, Laís e Bárbara pelo entusiasmo e companheirismo.

Meus agradecimentos aos professores Júlio Emílio e Maria clara, pelos valerosos e construtivos direcionamentos desde a qualificação até a banca de defesa. Agradeço também à professora Violeta, minha supervisora no período que estive no Chile, assim como toda equipe do Programa de Educação de Adultos: Vivian, Raul, Jessica e Luiza.

Agradeço aos intercambistas do período 2016/2 da UPLA pelo acolhimento, solidariedade e

paciência durante a nossa convivência em Valparaíso. Vocês foram muito especiais em minha trajetória formativa, pois mais do que um idioma, pude experimentar o afeto que nos une como latinos. Agradeço especialmente aos meus queridos amigos Vick Vargas e Julian Rolé.

Meu amigo Edson Dantas, depois de tantos anos de amizade você não me deixou só em BH. Você foi, eu voltei, eu fui tantas vezes, você ficou e voltará médico. Obrigado amigo, por me apoiar em tudo, além do seu suporte, seu carinho é muito importante pra mim.

Agradeço à Rose e ao Gilson, pessoas queridas e solícitas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Obrigado amigos!

Agradeço a todos que fazem a FaE/UFMG. Estudar aqui foi um sonho que se tornou real. Agradeço aos servidores, professores e colegas. Agradeço por tudo.

Embora tenha cursado o doutorado trabalhando, muitas vezes pude contar com o apoio dos meus colegas da área de práticas de ensino da UESB: Jorsinai, Reginaldo, Valdir... amigos e colegas, meu muito obrigado.

Enfim, agradeço a todos aqueles que de alguma forma me ajudaram a construir esse trabalho.

Gratidão!

LISTA DE SIGLAS

ANPAE –	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID –	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM –	Banco Mundial
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAAL –	<i>Consejo de Educación de Adultos de América Latina</i>
CEB –	Câmara de Educação Básica
CEIA –	Centros de Educação Integrada de Adultos
CENSUP –	Censo da Educação Superior
CNA –	Comissão Nacional de Reconhecimento
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNNE –	Coordenação Nacional de Normalização de Estudos
CONFINTEA –	Conferencia Internacional de Educação de Adultos
DEG –	Divisão de Educação Geral
EaD –	Ensino a Distância
EFA –	Programa de Educação Fundamental de Capacitação Técnica Profissional
ENCCEJA –	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA –	Encontros Nacionais de Educação de Adultos
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
EPJA –	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
FFID –	Programa de Fortalecimento da Formação Inicial Docente
FMI –	Fundo Monetário Internacional
FOSIS –	<i>Fondo de Solidaridad e Inversión Social</i>
FUNDEB –	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
ICA –	Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas
IEA –	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
IES –	Instituições de Ensino Superior
INCRA –	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEA –	Instituto Nacional de Educação de Adultos
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases

LGE –	<i>Ley General de Educación</i>
LOCE –	<i>Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza</i>
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
MECESUP –	Programa de Melhoramento da Qualidade da Educação
MINEDUC –	<i>Ministerio de Educación (Chile)</i>
MNC –	Marco Nacional de Competências
NADE –	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
NEB –	Núcleo de Estudos Básicos
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA –	Organização dos Estados Americanos
ONG –	Organização Não Governamental
ONU –	Organização das Nações Unidas
ONU Habitat –	Centro Regional de Informação da Organização das Nações Unidas para o desenvolvimento das áreas urbanas.
OREALC –	Oficina Regional de Educação de Adultos para América Latina e Caribe
PE –	Programa de Educação Básica Anual
PIBID –	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNCL –	<i>Programa de Nivelación de Competencias Laborales</i>
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA –	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM –	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC –	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA –	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PDSE –	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PSU –	Provas de Seleção Universitária
RED-EPJA –	<i>Red de Educación para Personas Jóvenes y Adultas</i>
SCCLE –	Sistema de Certificação de Competências Laborais e de Empregabilidade
SCEP –	Sistema de Capacitação e Educação Permanente
SECAD –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENCE –	Servicio Nacional de Capacitación y Empleo
SITEAL –	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SNED –	Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho Docente
SNFEJA –	Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos
SNJ –	Secretaria Nacional da Juventude
TIMSS –	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TJ –	Terceiras Jornadas
UEFS –	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB –	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC –	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA –	Universidade Federal da Bahia
UFOBA –	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB –	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRO –	<i>Universidad de La Frontera</i>
UFSA –	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSB –	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB –	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFASV –	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPLA –	<i>Universidad de Playa Ancha</i>
UPN –	Universidade Pedagógica Nacional do México
UV –	<i>Universidad de Valparaíso</i>

RESUMO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL E NO CHILE: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE O ESTADO DA BAHIA E A REGIÃO DE VALPARAÍSO

Essa tese foi estruturada a partir da pesquisa que procurou compreender como são formados os professores que atuam na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no Brasil e no Chile. Trata-se de um estudo com perspectiva metodológica da educação comparada e objetivou investigar as semelhanças e diferenças nos processos de formação de professores no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) estatais do Estado da Bahia (Brasil) e na Região de Valparaíso (Chile). A escolha desses dois países se deu por haver uma interrelação nas dinâmicas sociopolíticas e econômicas, que convergem a um delineamento na elaboração das políticas educacionais e apresentam relação direta com as concepções de EPJA presentes na formação acadêmico-profissional de professores. Como *corpus* foram analisados documentos oficiais nacionais, institucionais, projetos pedagógicos que subsidiam a construção dos cursos que formam o professor da EPJA e entrevistas semiestruturadas com os professores das disciplinas voltadas para a EPJA. Em face do objetivo da pesquisa, consideramos a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) localizada no Brasil e a Universidade de Playa Ancha (UPLA), localizada no Chile, por apresentarem nos cursos de graduação destinados a formação de professores um conjunto de disciplinas voltadas diretamente para o campo da EPJA. As perspectivas teóricas de autores da área tais como ARROYO (2006), RIBEIRO (1999), DI PIERRO (2008, 2010 e 2015), INFANTE (2011, 2013), IRELAND (2009), ESPINOZA (2010, 2013) HADDAD (2013), CAMPERO (2009, 2015), ACUÑA (2013, 2015), SOARES (2005, 2008 e 2011), LETELIER (1996, 2013), LAFFIN (2015) entre outros foram os aportes teóricos que subsidiaram as análises para os argumentos de que a formação do professor para EPJA está vinculada a um movimento político de reconhecimento, definição e consolidação do campo pedagógico específico à modalidade. Foi possível verificar ainda a inexistência de carreira acadêmica específica para o trabalho na EPJA nesses dois países, bem como a pouca disponibilidade de disciplinas ofertadas com vinculação ao trabalho da EPJA. A pesquisa apontou ainda que embora exista um forte movimento internacional sobre o reconhecimento do papel da EPJA no desenvolvimento socioeconômico e político nesses dois países, as políticas educacionais para EPJA não são alocadas como prioridade, acarretando restrições à própria EPJA e consequente desprestígio frente a outras modalidades da Educação Básica. Dessa forma, a pesquisa apontou que embora exista um ordenamento jurídico inserido nas legislações educacionais dos dois países, bem como a ratificação de acordos internacionais que reivindicam e referenciam a formação de professores para atuar na EPJA, na prática esses instrumentos não tem sido institucionalizados plenamente no âmbito das instituições formadoras. A pouca oferta de disciplinas nos cursos de pedagogia da Bahia e em Valparaíso são insuficientes para subsidiar a construção de um campo pedagógico próprio, teoricamente fundamentado e que reconheça às especificidades da EPJA. Dessa forma, compreendemos que tanto na Bahia quanto em Valparaíso a formação acadêmico-profissional dos professores não tem contribuído para

atender as necessidades que foram sistematizadas e descritas a partir da conjuntura que se situa a EPJA nos dois países.

Palavras-Chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Formação de Professores. Educação Comparada. América Latina.

RESUMEN

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN BRASIL Y EN CHILE: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL ESTADO BRASILEÑO DE BAHIA E LA REGIÓN CHILENA DE VALPARAÍSO

Esa tesis ha sido estructurada a partir de la investigación que procuró comprender como se forman a los profesores que actúan en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Brasil y en Chile. Trátase de un estudio con perspectiva metodológica de la educación comparada y ha objetivado investigar a las semejanzas y diferencias en los procesos de formación de profesores en el interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) estatales de Bahía (Brasil) e de la región de Valparaíso. La elección por esos dos países se debe por haber una interrelación en las dinámicas sociopolíticas y económicas, que convergen a un delineamiento en la elaboración de las políticas educacionales y presentan relación directa con las concepciones de EPJA presentes en la formación académico-profesional de profesores. Como *corpus* de la investigación, analizamos documentos oficiales nacionales, institucionales, proyectos pedagógicos que subsidian a la construcción de los cursos que forman al profesor de la EPJA, y entrevistas semiestructuradas con los profesores de las disciplinas enfocadas en la EPJA. En vista del objetivo de la investigación, consideramos a la *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB) localizada en Brasil, y la Universidad de Playa Ancha (UPLA), localizada en Chile, por presentaren en sus cursos de gradación destinados a la formación de profesores un conjunto de disciplinas enfocadas directamente para el campo de la EPJA. Las perspectivas teóricas de autores de el área como ARROYO (2006), RIBEIRO (1999), DI PIERRO (2008, 2010 y 2015), INFANTE (2011, 2013), IRELAND (2009), ESPINOZA (2010, 2013) HADDAD (2013), CAMPERO (2009, 2015), ACUÑA (2013, 2015), SOARES (2005, 2008 y 2011), LETELIER (1996, 2013), LAFFIN (2015), entre otros fueron los aportes teóricos que han subsidiado a los análisis para los argumentos de que la formación del profesor para la EPJA esta vinculada a un movimiento político de reconocimiento, definición y consolidación del campo pedagógico específico a la modalidad. Pudimos verificar también la inexistencia de una carrera académica específica para el trabajo en la EPJA en esos dos países, bien como la poca disponibilidad de disciplinas ofrecidas con vinculación al trabajo de la EPJA. La investigación ha apuntado también que aunque que haga un fuerte movimiento internacional acerca del reconocimiento del papel de la EPJA en el desarrollo socioeconómico y político de esos dos países, las políticas educacionales para EPJA non son alocadas como prioridad, implicado restricciones para la propia EPJA, y conseqüentemente desprestigio frente a las otras modalidades de la Educación Básica. Así, la investigación ha apuntado también que aunque que haga un ordenamiento jurídico insertado en las legislaciones educacionales de los dos países, bien como la ratificación de acuerdos internacionales que reivindiquen y hagan referencia a la formación de profesores para actuar en la EPJA, la práctica para esos instrumentos que nonha sido institucionalizados llenamente en el ámbito de las instituciones formadoras. La poca oferta de disciplinas en los curso de Pedagogía de Bahía y Valparaíso son insuficientes para subsidiar a la construcción de un campo pedagógico propio, teóricamente fundamentado reconociendo a las especificidades de la EPJA. De esa manera, comprendemos que tanto en

Bahía cuanto en Valparaíso, la formación académico-profesional de los profesores non ha contribuido para atender a las necesidades que fueran sistematizadas y descritas a partir de la coyuntura a cual situase la EPJA en los dos países.

Palabras-Clave: Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Formación de Profesores; Educación Comparada; America Latina.

ABSTRACT

TEACHER FORMATION FOR EDUCATION OF YOUNG AND ELDERLY PEOPLE IN BRAZIL AND CHILE: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN THE STATE OF BAHIA AND VALPARAISO REGION

This thesis has been structured from the research sought to understand how the teachers who work in the Young People and Adult Education (EPJA) in Brazil and Chile are formed. This is a study with methodological perspective of education comparison and aimed to investigate the similarities and differences in teacher formation processes within the post-secondary education (IES) Institutions of the State of Bahia (Brazil) and in the region of Valparaiso (Chile). The choice of these two countries was because there is an interaction in the sociopolitical and economic dynamics, converging to a design in the elaboration of educational policies and have direct relation to the conceptions of EPJA present in the academic and professional formation of teachers. As *corpus* were analyzed national official documents, institutional, educational projects that support the construction of the courses which form the teacher of EPJA and semi-structured interviews with teachers aimed at EPJA. In view of the objective of the research, we consider the Federal University of Reconcavo Bahia (UFRB) located in Brazil and the University of Playa Ancha (UPLA), located in Chile, for presenting graduation courses for the formation of Teachers with the largest amount of focused disciplines to work directly in the field of EPJA. The theoretical perspectives of the authors of the area such as ARROYO (2006), RIBEIRO (1999), DI PIERRO (2008, 2010 e 2015), INFANTE (2011, 2013), IRELAND (2009), ESPINOZA (2010, 2013) HADDAD (2013), CAMPERO (2009, 2015), ACUÑA (2013, 2015), SOARES (2005, 2008 e 2011), LETELIER (1996, 2013), LAFIM (2015) among others were the theoretical contributions that support the analysis to the arguments that the teacher formation for EPJA is linked to a political movement for recognition, definition and consolidation of the specific pedagogical field of the modality. It was also possible to verify the existence of specific academic career to work in youth and adult education in these two countries and the limited availability of courses offered to link to the work of EPJA. The research also pointed out that although there is a strong international movement for the recognition of the role of EPJA in the socioeconomic and political development in these two countries, the educational politics for adult education are not allocated as a priority, resulting in restrictions on EPJA and consequent disrepute compared to other modes of Basic Education. Thus, the results point that, even though exists a legal regulation inserted into the educational legislation of both countries, as well as the ratification of international agreements that demand and refers to the teacher training for working at EPJA, in practice, those devices have not been completely institutionalized in the area of training institutions. The short supply of disciplines on the Education courses of Bahia and in Valparaíso are insufficient for subsiding the construction of its own pedagogical field, theoretically grounded and that acknowledges the specificities of EPJA. Therefore, we understand that both in Bahia and in Valparaíso, the academic-professional training of the teachers has not contributed to meet the needs that were systematized and described from the conjuncture in which EPJA finds itself in both countries

of the research.

Keywords: Education for Youth and Adult. Teacher Formation. Education Comparison. Latin America.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO CHILE	79
QUADRO 2 – BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL E NO CHILE	80
QUADRO 3 – DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR UNIVERSIDADE (BAHIA)	102
QUADRO 4 – DESCRIÇÃO DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS (BAHIA)	103
QUADRO 5 – DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR UNIVERSIDADE (VALPARAÍSO)	115
QUADRO 6 – DESCRIÇÃO DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS (VALPARAÍSO)	115

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
INTRODUÇÃO - EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NA AMÉRICA LATINA: NOTAS PARA UMA INTRODUÇÃO	23
PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO COMPARADA	32
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	35
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E O CONTEXTO LATINOAMERICANO	40
1.1 SITUANDO O TEMPO PRESENTE	40
1.2 INTERCORRÊNCIAS ENTRE DIREITOS E DESAFIOS PARA O FORTALECIMENTO DA EPJA NA AMÉRICA LATINA E AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM.....	47
1.3 UMA AGENDA PARA A EPJA NA AMÉRICA LATINA	51
1.4 O TEMPO PRESENTE DA EPJA NO BRASIL	55
1.5 O TEMPO PRESENTE DA EPJA NO CHILE.....	65
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NA AMÉRICA LATINA.....	81
2.1 CONTEÚDOS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: NOTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO PEDAGÓGICO.....	88
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL/ESTADO DA BAHIA: O ESPAÇO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES	96
2.2.1 <i>Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)</i>	97
2.2.2 <i>Universidade Federal da Bahia (UFBA)</i>	98
2.2.3 <i>Universidade do Estado da Bahia (UNEB)</i>	99
2.2.4 <i>Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)</i>	99
2.2.5 <i>Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)</i>	100
2.2.6 <i>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)</i>	100
2.2.7 <i>Descrição e análise das ementas</i>	103
2.2.8 <i>Descrição e análise dos conteúdos programáticos</i>	106
2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CHILE/REGIÃO DE VALPARAÍSO: O ESPAÇO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES.....	112
2.3.1 <i>Descrição e Análise das Ementas</i>	115
2.3.2 <i>Descrição e Análise dos Conteúdos Programáticos</i>	116
CAPÍTULO III – NAS ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS, O QUE DIZEM OS PROFESSORES BRASILEIROS E CHILENOS	118
3.1 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E O CONTEXTO SOCIAL DO BRASIL E DO CHILE	119
3.2 O PREPARO ADEQUADO PARA O TRABALHO DOCENTE NA EPJA.....	122

3.3 ENCAMINHAMENTOS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EPJA.....	130
3.4 DOS DOCUMENTOS AOS DISCURSOS DOS PROFESSORES: INTERCORRÊNCIAS E DESAFIOS	132
CAPÍTULO IV – ESTUDO COMPARADO: ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EPJA NA BAHIA (BRASIL) E EM VALPARAÍSO (CHILE).....	135
4.1 O SENTIDO POLÍTICO ASSUMIDO PELOS PAÍSES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: AS REFLEXÕES QUE SITUAM AS ANÁLISES	135
4.2 A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A EPJA NA BAHIA (BRASIL) E EM VALPARAÍSO (CHILE)	139
4.3 CAMINHOS QUE SE CONVERGEM PARA O MESMO PONTO: A BUSCA PELA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	143
CONCLUSÕES.....	148
REFERÊNCIAS	154
ANEXOS	166
ANEXO A – RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS JUNTO À UNIVERSIDADE DE PLAYA ANCHA (UPLA) VALPARAÍSO –CHILE.....	166
ANEXO B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	175
ANEXO C – EMENTAS E PLANOS DE CURSO (BAHIA).....	177
ANEXO D – EMENTAS E PLANOS DE CURSO (VALPARAÍSO).....	221

APRESENTAÇÃO

A América Latina experienciou nas primeiras décadas do século XXI uma nova configuração do Estado-nacional. A reorientação política, a ampliação dos direitos sociais e uma nova política econômica passaram a fazer parte dos projetos de orientação progressista dos governos que foram eleitos em diversos países, como o Brasil e o Chile, os quais, embora não tenham efetivamente orientado as decisões de Estado em oposição ao modelo neoliberal, acenaram positivamente para mudanças estratégicas e estruturais, possibilitando o alargamento dos direitos sociais e da participação política como elementos constituintes dos processos democráticos.

Transcorrida quase duas décadas, o cenário parece inclinar-se novamente na direção oposta: uma onda conservadora tem crescido em todos os recantos do continente, revelando um novo dinamismo na vida política, social e cultural da região, o que certamente exigirá uma melhor definição nos próximos anos.

A construção desse trabalho se desenvolveu em meio a essa dinâmica, no contexto do grave quadro de instabilidade política pelo qual atravessa a região, sobretudo no Brasil, onde em agosto de 2016, através de um golpe jurídico-parlamentar, aprovou-se o *impeachment* da presidenta eleita do país.

Entre os meses de maio a julho de 2016, período em que desenvolvíamos a pesquisa no Chile, também pudemos acompanhar a movimentação de milhares de pessoas saindo às ruas das principais cidades daquele país, para protestar pelo fim da privatização da seguridade social, como também em defesa do ensino superior privado e de reformas que assegurassem a gratuidade da educação superior pelo Estado.

Sabemos que a reflexão histórica sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA)¹ na América Latina permite comprovar a estreita relação entre o sistema social, econômico e político e os diversos cenários que, sucessivamente, foram sendo modificados ao longo dos anos em torno desse segmento de ensino. Assim, por diversas vezes tivemos que retomar alguns pontos já elaborados no texto para tentar identificar e contextualizar as implicações e os desdobramentos dessas mudanças, não só com o contexto do objeto da pesquisa, mas também como tais mudanças poderão impactar a EPJA.

¹ A opção por utilizar o termo Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) nessa tese acompanha a tendência da literatura regional produzida na área e também presente nos documentos produzidos internacionalmente.

Inicialmente, propomos uma discussão mais panorâmica sobre a EPJA na América Latina, a que chamamos de *notas para uma introdução*. O texto contextualiza e reflete a região e os cenários educativos dessa área da educação no Brasil e do Chile, anuncia o problema e a questão da pesquisa e descreve a abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento da investigação: o *estudo comparado*. Para cumprir com essa orientação metodológica, os dois primeiros capítulos – mais extensos e descritivos – apresentam informações centradas no objeto de estudo, com a finalidade de se conhecer previamente o que será comparado. O terceiro capítulo surge da necessidade de complementar as informações do segundo, e o quarto capítulo apresenta uma análise comparada.

No CAPÍTULO I, apresentamos uma reflexão sobre o tempo presente da EPJA no contexto latinoamericano, discutindo sobre as dinâmicas socioeconômicas e políticas e os reflexos nesse segmento de ensino; sobre os direitos que consideramos ser assegurados e os desafios que precisam ser superados para o desenvolvimento da área. Ainda neste capítulo, procuramos descrever e caracterizar a organização da EPJA no Brasil e no Chile, apresentando uma análise mais recente sobre a realidade desse campo da educação nos dois países e as principais tendências e tensões que emergem da visão do Estado enquanto agente indutor das políticas públicas de educação.

O CAPÍTULO II se assenta na discussão sobre a formação de professores para a EPJA na América Latina, orientado pelas realidades nacionais do Brasil e do Chile. É neste capítulo que procuramos discorrer com maior ênfase sobre os objetivos da pesquisa, descrevendo e analisando, através de documentos oficiais, o processo de formação acadêmico-profissional de professores para atuar na EPJA no âmbito das universidades públicas do Estado da Bahia, Brasil e na Região de Valparaíso, Chile. Além disso, sistematizamos através de tabelas o inventário das disciplinas presentes nos cursos de pedagogia das universidades investigadas, o que nos possibilitou uma compreensão analítica mais abrangente sobre as disciplinas voltadas para a EPJA nos cursos de pedagogia das universidades pesquisadas.

O terceiro CAPÍTULO surge da necessidade de complementar as informações frente às lacunas que foram observadas quando da análise documental que realizamos no capítulo anterior. A partir dos dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com professores brasileiros e chilenos, analisamos o que pensam e o que consideram importantes no processo de formação dos futuros professores que irão atuar na EPJA, bem como os encaminhamentos que julgam necessários para ele ocorra.

Com base nas discussões realizadas nos capítulos anteriores, o quarto CAPÍTULO dessa tese discute e compara, a partir de uma perspectiva interpretativa e analítica, o processo

de formação de professores para atuar na EPJA no Brasil e no Chile.

Por fim, apresentamos as considerações finais como reflexões sobre os resultados da pesquisa e nos posicionamos em defesa de encaminhamentos que julgamos necessários para o processo de formação de professores para atuar na EPJA nos dois países.

INTRODUÇÃO - EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NA AMÉRICA LATINA: NOTAS PARA UMA INTRODUÇÃO

A crescente internacionalização do conhecimento é uma característica do nosso tempo. As tecnologias da informação e da comunicação assumiram nos dias atuais o protagonismo em romper e, ao mesmo tempo, interligar as fronteiras do conhecimento, colocando em evidência os modelos de desenvolvimento dos países e sua posição no cenário mundial.

Análises realizadas em países em desenvolvimento as quais, entre outros aspectos, avaliam seus indicadores através de processos educativos, econômicos, políticos e sociais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), figuram no cenário internacional como os principais indícios para as agências de avaliação deliberarem sobre as possibilidades de inserção dos países nos mercados e agendas globais, o que as constitui como parâmetros fundamentais para análise e classificação. Nessa esteira, a educação escolar, seja de forma direta ou indireta, sofre a interferência desse processo.

Estudos empreendidos na América Latina por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e organismos multilaterais como o Banco Mundial, Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE)² e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), divulgados através de relatórios, informes, anuários, marcos de ação, entre outros, têm produzido indicativos que ao mesmo tempo em que avaliam o nível de desenvolvimento dos campos educativos em seus países membros e as implicações positivas e negativas no contexto que se desenvolvem, se apresentam como instituições “assessoras” dispostas a (re)orientar as suas políticas educacionais.

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades

² A OCDE, por meio do *International Institute of Education Planning*, realiza estudos e publica regularmente relatórios estatísticos referentes ao orçamento de educação de vários países membros, à relação desse orçamento com o produto nacional bruto e à repartição desse orçamento pelos vários níveis e espécies de ensino.

nacionais. (BM, 1995, p. XXIX).

O viés economicista neoliberal desses organismos é marcado pela tônica da privatização de políticas sociais e de espaços públicos a elas referentes, as quais, em termos gerais, objetivam a diminuição do espaço público e a substituição da lógica do público pela do privado, e têm sido quase sempre o principal delineamento sugerido pelas agências para dar continuidade aos processos de reformas educacionais, com bases econômicas e na filosofia do Estado mínimo, empreendidas durante os últimos anos na região. Essa lógica tem sido conseqüentemente condição para a classificação dos países no processo de internacionalização da economia e do mercado.

Na América Latina, a interferência desses organismos tem feito com que a relação existente entre o sistema educativo e o sistema de mercado conceba a educação como uma *prestação de serviço* e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nesse contexto, a EPJA tem sido mantida em um lugar secundário dentro das políticas educativas, o que agrava o contexto de pobreza e desigualdade característico da população que não teve acesso à educação e a escola.

É importante salientar que o envelhecimento da população latinoamericana tem requerido dos governos a ampliação de processos educativos permanentes, que se manifestam de maneira diferente e peculiar em cada país, sobretudo considerando que muitos deles apresentam um histórico de sequelas políticas, como as das ditaduras militares, discriminação étnico-racial e enormes desigualdades econômicas e sociais. Assim, o desenvolvimento da EPJA nos contextos nacionais deve passar necessariamente pelo reconhecimento da educação como um direito de todos, e da elaboração de políticas de Estado que garantam a sua oferta, vislumbrando minimizar esse grave quadro político, econômico e social que a região apresenta, e fortalecer as lutas sociais pelas transformações necessárias.

Neste cenário, a preocupação em descrever, refletir e propor políticas e ações no campo da EPJA, no conjunto de ações desenvolvidas nas agendas internacionais para a América Latina e Caribe é considerado um tema central dos discursos e das prioridades sociais nos países que compõe a *região*³.

A participação na vida social, cultural, política e econômica da população latinoamericana exige o desenvolvimento de aspectos formativos capazes de promover entre as pessoas jovens e adultas o preparo para o exercício da cidadania ativa, o desenvolvimento crítico, o comprometimento cívico, a participação democrática e a produção artístico-cultural,

³ Utilizamos a palavra *região* como categoria geográfica de análise que tem por finalidade nomear às diferentes divisões de um espaço geográfico (LENCIONI, 1999).

objetivando, assim, potencializar e ampliar as capacidades de transformar reflexivamente a realidade social e construir um projeto coletivo de progresso.

As constantes transformações e o desenvolvimento acelerado da sociedade atual colocam a necessidade de uma formação permanente nas diferentes esferas em que são protagonistas as pessoas jovens e adultas, requerendo atualização constante de suas aprendizagens e competências básicas ao longo da vida. Nessa direção, torna-se indispensável realizar uma oferta ampla de formação que melhore a empregabilidade dessas pessoas, permitindo não apenas o seu ingresso no mercado de trabalho, como também possibilitando a atualização e aquisição de capacidades, competências e atitudes que lhes facilitem a permanência em seus empregos e a obtenção de desenvolvimento profissional.

Se por um lado a EPJA não se descola do mundo do trabalho, sendo impossível a seus sujeitos se distanciarem da realidade emergente e das reais necessidades de manter-se inserido nele, por outro, a EPJA não pode limitar-se a um projeto que reorienta a educação em função das economias liberais. Assim, ampliar democraticamente a realização do princípio da igualdade de oportunidades educacionais e consolidar a autonomia individual e coletiva numa perspectiva de transformação social e de “intervenção no mundo” deve ser a função primordial que esse segmento educativo deverá se propor.

Na diversidade das realidades nacionais, a EPJA vinha experimentando na última década importantes avanços. Entre outros, merecem especial atenção a criação e atualização de novos programas formativos, o estabelecimento de prioridades e linhas de ação para países com elevados índices de analfabetismo e baixa escolarização, o estímulo à gestão de políticas interministeriais e internacionais, a diversidade de linhas de atuação voltadas para o desenvolvimento comunitário e da educação intercultural, e o crescente reconhecimento social e político da relevância desse campo de ação educativa.

Por isso, é importante destacar nestes processos de configuração da EPJA no continente latinoamericano, a possibilidade de construção de novas políticas educativas que procurem atender a essas demandas.

Os esforços empreendidos pelos países da região para cooperação educativa têm se constituído como alternativas transnacionais para o enfrentamento, com êxito, das restrições sociais e econômicas que atrapalham seus desenvolvimentos. Para que isso ocorra, parece ser fundamental conhecer as realidades nacionais, identificando as adversidades existentes e propondo políticas estruturais planejadas para a área. A construção sistemática de um estudo que determine as realidades individuais e coletivas dos países é fundamental para a construção de políticas educacionais articuladas.

Nos últimos anos, em diversas regiões da América Latina têm sido realizados fóruns, reuniões, encontros e pesquisas, expressando em todos eles os desafios constituintes da EPJA que precisam ser superados. O reconhecimento social pela oferta educativa destinada a pessoas jovens e adultas coloca em evidência a necessidade de cooperação na realização de esforços conjuntos ainda maiores do que os desenvolvidos até o momento. Faz-se necessário reconhecer e problematizar os diversos discursos que têm sido produzidos em torno da EPJA e identificar quais as concepções de educação e de educação de adultos carregam consigo. Neste ponto, é importante salientar a participação dos movimentos da sociedade civil em resistência aos discursos políticos que argumentam em prol da eficiência e da eficácia dos projetos educativos, como já dissemos anteriormente, em ajustamento à economia e a nova reestruturação do capital.

Dessa forma, o êxito das metas propostas para a EPJA depende de convergência conceitual de projetos educativos para o segmento, da criação e fortalecimento de redes sólidas, assim como a mobilização dos governos, organismos internacionais, sociedade civil, comunidades locais e sujeitos individuais.

Questões como a ambientação da política pública, marcos para a governança da educação de adultos, financiamento, equidade, participação e qualidade, articulados às concepções de educação ao longo da vida ocupam posições estratégicas na agenda global das políticas para EPJA.

Evidenciamos tais discussões nos estudos de mestrado⁴, desenvolvidos na Universidade Federal de Sergipe, quando ao analisarmos as políticas de formação de professores para atuarem na EPJA, procuramos ampliar o debate e situar essa modalidade de ensino contextualizada às causas múltiplas e estruturais, procurando indícios para o seu entendimento e concepções não apenas no Brasil, mas em outros países da América Latina e Caribe.

Na região, desde a década de 1980 a EPJA vem apresentando um déficit histórico e se configurando como um resíduo em relação a outras políticas educativas. O consenso global de que garantir o direito à educação é uma condição para o desenvolvimento humano tem encontrado enormes obstáculos e desafios para sua travessia no continente.

Na tentativa de responder à complexidade da sociedade atual, a afirmação da educação como um direito universal tem sido subsumida ante a perspectiva economicista em mais de um sentido. No que se refere à EPJA, por um lado impõe-se um discurso de que a

⁴ A pesquisa “Saberes Construídos pelos Professores nas Práticas Docentes da Educação de Jovens e Adultos” possibilitou uma análise panorâmica sobre os aspectos político-pedagógicos implicados nos processos de formação de professores que atuam na EPJA.

aprendizagem ao longo da vida deve ser o mote para manter-se inserido nas demandas que emergem de um cenário homogeneizado pela globalização, onde cada indivíduo deva tornar-se responsável por sua própria utilidade mercadológica. De outro lado, há uma resistência por parte de movimentos da sociedade civil que defendem a EPJA como sendo fundamental para equacionar a divisão social do conhecimento, fortalecendo a identidade de seus sujeitos e contribuindo para a defesa de seus direitos e o fortalecimento da cidadania, de maneira que esses sujeitos possam ser partícipes dos processos democráticos em todas as esferas da vida cotidiana.

Embora sitiada no contexto das políticas educacionais, a gênese da EPJA – a *educação popular* – ainda se configura como o principal modelo educativo que propõe uma concepção emancipatória de educação. As discussões em torno do reconhecimento institucional da educação popular e a valorização dos espaços de educação não-formais e informais, e a educação em espaços não-escolares, ou seja, lugares externos a escola, onde é possível desenvolver metodologias participativas e vivenciais, têm sido apontadas como uma condição importante para se (re)pensar o papel da EPJA no desenvolvimento dos países

Na minha trajetória docente, as opções acadêmicas continuam sendo marcadas por inserções diretas em práticas da EPJA, como professor de Programas de Formação de Professores em convênio com o governo federal tais como: Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Licenciatura em Letras e Licenciatura em Matemática pela Plataforma Freire e também nos cursos de graduação, e na formação acadêmico-profissional de licenciandos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Nessas itinerâncias no campo da EPJA, vislumbramos que a formação de professores é uma das dimensões mais recorrentes e destacadas tanto nos diversos documentos produzidos por importantes organismos da área como o Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas (ICAE) e o Conselho de Educação Popular da América Latina (CEAAL), que orientam para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino destinado às pessoas jovens e adultas, quanto por diversos estudos e pesquisas presentes na literatura educacional latinoamericana como Moura (2005), Soares (2008; 2011), Machado (2008), Vargas (2013), Campero (2009; 2015), Picon (2012; 2016), entre outros.

O marco de ação regional da educação de pessoas jovens e adultas na América Latina e Caribe 2001-2010 (UNESCO/CREFAL/INEA/CEAAL) advogou diversas linhas de ações destinadas à formação de professores para atuar na EPJA, dentre as quais, a decisão de que a formação acadêmico-profissional desses professores fosse realizada em instituições de

educação superior, articulada à pesquisa e à extensão universitária, tendo reconhecidas suas especificidades do campo de atuação, com currículos especiais e incorporando em seus programas elementos didático-pedagógicos que estivessem voltados para o atendimento de uma realidade singular.

O relatório final da Conferencia Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), realizada em 2009, revelou as condições de formação de professores para essa modalidade de ensino na região, onde é visivelmente tratada pelas instituições formadoras como um campo secundário, e reafirmou a necessidade dos países garantirem a preparação profissional dos docentes de maneira que reconheçam as especificidades da EPJA. Mais recentemente, em abril de 2016, o balanço divulgado pela CONFINTEA +6 sinalizou para o tímido e quase invisível esforço que tem sido feito pelos países em torno de processos de formação acadêmico-profissional de professores para a área, bem como apontou também para a necessidade de que essa formação reconheça o campo pedagógico da EPJA na práxis pedagógica e nos princípios da educação popular, no mundo do trabalho, na qualidade social da educação, na educação profissional, na gestão, nas questões geracionais, da diversidade, entre outros aspectos relevantes para o campo.

A discussão sobre a formação de professores para atuar no campo da EPJA é bastante recorrente na literatura da área. Apesar de diferentes concepções e conceitos, dados a realidade local e a orientação política dos Estados Nacionais, são grandes as convergências que (re) afirmam a formação acadêmico-profissional como ponto de partida para a operacionalização de uma atividade na qual os desdobramentos impliquem e se justificam nas considerações que já levantamos até aqui.

Brasil e Chile ocupam grande destaque no cenário regional como países que alcançaram nos últimos anos determinados protagonismos no campo econômico e político. Enquanto o Brasil está entre as dez maiores economias mundiais, o Chile – na América Latina apenas ao lado do México – faz parte de um dos maiores blocos políticos mundiais: a OCDE. Ainda que possuam estruturas político-administrativas diferentes, sendo o Brasil um sistema federativo e o Chile um Estado unitário, além de dimensões geográficas e populacionais distintas, conservam semelhanças de natureza histórico-sociológica como, por exemplo, a etnopolítica, a concentração de renda e desigualdades sociais, agravado pelo fato de terem passado por prolongadas ditaduras militares nas décadas de 1970 e 1980, das quais os reflexos se mantêm presentes até os dias atuais na organização política, econômica e social dos dois países.

No que diz respeito à educação, o Chile – que pese os diversos efeitos negativos desse

processo – serviu de referência para a implementação de políticas educacionais em diversos países do mundo, uma vez que desde os anos de 1980 aproximou a gestão da educação a uma perspectiva bastante articulada às noções de mercado, o que não deixou de influenciar as reformas na política educacional brasileira da década de 1990, baseada nas noções do neoliberalismo econômico.

Foram muitos os fatores que influenciaram a construção dos sistemas nacionais de educação do Brasil e do Chile nas últimas décadas. A atual realidade educacional que os dois países apresentam tem relação com os projetos de desenvolvimento econômico assumidos no período pós-ditadura: enquanto no Chile os governos democráticos da *Concertación* (coalizão de partidos de esquerda que governa o Chile pós-ditadura) contestou a ditadura no plano político, mas manteve e aprofundou feitos na área econômica, como a abertura da economia com baixas tarifas de importação, a lei de autonomia do banco central e um modelo privado de previdência, o Brasil saiu da ditadura promulgando uma nova Constituição (1988), com um viés ideológico que possibilitou a extensa garantia de direitos sociais à população. A abertura econômica brasileira só ocorreu em 1994 e, assim mesmo, de maneira desacelerada em relação ao Chile; a previdência social permanece com poucos ganhando muito e muitos ganhando pouco; a autonomia do Banco Central dependente da Presidência da República, porque não é garantida por lei, entre outros fatores que deram contornos diferentes à elaboração de políticas educacionais nos dois países.

Há que se perceber que as políticas educacionais adotadas nos dois países não se separaram da vida social, da realidade econômica e da forma como a sociedade reagiu a seus efeitos na vida cotidiana.

Se, por um lado, no Brasil o atraso no enfrentamento para a universalização do ensino público (gratuito) obrigatório produziu e vem produzindo conhecidas e profundas desigualdades educacionais, por outro o Chile, apesar de ter universalizado a educação desde o início da década de 1990, enfrenta constantes mobilizações reivindicatórias em prol da gratuidade da educação, levando a crer que nos dois países as relações entre Estado e a sociedade apesar de projetos políticos diferentes mantêm desafios semelhantes em torno do atendimento educacional.

Essa configuração político-econômica dos dois países produziu relações que impactaram diretamente a EPJA. Como já foi dito anteriormente, as orientações em torno das concepções de educação de adultos apresentam relações diretas com o tipo de formação que os sujeitos demandatários devem ter para dar sustentação ao projeto de desenvolvimento de cada país.

Brasil e Chile percorreram caminhos muito semelhantes até a institucionalização da EPJA, por parte do Estado, da maneira que conhecemos hoje. Em ambos os países, as primeiras iniciativas de educação de adultos são originárias dos movimentos populares que deram origem à educação popular, as quais, após as ditaduras político-militares foram desarticuladas, passando a ter outra configuração dentro da base institucional.

No Chile, as orientações da EPJA encontram-se totalmente voltadas para a formação de mão de obra e inserção no mercado de trabalho. Grandes programas nacionais, a exemplo do Chilecalifica⁵, foram financiados por organismos internacionais como o FMI, não escondendo a sua proposta de recuperação da escolaridade para permitir a ocupação em postos de trabalho. No Brasil, a participação da sociedade civil e de movimentos sociais tem influenciado na condução da EPJA apresentando algumas intercorrências no direcionamento da política para o segmento, em torno do reconhecimento de seu caráter social. Nos tópicos sobre a situação presente da EPJA nos dois países detalharemos melhor esse cenário.

Diante de convergências e divergências que marcam a trajetória recente sobre a configuração da EPJA nos dois países, a formação de professores para atuar nesse campo mantém uma relação direta com a visão que o Estado tem em relação ao segmento. Tanto no Brasil quanto no Chile, as universidades têm sido encarregadas de formar os professores que atuam na área de EPJA, sendo que essa formação quase sempre se encontra reservada a um campo secundário dentro das instituições, seja pela posição de desprestígio da área dentro da educação básica, pela falta de financiamento, da ausência de políticas públicas ou mesmo pela justificativa de que o campo de atuação é reduzido, não sendo necessária uma formação específica para se trabalhar com os sujeitos que a EPJA atende.

Dessa forma, verificamos que quase sempre a formação para atuar na EPJA aparece de maneira pontual dentro dos cursos de formação de professores, sendo que na maioria das vezes os conteúdos destinados aos estudos desse campo da educação aparecem apenas em disciplinas optativas da formação, o que gera, além da desprofissionalização docente, o não reconhecimento da constituição de um campo pedagógico próprio, que exige o adequado preparo profissional para atuação.

Diante dessas lacunas em torno da formação de professores para o trabalho na EPJA, e com o objetivo de situar o contexto da modalidade no cenário Latino Americano, apresentamos algumas questões que se fazem pertinentes, e merecem ser ampliadas: Quais as reais contribuições dos cursos para a formação acadêmico-profissional dos professores que

⁵ El programa Chile Califica busca contribuir al desarrollo productivo del país y al aumento de las oportunidades de las personas, a través de la implementación de un sistema de educación y capacitación permanente.

atuam na EPJA no Brasil e no Chile? De que forma os currículos dos cursos das licenciaturas contemplam conteúdos referentes às necessidades de aprendizagem e ao ciclo de vida das pessoas jovens e adultas?

Tendo em vista que Brasil e Chile apresentam diferenças em suas políticas educativas para formação de professores da EPJA, e considerando que esta diferenciação tem desdobramentos no currículo e nas práticas pedagógicas, formulamos o problema de pesquisa desta tese a partir da questão que assim explicitamos: como são formados os professores que atuam na EPJA no Brasil e no Chile?

Como objetivos específicos da pesquisa, procuramos analisar o histórico e a evolução da formação de professores dessa modalidade de ensino nos dois países, comparar os processos de formação desses professores através das análises documentais e de entrevistas realizadas com professores que atuam nas disciplinas voltadas para a EPJA nas universidades públicas do Estado da Bahia (Brasil) e da região de Valparaíso (Chile) e apresentar uma análise panorâmica da formação de professores para atuar na área nos dois países.

O desenvolvimento desta pesquisa partilha da perspectiva proposta pelo Doutorado Latinoamericano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no que tange ao fomento da formação do pesquisador e sua “produção teórico-metodológica, apta a analisar, interpretar e influir nas realidades educativas dos países da América Latina”⁶, atendendo também a critérios internos de que os estudos realizados por brasileiros vinculados ao programa se constituam, desde a concepção do projeto, delineados pela educação comparada como metodologia de pesquisa.

Tais exigências coadunam com a proposta de integração e alinhamento do programa nos países que compõe a região, uma vez que implica trazer para o centro dos debates não somente a realidade educacional dos países investigados, mas o fortalecimento das epistemologias que justificam o campo da pesquisa.

Nas palavras de Espinoza (2013, p. 35) “Ha sido y sigue siendo una visión crecientemente compartida, en los niveles nacional, regional e internacional, que existe la imperiosa necesidad de cambiar nuestra forma de ver, pensar y hacer educación”.

Além disso, a dinâmica ocasionada pelas rápidas mudanças nas relações socioeconômicas, políticas e culturais dos países tem impactos significativos nos fenômenos educacionais, o que com a internacionalização do conhecimento, tem gerado a necessidade e, ao mesmo tempo, o desafio de ampliar os estudos e pesquisas no campo de investigação da

⁶ Texto de apresentação da proposta acadêmica do curso. Disponível no site do programa: www.posgrad.fae.ufmg.br

educação comparada.

Apontada por compiladores como uma perspectiva de pesquisa que perdeu a importância nas últimas décadas do século XX, os estudos em educação comparada assumiram neste novo milênio uma estratégia fundamentalmente protagonizada pela globalização. Amaral (2015) discute que a atenção renovada nesse campo de pesquisa atende ao plano acadêmico, midiático e político, exemplificando que a própria criação de mecanismos de avaliação de larga escala, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), entre outras, explicitam para a ocorrência cada vez mais atual e necessária de se investigar as principais tendências globais em educação e suas relações entre os países.

Assim, a educação comparada, opção teórico-metodológica que fundamenta essa pesquisa, insere-se nesse contexto como um campo de estudo importante para a apreensão e análise da realidade educacional de cada país e para o cotejamento das estratégias implementadas em cenários distintos, apontando tendências globais, nacionais e regionais. Em outras palavras, a educação comparada se configura como um campo de estudo importante, pois possibilita a apreensão e análise da realidade educacional dos países, permitindo conhecer o planejamento e/ou alinhamento de estratégias implementadas em contextos diferentes, sendo possível observar as convergências e divergências que se supranacionalizam.

PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO COMPARADA

Tendo historicamente constituído como objeto de estudo a análise dos sistemas de ensino de cada país, a educação comparada se fundamenta no “objetivo ambicioso [de] compreender e explicar o funcionamento da educação e sua relação com o contexto social mais amplo” (MATTHEOU, 2012, p. 84). Dessa forma, se constitui também como um campo de estudo complexo e interdisciplinar (BONITATIBUS, 1989; LOURENÇO FILHO, 2004), dialogando com outros campos do conhecimento como a Antropologia, a Sociologia e a História.

Os aportes trazidos das áreas do conhecimento as quais mencionamos, ampliaram as perspectivas de análise em educação comparada. O enfraquecimento do Estado-nação, a tentativa de afirmação das identidades nacionais, o processo de internacionalização da

economia e do mercado, a globalização e o desenvolvimento social, demográfico e político dos países, requereu a ampliação das perspectivas de análise, sobretudo no que tange a seus sistemas educativos, uma vez que, além dos traços característicos de cada país ter se delineado e se adaptado aos modelos históricos e culturais de suas sociedades, as agências internacionais passaram a ter forte influência na elaboração das políticas transnacionais de educação.

Acompanhando essas dinâmicas, a educação comparada estendeu o seu objeto de estudo para além dos sistemas educativos, ampliando suas análises também para as especificidades do conjunto que a compõe: os sistemas nacionais de educação, os sistemas nacionais de ensino, os fatos pedagógicos, os fatos educacionais e os processos educativos ou as inter-relações entre educação e sociedade (BONITATUS, 1989).

Também, a favor da relação estabelecida entre as abordagens comparativas e o contexto social contemporâneo, Braslavsky (1993, p.16) aponta que essas associações têm servido para chamar nossa atenção em relação à educação e a sociedade, pois este tipo de abordagem,

introduce al otro en nuestro universo cotidiano y es, en sí misma, un camino para el acercamiento entre países desde otro lugar y con otros intereses que, además, puede permitirnos el conocimiento o soluciones parciales, a experiencias exitosas y a colegas inquietos con quienes en el intercambio podamos construir.

A construção histórico-conceitual dos estudos comparados sinalizou ao longo do tempo para a necessidade ativa de acompanhar os elementos que vão emergindo da contemporaneidade. Autores como Marc-Antoine Jullien (1817), Bereday (1972), Kandel (1961), Lourenço Filho (1961) Kneller (1963), Hans (1963), Kazamias e Massialas (1965), King (1965), Noah e Eckstein (1970), Vexliard (1970) e Márquez (1972) fundamentaram o terreno da educação comparada, possibilitando a sua consolidação e apreensão por parte da ciência, e nas últimas décadas, autores como Bonitatibus (1989), Schriewer e Pedró (1993), Nogueira (1994), Marcondes (2005) Ferreira (2009), Nóvoa (2009) e Schriewer (2009) têm exercido a tarefa de avançar em estudos e pesquisas sobre o campo.

Os *comparatistas*, ao logo do tempo, têm empreendido esforços para responder às indagações que são inerentes ao seu objeto de estudos, tais como: Por que comparar? Para que comparar? O que comparar? Como comparar?

Inicialmente não se pode apontar um consenso para esses questionamentos. As respostas se apresentam de maneira plural, uma vez que cada autor as responde sobre distintas

concepções de ciência e a partir de seu posicionamento teórico e metodológico. Ademais, o trabalho dos comparatistas pode gerar conseqüências como a legitimação de orientações políticas e ideológicas, como também apresentar diferentes perspectivas e fazer a crítica às políticas instituídas.

Para Ferreira (2008, p. 125) além de múltipla e complexa,

a comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc. a que pertencem.

A fala de Ferreira (2008) sinaliza para o leque de possibilidades nas quais a educação comparada pode ser utilizada sem perder de vista o foco do que se compara, a relação direta que tem os efeitos da comparação, as causas que motivam a comparação e as condições que são colocadas para a análise sem se desconectar de um terreno mais amplo.

No entender de Márquez (1972), essas condições são denominadas como sendo “forças” que geram diferenças e semelhanças. Para ele,

la educación compara procura analizar y comparar las fuerzas que generan las diferencias entre los diversos sistemas nacionales de educación, ayuda a esclarecer las semejanzas y diferenciáis entre los diversos sistemas, al mismo tiempo que genera cierta sensibilidad para los problemas comunes y para las diferentes formas en que son resueltos bajo distintas condiciones nacionales (MÁRQUEZ, 1972, p. 19).

Bray e Thomas (1995), em seu artigo intitulado *Niveles de comparación en estudios educativos: diferentes insights desde diferentes bibliografías y el valor del análisis multinivel* também apontam para os mais amplos espaços dos estudos comparados, com suas distintas orientações conceituais e metodológicas.

Para esses autores, o campo da educação comparada precisa se expandir para diversos enfoques de análise, levando em consideração três elementos que consideram decisivos para as comparações: a) situações como as condições geográficas e os grupos demográficos dos países investigados, que chamam de *níveis geográficos*; b) os grupos demográficos que compõe tais regiões, tais como os grupos étnicos, etários, religiosos, etc. e c) os aspectos entre a educação e a sociedade, como o currículo, as metodologias, o financiamento e a gestão.

Os autores sugerem que os estudos comparados não devam perder de vista os limites de seus enfoques e a influência de outros níveis nos fenômenos educativos de interesse afim

de que as respostas em educação comparada obtenham resultados amplos e holísticos para os problemas de investigação.

A perspectiva mais ampliada dos estudos em educação comparada não pode ser considerada apenas como o reflexo das dinâmicas produzidas na contemporaneidade. A área vem se delineando através de uma construção histórico conceitual, iniciada no início do século XIX e ampliada historicamente com *status* de ciência.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A construção metodológica desse estudo se alicerça na perspectiva de que “a pesquisa comparativa interpreta e constrói factos, não se limitando a descrevê-los” (NÓVOA, 1995, p. 61). Para cumprir essa finalidade, faz-se necessário a elaboração de procedimentos que sirvam de base à interpretação, ou seja, “una idea guía preliminar a partir de la cual se deben tratar los datos que han de ser comparados” (MARQUÉZ, 1972, p. 143). Assim, nos orientamos pela perspectiva de Bereday (1972) quando elenca como etapas do desenvolvimento e operacionalização da comparação: a *descrição dos fenômenos*, a *explicação* e a *comparação*.

No momento da descrição, fase inicial da pesquisa, realizada de maneira longa e intensa, busca-se elencar os elementos que serão analisados. São definidas a utilização de dados quantitativos e/ou qualitativos, fontes e documentos. Em suma, este momento consiste em “la colección sistemática de informaciones para la descripción de los sistemas y de las prácticas educativas” (BEREDAY, 1972, p. 11).

É necessário ter em vista que o objetivo principal destas primeiras análises é elaborar a descrição de forma clara, ordenada e rigorosa. Isso requer do pesquisador uma visão sistemática, uma vez que recolher esses dados implica que esta coleta também seja antecedida e acompanhada de reflexões.

Não se trata, também, de uma apreensão espontânea, é necessário ter em mente aquilo que está delimitado como objeto da análise. No caso desta pesquisa, a investigação das propostas curriculares de formação inicial de professores que são formados para atuar na EPJA no Brasil e sua equivalência no Chile.

Marquéz (1972) aponta que, tendo clara a particularidade do recorte do objeto, o que interessa são informações diretas recolhidas no terreno de análise.

No segundo momento, caracterizado pela explicação ou enfoque explicativo, as relações estabelecidas entre a descrição e a análise se intra e inter-relacionam, desenhado para um cenário analítico interpretativo-explicativo.

Hilker (1967, p.467) assinala que “el enfoque analítico explicativo se preocupa principalmente por buscar los factores determinantes de la educación y de los programas escolares en un sentido más amplio”.

O que está sendo considerado como amplo, no entendimento do autor, são as possibilidades para explicar e interpretar os dados obtidos na fase da descrição, pois segundo Bereday (1972, p.97) “se trata de una explicación (analítica) de las fuerzas subyacentes”, sendo imprescindível para apreciação, classificação e seleção o que é mais pertinente ao objeto de estudo.

Realizado o cotejamento e análises dos dados, e formuladas as conclusões analíticas, estão elencadas as condições para o estudo comparado. Essa é a terceira e última fase do processo do estudo comparado.

Nesta fase da educação comparada, uma vez preparado o terreno de análise através da lapidação dos dados brutos (descritivo) e realizadas as reflexões (explicativas), o comparatista possui terreno fértil para realizar as comparações.

Segundo Márquez (1972, p. 124), “el tercer paso consiste en la comparación en un sentido limitado y específico”, pois tendo ultrapassado as fases preliminares e trazendo o objeto de comparação amiúde, a análise do objeto da pesquisa torna-se o elemento central da comparação.

O enfoque comparativo começa com a justaposição (BEREDAY, 1972), momento em que os dados são colocados lado a lado, quando surgem as categorias analíticas necessárias à confirmação (ou refutação) da hipótese, e é neste ponto que se atinge o auge da comparação, mas não pode ser considerado como uma subdivisão da comparação.

Segundo Bereday (1972, p. 144) “la yuxtaposición e la comparación propiamente dicha se sitúan dentro de la comparación”, ou seja, não existe um passo anterior ao processo de comparação, pois as duas etapas estão imbricadas pela análise do comparatista, ou a seu juízo, trazendo pra comparação os elementos que podem ser tomados como dados da comparação.

O panorama descritivo destes processos metodológicos situa os passos da educação comparada e, como já dissemos anteriormente, elenca os passos definidos para a realização desta pesquisa.

A constituição dos aspectos descritivos se iniciou quando procuramos analisar os programas das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação inicial dos professores que atuam na EPJA nos dois países.

Para a realização deste procedimento, recorreremos a uma análise minuciosa e detalhada

de documentos, informes, relatórios e dados institucionais nos dois países em análise e a realização de entrevistas com professores das disciplinas voltadas para a EPJA nos cursos de formação inicial nas universidades públicas localizadas nos dois países.

Atendendo às características desta primeira fase, esse momento nos interessou elencar as informações brutas, desprovidas de uma análise prévia.

De posse dessas fontes, o intento é compreender os pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentam a formação de professores para a EPJA e seus desdobramentos no campo do currículo e das práticas pedagógicas. Através da leitura analítica, valendo-nos da justaposição das informações que emergiram dos estudos e pesquisas, procuramos realizar a comparação propriamente dita.

A tarefa da educação comparada não se limita ao sentido estrito do verbo. Não se trata, portanto, apenas da redução da análise do objeto. Existe uma amplitude de fatores que precisam ser relacionados com o recorte da comparação, e que têm uma influência sobre ele, de maneira que as análises não podem ser tomadas como um único caminho para explicação. Além disso, segundo Franco (1992, p. 14), o estudo comparado sinaliza para,

o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença.

Assim, de um ponto de vista metodológico, os estudos comparativos não devem se restringir à análise dos aspectos descritivos ou mais restritivos e delimitados dos sistemas educativos, como se os dados pudessem falar por si. É necessário explicitar as múltiplas determinações históricas, sociais e culturais, e as ideias, teorias e concepções educacionais.

Entendemos que a relevância do estudo comparativo consiste nas possibilidades que ele oferece para apreender a relação dialética entre os níveis *local* e *global*, para apreender as particularidades e o modo de articulação das tendências globais, e para distinguir o que é próprio/específico de um sistema e o que manifesta a tendência universal.

A primeira etapa de construção da pesquisa foi iniciada com uma ampla revisão de literatura sobre a EPJA na América Latina. Foram consultados diversos documentos produzidos por organismos internacionais, como informes e relatórios de monitoramento e avaliação de políticas educacionais e sistemas de ensino dos países da região. A produção acadêmica em torno do tema e da própria discussão sobre tais documentos possibilitou a elaboração de uma análise panorâmica mais crítica sobre a EPJA na região, mais especificamente em torno das políticas educacionais e da formação de professores para atuar

na área. É importante salientar que, no Chile, a produção teórico-acadêmica sobre a EPJA é bastante escassa: são poucos os estudos e pesquisas direcionadas a área, diferentemente do Brasil, onde as discussões encontram-se mais avançadas e totalmente inseridas na literatura educacional.

Inicialmente, a revisão de literatura permitiu nos situar no campo de análise sobre as principais tendências e tensões que se colocam em torno do segmento e, ao mesmo tempo, nos aproximarmos do objeto de estudo da tese através da descrição mais detalhada possível sobre a configuração da EPJA nos dois países.

Para responder à pergunta que orientou a pesquisa foi necessário identificar como e onde é realizada a formação dos professores que atuam na EPJA. Assim, foi necessário realizar um mapeamento sobre as disciplinas que se fazem presentes nos cursos de graduação em pedagogia no Estado da Bahia (Brasil) e de *pregrado en educación* em Valparaíso (Chile) e que estivessem voltadas para a EPJA. Uma vez identificadas as disciplinas nas instituições de ensino selecionadas, foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos. Assim, foi elaborado um quadro contendo o nome das disciplinas, carga horária, período letivo de oferta e natureza da situação curricular - optativa, obrigatória ou estágio curricular. A partir dessas informações, realizamos outro mapeamento com a descrição das ementas contidas nos planos de curso das disciplinas.

A partir desse levantamento, foi possível identificar as Instituições de Ensino Superior (IES) que possuíam maior quantidade de disciplinas direcionadas a formação de professores para a EPJA dentro dos cursos de graduação. Na Bahia, foi selecionada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com oito disciplinas, e em Valparaíso, a Universidad de Playa Ancha (UPLA), com duas.

Utilizando o critério que identificou as IES conforme relatamos acima, consideramos necessária a realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores que trabalham com as disciplinas voltadas para a EPJA naquelas universidades. Tais entrevistas possibilitaram compreender aquilo que os professores consideram relevante para a formação do professor que irá atuar na EPJA, além de outros elementos compositivos necessários a essa formação.

Além disso, foram entrevistados professores que atuam diretamente na EPJA nos dois países, além técnicos em educação, profissionais que ocupam cargos no governo e outros sujeitos diretamente ligados ao campo da EPJA.

Do exposto, organizamos a presente tese em consonância com o caráter metodológico inerente aos estudos em educação comparada, da seguinte forma:

No CAPÍTULO 1, antes de atender ao critério da descrição, onde procuramos caracterizar o tempo presente da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil e no Chile, apresentamos uma análise panorâmica sobre a área e a necessidade de seu fortalecimento, relacionando alguns dados e suscitando algumas reflexões sobre o debate atual na América Latina.

Procuramos, ainda, promover a convergência de diversos estudos e pesquisas, bem como a reflexão dos principais estudiosos da área, possibilitando identificar as tensões ainda presentes em nosso campo de intervenção e, ao mesmo tempo, fomentar o debate que orienta a perspectiva na qual nos situamos em relação à educação como um todo. Para cumprir com essa finalidade, procuramos discutir quais os principais direitos e desafios para o fortalecimento da EPJA e a agenda prioritária desenvolvida pelos países.

Como parte do processo de descrição, apresentamos em seguida algumas considerações sobre a contemporaneidade da EPJA no Brasil e no Chile, do qual chamamos de “tempo presente”.

Nos dois tópicos, cada qual destinado a um país, procuramos apresentar a conjuntura atual da área, sua estrutura e funcionamento, relacionando as principais tendências e tensões que se relevam nos dois países. O objetivo desses tópicos é situar o atual contexto da EPJA em um panorama socioeconômico e político, com ênfase na organização dos sistemas educativos nacionais e suas políticas educacionais.

O CAPÍTULO 2 apresenta o cenário atual sobre a formação de professores para a EPJA na América Latina. Nele, procuramos fomentar a discussão em torno da necessidade de definição de um campo pedagógico próprio para a área, com fundamentos teórico-metodológicos adequados à demanda que se destina e, conseqüentemente a necessidade da formação docente. A partir dessas discussões, elencamos algumas considerações sobre quais seriam, em nosso entendimento, os conteúdos relevantes a essa formação.

Os itens que se seguem, 2.3 e 2.4 apresentam o recorte da pesquisa, e é neste ponto que procuramos apresentar os elementos descritivos que respondem ao objeto de investigação. O campo espacial de análise é constituído pelas universidades estatais localizadas no Estado da Bahia, Brasil e na Região de Valparaíso, Chile.

O CAPÍTULO 3 apresenta a análises e discussões dos dados coletados através das entrevistas e no CAPÍTULO 4 a justaposição e análise comparativa, encerrando o trabalho com as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E O CONTEXTO LATINOAMERICANO

1.1 SITUANDO O TEMPO PRESENTE

Desenvolvimento econômico e social equânime, cultura de paz e garantia de condições para o pleno desenvolvimento humano foram compromissos fundamentais assumidos no pós-guerra (1948) na Declaração Universal dos Direitos Humanos para o estabelecimento de uma nova ordem mundial. Dentre eles, o dever do Estado em assegurar a toda pessoa o direito à educação.

Apesar da trajetória histórica em prol da construção e do fortalecimento desse paradigma durante o século XX e nas primeiras décadas do século XXI, permanece ainda o desejo latente para que tais garantias se efetivem de maneira plena, tendo em vista que essas mesmas condições continuam sendo reivindicadas, nos dias atuais, como fundamentais para garantir igualdade e justiça social no cenário mundial cada vez mais globalizado.

O campo educativo, como um dos elementos constituintes do processo de globalização, tem provocado repercussões importantes e que servem como um bom ponto de partida para refletir sobre os impactos e desdobramentos deste processo nas políticas e sistemas educacionais dos países.

Quando direcionamos o olhar para os países que compõe a região da América Latina, marcados historicamente por processos de colonização, os quais, entre outros fatores produziram economias pouco desenvolvidas e pouca influência no cenário internacional, o que tem gerado até os dias atuais dependência de países centrais e, por essas razões considerados sob a ótica colonialista como periféricos, nos deparamos com um cenário ainda mais instável, seja pela ausência de políticas educacionais efetivas, quanto pela ausência de maiores investimentos e estruturação dos sistemas educacionais, o que conseqüentemente gera disparidades no acesso e permanência à educação e a escola.

O informe do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sobre esse aspecto na América Latina, reafirma que a condição de desigualdade na região “es alta, es persistente y se reproduce en un contexto de baja movilidad socioeconómica” (PNUD, 2010, p. 19).

Fatores como a migração de indivíduos das zonas rurais para as localidades urbanas, o que conseqüentemente ocasionou o inchaço das cidades, a redução das taxas de natalidade, o

declínio da fecundidade (2,4 em 2000; 1,86 em 2010), e o equacionamento das taxas de mortalidade, atrelado ao aumento da expectativa de vida, modificaram o perfil populacional da região. A predominância de adultos nas pirâmides etárias dos países que compõe a região aponta para essa realidade dinâmica e complexa desses primeiros anos de início do milênio.

Ainda sobre o panorama demográfico da América Latina, o relatório “Estado das Cidades da América Latina e Caribe 2012” divulgado pelo programa ONU-Habitat aponta que 80% da população que compõe a região vive nas cidades.

Na tentativa de suscitar um projeto educativo para EPJA na América Latina, Infante e Letelier (2013, p. 50) chamam atenção para que:

reconocer la heterogeneidad presente en todos los sentidos –política, económica, social, cultural, lingüística, educacional – es fundamental para contextualizar las políticas y prácticas. La inequidad en la distribución del ingreso, como una característica especialmente dramática en la Región, constituye un elemento fundamental para la comprensión de las políticas educativas y del papel de la educación de personas jóvenes y adultas.

Neste cenário, preocupar-se hoje em descrever, refletir e propor políticas e ações no campo da EPJA e sobre o conjunto de ações desenvolvidas pelas agendas de governos e agências internacionais para a América Latina é considerado um tema central dos discursos e das prioridades sociais nos países que compõe a região.

A cartografia que vem se desenhando para a EPJA na América Latina nos últimos anos informa que esse segmento de ensino passou a responder, de um lado, a determinados processos sócio-demográficos, econômicos, políticos e educativos e, de outro, a desafios que a transição do milênio colocou (DI PIERRO, 2008), o que corrobora com o estudo de Infante (1996, p. 149) quando explicita que “la globalización de la economía, la fuerza y rapidez de los cambios tecnológicos, la entrada de algunos países en la competitividad internacional y los avances en sistemas democráticos plantean nuevas exigencias a los jóvenes y adultos”.

Os dados evidenciados pelo *Consejo de Educación de Adultos de América Latina* (CEAAL) em 2013, e que justificam a atual Campanha Latinoamericana pelo Direito à Educação, alertam para a conjuntura de 36 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever e outras 88 milhões que não terminaram seus estudos primários, sendo que mais da metade desses números são de jovens que abandonaram a escola antes de terminar a educação secundária.

Essa campanha, constituída e apoiada por diversos organismos internacionais que defendem a educação como direito humano fundamental, se alicerça em diversos princípios,

como: a afirmação da responsabilidade pública do Estado e do exercício dos direitos, educação como um direito humano promotor de outros direitos, o compromisso com a ação plural e coletiva dos vários sujeitos da sociedade civil e, sobretudo, a democratização, a oferta e a eficiência do sistema de ensino público.

Em contrapartida a esses movimentos e à conjuntura da educação na região, os sistemas educacionais dos países latinoamericanos têm se expandido em virtude dessas provocações e mudanças. A oferta de educação pública na maioria dos países tornou-se uma garantia constitucional, na tentativa de caminhar para efetiva universalização do ensino.

Contudo, apesar deste movimento de expansão, Di Pierro aponta que,

A expansão dos sistemas públicos de educação em estruturas sociais marcadas por acentuada heterogeneidade cultural e profundas desigualdades econômicas realizou-se em contextos de restrição ao investimento público e reproduziu modelos pedagógicos seletivos e anacrônicos, o que repercutiu negativamente sobre a aprendizagem e os resultados escolares, fazendo com que significativa parcela da juventude empobrecida do continente tivesse trajetórias educativas descontínuas e acentuado atraso escolar (DI PIERRO, 2008, p. 369).

A reflexão que a autora propõe é importante para compreender que, apesar da expansão da oferta educativa e garantia de maior acesso à educação, a forma como essa oferta tem se organizado dificulta a permanência, o que gera o aumento da população de pessoas jovens e adultas que conseqüentemente passam a demandar uma oferta de escolarização em um momento posterior a escolarização considerada regular.

É importante ressaltar também que o grupo destinatário da EPJA foi fortalecido pelas influências do movimento de educação popular disseminado primordialmente pelas ideias de Paulo Freire, em um contexto de resistência a regimes autoritários que assolaram a América Latina no século passado, sendo principal referência para o campo até os dias atuais.

Apesar da trajetória histórica pela busca de reconhecimento e legitimação, a EPJA, enquanto modalidade de oferta educativa, continua no conjunto das políticas oficiais, ocupando o lugar a ela reservado – secundário, excluído, marginalizado, seja pela limitação do acesso à escola, seja pela inadequação das propostas ou pela ausência de políticas públicas de financiamento e formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino.

As pesquisas desenvolvidas pela UNESCO e informadas através do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE I, 2010; GRALE II, 2012) e os estudos desenvolvidos por organismos regionais a exemplo do Centro de *Cooperación Regional Para La Educación de Adultos en América Latina y El Caribe* (CREFAL) e o CEAAL sinalizam

para o entendimento da EPJA na região latinoamericana atrelada a políticas educacionais subsidiárias a programas de pobreza, por uma versão restrita, reduzida às generosas concepções e metas originais a políticas focalizadas na instrução primária de crianças, confinando a EPJA a uma posição marginal na agenda pública (TORRES, 2001, 2003).

As seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) realizadas pela UNESCO se constituíram, ao longo de suas realizações, como principal *locus* de análise da conjuntura internacional e proposição de objetivos e metas para o desenvolvimento das políticas públicas para EPJA.

Iniciadas no período pós-guerra, a primeira CONFINTEA foi realizada em *Elsinore*, na Dinamarca, em 1949. A intenção da UNESCO era agremiar em torno do tema *educação de adultos* os Estados-membros da Organização, procurando indicar as grandes diretrizes, estratégias, financiamento e elaboração de políticas públicas globais que assegurassem o acesso das pessoas jovens e adultas não escolarizadas aos processos educativos.

Sob esse mesmo escopo, as demais conferências realizadas nos últimos 60 anos (CONFINTEA II, Montreal, Canadá, 1960; CONFINTEA III, Tóquio, Japão, 1972; CONFINTEA IV, Paris, França, 1985; CONFINTEA V, Hamburgo, Alemanha, 1997 e CONFINTEA VI, Belém, Brasil, 2009) refletiram “o espírito e as circunstâncias da época, proporcionando ao mesmo tempo um reservatório de visões utópicas e práticas de como o mundo deve e pode ser organizado” (KNOLL, 2007, p. 23).

É importante ressaltar que a CONFINTEA V, que produziu como documento final a *Agenda Para o Futuro da Educação de Adultos* ou a *Declaração de Hamburgo*, foi de fundamental importância para se repensar o papel da EPJA no contexto no século XXI.

A Declaração de Hamburgo revisou conceitos anteriormente definidos e fomentou o alargamento das questões que norteavam desde a concepção de educação de adultos até as propostas de financiamento assumidas pelos governos.

Nas palavras de Ireland (2013 p. 17), “[a Declaração] foi marcada tanto por uma forte presença de representantes da sociedade civil, quanto pela aprovação de uma agenda detalhada para a década seguinte, com objetivos a serem alcançados”. Além disso, a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos incorporou uma lista de temas prioritários para a década posterior ao encontro, ampliando com maior destaque a educação de adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

O que entra em pauta, portanto, está para além da alfabetização e progresso

nas etapas da educação básica. O que se reivindica é a articulação do processo de escolarização – educação formal – aliado a outros processos instrucionais que perpassam por ações educativas desenvolvidas nos espaços não formais e informais de aprendizagem. (CUNHA e ARAÚJO, 2013, p. 121).

Acontece que, apesar de figurar nos discursos e nos documentos oficiais o espírito de Hamburgo, no sentido de assegurar a educação de adultos como um processo *continuum* de aprendizagem em uma compreensão mais ampliada dessa oferta dentro da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, encontrou-se nos anos posteriores à realização do evento pouco espaço nas políticas de educação (IRELAND, 2013).

Transcorridos sete anos de sua última edição, a CONFINTEA VI, realizada em 2009 pela primeira vez na América Latina (Belém – PA), alimentou grandes expectativas de que fossem retomadas as discussões em torno do movimento de educação popular, a qual, como já mencionamos anteriormente, está presente na região desde a década de 1950 principalmente pelo legado freireano, além de elevar a importância atribuída à EPJA na agenda política dos países da região.

Essas expectativas têm relação com o que Di Pierro (2008, p. 381) afirma, quando aponta que,

Diversos estudos nacionais reportam que, durante a reforma educativa, os organismos responsáveis pela coordenação nacional das políticas de EPJA perderam posições na hierarquia dos ministérios, o que resultou na desarticulação das ações e diluição da especificidade da modalidade nas práticas de gestão.

Ao término do evento, as esperanças que se alimentavam não foram totalmente atendidas. “Apenas 25 dos 41 países que compõem a região da América Latina e do Caribe apresentaram relatórios nacionais como parte do processo internacional de elaboração de relatórios” (IRELAND, 2013, p. 19), o que evidencia e reafirma o baixo grau de atenção dada a EPJA nos processos de elaboração das políticas educativas. Além disso, o Brasil, enquanto anfitrião do evento, “não capitalizou internamente a ousadia e o esforço realizado para sediar o evento, que teve reduzida repercussão nos meios políticos e de comunicação do país” (DI PIERRO, 2010, p. 117).

Ainda no que diz respeito à importância da realização da CONFINTEA VI na América Latina, o relatório síntese elaborado pelos países da região, em parte baseado nos relatórios nacionais, indicou não haver evidência da mudança de ênfase da educação para a aprendizagem e a implementação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida.

Em uma análise contextual desse documento, Espinoza aponta para uma conjuntura da EPJA latinoamericana, afirmando que,

En la EPJA hubo una presencia hegemónica de la educación formal y una desvaloración de los procesos educativos no formales e informales; se congeló en su potencial capacidad innovadora; hizo ofertas educativas no necesariamente articuladas con las reales y cambiantes necesidades y demandas sociales; tuvo una percepción unilateral del desarrollo educativo global; no fue capaz de superar el sesgo de atención a las ciudades y a las personas jóvenes y adultas motivadas a educarse y ser beneficiarias con diversas ofertas educativas (ESPINOZA, 2013, p. 407).

Outras questões levantadas nas CONFINTEA V e VI ainda carecem de maior articulação entre os países e setores mais amplos da comunidade educativa. Questões como a ambientação da política pública voltada para EPJA, financiamento, equidade, participação e qualidade, articuladas às concepções de aprendizagem ao longo da vida ocupam posições estratégicas na agenda global para os países em desenvolvimento.

Apesar de ser um espaço institucional consolidado para as discussões sobre EPJA, com sua devida relevância e reconhecimento internacional, as CONFINTEAS são muito mais referenciais do que absolutistas.

É preciso considerar que as CONFINTEAS, além de serem um espaço de debates, proposições, discussões e acordos, também se constituem como um espaço de monitoramento e avaliação da EPJA. Contudo, a maioria das construções ali realizadas e propostas não implicam necessariamente em obrigação legal, senão moral por parte dos Estados-membros envolvidos, pois “é no processo de traduzir, nacionalizar e adequar tais convergências internacionais ao espaço das políticas públicas nacionais que tendências e tensões ficam evidentes” (IRELAND, 2010, p. 33).

Deste ponto, é importante levantar e refletir sobre algumas questões que se tornam centrais no sentido de repensar o papel da EPJA no contexto latinoamericano: quais países têm colocado a EPJA na sua agenda de prioridades e qual o efeito disso em termos concretos, como também quais as estratégias podem e devem servir de referência para que os países tenham um alinhamento e conseqüentemente melhorem seus desempenhos em nível local, regional e global.

Tomando inicialmente como ponto de partida os estudos realizados por DI PIERRO *et al.* (2008), que sistematizaram os 21 relatórios apresentados para a elaboração da CONFINTEA VI e, por considerarmos um relevante instrumento de análise recente da EPJA na América Latina, é possível constatar que, se por um lado alguns países da região

adquiriram certa institucionalidade, com estruturas de gestão dotadas de relativo prestígio, autonomia e recursos, em outros a EPJA possui baixa articulação, não atendendo, portanto, às demandas emergentes em um cenário que cada vez mais reivindica o compromisso dos governos com a educação e o desenvolvimento social justo e igualitário.

A pesquisa apontou, ainda, que a exclusão é uma característica central na região; nesse contexto se explica a permanência do conceito de uma EPJA *compensatória*, concretizada nos baixos financiamentos e na falta de formação sistemática de educadores para o trabalho com essas pessoas.

É importante considerar, no âmbito do debate educacional latinoamericano, que os desdobramentos que existem na atualidade são, em parte, fruto das reformas educacionais implementadas nos anos 1990 pelos governos da região.

As reformas do Estado e a implementação de políticas neoliberais realizadas neste período, com intensa participação de organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, tiveram efeitos sistemáticos para o entendimento da educação como política social, para a implementação de novas regulações da educação e do trabalho docente e, conseqüentemente, sua função na reestruturação produtiva a serviço do modelo econômico que se implantara.

Se, por um lado, tais reformas suscitarão a importância da EPJA para o desenvolvimento econômico e social das nações, por outro lado, não a colocou entre as prioridades de financiamento no âmbito da educação básica, a educação de jovens e adultos continuou centrada na alfabetização inicial e não na educação básica em seu sentido amplo (DI PIERRO *et al.*, 2001), o que reforçou seu caráter compensatório.

Oito anos depois do estudo realizado por Di Pierro (2008) é possível verificar que essa tendência continua presente na atualidade, ficando de fora apenas os países que deram maior grau de institucionalidade à EPJA, conseguindo dotar a modalidade com recursos específicos, dando-lhe autonomia e prestígio, e que obtiveram bons resultados em termos práticos, como a maior oferta de matrícula, melhores condições para formação de professores e, conseqüentemente, melhor qualidade de ensino.

Na atualidade, percebe-se que os governos latinoamericanos continuam levando adiante políticas similares àquelas que se deram na década de 1990. O fato é que apenas alguns países da região rechaçam - pelo menos discursivamente - essa perspectiva e procuram recuperar o protagonismo estatal para a oferta educativa para as populações jovens e adultas.

Os contextos de inserção da EPJA nas políticas e nos sistemas oficiais de ensino dos países da região apresentam relação direta com a diversidade de oferta da modalidade de

ensino e os requisitos necessários para o trabalho com seus destinatários. Na proporção em que a modalidade é reconhecida e possui aportes para o seu desenvolvimento, são melhores suas condições de desenvolvimento, o que requer profissionais com maior nível de qualificação para sua execução.

Desse ponto, outra questão que ocupa o centro da pauta de reivindicações pelo fortalecimento e melhoria da qualidade do ensino na EPJA está relacionada ao baixo *status* e às más condições de formação e trabalho dos professores que atuam na modalidade, sendo apontado em muitos informes como um círculo vicioso, requerendo assim especial atenção.

Um estudo regional conduzido em 2000⁷ já era conclusivo ao apontar que na América Latina não existem educadores profissionais atuando na educação de adultos, apesar dos avanços do conhecimento no campo, como também não há recursos suficientes dedicados à capacitação e desenvolvimento desses profissionais (TORRES, 2009, p. 71).

Essa constatação justifica a pertinência e relevância em compreender as dinâmicas e reais necessidades de se investigar a contribuição da formação de professores para atuar na EPJA e o impacto dessa formação no fortalecimento do campo.

Conhecer as necessidades básicas de aprendizagens de pessoas jovens e adultas e fomentar uma agenda para o campo na América Latina é fundamental para se pensar a constituição e/ou redefinição de um campo heterogêneo e de grandes especificidades que implica desde a construção de um ideário pedagógico próprio para área, como condições que assegurem o seu desenvolvimento concreto.

1.2 INTERCORRÊNCIAS ENTRE DIREITOS E DESAFIOS PARA O FORTALECIMENTO DA EPJA NA AMÉRICA LATINA E AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

Os escritos sobre a EPJA na América Latina apresentam uma convergência uniforme em defesa da alfabetização e da escolarização das pessoas como direito humano fundamental para assegurar o exercício de outros direitos.

Essa missiva atravessa os diversos documentos e instrumentos de referência produzidos ao longo dos anos desde a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, em março de 1990. Dessa conferência se herdou, dentre outras perspectivas, o entendimento de que as pessoas jovens e adultas precisam estar inseridas em um projeto educativo básico que atendam suas reais necessidades de

⁷ Pesquisa intitulada *Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América Latina: un estudio exploratorio, comparativo y participativo*, realizada pela Universidade Pedagógica Nacional do México em 2000.

aprendizagem com vistas à efetiva participação social.

Assim, os direitos à educação e à aprendizagem para essas pessoas passaram a se constituir como um elemento fundamental para garantir o acesso à informação, à aquisição de conhecimentos e, fundamentalmente, se tornarem base para aquisição de novas habilidades para a vida.

Na América Latina, a realidade dos demandatários da EPJA não se distancia da pobreza na região. A superação da pobreza requer, entre outros fatores, modificações das relações sociais e estruturais advindas de um contingente de pessoas que continua à margem dos direitos básicos fundamentais. Assim, assegurar o direito educativo ao público a que se destina a EPJA também é construir aportes para superar as desigualdades que historicamente os fizeram sujeitos.

Na centralidade das discussões sobre a necessidade de fortalecimento da EPJA, o analfabetismo continua sendo o fenômeno social limiar de um descompasso cada vez mais alargado na direção da equidade e justiça social, requerendo dos governos uma vigilância perene.

O cenário dessa condição nos países em análise neste estudo é de um percentual de 2,24% de pessoas analfabetas no Chile, ou em números absolutos 319.428, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatísticas do Chile (2012), e de 8,7%, ou 14 milhões de pessoas no Brasil, segundo o último censo realizado também em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nas palavras de Rivero e Fávero (2009, p. 15), “a alfabetização não é apenas um direito humano básico, é, além disso, um valor decisivo para vencer a pobreza, melhorar a saúde e enfrentar os abusos em relação ao conjunto de direitos humanos”.

Portanto, assegurar a alfabetização é garantir a concreta participação de seus atores em diversas dimensões da sociedade.

Se ha llegado a la comprensión de que se trata fundamentalmente de un fenómeno social, relacionado con la distribución social del conocimiento; que es un fenómeno muy complejo necesario de enfocar desde perspectivas múltiples en las que se entrecruzan, junto a los enfoques (JUFRUTE, 1996, p. 127).

Como sinalizado por Jufrute (1996), a distribuição social do conhecimento tem como limiar o processo de alfabetização, que está atrelado a diversas variantes, mas para além do processo de codificação/decodificação da língua, “outras demandas de alfabetização apresentam-se como necessidades dos setores populares” (SOARES, 2008, p. 218) formados

em sua maioria por pessoas jovens e adultas.

Os avanços da modernidade têm exigido um nível cada vez mais elevado de qualificação para o trabalho. A valorização da mão de obra e das habilidades para atividades mais complexas se coloca como imperativo a todo o momento. Dessa forma, a EPJA se defronta com um desafio iminente: incorporar os adultos demandatários de escolarização nos incitamentos que a modernidade tem colocado (LETELIER, 1996).

Os desafios que se impõe diante desse paradigma são diversos e passam pelo reconhecimento da EPJA em sua totalidade: seus sujeitos, as necessidades básicas de aprendizagem, suas finalidades, as experiências do trabalho no campo, sua inserção em uma política educativa articulada, etc.

É nessa direção que o delineamento da EPJA na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida assume, além de uma abrangência conceitual, um direcionamento de ações amplas destinadas a atender às necessidades básicas de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

A essas necessidades tem se atribuído diversas condições que são fundamentais para a concretização de um projeto educativo que minimize a pobreza e conseqüentemente a exclusão social, além de permitir o desenvolvimento integral das populações.

Schmelkes (2008) apresenta um arrazoado bastante elucidativo quanto às necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos. Seus estudos e pesquisas trazem à tona questões emergentes no contexto da América Latina, apresentando um panorama onde se postula que as atenções governamentais não se encerrem apenas na homogeneidade conceitual dessas necessidades, mas que também reconheçam a diversidade da EPJA como princípio para o enfrentamento de questões mais amplas.

Reivindica a necessidade de pensar tais condições de maneira que sejam reconhecidas a essa população,

la necesidad de conocimientos prácticos para evitar el engaño y la exploración; el menester de conocimientos específicos de un oficio; la necesidad de autoestima, valoración personal y cultural; la necesidad de organización, de manejo de la vida como tal, como forma de abordar con fortaleza la solución de problemas comunes; la necesidad de desarrollar valores y habilidades de participación, criticidad y creatividad; la necesidad de adquirir capacidades para la elaboración y puesta en práctica de proyectos en situaciones reales (SCHMELKES, 2008, p. 255).

Nota-se que tais reivindicações visam atender à plenitude da vivência humana, em toda sua totalidade, ocupando a centralidade das necessidades básicas daqueles que constituem prioritariamente a população à qual a EPJA é destinada na região: camponeses,

ndígenas, trabalhadores informais, mulheres e demais sujeitos que historicamente se situam à margem de um modelo de sociedade excludente.

A EPJA localiza-se exatamente nessa problemática, entendendo que a educação é uma ferramenta fundamental para lutar contra a pobreza e a exclusão social, garantindo as necessidades básicas dos seus sujeitos, mas considerando também a impossibilidade de resolver tal problemática exclusivamente no campo educativo, devido à ausência de mudanças estruturais e sem a convergência de outras políticas.

Outro desafio que se impõe para consecução dos objetivos maiores em prol do fortalecimento da EPJA na região é sua relação direta com o fortalecimento dos processos de consolidação democrática dos países. O conceito de *democracia* está estreitamente associado ao de *participação individual e coletiva* nos processos políticos sociais e de controle do poder.

Para a efetivação de uma democracia verdadeiramente participativa, é necessária uma ampla inserção da sociedade civil na política e nas decisões de governo. A EPJA “é a modalidade com maior potencialidade em apoiar o desenvolvimento do pensamento político, a organização social e o comportamento cotidiano democrático” (RIVERO; FÁVERO, 2009, p.14). Isso porque a partir do fortalecimento da EPJA, asseguradas as condições de aprendizagem em seus programas educativos formais ou não formais, constituem um conjunto considerável de experiências educacionais que permitem abrigar perspectivas de que a democracia, juntamente com a confluência de estruturas políticas, se consolide também na vida diária.

A consolidação e fortalecimento da democracia latinoamericana passa pela capacidade de inserção e participação ativa de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, sendo que essa condição requer o reconhecimento das potencialidades da EPJA a partir de suas realidades comuns.

Apesar dos avanços na legislação e nas políticas dos países da região em prol do reconhecimento do direito à educação, ainda permanecem grandes distâncias para sua execução efetiva (TORRES, 2008). A alta vulnerabilidade econômica, política e administrativa tem sido considerada um dos principais desafios para assegurar a oferta da EPJA no continente. Diante de tantas questões emergentes e tantas outras a serem superadas, cabe aos governos em parceria com organismos internacionais e a sociedade civil, promover uma articulação necessária capaz de superar essa lógica e assegurar a EPJA como elemento fundamental para um desenvolvimento mais igualitário da sociedade.

A partir da sistematização das diversas experiências voltadas para o campo da EPJA,

realizada nos países da América Latina, a criação de uma agenda de prioridades a ser desenvolvida para a área se configura ser uma estratégia importante no sentido de alinhamento e integração da região.

1.3 UMA AGENDA PARA A EPJA NA AMÉRICA LATINA

As experiências voltadas para o campo da EPJA na América Latina assumem características muito particulares a depender do contexto onde estão inseridas. Na maior parte dos países que compõem a região, as reformas de Estado, ocorridas na década de 1990, ao tempo que colocou esse segmento educativo às margens das políticas públicas de escolarização básica, se viram forçados a criar estratégias que procurassem inserir jovens e adultos em situação de nenhuma ou pouca escolarização na lógica iminente do mercado produtivo e de consumo, em vista das modificações ocorridas nas relações econômicas e sociopolíticas, situações geradas pelos desdobramentos que às próprias reformas causaram.

Diante dessa situação paradoxal, o atual debate sobre as necessidades da EPJA colocam em discussão os seus sujeitos e as relações com o avanço da globalização, das mudanças nas reestruturações produtivas e a redefinição do papel do Estado, contemplando além da dimensão econômica, outros aspectos relacionados com as condições sociais, educativas, culturais e ambientais da sociedade e dos indivíduos.

Nesse novo cenário, dois debates ganharam relevo no campo da EPJA: uma concepção sobre *desenvolvimento humano*, compreendido através da dimensão social e da preocupação com as desigualdades sociais crescentes no continente, e outro sobre o *desenvolvimento sustentável*, abrangendo a dimensão ambiental ou os limites da relação sociedade-natureza.

Por outro lado, os programas destinados à EPJA têm assumido diversas tendências que perpassam desde a garantia de sua oferta e execução efetiva, pela viabilidade e pluralidade de ações, até a formatação de um ideário pedagógico próprio para a área.

Dessa forma, a constituição de uma agenda de ações para a área de EPJA na América Latina é um ponto de convergência defendido por diversos organismos de cooperação internacional, pela sociedade e, ao menos discursivamente, por governos, a fim de que esse segmento da educação esteja articulado em diversas frentes de ação, capazes de intervir e modificar o atual cenário de desafios e incertezas que a sociedade contemporânea tem apresentado.

Como podemos evidenciar no tópico anterior, para a consecução das necessidades básicas de aprendizagem de pessoas jovens e adultas, um conjunto de elementos deve ser

elencado como indispensável para se ampliar e diversificar a oferta educativa. A esse conjunto de elementos, defende-se alguns temas como prioritários para uma agenda educativa a ser assumida e consolidada nos países da região. Sem pretensões de esgotar tais temáticas, apresentamos de maneira panorâmica algumas tendências presentes com maior recorrência nos documentos elaborados por organismos internacionais (UNESCO, CREFAL, CEAAL), objetivando pontuar as intercorrências entre suas dimensões e perspectivas.

A primeira delas é o *acesso* à cultura escrita, à escola e à informação. Neste aspecto, a alfabetização tem sido discutida como uma condição limiar para todas as demais.

Assim, reconhecer o analfabetismo como um processo que está relacionado às condições estruturais da sociedade, geradas e reproduzidas pelas condições de pobreza e acesso a educação, e que considere que “la alfabetización es un derecho de las personas y un deber de las sociedades: no hay posibilidad de alcanzar una democracia efectiva, mientras gran parte de la población se mantenga fuera del acceso a la lengua escrita” (UNESCO, 2012, p. 18), é o ponto de partida para promover ações que erradiquem ou ao menos minimizem esse fenômeno social que está relacionado diretamente com a distribuição do conhecimento, assegurando aos indivíduos o direito de exercer outros direitos.

Embora o consenso atual, mantido inclusive no Marco de Ação de Belém, seja o de que a educação ao longo da vida deva ser o mote das políticas e ações para a EPJA, na maior parte dos países da América Latina o modelo de campanhas compensatórias de alfabetização continua existindo. Seja literalmente como campanha ou, com maior recorrência, sob a denominação de programas e projetos.

Rivero e Fávero (2009) consideram que a alfabetização possibilita o acesso a um processo educativo sistemático, portanto, à escola e conseqüentemente à ciência e à tecnologia, sendo possíveis novas formas e estruturas de pensamento e de produção do conhecimento. Assim, as políticas públicas que priorizem a alfabetização no contexto da aprendizagem ao longo da vida deve ser um tema perene na agenda para a EPJA na região.

A consequência dessa primeira condição, que a EPJA vinculada ao mundo do trabalho, se apresenta como um segundo tema prioritário a compor uma agenda para o campo. É importante salientar que essa mesma temática tem sido tratada pelos países como precedência de ações a partir da realização da CONFINTEA V.

Uma questão que tem emergido no cenário econômico e produtivo de uma região que, apesar dos avanços da globalização, apresenta sistemas econômicos frágeis e dependentes, a vinculação da EPJA com o mundo do trabalho tem sido considerada uma importante estratégia para a melhoria da qualidade de vida de sujeitos que estão em situação de

marginalidade, via de regra, os próprios destinatários do campo da EPJA.

O desenvolvimento de novas tecnologias e novos mercados produtivos tem demandado da EPJA a articulação necessária entre escolarização e formação de competências e atitudes para a incorporação no mercado de trabalho, o que conseqüentemente vislumbra a mobilidade social. A formação de competências para o trabalho, integrada aos processos educativos de jovens e adultos deve estar centrada e adaptada às diversas tendências delineadas por uma sociedade em acelerado processo de modificações. Isso porque, “la educación de adultos adquiere una nueva dimensión al constituir un instrumento con gran potencialidad para permitir el acceso de amplios sectores excluidos y marginados a los conocimientos y competencias requeridas en el nuevo escenario mundial” (SILVEIRA, 1998, p.?).

As experiências de educação formal de pessoas jovens e adultas vinculadas ao mundo do trabalho vigentes na América Latina têm dado pistas de que a articulação intersetorial das estruturas governamentais se desdobra em melhores resultados. Contudo, outra questão aparece como necessária à reflexão: a de que apenas certificação não garante a empregabilidade. É requerida, para além da certificação, uma série de habilidades que apresentam um grau de equidistância do currículo instrumental, considerando sua insuficiência para atender às necessidades e expectativas dos sujeitos demandatários.

A esse respeito, a diversificação da oferta de EPJA e a valorização da educação não formal podem cumprir um papel relevante e em múltiplos contextos, na formação desses sujeitos, de maneira que possa,

articular y distribuir de una manera más justa las diferentes ofertas de “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” como una vía para la superación de las exclusiones sociales, evitando que quienes cuentan con mejores condiciones de vida sean los que tengan acceso a las formaciones de mejor calidad (PIECK, 2000, p.132) (Grifos do autor).

A formulação e execução de políticas públicas que articulem a EPJA e o mundo do trabalho devem ser concebidas com uma estratégia em longo prazo, que inclusive transcenda as formações pontuais e capacitadoras, e converta-se em estratégias formativas que estejam vinculadas ao exercício da cidadania e participação social.

Como já dissemos anteriormente, as relações entre a EPJA e os contextos sociais são múltiplas e complexas, apresentam *intra* e interrelações heterogêneas. Em toda América Latina a EPJA se apresenta imersa no contexto de (re)estruturação da sociedade, que reivindica a participação social como instrumento de construção da cidadania. A esse

movimento, advoga-se a educação para cidadania e direitos humanos como fundamental no desenvolvimento de outro modelo de sociedade.

Zarco (2000, p. 143) contextualiza essa questão quando aponta que,

La educación ciudadana en este sentido refleja la constatación de un dinamismo social real; expresa la presencia activa de múltiples sujetos sociales que, al afirmarse en su autonomía y al exigir sus derechos, nos obligan a repensar los modelos de desarrollo en general y los modelos educativos en particular. La educación ciudadana aparece como un imperativo político y pedagógico para, por un lado, fortalecer la acción de esos sujetos sociales y, por otro, para enriquecer los imaginarios y saberes sociales que nos permitan vislumbrar horizontes más justos para la humanidad.

Os desafios para a consolidação da democracia nos países latinoamericanos, em torno da luta contra a pobreza e as desigualdades sociais, pelo direito ao acesso a saúde, a segurança pública e a possibilidade de integração econômica regional e para o desenvolvimento social requerem que os processos educativos, em geral, e da EPJA, em particular, se articulem em torno de novas propostas educativas que possibilitem o enfrentamento desses enormes desafios.

A EPJA cumpre, nesse cenário, o papel de sistematizar conteúdos e práticas que orientem valores para a construção e exercício da cidadania planetária e que, ao mesmo tempo, formem sujeitos sociais com valores identitários próprios, autônomos e com condições de participação cidadã.

Nesse contexto, a *educação popular* é pioneira e protagonista de um modelo pedagógico que estimula o desenvolvimento da consciência crítica e a participação social. Por seus postulados éticos e por sua ênfase metodológica, a educação popular pode ser tomada como um referencial importante para o desenvolvimento da EPJA articulada à orientação emancipatória e, conseqüentemente, capaz de estimular e promover o exercício efetivo da cidadania.

Portanto, prospectar a EPJA de maneira que assuma essa condição, requer a articulação de esforços entre governos, comunidade escolar e sociedade civil na elaboração de programas e políticas governamentais que possam ser traduzidos em situações concretas de envolvimento e participação de inúmeros atores sociais. Uma EPJA que estimule a formação para a cidadania deve estar dimensionada ao espaço escolar, não escolar, formal e não formal e em outros espaços sociais da população. Devendo ser construídas propostas educativas que reconheçam, explicitem e favoreçam a expressão das particularidades e diferenças (culturais,

e gênero, éticas...) das pessoas jovens e adultas.

As propostas educativas devem incorporar com maior ênfase a dimensão humana dos educandos e propor condições de diálogo, de (auto) reflexão, de elaboração de projetos comuns em prol do desenvolvimento mais equitativo da sociedade.

Inclui-se nesse movimento a necessidade de reconhecer e assegurar às populações indígenas e camponesas presentes no continente o direito à educação intercultural como sendo fundamental para o reconhecimento de suas histórias, identidades e das diferenças presentes em todo território. Nesse aspecto, a EPJA cumpre um papel relevante, capaz de estimular “el abandono de las propuestas educativas globales y uniformes para permitir el surgimiento de procesos diversos que respondan de mejor manera a las necesidades e intereses de estas poblaciones” (BENAVIDES, 2000, p. 194).

O reconhecimento da demografia intercultural presente no continente, manifestada nas diversas línguas dos povos indígenas, nas relações étnico-raciais, nas manifestações culturais, entre tantas outras, reforçam a necessidade da criação de uma agenda que promova processos educativos comuns, promovendo assim maior integração da região e prospectando o desenvolvimento equitativo da população.

Portanto, priorizar um conjunto de ações comuns que sistematizem experiências exitosas e fomentar políticas públicas que englobem toda a diversidade que apresenta a EPJA pode ser tomado como um ponto de partida para os enfrentamentos que têm se configurado em um cenário cada vez mais globalizado.

1.4 O TEMPO PRESENTE DA EPJA NO BRASIL

No Brasil, apesar da crescente expansão econômica experienciada na primeira década dos anos 2000, a sociedade continua carregando o espectro das desigualdades sociais traduzidas pela alta concentração de renda, e como contradição a ausência de condições efetivas para o acesso às garantias mínimas constitucionais como a terra, a saúde, a moradia, a educação e a escola.

As dinâmicas sociais geradas por este contexto, ao mesmo tempo em que colocou o país entre as dez maiores e mais importantes economias do mundo nos últimos anos, revela, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) obtidos em 2011, 14 milhões de pessoas analfabetas absolutas e outras 33 milhões consideradas analfabetas funcionais, com menos de quatro anos de estudos.

Esse contingente, principal destinatário da EPJA, é composto por um público

“relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 1999, p. 59), oriundos das camadas mais populares da sociedade e com um histórico de direitos sociais negados. Além disso, se aliam a esta população jovens e adultos que apresentaram em seu percurso educativo baixo desempenho escolar, e que por essa razão deixaram de frequentar a escola, outros que por diversas razões, sobretudo a entrada precoce no mercado de trabalho, abandonaram a escola na idade regular.

A consolidação da EPJA no país é fruto de um movimento histórico, social e político que, em linhas gerais, sempre reivindicou o direito à educação para as classes trabalhadoras e grupos socialmente à margem da comunidade letrada.

Assim, o paradigma da concepção da EPJA ao longo dos anos, inclusive na legislação educacional da área, foi levando em consideração o que a bem pouco tempo se concebia como sendo uma,

oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (DI PIERRO *et al.*, 2001, p. 65).

Não perdemos totalmente de vista essa condição, dado que a realidade educacional brasileira ainda mantém em sua estrutura as causas que produzem os efeitos mencionados. Contudo, outras configurações têm surgido, e neste sentido é fundamental se (re) pensar a EPJA a partir dessas novas realidades e demandas que se alinham à realidade da região.

Até certo ponto, não se pode atribuir ao contingente demandatário da EPJA a ausência de sua institucionalização no país. A trajetória desse segmento de ensino, como já explicitado anteriormente, não é recente na história da educação brasileira, ela é marcada por um vasto histórico de campanhas de alfabetização, visões, experiências regionais e por reivindicações dos movimentos de educação popular.

Contudo, foram nas últimas décadas que sua institucionalização passou a se consolidar, por um lado pela pressão aos governos, principal agente na elaboração e implementação de políticas públicas, e de outro, pela sociedade civil representando as instituições organizadas.

A Constituição de 1988, que preconizou a oferta de educação pública e gratuita para a população foi um marco importante para garantir o acesso de pessoas jovens e adultas ao

sistema oficial de ensino. Aliada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/96), que ao reordenar o sistema educativo brasileiro assegurou o reconhecimento e oferta da modalidade para pessoas jovens e adultas, foram os primeiros documentos jurídicos que legitimaram o reconhecimento da EPJA como direito.

É importante salientar que somente no início da década de 2000 é que são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, através do Parecer CNE/CP 009/2001, delineando a estrutura e o funcionamento como modalidade dentro da Educação Básica.

A partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a EPJA começou a ganhar certo grau de institucionalidade ainda maior dentro do sistema educativo brasileiro. A criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), mais tarde transformada em SECADI, para incluir em sua alçada as políticas de inclusão no mesmo órgão, deu maior visibilidade à área dentro das estruturas do Ministério da Educação (MEC). Ademais, a incorporação da EPJA como modalidade financiada pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) em 2006, além de fortalecer a institucionalização garantiu, ainda que limitada ao teto de 15% dos gastos frente a outras modalidades da Educação Básica, a provisão de recursos para sua oferta pelos governos estaduais e municipais, consolidando a EPJA como modalidade de ensino da educação básica.

O fortalecimento dos fóruns estaduais de educação de adultos articulados em torno dos Encontros Nacionais de Educação de Adultos (ENEJA) também foi um importante passo no sentido de se estabelecer interlocuções entre o governo e a sociedade. A preparação do relatório com vistas à apresentação na CONFINTEA VI ilustra a intensa mobilização representada por diversos segmentos e setores da sociedade organizada.

Nesse mesmo espaço-tempo, voltado para as discussões de aspectos políticos, pedagógicos e formativos, a realização a partir de 2006 dos Seminários Nacionais sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, através de encaminhamento proposto durante a realização do VII ENEJA realizado em Brasília (DF) em 2005, também passou a se constituir como um espaço de reflexão e socialização de experiências formativas e pedagógicas, bem como a dimensão política e a importância da formação do professor para atuar na EPJA, reconhecimento social do campo e sua importância no processo de democratização da educação brasileira.

A contribuição de professores e pesquisadores da EPJA neste espaço ocupou significativa importância na agenda do segmento de ensino no país, inclusive contando com o apoio institucional do Ministério da Educação.

Considerado politicamente como um governo de participação popular, proposta partidária defendida historicamente pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e com um programa de governo ao menos discursivamente voltado para as classes trabalhadoras da sociedade, o governo do Presidente Lula ao criar a SECAD objetivou nortear as ações deste órgão, no que concerne a EPJA, no fomento de programas que atendessem à diversidade de demandatários que a modalidade de ensino contempla, muito deles atrelados ao desenvolvimento de formação ou qualificação profissional.

Sob a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, onde estavam elencadas 26 metas para a EPJA, que em curto prazo e em linhas gerais objetivavam erradicar o analfabetismo e ampliar a oferta educativa para a modalidade, o governo do presidente Lula seguiu dois traços principais que, segundo Di Pierro (2010) podem ser considerados importantes: um mais positivo, que foi “a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações” (DI PIERRO, 2010, p. 945) e o outro, onde a autora reiterava a necessidade de articulação de iniciativas de EPJA em diferentes instâncias do governo.

Foram criados no âmbito do governo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Rural), destinado ao atendimento de jovens e adultos articulado com o processo de ensino técnico e desenvolvido pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sob a coordenação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Pescando Letras, destinado a inclusão social dos pescadores e pescadoras profissionais, aquicultores e aquicultoras familiares, desenvolvido sob a responsabilidade da Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República.

Outra iniciativa importante no âmbito da oferta da EPJA durante o governo do presidente Lula foi a elaboração das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, através do parecer CEB/CNE N.º 04/2010, que conforme a especificidade que indica, trata de assegurar o direito a educação a pessoas encarceradas no sistema prisional brasileiro.

Os programas elencados têm visado atender às especificidades político-pedagógicas dos diversos grupos sociais prioritários para essa oferta educativa, uma vez que “a consciência do direito à educação e a mobilização em sua defesa crescem entre a população jovem e

adulta excluída do e no sistema escolar” (BRASIL, 2008, p. 14), fato este que demonstra o engajamento da sociedade civil na busca pelos direitos sociais assegurados constitucionalmente e os esforços do governo para que essas condições sejam cumpridas.

De outro lado esta pluralidade de iniciativas tem sido apontada por alguns pesquisadores como pulverização de esforços com resultados insatisfatórios e desperdício de recursos, afirmando a inexistência de uma política pública para a EJA – universal, consistente e exitosa –, e a proliferação de ações isoladas, pontuais, criadas para responder pressão de grupos organizados da sociedade. (HADDAD e GRACIANO, 2013, p. 90).

Di Pierro (2015) considera que o conjunto de ações desenvolvidas para a EPJA no âmbito do governo federal da primeira década desde século não atendeu às expectativas em torno do aumento dos níveis de alfabetização e de escolaridade da população. A autora justifica que o lento progresso de desenvolvimento da modalidade manteve larga distância do direito assegurado em lei.

Que pese nesse processo uma reivindicação recorrente dos agentes envolvidos na EPJA e que possui pouca atenção do governo federal, a saber: a necessidade de atendimento especializado para essas demandas, que segundo Ribeiro (1999), se constitui em um campo pedagógico próprio, inserido no âmbito de uma política de formação de profissionais da educação básica e exigindo investimento em uma sólida formação inicial e continuada para os profissionais da área.

O reconhecimento de um novo cenário para a EPJA implica em pensá-la para além do processo de alfabetização. É claro que os programas de alfabetização, a exemplo do Brasil Alfabetizado, criado em 2003, ocupam um lugar importante no contexto da educação de adultos, sobretudo porque o número de analfabetos no Brasil com idade entre 15 anos ou superior ocupa o elevado percentual de 8,5% da população; além disso, a alfabetização deve ser considerada como o limiar do processo de escolarização, porém é fundamental considerar que o direito a educação não se reduz ao direito da alfabetização.

O paradigma de uma EPJA de maneira compensatória ainda incide na retração da importância e reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida nas políticas de educação. Embora o país seja um dos signatários da CONFINTEA VI, realizada como mencionado, no Brasil e *locus* propulsor das ideias de aprendizagem e educação ao longo da vida, algumas concepções de EPJA presentes nos programas e projetos do MEC não têm conseguido transpor a ideia de que esse encadeamento *continuum* de escolarização “compreende um complexo processo que abrange a educação formal e a educação continuada, incluindo

processos de aprendizagem realizados formal ou informalmente” (GONSALVES, 2010, p. 114), fazendo com que a inexistência na diversificação da oferta para modalidade tenha cumprido esse objetivo.

Após sete anos da realização da CONFINTEA VI, o país ainda não apresentou uma proposta que, ao diversificar a oferta, cumpra a agenda política assumida internacionalmente. Aliás, “é no processo de traduzir, nacionalizar e adequar tais convergências internacionais ao espaço das políticas públicas nacionais que as tensões ficam evidentes” (IRELAND, 2010, p. 58).

Di Pierro (2008) sinaliza que os países da América Latina que priorizaram a EPJA dentro das estruturas superiores de educação (ministérios ou órgãos executivos similares) e que apresentaram diversidade na oferta, obtiveram bons resultados no acesso ao trabalho e à renda.

No primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, iniciado em 2011, a EPJA ganhou um novo contorno institucional através da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Até então, as políticas federais de educação destinadas à EPJA estavam associadas à qualificação profissional tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio; neste novo cenário a EPJA passa a cumprir o papel de qualificação profissional dos trabalhadores. No âmbito do Ensino Fundamental, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EPJA, no Ensino Médio o Decreto nº 5.154/2004⁸ que atrelou a EPJA à educação profissional na medida em que promoveu o diálogo entre educação propedêutica e profissional.

As tradicionais formas de atendimento a EPJA levadas a cabo nos últimos anos têm produzido numerosas críticas e a estagnação tanto nas políticas públicas quanto no trato e operacionalização dos aspectos pedagógicos. Haddad e Graciano (2013, p. 88) continuam analisando essa questão, apontando que:

O foco principal das críticas está na superação da concepção restrita de alfabetização, em programas aligeirados e de governo, para consolidá-la em uma política pública nacional que inclua a alfabetização no âmbito da EJA, promovendo continuidade entre uma e outra.

⁸ BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm . Acesso em: 22 mar. 2015.

O que se manteve do governo anterior foi o Exame Nacional de Certificação de competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que na prática não tem se firmado, apresentando inconstância em sua aplicação por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão responsável por sua realização. Suas concepções também esbarraram na crítica de que tal exame cumpria apenas a condição certificadora dos saberes escolares, deixando em um segundo plano a prioridade do processo educativo que se destina ao público que o demanda.

A partir de 2009 o ENCCEJA foi substituído, no que concerne a certificação do Ensino Médio, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que passou a assumir, em parceria com instituições certificadoras tais como as secretarias estaduais de educação e institutos federais de educação, a função de emitir documentos probatórios de conclusão do Ensino Médio àqueles que atendessem os critérios estabelecidos pelo INEP.

Depois de cerca de três anos e meio de tramitação, em junho de 2014 foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff o novo Plano Nacional de Educação 2014-2024, sendo considerado tanto por especialistas quanto por associações de pesquisa como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) o difícil cumprimento das metas que se propõe.

De modo direto, três metas do PNE tratam da EJA. São as metas nº 8 (equalização dos anos de estudo da população entre 15 e 29 anos), nº 9 (universalização da alfabetização e redução do analfabetismo funcional) e nº 10 (articulação da EJA com a educação profissional). Embora sejam metas pretensiosas para obter uma efetiva resolução em apenas uma década, o documento revela, pelo menos em tese, preocupação e prioridade para a área.

Outro ponto importante que não pode se perder de vista neste movimento é o de que as concepções de EPJA são indissociáveis dos ideais da educação popular, historicamente reivindicados e encampados pelos movimentos sociais. O que assistimos desde o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, continuando no governo da presidenta Dilma Rousseff foi a neutralização desses movimentos, o que produziu o enfraquecimento e o silenciamento das vozes de diversos grupos e seguimentos sociais que até então reivindicavam que a oferta da EPJA deveria ocupar melhores condições na articulação política dos governos populares.

Di Pierro e Haddad (2015), ao apresentarem o balanço das últimas décadas e as perspectivas para EPJA no Brasil, consideram que houve avanços para a área, como o alargamento de direitos dos sujeitos da educação de jovens e adultos, possibilitando para além da alfabetização, a articulação do ensino com outras modalidades da educação básica e se

aproximando de maneira mais efetiva do exercício da cidadania. Também pelo grau de institucionalidade que a área passou a ter no interior das políticas públicas da educação básica, inclusive com diversidade de experiências que, embora pouco exitosas, podem servir de exemplo para a reorientação de novas ações.

Por outro lado, esses autores consideram como desafio a articulação das políticas educacionais às ideias de educação ao longo da vida, bem como a sua tradução efetiva, estimulando a participação social; como também apontam um debate ampliado de ideias com a sociedade civil e o fortalecimento de movimentos que dialoguem sobre a EPJA em uma perspectiva mais humana e formativa, não se limitando a ideia de qualificação profissional e atendimento ao mercado e a competitividade econômica, requerendo um melhor processo de definição de educação ao longo da vida.

O informe oficial mais recente produzido pelo MEC sobre as condições gerais da EPJA no Brasil é a versão atualizada do documento preparatório com vistas à CONFINTEA Brasil +6, realizada em Brasília entre os dias 25 e 27 de julho de 2016. O relatório apresenta um diagnóstico panorâmico e bastante descritivo das atuais ações desenvolvidas para área no país e uma extensa agenda atualizada desde a realização da CONFINTEA VI em 2009. Para elaborar essa atualização foram convocados diversos setores da sociedade civil, associações de pesquisa, centrais sindicais, dirigentes municipais e estaduais de educação, etc. Novos ajustes e adequações às novas demandas geradas no país, além da reafirmação de compromissos anteriormente assumidos fizeram parte da atualização da agenda para a EPJA no Brasil. Paralelamente a essa iniciativa, as discussões de pesquisadores da área através de exposições durante o evento, possibilitam uma análise bastante abrangente sobre os caminhos para o segmento, discutindo desde a articulação e fortalecimento das políticas educacionais, passando por questões pedagógicas e de valorização profissional até questões emergentes como os impactos da escolarização na saúde, meio ambiente e qualidade de vida.

A turbulência política que o Brasil passa a viver a partir de abril de 2016, com a aceitação por parte da câmara dos deputados do pedido de *impeachment* e o consequente afastamento da presidenta Dilma, acusada de cometer crime de responsabilidade, criou uma atmosfera de incerteza em relação à continuidade de todas as ações que vinham sendo desenvolvidas no país. Essa situação culmina na aprovação em 31 de agosto no Senado Federal, fruto de um golpe político institucional liderado por partidos liberais de direita e pela mídia, na cassação do mandato da presidenta Dilma Rousseff, tomando posse efetivamente o governo ilegítimo de Michel Temer, que já havia assumido o governo durante o processo de julgamento do impeachment.

As primeiras iniciativas de desmonte da educação e, conseqüentemente, da EPJA dentro da estrutura do MEC deram-se com a posse do Ministro Mendonça Filho que, como primeiro ato na pasta, exonerou 31 assessores e técnicos ligados à SECADI e que vinham trabalhando no conjunto de ações desenvolvidas nos governos do presidente Lula e da presidenta Dilma. Outra ação imediata à posse foi a suspensão do Programa Nacional de Combate ao Analfabetismo, o Brasil Alfabetizado, deixando o país desassistido da única política de alfabetização vigente no país.

Em meio à retomada de um projeto econômico voltado para privatizações em diversos setores, e orientado pelas políticas neoliberais e de diminuição do Estado, o governo de Michel Temer tem conseguido em um curto espaço de tempo após a sua posse encampar medidas que impactarão diretamente a educação tais como o retorno do ENCCEJA, a reforma do Ensino Médio elaborada através da Medida Provisória n.º 746, que no momento da escrita dessa tese encontra-se em trâmite na Câmara dos Deputados, sendo a que consideramos a mais preocupante, pois foi para promulgação pelo Congresso Nacional da Emenda a Constitucional N.º 55 que limita a partir de 2018 os gastos públicos pelos próximos 20 anos. O novo regime fiscal impactará diretamente os recursos destinados à educação uma vez que a área, que tem repasse mínimo garantido por lei (piso) de 18% dos impostos da União, passaria a ter os investimentos estabelecidos com base na inflação, o que representa um enorme retrocesso dos direitos já historicamente conquistados. Outra consequência relacionada ao limite dos gastos propostos pela PEC 55 é o difícil cumprimento do PNE, uma vez que, com a redução dos recursos, muitas metas e estratégias serão impossíveis de serem cumpridas, sobretudo aquelas que dependem do apoio financeiro da União.

Diante do cenário de instabilidade na esfera política e conseqüentemente, de existência de projetos ideológicos distintos, além da atual crise econômica que o país atravessa, a EPJA necessita está dimensionada com vistas ao enfrentamento de questões mais amplas e complexas que emanam da sociedade e que coloca em sua esteira milhões de brasileiros que possuem baixa ou nenhuma escolarização, e que certamente serão mais vitimados dentro desse processo.

No campo da articulação entre políticas públicas, financiamento e organização do trabalho pedagógico as experiências exitosas de alguns países da América Latina têm mostrado que a diversidade na oferta tem sido o caminho mais viável para atender um público que vem sendo modificado pelas dinâmicas sociais.

As concepções de aprendizagem e educação ao longo da vida presentes no processo de educação pós-alfabetização, a flexibilização no tempo, a possibilidade de cursar programas de

ensino individualmente, a alternância nos horários de aula e a adoção de formatos não convencionais fizeram com que a EPJA tivesse maior destaque. Evidentemente, isso se deu, também, pelo fato de que as políticas públicas partem de outros contornos, sobretudo influenciados majoritariamente pelas reformas educativas da década de 1990, como é o caso do Chile e da Colômbia. Por outro lado, “há países na região, porém, em que o Estado preservou ou recuperou o papel de protagonista na formulação, implementação e coordenação das políticas públicas de EPJA” (DI PIERRO, 2008, p. 384), promovendo diversidade na oferta, mantendo o papel central do Estado.

No Brasil, os indicadores educacionais⁹ da EPJA, divulgados pelo censo da educação básica MEC/INEP (2012), revela essa condição quando aponta uma queda de aproximadamente 47,45% no número de matrículas na modalidade de ensino EPJA nos seis últimos anos. É claro que a queda não se reduz totalmente a essa variante, mas sinaliza para a possibilidade de pensar qual o sentido da própria escola e da educação na vida das pessoas.

Cabe questionarmos também sobre o papel da escola, sobretudo na formação de pessoas jovens e adultas, visto que “o movimento expansivo de tantas escolas que, entre tantas funções, cumpria aquela destinada a disciplinar a força de trabalho e produzir indivíduos cuja meta principal consistia em fazer-se alguém na vida” (LINHARES, 1996, p. 21).

Essa escola, para onde era direcionado esse grupo de pessoas, tornou-se insuficiente para atender às novas exigências da sociedade atual, pois há a solicitação de um novo perfil de trabalhador com uma educação de maior nível, bom domínio da linguagem oral e escrita e conhecimento das linguagens da informática, entre outros elementos imprescindíveis para assegurar seus direitos, garantindo assim sua cidadania (LIBÂNEO, 2005).

As Conferências Ministeriais Regionais da UNESCO sobre a educação pós-2015 realizados nos cinco continentes no mês de fevereiro deste ano ratificam a necessidade de alinhamento dos países na agenda política internacional:

La alfabetización es una de las necesidades más básicas del aprendizaje, pero no es la única; el acceso equitativo a programas de aprendizaje y preparación para la vida adecuados para las personas jóvenes y adultas tiene que reflejarse mejor en la agenda post-2015; buscamos mejorar la disponibilidad de datos sobre el aprendizaje de personas adultas en general; necesitamos un reconocimiento explícito y nuevos compromisos con el aprendizaje no

⁹ Segundo o Censo Nacional da Educação Básica de 2012 realizado pelo MEC/INEP, em 2007 o número de matrículas na EPJA (Ensino Fundamental) era de 3.367.032. Em 2012 esse número foi reduzido para 2.561.013 matrículas, o que representa uma redução de 23,94%. Já no Ensino Médio, o número de matrículas em 2007 era de 1.618.306; em 2012 esse número caiu para 1.345.864, uma redução de 16,84%.

formal e informal y, en general, el reconocimiento de que el aprendizaje de personas jóvenes y adultas es un catalizador clave para alcanzar el desarrollo sostenible y el cumplimiento de todos los derechos humanos. (CUERVO, 2015).

A realidade de incertezas e das crescentes desigualdades sociais reforça a urgente necessidade de se (re) pensar a EPJA em sintonia com o mundo contemporâneo, os desafios que dele emanam e o desenvolvimento global como um todo.

A construção de uma política nacional articulada com vistas à criação de um sistema nacional de ensino é um caminho para situar a EPJA como uma modalidade de ensino fortalecida pelo financiamento, monitoramento e controle social inerente às especificidades da demanda que atende.

1.5 O TEMPO PRESENTE DA EPJA NO CHILE

As transformações socioeconômicas que o Chile atravessou nas últimas décadas do século passado, como grandes reflexos da política neoliberal e da reforma do Estado, alteraram significativamente as políticas educacionais e a estruturação do sistema de ensino do país, que “seguiu de forma sistemática as diretrizes das reformas educacionais que foram orientadas por organismos multilaterais como o (Banco Mundial, OCDE, etc.)” (SCHNEIDER, 2015, p. 78) objetivando, sob a égide da descentralização, melhor ajuste fiscal e conseqüentemente melhor desenvolvimento econômico do setor produtivo. No escopo das diretrizes estava, conforme assinala (BRITO, 2001, p. 157) “a revisão do papel do Estado na educação, deixando de ser o principal executor e passando a constituir uma instância coordenadora e controladora”.

Até os anos 1980, o Ministério da Educação centralizava todas as responsabilidades políticas, pedagógicas e administrativas tais como o pagamento e a contratação de professores. Em meados dessa década, as políticas de descentralização delegaram aos municípios a gestão da educação. Dentro desse ordenamento, iniciou-se o processo de financiamento da escola pública através de subvenção¹⁰ e instaurou-se o sistema de *vouchers*¹¹, com investimentos públicos na educação privada.

Casassus (2001) defende que o Chile, no âmbito das políticas orientadas para a região,

¹⁰ Cálculo que leva em consideração para o financiamento da educação a quantidade de alunos atendidos pelos municípios. (SCHNEIDER, 2015).

¹¹ Cada pai ou responsável recebe do governo um cupom, que pode ser utilizado para pagar parcial ou integralmente a mensalidade de qualquer escola que seja elegível para receber esse subsídio. Para ser elegível ao recebimento do benefício, as escolas credenciadas devem atender as exigências do ministério da educação.

colocou a educação no centro das prioridades de desenvolvimento, situando-a como um setor estratégico para inserção do país no processo de globalização. Dessa forma, a consolidação do projeto educativo chileno vem ao longo dos anos se processando sob a lógica da internacionalização da economia e do mercado e na formação de capital humano, embora os governos tentem rechaçar, ao menos discursivamente, a ideia de que a educação no país se destine a aspectos mais amplos de formação dos indivíduos.

Nas palavras de Corvalán,

El concepto de capital humano que se viene utilizando crecientemente en torno a la discusión general sobre educación, y más específicamente para la EDA¹², proviene de la economía y se refiere a la idea de productividad del individuo a partir de la adquisición y renovación de sus conocimientos (CORVALÁN, 2008, p. 31).

É sob essa lógica que a trajetória recente da EPJA, no âmbito da educação formal e dentro do sistema oficial de ensino, vem se configurando a partir da década de 1990 no país.

É importante destacar que os antecedentes da EPJA no Chile têm sua gênese nos movimentos de educação popular que efervesceram a partir dos anos 1950 em toda América Latina e que tinha em seu escopo, em linhas gerais, a mudança da realidade opressora, o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos, a conscientização política e a educação de base como desenvolvimento comunitário e cultural.

Embora interrompida pelo golpe militar de 1973, a tradição da educação popular desenvolvida nas décadas de 1960 e 1970 no país, quando houve uma vertiginosa expansão da EPJA, com maior ênfase ao processo de alfabetização de adultos, se manteve impulsionada tanto pelos organismos internacionais quanto por diversos grupos políticos e organizações de base, gerando uma corrente de educação popular articulada às lutas sociais da época. O legado mais expoente desse período foram o das ideias de Paulo Freire, que viveu no país de 1964 até 1969, e que até os dias atuais representa a tradição intelectual e pedagógica do movimento. Após o golpe militar de 1973, a EPJA se limitou a processos de reposição de estudos no âmbito da educação formal.

As reformas neoliberais que foram iniciadas durante o regime militar de Augusto Pinochet (1973-1990) deixaram como herança do último ato de governo frente à transição democrática, a promulgação, em 10 de março de 1990, da *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE) conhecida também como “lei do último dia”, que vislumbrando atender

¹² O termo Educação de Jovens e Adultos (EDA) foi a nomenclatura oficial empregada pelo Ministério da Educação do Chile para a modalidade até o ano de 2013. A partir dessa data passou a chamar-se Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA).

os interesses de uma nova estruturação produtiva que vinha se consolidando, possibilitou mais claramente a sua oferta pela iniciativa privada.

En dos de sus artículos se hace referencia a la educación de adultos. El primero de ellos es el N.º 14, que señala: "El nivel de enseñanza básica regular tendrá una duración de ocho años y el nivel de enseñanza media regular tendrá una duración mínima de cuatro años. Tratándose de la enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, el Presidente de la República, podrá autorizar modalidades de estudio de menor o mayor duración". Por su parte el artículo 15 de la mencionada ley señala: "La edad mínima para el ingreso a la enseñanza básica regular será de seis años e la edad máxima para el ingreso a la enseñanza media regular será de dieciocho años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública"(COVARLÁN, 2010, p. 49).

O Chile experienciou durante os anos 1990 um vertiginoso processo de desenvolvimento econômico e de redução do desemprego; assim, o “empresariado passou a se ocupar da necessidade de elevação da escolaridade da população, incluindo os adultos, de modo a ampliar a força de trabalho qualificada” (CATELLI, 2016, p, 97) visando a inserção laboral.

Assim, os anos 1990 representaram o ápice do desenvolvimento das políticas educativas voltadas para o alinhamento do país dentro do processo de expansão econômica. Segundo Vargas (2012, p. 1), “se privilegió la educación escolar básica y posteriormente la educación escolar secundaria, reduciéndose la educación de personas adultas a los programas de alfabetización y a confusos programa de formación laboral”. Dessa forma, a EPJA foi se delineando com base nos objetivos de incorporação de seus beneficiários ao mercado (CORVALÁN, 2007), sendo criados diversos programas educativos destinados a formação de mão de obra para o trabalho.

Para atender à demanda emergente, foram criados nesse período: o Programa de Educação Básica Anual (PEA), executado por instituições públicas e privadas e que tinha o objetivo de escolarizar adultos com 15 anos ou mais, com a escolaridade incompleta; o Programa de Educação Fundamental de Capacitação Técnica Profissional (EFA), também realizado em instituições públicas e privadas, dirigido a adultos com 15 anos ou mais, sem nenhuma escolaridade e que objetivava a formação de mão-de-obra em especialidades técnicas; o Programa de Educação Técnica Elementar de Adultos, destinado àqueles que possuíam do 6º ao 8º ano de estudos básicos e que integrava a formação técnica profissional; o Programa de Educação Básica de Trabalhadores, para aqueles que possuíam alguma

escolarização, e o Programa de Nivelación de Competências Básicas, para aqueles que possuíam alguma escolarização, e que preconizava a certificação básica escolar para a empregabilidade, este último desenvolvido em parceria com o Ministério do Trabalho e realizado por ONGs, associações profissionais e outros organismos credenciadas pelo Estado para aqueles que possuíam alguma escolarização. (CHILE, s/d).

Constata-se que durante toda a década de 1990 e início dos anos 2000, o sistema educacional chileno pautou a EPJA prioritariamente em programas de formação de mão-de-obra para inserção no mundo do trabalho. Além disso, preservou o caráter assistencialista destinado à modalidade, com baixo grau de institucionalidade, reduzido a projetos de escolarização. Segundo Catelli (2016, p. 108), “a partir dos anos 2000, as políticas para a EDA no Chile tinham como foco a inserção da população menos escolarizada no mercado de trabalho”.

Nas palavras de Acuña (2015, p. 9), “A partir de 2000 se manifestó un esfuerzo mayor que buscó transformar la Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo a las lógicas de la Reforma”, passando a configurar a modalidade não como uma resposta para as carências da educação básica, mas sim como parte das estratégias de educação voltada para a qualificação profissional.

Em 2002, através de uma ação interministerial (Ministério da Educação, do Trabalho, da Economia e da Previdência Social) e com financiamento do Banco Mundial, foi implementado no país o Programa *Chilecalifica*, o qual, orientado prioritariamente para a educação de adultos, objetivava “establecer las bases para la implementación en Chile de un Sistema de Capacitación y Educación Permanente” (SANTIAGO, 2009, p. 2), incorporando como carro chefe para sua articulação e desenvolvimento a modalidade de ensino flexível que era destinada a EPJA. Essa modalidade, existente desde 1996, objetivava a reinserção escolar e o nivelamento de estudos às pessoas que não tinham disponibilidade para frequentar a modalidade regular.

O *Chilecalifica* contou com uma grande estrutura organizacional, a qual, como dito anteriormente, articulou diversos setores ministeriais e serviu como um projeto ‘guardachuvas’ para abrigar dezenas de subprojetos. Além disso, para adequar a EPJA ao *Chilecalifica*, foi publicado pelo governo o Decreto Supremo de Educación nº 239 de 15 de novembro de 2004, estabelecendo os objetivos fundamentais, os conteúdos mínimos obrigatórios para a educação de adultos e fixando as normas gerais de sua aplicação, o que se constituiu como um novo marco curricular para a EPJA no Chile.

Apesar da centralidade do programa ser a modalidade flexível de ensino, o Ministério

da Educação (MINEDUC) criou uma série de ações no âmbito do programa, tanto para o fortalecimento da modalidade regular, quanto para a alfabetização e validação de estudos.

Assim, o programa Chilecalifica atendeu também à,

Modalidad Regular Educación de Adultos, que tiene similitud en población objetivo (personas con 15 años cumplidos, jóvenes desertores recientes del sistema escolar) y objetivo (nivelar educación básica y educación media humanístico-científica) Campaña de Alfabetización Contigo Aprendo, que atiende población objetivo similar (personas jóvenes y adultas que no saben leer y escribir o que asistieron menos de cuatro años a la escuela) y cuya ejecución otorga un certificado de 4° año de Educación Básica, válido para todos los efectos legales. Exámenes de validación de estudios o "exámenes libres", que atiende población objetivo similar (personas mayores de 15 años cuya situación les impida asistir a clases en un establecimiento educacional, o que no deseen hacerlo) y otorga una certificación de estudios válida para todos los efectos legales. (SANTIAGO, 2009, p.11).

No âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social, através do *Fondo de Solidaridad e Inversión Social* (FOSIS) foi criado o *Programa de Nivelación de Competencias Laborales* (PNCL), tendo como beneficiários as pessoas entre 15 a 59 anos em situação de pobreza ou extrema pobreza, que poderiam nivelar seus estudos básicos. Pelo Ministério do Trabalho, através do *Servicio Nacional de Capacitación y Empleo* (SENCE), foram criados programas especiais de treinamento para micro-empresendedores e subsídios para a empregabilidade de pessoas com baixa qualificação profissional.

Todos os programas e projetos que mencionamos passaram a constituir o Sistema de Formação Permanente, também denominado Sistema de Capacitação e Educação Permanente (SCEP) que tinha como metas:

- Desenvolver a educação de adultos na modalidade flexível para a educação básica e média;
- Articular a educação de adultos com a capacitação para o trabalho;
- Criar redes de articulação para a formação técnica;
- Formar docentes;
- Criar o Marco Nacional de Competências (MNC);
- Criar o Sistema de Certificação de Competências Laborais e de Empregabilidade (SCCLE);
- Elaborar o sistema de equivalências para os itinerários de formação técnica e capacitação;

- Oferecer o serviço de orientação vocacional e laboral e intermediação para o emprego.

Em síntese, todo o empreendimento do programa Chilecalifica (2002-2010) em suas proposições e metas levou a fio as orientações do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – e aí reside o sentido do financiamento pelo FMI – como estímulo à administração por objetivos, à cultura da eficiência, à certificação e à demonstração de resultados, que conforme Ball (2002) procurou atender à performatividade escolar, o que é justificado por Acuña (2015, p.17) quando analisa que nesse cenário “la Educación de Adultos se vincula estrechamente con el ámbito productivo y laboral”.

A análise do programa Chilecalifica, realizada por Catelli (2016), aponta para uma série de dificuldades no cumprimento dos objetivos propostos. A principal delas o autor atribui à dificuldade de articulação entre os ministérios, que em meio a disputas de gestão orçamentária, não conseguiram o êxito de um sistema integrado, tornando os projetos independentes no âmbito de cada ministério.

Catelli (*opus cit.*) aponta que,

O processo de certificação de competências laborais atendeu de maneira mais imediata o déficit de mão de obra qualificada do ponto de vista técnico, uma vez que o Estado criou novos meios para a certificação profissional de trabalhadores. No entanto, a perspectiva que se constituiu acabou por se afastar do propósito original de uma educação permanente, na qual o indivíduo era visto como um todo, abrindo possibilidades para o seu desenvolvimento educacional tanto no campo profissional como no campo acadêmico. (CATELLI, 2016, p.115).

Em 2006 houve novas discussões em prol de reformas educacionais frente ao avanço da iniciativa privada e à baixa qualidade da educação no país. O movimento *pingüim*¹³, que dentre outras reivindicações lutava contra o alargamento da rede privada subvencionada e por melhores condições educacionais como maior qualidade, acesso e permanência dos estudantes nas escolas públicas, apesar de não ter colocado a EPJA em meio a suas pautas e reivindicações, gerou um debate geral sobre educação em toda a sociedade civil, forçando o governo a rediscutir a estrutura da educação no país e a promulgar uma nova legislação educacional, fato esse que logrou o reconhecimento da EPJA como uma modalidade de

¹³ Movimento massivo de estudantes secundários que alcançou grande visibilidade internacional forçando o governo a reeditar a legislação educacional, particularmente a Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) promulgada no final da década de 90 durante o período da ditadura militar chilena. O nome pinguim se refere à caracterização da roupa que os estudantes utilizam nos protestos: branca e preta.

ensino da educação básica na reformulação da LOCE, que acabou sendo revogada e substituída no primeiro governo da presidente Michele Bachelet pela *Ley General de Educación* (LGE) n.º 20.370 de 12 de setembro de 2009, legislação educacional atualmente em vigor no país.

É importante destacar que durante o governo Ricardo Lagos (2000-2006), a promulgação da Lei n.º 19.876 de 7 de março de 2003 estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, além de ampliar de oito para doze anos o processo de escolarização. Para atender às mudanças previstas na Lei, “la educación de adultos comienza a reestructurarse en virtud ya no de completar estudios inacabados sino de asegurar el derecho a la educación a todos” (WILLIAMSON; ACUÑA, 2013, p.7).

Para esses autores, a modalidade,

pasa a tener unidad, estructura, propósitos, curriculum propios. Se elaboró un nuevo Marco Curricular y Programas de Estudio, mejoró la subvención, perfeccionaron profesores y directivos, diseñaron materiales, expandió el Programa Enlaces, mejoró el equipamiento e infraestructura. La EDA comenzó una nueva etapa de crecimiento, desarrollo y reconstrucción de identidad. (WILLIAMSON; ACUÑA, 2013, p. 4).

Do ponto de vista político-pedagógico, a EPJA passa a se configurar, em tese, não como uma modalidade educativa remediadora, mas fundamental para se articular a outros setores, sobretudo em outras ofertas educativas, onde as aprendizagens contínuas se alinham às necessidades básicas do público demandatário. Essa mudança, *a priori*, foi fundamental para sinalizar positivamente a reorganização da EPJA no país.

Por outro lado, apesar de lograr o reconhecimento dessa modalidade de ensino, Zemelman (2009, p. 47) apresenta uma crítica quando afirma que a LGE apresentou “una ausencia de perspectiva para pensar a la Educación de Adultos desde las necesidades de construcción de un proyecto específico de país”, priorizando apenas a regulação de marcos curriculares e a autonomia das instituições na elaboração dos seus planos de estudo, e deixando de apresentar uma concepção clara sobre o entendimento do Estado em relação à EPJA. Esse fato se materializa com maior visibilidade na revogação do Decreto N.º 239/2004 e a publicação do Decreto N.º 257/2009 em substituição ao anterior.

Observamos que as políticas educativas implementadas naquele país ao longo da última década cumpriram o objetivo principal da reorganização das políticas educacionais ao responder às demandas do mundo da produção capitalista e da expansão do capital com ênfase nas noções de eficiência e eficácia (BAZZO, 2006, p.36).

Atualmente, a EPJA é gerida na estrutura do MINEDUC pela Coordenação Nacional e Normalização de Estudos (CNNE) – órgão vinculado a Divisão de Educação Geral (DEG) – que tem como tarefa de sua competência a coordenação dos processos educativos para todas as pessoas que se encontram fora do sistema regular de educação. Ao DEG compete a coordenação pedagógica e a gestão administrativa das diferentes modalidades educativas e dos processos de avaliação que estão voltados para complementação ou reconhecimento da trajetória educativa de crianças, jovens e adultos.

A organização formal da EPJA dentro do sistema nacional de ensino chileno está organizada em duas frentes: a modalidade *regular* e a modalidade *flexível*, além dos programas de reinserção escolar, constituindo assim a educação de segunda oportunidade¹⁴ do país.

A modalidade *regular*, que é considerada a mais importante, se divide em ensino básico e médio humanístico científico ou profissional. Ela é desenvolvida no âmbito dos estabelecimentos educacionais públicos e privados reconhecidos oficialmente pelo Ministério da Educação e se subdivide em duas modalidades, na terceira jornada – quando funciona em classes noturnas – e nos Centros de Educação Integrada de Adultos (CEIA), que são instituições públicas destinadas exclusivamente a adultos e oferecem simultaneamente a educação básica regular e técnico profissional durante todo o dia.

Já a modalidade *flexível*, de caráter semipresencial, é desenvolvida no âmbito de Organizações Não Governamentais (ONGs), universidades, igrejas, empresas, organismos técnicos e estabelecimentos escolares autorizados pelo ministério da educação que participam de licitações para oferecer esse tipo de ensino. É considerada flexível por ser desenvolvida em estruturas alternativas à escola e em diversos horários e menor tempo, se adequando à disponibilidade de seus demandatários. Este tipo de oferta contempla os ensinoss básico e médio.

Através de projetos de reinserção escolar, a CNNE oferece ainda alternativas específicas de oferta em recintos penais e de educação para crianças e adolescentes com idade entre 8 e 17 anos que se encontram fora do sistema regular de educação. Trata-se do desenvolvimento de estratégias de intervenção socioeducativas para população infanto-juvenil em situação de exclusão e vulnerabilidade social. Este tipo de oferta tem apoio e financiamento de instituições públicas e privadas.

Além dessas atribuições, o órgão dispõe ainda da validação de estudos, dirigido a

¹⁴ O termo segunda oportunidade é amplamente utilizado pelo MINEDUC para referir-se aos programas destinados a Educação de Adultos.

peessoas maiores de 18 anos e que se encontram fora do sistema escolar, tendo ou não alguma experiência educativa anterior, e que desejam certificação fundamental e média. O processo de certificação se dá através de uma avaliação nacional realizada anualmente.

Embora a diversificação na oferta educativa cumpra um importante papel para melhor atender às características da modalidade, permitindo maior flexibilidade de tempo, horários e locais de estudos, os dados do *Encuesta Casen 2013*¹⁵ apontam para um contingente de 45% da população maior de 20 anos que não terminaram seus estudos regulares (básico e secundário), e que se encontram fora da escola.

A pesquisa de Castillo (2014), que investigou a educação de adultos na perspectiva de seus beneficiários, retrata que,

Comparando los distintos programas de educación de adultos del sistema educacional chileno, se aprecia que en esta oferta educativa, de "segunda oportunidad", los aspectos transversales del currículo, relacionados con la importancia que esta política pública le asigna y declara a temas de inclusión y participación social, no se reflejan en las prácticas sociales de los estudiantes. Por el contrario, en términos generales, de los insumos que entrega esta investigación, se ratifica una baja participación social de los. (CASTILLO, 2014, p. 8).

O estudo evidencia que apesar da diversificação na oferta, a forma como tem sido desenvolvida a EPJA no país não vem atendendo às necessidades e anseios de seu público, variável que para o autor tem justificado o desinteresse dos seus sujeitos em retornar a escola. “El modelo o proyecto educativo de la escolarización de adultos, requiere que junto con los contenidos curriculares clásicos, se acelere la incorporación de estrategias para la promoción de competencias sociales y cívicas” (CASTILLO, 2014, p.8). Os estudos de Acuña (2013) reafirmam essa condição quando destacam que o principal motivo de deserção da modalidade é a falta de motivação, “en particular el no entender a las y los profesores cuando explicaban los contenidos y materias” (ACUÑA, 2013, p. 61). Em outras palavras, a EPJA que é oferecida no país não tem sido condizente com suas finalidades.

Vargas (2013) considera que a EPJA que está estruturada no país,

ha sufrido una involución conceptual de grandes proporciones. Cuando en el mundo se establece un consenso acerca de la importancia que los gobiernos

¹⁵ “La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen) del Ministerio de Desarrollo Social es una encuesta a hogares, de carácter multipropósito, es decir, que abarca diversos temas como educación, trabajo, ingresos, salud, entre otros; además es una encuesta transversal, por lo tanto, incluye a todo el espectro de la población del país”.

avancen hacia el desarrollo de sistemas educativos que satisfagan la demanda de la educación y el aprendizaje permanentes de todas los grupos sociales, culturales y etarios «durante toda la vida», con la finalidad de crear capacidades en los ciudadanos para que participen activamente en la vida cívica, laboral y tecnológica (CEAAL-CREFAL, 2013; UNESCO-IUL, 2010), en Chile se ha restringido la educación de adultos a la “normalización de estudios” bajo las formas escolarizadas (INFANTE y LETELIER, 2013) (VARGAS, 2013, p. 2).

Contrapondo, Williamson e Acuña (2013) defendem que as políticas educacionais recentes desenvolvidas do âmbito do MINEDUC têm refletido positivamente no desenvolvimento da EPJA no país, gerando,

mejoramiento de la subvención, ampliación de oferta, mejoramiento de equipamiento y de infraestructura que ha ido generando una progresiva presencia como oferta y posibilidad para una cantidad importante de jóvenes y adultos. (WILLIAMSON; ACUÑA, 2013, p. 7).

Di Pierro (2008, p. 16) considera que “governos locais progressistas influenciados pelo paradigma da educação popular introduziram inovações político-pedagógicas na EPJA que lhe conferiram maior flexibilidade e pertinência”.

A autora aponta o reflexo de tais processos e afirma que,

as diferentes modalidades da oferta da EPJA estão plenamente inseridas nas instâncias oficiais da educação nacional, ainda que não ocupem uma posição de destaque na agenda de política educacional. A assimilação da EPJA pela política educativa chilena se deve ao fato de que ela cumpre não só a função de garantir o direito à educação pelo nivelamento de estudos, mas se propõe interferir na dinâmica do acesso ao trabalho e à renda, atuando também na qualificação profissional (DI PIERO, 2008, p. 382).

Ainda que a conjuntura atual da EPJA no Chile reflita positivamente no protagonismo alcançado pelo país no cenário latinoamericano, o processo de reivindicação pela efetivação de políticas educacionais eficientes continua em pauta objetivando, entre outros aspectos, “la definición desde el estado de provocar cambios curriculares y pedagógicos realizando importantes inversiones en la formación continua de los profesores y profesoras responsables por llevar a cabo el cambio” (WILLIAMSON; ACUÑA, 2013, p.14).

A ausência de uma concepção clara de EPJA é recorrente na fala dos pesquisadores que se dedicam ao campo no país (ESPINOSA, 2014; VARGAS 2013; DÍAZ *et al.*, 2014). É importante salientar que a pesquisa acadêmica sobre a EPJA é incipiente e mantém uma relação direta com a pouca relevância, que tem sido tratada a modalidade enquanto política de Estado. A *Universidad de Playa Ancha* (UPLA) tem se configurado como a principal

instituição de fomento, ensino e pesquisa sobre a EPJA no país, além de ser a principal interlocutora junto ao MINEDUC. Outras IES como a Universidad de La Frontera (UFRO) e a Universidad de Valparaíso (UV) também têm desenvolvido nos últimos anos algumas atividades voltadas para EPJA.

No sentido de ampliar as discussões sobre o campo da EPJA, vem ocorrendo naquele país desde o ano de 2012 o Seminário Internacional *Educación de Jóvenes y Adultos*. O evento, de caráter anual, é promovido pelo Programa Disciplinário de Educação de Jovens e Adultos da UPLA, localizada em Valparaíso, em parceria com outras IES da região e que conta com o apoio de outros órgãos como o CREFAL e Ministério da Educação.

Discussões em torno de questões como diversidade e interculturalidade, relações entre educação e trabalho, redes pedagógicas em EPJA, formação de professores e novas experiências didáticas no campo da EPJA têm fomentado importantes debates e proposições para a área no país.

Na última edição do encontro, em 2015, onde estivemos na condição de observador convidado, pudemos acompanhar as principais tendências e tensões para essa área de ensino no país. A partir da realização de diversos grupos de trabalho, divididos por eixos temáticos mais relevantes para se traçar o diagnóstico atual da EPJA, foi possível materializar as principais demandas que tem emergido no cenário político, pedagógico e educativo que o país vive hoje.

O grupo de trabalho “diagnostico, propuestas y proyecciones en la Educación de Jóvenes y Adultos”, coordenado pela Professora Maria Clara di Pierro (USP), produziu ao final do encontro um relatório que talvez seja o que melhor situe o tempo presente da EPJA no Chile hoje. Apesar de alguns avanços, as demandas reivindicatórias comuns para a área, e que estão presentes na maior parte dos países latinoamericanos, como baixa visibilidade, recursos escassos, descontextualização curricular, ausência de metodologias apropriadas e necessidades formativas para atuar no campo, não fogem da realidade presentes no país.

O trabalho das pesquisadoras e atualmente coordenadoras nacionais da EPJA no Chile, professoras Maria Izabel Infante e María Eugenia Letelier, que apresentaram durante o evento uma análise desde a perspectiva institucional/ministerial até as exigências atuais para a EPJA, também podem ser tomados inicialmente como norteamentos para se (re) pensar algumas condições para a modalidade de ensino.

Nas exposições, ficaram evidenciadas a necessidades de se (re) pensar o modelo atual da EPJA, o qual, pelo descrito, está mais centrado na aprendizagem da educação formal; é necessária a alternância para um conjunto maior de objetivos de aprendizagens que estão

inseridos no contexto educativo mais amplo, provocando uma oferta “que permita avanzar según las posibilidades y expectativas de la población, a la vez que se requiere de una inyección de recursos financieros que permita poner en acción la propuesta tanto para infraestructura, capacitaciones, materiales, entre otros”¹⁶ permitindo, portanto, que seja criada uma cultura do direito à educação ao longo da vida e condições políticas e pedagógicas efetivas para este fim.

O exposto até aqui nos permite afirmar que situar a EPJA dentro do sistema educacional chileno é uma tarefa complexa e que exige uma análise crítica sobre a educação como um todo. Ainda que o Estado chileno garanta o direito fundamental à educação a todas as pessoas, o sistema de subvenção criou um modelo de financiamento da educação pública altamente regulado pelo mercado e pela iniciativa privada. Dessa forma, a centralidade das políticas públicas de educação no Chile está no atendimento prioritário de cidadãos que se encontram matriculados em instituições de ensino onde exista maior investimento do setor público, o que coloca a EPJA em um plano secundário, claramente à margem institucional. Não é a toa que o perigoso e pejorativo termo “segunda oportunidade” assumiu lugar comum dentro das discussões sobre esse os tipos de oferta de ensino para EPJA.

A sociedade chilena convive com as normas do mercado em diversos setores. O sistema educativo é apenas mais uma das instituições na qual o lucro se configura como a principal bandeira de desenvolvimento do país. Assim, não é difícil compreender a forte ideia de vantagem econômica que se tem em relação à educação. Se a EPJA não atende aos negócios da educação, tampouco desperta interesse pelo seu operador primário: o Estado.

No exercício de apresentar a EPJA no país, cumpre ainda destacar que as informações sobre a EPJA no Chile são escassas. A maior parte dos documentos que circulam no país sobre a modalidade foram elaborados no âmbito institucional, com pouca produção científica e acadêmica. Os valores destinados ao financiamento público para a modalidade também não estão acessíveis à sociedade. Nem mesmo no portal *directorio transparencia*, site oficial de informações sobre os gastos públicos do país, é possível cotejar dados sobre os valores destinados à educação de jovens e adultos.

Há, na realidade, um enorme esforço para a manutenção da estrutura de mercado existente no sistema educacional privado que recebe subsídio público no país. Igrejas, médios e grandes empresários, inclusive *holdings* internacionais (SOUZA *et al.* 2015) compõe uma

¹⁶ Relatório produzido e apresentado pelo professor Claudio Navarrete Hidalgo, coordenador do grupo de trabalho (GT) *Exigencias Actuales para el Currículum en la Educación Jóvenes y Adultos*, a partir da exposição dos representantes ministeriais durante o Terceiro Seminário de Educação de Jovens e Adultos realizado em Valparaíso, Chile, entre os dias 19 e 20 de novembro de 2015.

parcela institucional que resiste a qualquer mudança ao formato mercantil da oferta.

Em 2009, por ocasião da Semana de *Acción Mundial por el Derecho a la Educación*, o Fórum Nacional Educação de Qualidade para Todos, organismo que agrega diversos seguimentos da sociedade civil, reivindicou no documento *Propuestas para Fortalecer las Políticas Educativas dirigidas a Jóvenes y Adultos en Chile* que,

es de suma importancia proponer y defender la gratuidad de la educación en una sociedad que ya nos acostumbró y nos domesticó a pensar que no es posible ninguna acción social en que no se involucre el principio económico. Esta especie de dogma ya asumido en nuestro inconsciente colectivo, hace complejo, difícil y casi inviable la promoción de propuestas de principios de gratuidad (FNETC, 2009, p. 3).

O ‘inconsciente coletivo’ que o texto menciona se relaciona a ausência de um pensamento crítico que contrarie o processo de mercantilização da educação pública e o projeto que foi se constituindo em torno dela ao longo das últimas três décadas. Segundo Diaz, “naturalizado pelo que Burton designa como a ‘representação limitada’, caracterizada pela ausência de qualquer contrapeso ao paradigma neoliberal hegemônico e a consequente fraqueza dos movimentos sociais” (DIAZ, 2015, p. 43) (Grifos do autor).

Durante o período que estive no Chile, entre maio e julho de 2016, período no qual foi construído esse texto, entrevistei a senhora Maria Isabel Infante, atual coordenadora nacional de educação de adultos no país e que também esteve à frente desse órgão no primeiro governo da presidente Michele Bachelete (2006-2010). Em sua visão institucional, a EPJA ainda não alcançou um elevado grau de desenvolvimento no país, embora a gestora reconheça os avanços que têm sido empreendidos no sentido de se retomar as bases desenvolvidas em sua primeira gestão frente à CNEA, quando foi implementado o programa Chilecualifica, que segundo seu entendimento foi descontinuado no governo Sebastián Piñera (2010-2014) por não ocupar uma posição estratégica dentro da estrutura educacional do país.

Para a gestora, o número de pessoas analfabetas no país, cerca de meio milhão e os cinco milhões de pessoas que não concluíram os estudos representa um número relativamente pequeno frente a outros países da América Latina, o que em nosso entendimento parece justificar a ideia de que devido ao baixo número de mandatários da EPJA no país, não são necessários empreendimentos urgentes para a modalidade.

Como perspectiva para 2017, ano em que se encerra a gestão do atual governo, estão previstos um investimento de nove milhões de pesos chilenos na EPJA, a transformação de 40 dos atuais 399 CEIAS em centros de educação permanente, o aumento da modalidade flexível

de ensino, o aumento dos programas de nivelção de estudos e a criação de um sistema de educação permanente no país.

No âmbito pedagógico, encontra-se em discussão entre um grupo ministerial e de especialistas de algumas universidades a criação de um novo marco curricular para a EPJA, além do desenvolvimento de cursos voltados para a formação dos professores que atuam na modalidade, como o que atualmente está sendo gerido nacionalmente pela Universidad de Playa Ancha e Universidad Católica de Valparaíso e que trata da avaliação na EPJA.

Acuña (2015) considera, entretanto, que as ações que vem sido geridas atualmente pelo MINEDUC são vazias e desarticuladas, reforçando a condição de secundaridade da modalidade dentro de uma proposta de oferta que contemple os acordos internacionais assumidos pelo país. É nesse sentido também que Vargas (2013) afirma que nos últimos anos a EPJA no Chile vem sofrendo uma inversão conceitual de grandes proporções, com maior ênfase no período de governo do presidente Sebastián Piñera, o que tem provocado uma política de descontinuidade por parte do Estado.

Mesmo no atual governo, a compreensão da EPJA como “normalização de estudos” continua presente nos documentos institucionais, o que para Acuña (2015) se configura como um conceito restrito e discriminatório que implica, entre outros fatores, “la invisibilidad de los centros de Educación de Adultos, la falta de perfeccionamiento de los docentes y la ausencia de profesionalización especializada, falta e inadecuada infraestructura, y baja subvención escolar” (ACUÑA, 2015, p. 16).

Sendo um dos países signatários dos compromissos assumidos na CONFINTEA, na visão de Acuña (*ibidem*) o país não tem colocado em prática os acordos internacionais uma vez que “falta de una política de Estado, una política pública clara y contundente, respecto a la Educación de Jóvenes y Adultos”.

Para além da reversão do cenário periférico que a EPJA ocupa nas políticas educacionais do país, é consenso entre os autores que discutem EPJA no país que a modalidade precisa ser redimensionada por uma mudança conceitual radical dentro do sistema educacional como um todo, onde se reconheça primeiramente a educação como um direito humano, um bem público, fazendo com que o Estado cumpra sua obrigação de garantir e fornecê-la por meio de instituições de ensino de qualidade, não deixando espaço para aqueles que possam conduzir a educação com base em novas fórmulas neoliberais, reduzindo os gastos do governo e passando à iniciativa privada a função de "educar para a vida" com base de mercado.

Nesse sentido, em outubro de 2014, através da representação política do deputado

Rodrigo González foi encaminhado à Comissão Mista de Educação e Fazenda um documento formulado pela rede de universidades que apoiam a EPJA no país. Entre as reivindicações estavam presentes uma nova sistematização política para a modalidade e novas formas de financiamento, requerendo maior compromisso do Estado na articulação de uma política pública que cumpra os desafios da modalidade no país.

Para os formuladores desse documento, o desenvolvimento da EPJA dentro do sistema educacional chileno necessita ser redimensionado com vistas a responder aos desafios da sociedade do conhecimento, que promova a sustentação do processo de participação social e consolidação da democracia. Além disso, é necessário que o Estado construa uma política pública de financiamento permanente e amplie a participação de atores institucionais (ONGs, universidades, sociedade civil) nas discussões sobre a área, de maneira que a sistematização de experiências educativas possa contribuir com estratégias que, de fato, atendam às necessidades das pessoas que demandam por essa modalidade de educação (VARGAS 2013, ACUÑA 2015).

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO CHILE

PAÍS/PREV. LEGAL	FINANCIAMENTO	FORMA DE OFERTA
BRASIL Constituição Federal de 1988	Pública e Privada	Alfabetização (Brasil Alfabetizado) EPJA no Ensino Fundamental PPJA no Ensino Médio EPJA no Ensino Fundamental – Integrada a Educação Profissional EPJA no Ensino Médio – Integrada a Educação Profissional Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)
CHILE Não há previsão constitucional para EPJA	Pública Subvencionada e Privada	Alfabetização (Contigo Aprendo) Educação de Jovens e Adultos na Modalidade Regular Educação de Jovens e Adultos na Modalidade Flexível (Terceiras Jornadas) Reinserção Escolar para Pessoas Jovens e Adultas Validação Nacional de Estudos para Pessoas Jovens e Adultas Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Recintos Penais

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

QUADRO 2 – BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL E NO CHILE

PAÍS	LEGISLAÇÃO NACIONAL GERAL DE EDUCAÇÃO	LEGISLAÇÃO NACIONAL ESPECÍFICA PARA EPJA
BRASIL	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N.º 9394/96.	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000);</p> <p>Decreto nº 5.840, de 13.07.2006 - Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências;</p> <p>Decreto nº 6.093, de 24.04.2007 - Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.</p> <p>Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008 - Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.</p> <p>Resolução CNE/CEB nº 03, de 15.06.2010 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.</p> <p>Resolução CNE/CEB n.º 02/2010 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.</p>
CHILE	Lei Geral de Educação – LGE N.º 20.370/2009.	<p>Decreto de Educação N.º 257 - Marco Curricular Nacional para Educação de Pessoas Jovens e Adultas (Decreto 257/2009);</p> <p>Decreto de Educação N.º 999/2009 - Aprova Plano e Programas de Estudos de Formação em Ofícios para a Educação Básica de Adultos;</p> <p>Decreto de Educação N.º 1000/2009 Aprova Plano e Programas de Estudos para a Educação Média de Adultos.</p> <p>Decreto de Educação N.º 2272 - Aprova Procedimentos para o Reconhecimento de Estudos Básico, Humanístico Científico e Técnico Profissional da Modalidade Educação de Jovens e Adultos e de Educação Especial.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NA AMÉRICA LATINA

Consideradas um fator estratégico para o processo de desenvolvimento educativo, as discussões em torno formação de professores têm ocupado espaço relevante na produção do conhecimento na literatura educacional internacional. Particularmente na América Latina, as discussões em torno desse campo tiveram maior expansão e visibilidade no contexto das reformas educacionais iniciadas pelos países da região na segunda metade da década de oitenta e durante toda década de noventa, onde através de orientações de organismos internacionais como o FMI, passou-se a estabelecer uma nova racionalidade em torno da reestruturação do trabalho docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento de estudos e pesquisas voltados para a análise de processos formativos, gestão, profissão e trabalho docente, gerencialismo, avaliação, entre outros.

O estudo conduzido pela UNESCO em 2012, *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, é um importante documento que permite situar um panorama recente sobre a profissão docente na região. No ano de divulgação do relatório do estudo, a América Latina contava com um contingente de 6,4 milhões de professores atuando na educação primária e secundária, estimando para o ano de 2015 um aumento de mais 750.000 novos professores para atender a toda a demanda educativa da região, sobretudo no cumprimento da educação primária universal. O estudo aponta, ainda, que “la población docente en países de América Latina y el Caribe revela la heterogeneidad del profesorado pero también capta diferencias y recurrencias en nivel regional” (VAILLANT, 2013, p. 188).

Nesse sentido, discutir a formação de professores no continente latinoamericano nos impõe alguns desafios de difícil enfrentamento. A diversidade regional que a América Latina comporta, manifestada por diferentes processos culturais, linguísticos e políticos impede que pensemos esta realidade no singular, e coloca limites às generalizações.

No que diz respeito à necessidade da formação dos professores para atuar na EPJA, parece-nos que os países se aproximam de um consenso: o terreno continua sendo tão urgente quanto incerto em suas propostas e definições (MESSINA, 2002; UNESCO, 2000, 2003, 2009; MACHADO, 2000; CORVALÁN, 2008; INFANTE, 2010).

Organismos internacionais como o CREFAL e CEAAL, redes de estudos e cooperação internacional, a exemplo da RED-EPJA, universidades e sociedade civil têm

manifestado reiteradamente sobre as condições que se apresentam a EPJA na região, apontado caminhos em torno da sua melhor constituição política e da necessidade de seu desenvolvimento em consonância com as atuais dinâmicas sociais. Nos debates gerados, é uma pauta perene a necessidade da formação de pessoal para a área.

Se, por um lado, a demanda por essa formação tem sido compreendida como uma estratégia importante para o melhoramento da qualidade dos sistemas educativos, por outro, continua se constituindo como um espaço permanente de redefinição, contraditório e tensionado, sendo propício tanto para a promoção de inúmeras experiências de práticas exitosas como para a reprodução de propostas pedagógicas que reafirmam esse segmento de ensino como um campo de trabalho secundário.

O reconhecimento da EPJA como um direito concreto requer a formulação e a efetivação de políticas públicas que assegurem desde o financiamento até a sistematização do trabalho pedagógico para a modalidade, o que implica necessariamente também, na constituição do campo como um espaço pedagógico definido.

Ademais, como assinala Campero,

La formación es en elemento central para la construcción de la profesión de educador/educadora de personas jóvenes y adultas, ya que promueve en formación sólida, sistemática y específica, y contribuye en la construcción de un código ético, en la orientación del trabajo al servicio de la colectividad y el reconocimiento social del mismo. Indirectamente la formación coadyuva a la organización entre sus integrantes y al mejoramiento de sus condiciones laborales y de trabajo. Cabe señalar que la formación desempeña en papel clave en la construcción de la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas, y es un elemento fundamental para la profesionalización del campo [...] (CAMPERO, 2015, p. 6).

A definição de um campo pedagógico próprio para a EPJA aponta, também, para a necessidade de seu fortalecimento conceitual, teórico e metodológico, garantindo que a organização do trabalho pedagógico esteja voltada especificamente para o público ao qual o segmento atende, observando que a organização e a sistematização do conhecimento estejam alinhadas na compreensão de que os demandatários por essa oferta educativa são sujeitos historicamente situados, com características heterogêneas e que carecem de condições específicas de aprendizagem.

As diversas experiências realizadas na EPJA, seja por meio da escolarização institucional, seja no campo da educação popular, têm solicitado o perfil de um profissional do ensino, ora compreendido como educador ora como professor, que desenvolva o trabalho pedagógico primordialmente a partir de uma “base teórica sólida sobre as teorias

pedagógicas” (ARROYO, 2006) que possibilite através delas uma compreensão mais ampla o processo de educação de adultos, de suas singularidades e particularidades.

Os estudos realizados por Messina (2002) apontam que na América Latina os professores que atuam na EPJA têm tido uma formação inicial voltada para o Ensino Fundamental e Médio, o que faz com que o campo de trabalho com adultos seja descaracterizado dos fundamentos teóricos e filosóficos que o sustentam.

O panorama atual de formação acadêmico profissional de professores para atuar na EPJA nos cursos de graduação das universidades latinoamericanas é reduzido e até mesmo escasso em alguns países, como é o caso do Chile. Do ponto de vista da formação inicial realizada por IES e que esteja voltada exclusivamente para a EPJA, a região conta apenas com a experiência da Universidade Pedagógica Nacional do México (UPN), que possui a carreira de licenciatura em intervenção educativa, na linha de *personas jóvenes e adultas*. Nas demais instituições, sejam elas públicas ou privadas, quando existentes, as disciplinas voltadas para a formação de professores para EPJA figuram como obrigatórias para o cumprimento do currículo mínimo dos cursos de pedagogia, ou de maneira optativa nas demais licenciaturas.

Em nível de extensão universitária ou pós-graduação, *lato e stricto sensu*, observa-se que o cenário para formação na área se alarga. Brasil, México, Colômbia, Chile e Peru (DECISIO, 2015) têm desenvolvido no âmbito das IES uma série de atividades e cursos de formação que “pueden ser útiles para reflexionar, mejorar e innovar en el diseño y puesta en práctica de propuestas formativas para educadores/educadoras de personas jóvenes y adultas” (CAMPERO, 2015, p. 8).

Embora as experiências sejam significativas e sinalizem com perspectivas futuras, a forma com a qual a EPJA tem sido tratada no âmbito das instituições formadoras revela muito sobre a sua condição no cenário educativo. A ausência de estudos específicos voltados para a área reafirma a condição secundária que a EPJA tem ocupado dentro dos sistemas de ensino, sendo que também “nem sempre alcançam uma posição de prestígio no ambiente acadêmico” (DI PIERRO, 2006, p. 288). Nesse universo, se apresentam distintas visões em torno da EPJA; particularmente na América Latina, se evidencia uma polarização em torno do seu desenvolvimento e finalidades.

Em uma leitura dos interesses conflitantes que se configuram em torno do processo de formação de professores para a EPJA na América Latina, Campero (2015) apresenta duas categorias que ilustram essa polarização: uma a que denomina *instrumental*, de curto alcance e caracterizada pelo atendimento imediato de objetivos, limitando a participação dos educadores ao longo do processo e outra que considera *formativa*, caracterizada por uma

profunda reflexão sistemática que se configura em torno dos valores da EPJA, se apoiando no diálogo e na reflexão sobre a construção teórico-metodológica da área com vistas ao desenvolvimento de práticas que provoquem o sentido das aprendizagens.

Essa definição é análoga ao que a literatura sociológica da EPJA tem apresentado como justificativa em torno do seu processo de constituição histórica, como caracterizada por Wanderley (1985) ao apontar as correntes *recuperadoras* e as correntes *transformadoras* como pano de fundo em sua construção.

Se, por um lado, os documentos oficiais têm referenciado aos países signatários das CONFINTEAS que incluam em suas pautas a diversidade na oferta e a provisão de recursos para a área, na prática, “la ausencia de políticas que articulen orgánicamente la EPJA en las redes públicas de enseñanza básica, no hay carrera específica para educadores de esta categoría educativa” (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 15), o que gera uma lacuna sobre o trabalho pedagógico com o público a qual esse tipo de ensino se destina.

Aspectos inerentes a organização do trabalho pedagógico tais como currículo, avaliação, materiais didáticos, formação de professores, entre outros têm sido concebidos na perspectiva do ensino “regular”, fazendo com que as práticas dos professores sejam apenas uma transposição de uma modalidade para outra.

A esse respeito, Oliveira (1999) chama atenção para um ponto importante a ser considerado no âmbito do desenvolvimento das práticas pedagógicas destinadas ao público da EPJA, e que tem uma relação fundamental no processo de formação dos professores que irão atuar na modalidade ao afirmar que,

Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Soares (2001) também chama atenção para essa questão quando discute a necessidade de reconhecer o perfil do aluno na EPJA para, a partir de suas realidades, fomentar “ações pedagógicas que repensem o currículo com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e à formação de professores condizente com a especificidade da EJA” (SOARES, 2001, p. 202).

A condição de “não-criança”, característica fundamental para se pensar a respeito do público da EPJA, também se torna, portanto, um elemento central para se pensar a formação do professor que irá atuar na área. A definição de um quadro teórico de referência, que tenha

como proposta discutir e direcionar ações para um campo que carece de estudos e pesquisas mais aprofundadas, sobretudo no reconhecimento de uma demanda de educandos imersos em uma relação pedagógica onde as convergências entre cultura escolar e sistemas de aprendizagem deve fazer parte de qualquer orientação para quem irá atuar na modalidade.

Nas palavras de Oliveira (1999, p. 188):

Sem dúvida, a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa.

A perspectiva da EPJA, no âmbito da educação formal, de caráter *compensatório*, voltado apenas para a alfabetização de adultos, ou para *escolarização* daqueles que não tiveram acesso ou garantia de permanência na escola em idade considerada regular, ou ainda *certificadora* continua presente nas esferas formativas e apresenta relação direta com o campo da formação de professores. Com efeito, se essa é a concepção que prevalece da EPJA nos sistemas oficiais de ensino, a formação dos professores se reduz às orientações da legislação educacional, nos cursos de licenciatura plena, e, portanto a cargo das instituições formadoras (faculdades de educação, centros universitários, universidades, etc.), compreensão essa que descaracteriza e deixa de reconhecer a constituição histórica da própria modalidade, que possui raízes históricas no seio dos movimentos de educação popular e que tem uma larga trajetória formativa do educador no campo da educação não-formal.

Embora se desenvolva em caráter continuado, a formação de professores que atuam na EPJA na América Latina, na maior parte das vezes, se dá por meio de cursos oferecidos dentro dos sistemas de ensino, que possuem baixa carga horária, são pontuais e muitas vezes direcionados aos próprios programas desenvolvidos para a modalidade. São ainda verticalizados, restritos apenas à execução do trabalho voltado para o desenvolvimento de determinados projetos. Ainda pode-se dizer que são aligeirados, descontínuos e com pouco ou quase nenhum referencial que subsidie o desenvolvimento de uma prática voltada para a compreensão mais ampla da EPJA.

Un punto a destacar es que la formación es ‘ofrecida’ desde los propios programas, como en preparación fundamentalmente operativa u orientada hacia el ‘manejo’ o administración del currículo, los materiales y la evaluación; en formación instrumental y de corta duración, constituida por cursos o talleres que no están organizados en un sistema, y que prepara a los educadores más como gestores que como facilitadores (MESSINA, 2002, p. 26) (Grifos do autor).

A autora sinaliza para um ponto importante e que tem se tornado recorrente no campo da EPJA, a ausência de consistência teórica e metodológica, o que implica, de certa forma, em amadorismo, e conseqüentemente improvisado nas práticas dos professores.

Referimo-nos ao amadorismo em questão, a ausência de conhecimentos sólidos sobre o campo de atuação e isso tem sido evidenciado à medida que a formação inicial não contempla os aspectos inerentes a modalidade. Esses aspectos, constituintes dos processos didáticos metodológicos implicam, como já mencionamos anteriormente, em não (re) conhecer além dos anseios, a maneira como se operacionaliza o ensino para aqueles que se encontram imersos no campo.

Messina (2002), ao mapear a formação inicial de professores/educadores para a EPJA na América Latina, alerta que maior parte dos países que compõe a região tem realizado essa formação em um circuito a parte da formação recebida nas universidades. Ao se referir a essa condição instalada no trato com a EPJA, afirma que “los educadores de adultos son maestros básicos o primarios o profesores de la educación media, titulados, que no cuentan con especialización en adultos y que se forman en la temática de adultos en la propia práctica” (MESSINA, 2002, p. 24).

Di Piero e Graciano (2003) em documento elaborado para o informe regional sobre a EPJA na América Latina com vistas a CONFINTEA V, também, apresentam um panorama que reafirma essa condição. As autoras advertem que:

La situación más común es que los docentes que actúan en los jóvenes y adultos son los mismos de la educación regular que intentan adaptar la metodología a este público específico o reproducen en los jóvenes y adultos la misma dinámica de enseñanza-aprendizaje que establecen en niños y adolescentes (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 75).

Existe ainda um fator importante a ser considerado no que tange à relação existente entre a formação e o trabalho com os destinatários da EPJA, e que está relacionado às condições de trabalho do professor. Em geral, a docência na modalidade se faz em virtude da complementação da carga horária dos professores que atuam no ensino diurno, com crianças e adolescentes. Esse cenário gera a “inexistencia de equipos especialmente dedicados a la EPJA impide la formación de un cuerpo técnico especializado y dificulta la organización de proyectos pedagógicos específicos para esta modalidad” (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 75).

Espinoza (2013) reafirma essa condição, apontando que,

En cuanto a la formación docente, es en hecho que en la mayoría de los países ibero-americanos no existen ofertas amplias y diversificadas de formación docente para la EPJA. Hay acciones de formación continua, principalmente mediante las denominadas capacitaciones, que son, en gran medida, acciones remediales de la deficiente formación inicial que se brindó a los educadores de jóvenes y adultos, generalmente, en áreas de formación correspondientes a la educación de las niñas y los niños (ESPINOZA, 2013, p. 2011).

Um estudo exploratório realizado em 2007 pela OREALC/UNESCO, juntamente com o CREFAL e o Instituto de Educação da UNESCO, como parte do balanço intermediário para a CONFINTEA VI, revela que os programas de formação inicial e continuada de professores para atuar na EPJA continuam ocupando um lugar marginal nas políticas de educação na América Latina.

A pesquisa mostra, ainda, que, “en la mayoría de los países, las políticas de formación de educadores de adultos no están explicitadas en los planes nacionales o programas de desarrollo social y educativo” (UNESCO, 2007, p. 48).

O relatório da pesquisa conclui que,

De la misma manera, las políticas de formación de educadores de adultos están ausentes en los programas de las universidades, donde las iniciativas que se identifican se han originado más en personas o grupos de educadores de adultos e investigadores de campo que en iniciativas institucionales. Así, en de las posibles causas del poco eco que tiene la formación inicial, y que resulta como en círculo vicioso, es que no solamente el Estado no en garantizado oportunidades de formación, sino que tampoco en garantizado oportunidades de desarrollo profesional para los que decidan formarse en el campo de la formación inicial. (UNESCO, 2007, p. 11).

Por fim, a recomendação que fez o relatório foi a de que as instituições formadoras (universidades, centros universitários, faculdades de educação) e outras instituições formativas assumam a centralidade da preparação de pessoal, inicial e continuada para a área.

Concluída a CONFINTEA VI em 2009, com o balanço (CONFINTEA +6) realizado em 2016, a reivindicação dos profissionais da área por processos formativos consistentes e com um ideário pedagógico próprio permanece um dos motes para defesa de uma EPJA na América Latina que garanta aos seus destinatários os valores necessários para que assumam sua condição de participação social e cidadã. É importante salientar que esse também é um tema que atravessa os debates produzidos ao longo dos 60 anos de realização das CONFINTEAS.

Como pôde ser evidenciado nos estudos realizados por diversos pesquisadores e

rganismos de cooperação internacional, as discussões sobre a formação de professores para atuar na EPJA está imersa em uma pluralidade de contextos.

Questões como gestão, qualidade e eficácia da oferta educativa assumida pelos países da região, na maioria deles pelo viés das reformas educativas baseadas nas políticas neoliberais da década de 1990, fizeram com que a educação básica regular fosse priorizada frente às demais modalidades de ensino, estimulando a sociedade civil através das políticas de responsabilização para que assumisse a EPJA (a educação indígena, inclusiva, etc.) e a mantivesse ligada ao quadro das políticas sociais assistencialistas. Assim, o quadro das pesquisas que têm sido realizadas na América Latina sinaliza para que, “a pesar de los avances realizados, la EPJA sigue siendo ‘el patito feo’ de los sistemas nacionales de educación, de las visiones de la clase política de nuestros países” (ESPINOZA, 2013, p. 208) (Grifos do autor).

A ausência de vontade política, fator que afeta diretamente a secundarização do campo, tem se colocado como um desafio para construção e efetivação de elementos pedagógicos constitutivos para a EPJA. A formação de professores está inserida nessa realidade como um desafio para superação dessa lógica e, para que essa formação efetivamente ocorra, é necessária a criação de um campo pertinente ao seu desenvolvimento, o que, como apresentamos em seguida, entendemos como conteúdos relevantes para essa formação.

2.1 CONTEÚDOS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: NOTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO PEDAGÓGICO

Assentar a construção de um campo pedagógico próprio para a EPJA implica reconhecer um conjunto de elementos que justifiquem, de acordo com as características desse segmento educativo, as singularidades e particularidades que lhes são inerentes. Ou seja, que se materializam *para* e *em* seu desenvolvimento, “o que implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns” (RIBEIRO, 1999, p. 185).

Tem-se atribuído com maior recorrência a essa construção a reconhecimento de suas especificidades.

As pesquisas desenvolvidas por Soares e Soares (2009, 2011) a partir da análise de projetos, instituições de ensino, formação inicial e continuada de professores para a EPJA e da legislação oficial – a Constituição/1988, LDB/1996 e o Parecer CEB/2000, possibilitaram o

mapeamento de uma série de expressões tais como *adequado, apropriadas, características, especificidade própria, modelo pedagógico próprio, voltado para e específica*, que são recorrentes e que se atribui ao campo da EPJA, sendo possível delinear a noção de especificidade como sendo “a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular” (SOARES; SOARES, 2015, p. 4).

Nessa direção, Arroyo (2006) sustenta que o reconhecimento das especificidades implica também na formação particular do educador da EPJA e, conseqüentemente, em políticas direcionadas a essa formação. Portanto, o vocábulo *especificidade* invoca diversos elementos que podem ser considerados como conteúdos relevantes para cogitar essa formação.

Posicionamo-nos ao lado de que na formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2011) dos professores que atuam na EPJA, o primeiro desses elementos se refira à compreensão da EPJA como um campo político, emancipador e historicamente marcado em sua construção identitária pela forte influência dos movimentos de educação popular, onde o desenvolvimento da consciência crítica e a interpretação das realidades que geram e produzem as desigualdades fundamentam as relações sociais que reproduzem a sociedade e a própria EPJA.

Ou, como assinala Di Pierro,

A EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar. Esse caráter emancipador esteve presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de educação popular desde os anos 1960, e deve ser tomado como referência, ainda que se considere que, no momento atual, nem todos os sujeitos que buscam a EJA tenham as mesmas motivações ou estejam engajados em projetos coletivos (DI PIERRO, 2006, pp. 281-282).

O ideário pedagógico construído por Paulo Freire em torno da educação popular e da educação de adultos, a partir de sua pedagogia crítico-libertadora, que propõe o desenvolvimento da práxis baseada na problematização e no diálogo, constitui o pensamento educacional que melhor referencia e fundamenta a dimensão política da EPJA e o seu compromisso com as características de seu público, tornando-se assim um importante elemento compositivo da formação do professor da EPJA.

A centralidade do pensamento freireano compreende uma educação não neutra, pois a mesma, quando vista sobre as dimensões da ação e da reflexão de certa existência, pressupõe

a atuação do homem sobre essa realidade. O princípio da politicidade nas ideias de Freire concebe a educação como problematizadora, a qual, mediada pelo diálogo, busca a transformação através do pensamento crítico.

Para Ribeiro (1999),

Somada à consciência crítica sobre as estruturas sociais que geram a desigualdade e sobre o papel da educação na manutenção ou transformação dessas estruturas, a valorização do diálogo como princípio educativo, com a decorrente assimilação da noção de reciprocidade na relação professor-aluno, constitui-se pilar importante da formação do educador de jovens e adultos (RIBEIRO, 1999, p.193).

Assimilar a natureza da EPJA como um campo que também é político, implica no reconhecimento de sua constituição histórico-sociológica, sendo fundamental que na formação do professor que irá atuar na área esteja clara essa noção. Além disso, possibilita que o professor direcione sua prática através de uma leitura e compreensão mais ampla sobre quem são os sujeitos que compõe essa modalidade, suas trajetórias socioculturais, a realidade à qual estão submetidos e os motivos que os fizeram retornar à escola.

Campero (2005) apresenta um dimensionamento sobre essa condição quando adverte que,

La EPJA es un objeto de conocimiento y de transformación. De conocimiento ya que se requiere sistematizar las prácticas y generar investigaciones para acumular saberes que permitan profundizar en él para apoyar la toma de decisiones sobre políticas, programas y acciones, además de plantear nuevas líneas de indagación. Es objeto de transformación porque no se limita sólo a los sujetos que participan y a los procesos educativos en sí, sino que su finalidad es coadyuvar al desarrollo basado en principios de respeto a la dignidad del ser humano y de justicia social, en la búsqueda de la transformación social (CAMPERO, 2015, p. 506).

A autora nos ajuda a reforçar a compreensão da EPJA como um segmento da educação onde o político e o ideológico se convergem, e que se apresenta em constante movimento, o que reafirma a necessidade de uma reflexão perene sobre sua (re) configuração, não se limitando apenas aos sujeitos participantes do processo, mas sobre as razões de suas finalidades como objeto de transformação social, gerando e legitimando politicamente sua dinâmica emancipatória (ARROYO, 2006).

Elaborar uma proposta de formação de professores para atuar na EPJA implica em tomar o referencial crítico da área como elemento precípuo para a constituição de um campo pedagógico próprio. Essa noção parece ser a base para o desenvolvimento de outros

elementos como currículo, metodologias, condições de aprendizagem, materiais didáticos, formas de avaliação, temas a serem abordados entre outros aspectos, a fim de que as relações entre a formação e a prática possam produzir uma relação com o saber, o qual segundo Charlot (2005, p. 45), se materializa pela “relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, confrontando com a necessidade de aprender” ou, nas palavras de Campero (2008, p.16), se reconheça “el carácter social; el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes; la reflexión sobre los mismos y de las experiencias y, la aplicación de éstos en la práctica cotidiana”.

Outro elemento que defendemos como pertinente e relevante na constituição do campo pedagógico para a EPJA e que conseqüentemente deve estar presente na formação de professores que irão atuar na área, está voltado à compreensão de como se relacionam os mecanismos psicossociais e culturais nas situações de ensino-aprendizagem na vida adulta.

Ribeiro (1999), ao denominar como “ideias-força” as condições necessárias para delinear o processo de formação de professores para atuar na EPJA, nos chama à atenção para a compreensão das necessidades de aprendizagem características da idade adulta, apresentando uma perspectiva sociológica e psicológica implicadas no processo de desenvolvimento cognitivo dessa fase da vida.

A especificidade do modo de aprender na vida adulta se processa em estruturas cognitivas anteriormente já experienciadas pelos indivíduos. Elementos como memória, percepção, atenção e juízo já são partes integrantes de uma construção fisiológica do corpo e, como reflexo, de traços psicológicos, culturais e comportamentais internalizados e assumidos ao longo de suas trajetórias.

Os conteúdos explorados nas disciplinas destinadas ao estudo da psicologia da educação, presente nos cursos de formação de professores, são na maioria das vezes voltados para o estudo das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças e adolescentes, seja pela ausência de maiores aportes teóricos para área e que estejam destinados a compreender como aprendem os adultos, ou por outro lado, devido ao enfoque central dos cursos de pedagogia, que limita-se em estudar apenas ensinar para os estágios de vida das crianças. Assim, as práticas pedagógicas que vão sendo desenvolvidas na EPJA acabam tomando como referencial teórico-metodológico os mesmos esquemas de aprendizagem implicados em estágios de vida que não a adulta

Ribeiro aponta (1999) que:

[...] o amadurecimento de uma psicologia dos adultos, tanto no que se refere

à dimensão cognitiva quanto motivacional, seria fundamental para se superar a concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante o período de desenvolvimento biológico intenso (infância e adolescência), fazendo parecer irrelevantes as características específicas de outras fases da vida e os efeitos que a aprendizagem pode produzir também durante a idade adulta (RIBEIRO, 1999 p. 194).

Também sobre essa questão, Oliveira (1999) argumenta em prol do reconhecimento de algumas condições importantes para compreender como jovens e adultos pensam e aprendem: o seu estado de não criança, o fato de terem sido excluídos da escola, e o pertencimento a determinados grupos culturais.

Brundage e Mackeracher (1980) *apud* Infante (2007) defendem a existência de diversas variáveis (sociais, psicológicas, fisiológicas, etc.) presentes na vida adulta e que são determinantes para que sejam identificadas como características de seus processos de aprendizagem. Argumentam que os adultos têm numerosas experiências de vida já estruturadas que limitam novas aprendizagens, fazendo com que estes focalizem basicamente em estender os significados, valores, habilidades e estratégias adquiridas em aprendizagem anteriores. Dessa forma, assinalam para que as necessidades de aprendizagem na vida adulta estejam relacionadas às características de suas próprias vidas, de suas necessidades pessoais, de produção e de autodefinição.

Nesse mesmo sentido, Martínez (1997) apresenta uma série de conceitos advindos do campo da psicologia e da sociologia para tentar definir o que constitui a idade adulta. O autor advoga em seu estudo que assumir a condição adulta implica uma série de fatores que se relacionam não apenas à idade cronológica ou biológica como uma etapa da vida, mas às atividades funcionais empreendidas ao longo da vida social, de uma época, ou de uma cultura particular, estabelecendo assim uma relação idiossincrática.

Além disso, “los adultos son más proclives a expresar sus propias necesidades y a describir sus procesos de aprendizaje a través de formas verbales, lo cual les permite negociar la planificación de sus programas de aprendizaje” (INFANTE, 2007, p. 25).

Embora exista um consenso entre pesquisadores da área (RIBEIRO, 1999; OLIVEIRA, 1999; FONSECA, 2007; INFANTE, 2007) no sentido que são incipientes os estudos teóricos voltados para uma melhor compreensão sobre a psicologia da aprendizagem de adultos, está evidente também para esses autores a necessidade de compreender as particularidades da vida adulta e suas implicações nos processos de aquisição do conhecimento e do desenvolvimento das aprendizagens que devem ser consideradas importantes para orientar a formação de professores para a área.

Coadunamos com as ideias de Ribeiro (1999) quando postula que a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1996) talvez melhor se adeque para fundamentar, *a priori*, as propostas educativas destinadas à EPJA, uma vez que o pesquisador russo compreende o ser humano na sua dimensão *onto e filogenética*, com uma constituição biológica específica, mas ressignificada nas relações construídas culturalmente e socialmente. É importante salientar que a psicologia histórico-cultural não se restringe à aprendizagem escolar, mas concebe a educação como um processo amplo, presente também na mediação entre os indivíduos com a sociedade, relação essa que garante diferentes aprendizagens.

Assim, propor estudos voltados para o modo como os sujeitos da EPJA aprendem, suas reais necessidades e expectativas em relação às finalidades da escola, requer uma visão ampliada sobre os sentidos e significados da educação na vida dessas pessoas, sobre a relevância dos conteúdos a serem aprendidos e a importância de apropriá-los ou não em face da vida que possuem.

É fundamental que o professor da EPJA tenha em sua formação uma compreensão clara sobre as situações de aprendizagens desenvolvidas na vida adulta, como se apropriar e selecionar tais aprendizagens, considerando esses elementos em suas práticas pedagógicas, dessa forma, “estariam mais aptos, assim, a fazer escolhas pedagógicas mais acertadas diante da premência que caracteriza as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, mediante suas condições reais de dedicação aos estudos” (RIBEIRO, 1999, p. 195).

As duas condições que apresentamos aqui, traduzidas na necessidade de compreensão política do campo e no reconhecimento das implicações presentes no desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem característica dos adultos, em nosso entendimento, podem se constituir como um limiar para se pensar a construção de um campo pedagógico próprio, isso porque a partir desses elementos se articulam outras condições presentes na organização do trabalho pedagógico destinado a EPJA, como aponta Machado,

a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a “diversidade subjetiva” – cultura –, a transformação do sujeito e suas relações sociais, a centralidade no trabalho como produção social, na escola, como objeto de análise/espaço de trabalho e efetivação do direito à educação (MACHADO, 2008, p. 162) (Grifos do autor).

Alvarenga (2015), apresentando suas preocupações sobre essa questão, nos adverte que “é necessário darmos continuidade e densidade as nossas reflexões sobre o tema, uma vez que a organização verticalizada e fragmentada dos currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas se confrontam com uma tradição contrária a esta organização” (ALVARENGA,

015, p. 19).

De acordo com Soares (2007, p. 1), “a formação de um profissional voltado para as necessidades dos sujeitos jovens e adultos nos últimos anos tem se colocado como questão central nos debates sobre o tema”. Quase uma década depois, a análise dos trabalhos contidos nos anais do V Seminário Nacional sobre Formação de Educação de Adultos, *locus* do fomento de discussões mais recentes sobre esse tema, realizado em 2015, nos permite afirmar que ao tempo que se continua a reivindicar condições necessárias à formação do professor da EPJA, sinaliza para o alargamento cada vez maior da lacuna existente nos cursos de pedagogia em relação área.

A partir da convergência de elementos políticos e pedagógicos, marcados por diversas tendências e tensões, que emergem outros fundamentos do qual o professor da EPJA precisa ter assegurado em sua formação, como a noção de que “a recuperação do direito a educação nunca vem descolada da luta pela conquista dos demais direitos” (DI PIERRO, 2006, p. 282), sendo necessária uma discussão perene sobre a história da construção dos direitos humanos, sociais e culturais, levando em consideração que na maior parte das vezes a ausência dessas garantias é o que acaba sendo o objeto central do retorno dos alunos à escola. Na tentativa de fazer com que esse objetivo se cumpra, a formação deverá fomentar o desenvolvimento de experiências que articulem os conhecimentos socialmente valorizados com aqueles que são produzidos e desenvolvidos em diversos contextos no qual os sujeitos da EPJA encontram-se inseridos.

A formação do professor da EPJA “ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social” (LAFFIN, 2015, p. 50) e, dessa forma, continua sendo “um campo aberto”, como afirma Arroyo (2006), apresentando equidistância entre a construção de um campo específico de formação e as reais necessidades dos sujeitos que o segmento atende.

Tanto no Brasil quanto no Chile o preparo profissional do docente que irá atuar na EPJA, no âmbito da educação formal, é realizado através de curso superior, com quatro anos de duração, realizados em universidades e faculdades públicas e privadas que compõe os sistemas oficiais de ensino. No Brasil, tal formação é realizada nos cursos de pedagogia, no Chile nos cursos de pedagogia básica ou licenciaturas, a depender da nomenclatura adotada pela IES que oferece o curso.

Nos dois países, as carreiras de pedagogia atendem prioritariamente à Educação Infantil - *parvularia* no Chile - e aos anos iniciais da Educação Básica. A formação para atuar

nas demais modalidades previstas em Lei, como é o caso da EPJA, ficam a cargo do projeto que orienta os cursos no âmbito das instituições formadoras, que pode optar ou não pela inclusão de conteúdos que contemplem essa formação.

Nos tópicos que seguem procuramos descrever e analisar a presença de disciplinas voltadas para a EPJA nos cursos de pedagogia das universidades estatais da Bahia e de Valparaíso. A partir desse inventário será possível estabelecer um panorama sobre as condições que se encontram essa formação nos dois países.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL/ESTADO DA BAHIA: O ESPAÇO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES

A história recente de uma nova reformulação para os cursos de Pedagogia¹⁷ no Brasil evidenciam as considerações que tecemos anteriormente, uma vez que mesmo propondo novos paradigmas de formação, delineados a partir das visíveis transformações ocorridas na sociedade contemporânea, não tem conseguido se aproximar da tarefa social, historicamente situada, comprometida com a maioria da população e com as questões relevantes da educação e da sociedade.

Nesta parte do trabalho, nosso propósito é apresentar um levantamento sobre o lugar que ocupa a formação inicial do professor para atuar na EPJA dentro dos cursos de Pedagogia das IES no Estado da Bahia, analisando as disciplinas que compõe o currículo dos cursos, e estabelecendo uma relação entre o *protagonismo* e o *anonimato* na configuração deste campo de estudo.

Para cumprir com esse propósito, foram consultados os dados estatísticos do ensino superior obtidos pelo MEC através do Censo da Educação Superior (CENSUP), realizado pelo INEP no ano de 2012 e outros documentos institucionais como resoluções e projetos pedagógicos.

Os dados do MEC/INEP (2015) apontam para a existência de 1.103 cursos superiores de licenciatura em Pedagogia atualmente em funcionamento no Brasil. Deste total, 334 são oferecidos por IES públicas, e 769 por IES privadas. Na modalidade de Ensino a Distância (EaD) são 930 cursos e, na modalidade presencial, 173 cursos ofertados.

¹⁷ As atuais diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e formação de professores foram aprovadas pela Comissão Bicameral, formada por integrantes das câmaras de Educação Superior e Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2006. O documento rege a formação inicial e continuada de professores em exercício na educação infantil, no primeiro ciclo do ensino fundamental, nos cursos do ensino médio e de educação profissional.

Nesta análise, direcionamos o estudo para os cursos oferecidos na modalidade presencial das duas IES públicas federais, sendo elas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e das quatro IES públicas estaduais, a saber, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É importante salientar que além das IES aqui citadas, o Estado da Bahia possui ainda a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOBA) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIFASV) que não ofertam o curso de Pedagogia, e, ainda, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSA), em fase de implantação.

A escolha pela análise da oferta dos cursos na modalidade presencial se deve ao fato de que estes se constituem como “referência” para a elaboração dos cursos na modalidade a distância oferecidos pelas mesmas IES, possuindo pequenas alterações na carga horária das disciplinas. Esse mesmo critério se aplica à análise dos cursos nas universidades *multicampi* como a UNEB e UESB, onde os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos nos campus-sede são referências para os demais *campi*.

No Brasil, a formação para atuar na EPJA e, prioritariamente, nas classes de alfabetização é feita nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Assim, referencia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo no mínimo 300 horas de prática de ensino para o exercício do magistério.

Um dos desdobramentos dessa Lei são as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, documento prescritivo do Conselho Nacional de Educação, que “[define] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006) e, portanto, orienta nacionalmente a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação em pedagogia. O Artigo 7º deste documento define como carga horária mínima para efetivação do curso o total de 3.200 horas, sendo destinadas 300h para Estágio Supervisionado, de acordo com o projeto pedagógico de cada instituição.

É importante salientar que as DCN’s para os cursos de Pedagogia trouxeram em seu escopo a prioridade para formação do profissional que deveria atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do então Ensino Fundamental, não fazendo menção a qualquer outra modalidade de ensino.

Assim, essa Diretriz estabelece em seu Artigo 4º que,

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (DCNP, 2006).

O Artigo 7º do mesmo documento reforça essa proposição quando no item II orienta para que “300 horas [sejam] dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”.

Em meio às transformações das políticas educacionais da década de 1990, inclusive com a extinção da formação de magistério em nível médio (normal) e em seguida da extinção do curso Normal Superior, as habilitações em modalidades específicas de atuação que eram facultadas às IES adotarem através de seus projetos pedagógicos como em supervisão, orientação e gestão escolar, bem como educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, do campo entre outras, foram aos poucos deixando de existir. A pesquisa de Soares (2008) evidencia essa condição quando aponta que em 2005 apenas 1,59% dos cursos de pedagogia em funcionamento no país apresentavam habilitação em EPJA.

Seguindo esse movimento, as IES baianas direcionaram seus projetos de cursos de licenciatura em pedagogia baseadas principalmente pela tendência nacional que emergia, ou seja, prioritariamente para a Educação Infantil e Séries Iniciais, resultando em poucas modificações nos dias atuais.

Assim, seguindo a orientação encaminhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, a disciplina EPJA se tornou apenas “complementar” para a formação do pedagogo, atendendo apenas em uma instituição ao item IV no já mencionado artigo 7º, que se refere ao estágio curricular, não assumindo um caráter prioritário dentro do processo formativo.

2.2.1 Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

O projeto pedagógico da licenciatura em pedagogia da UFRB tem como escopo do curso na sua estrutura curricular “atender a formação do pedagogo para atuar na perspectiva da pluralidade dos ambientes de educação” (UFRB, 2008, p.17). Dessa forma, as atividades pedagógicas do curso são direcionadas por um conjunto de disciplinas que norteiam a formação para atuação em diversas etapas da educação básica, como também em espaços

educativos não formais.

Nessa universidade, é possível identificar o direcionamento para a formação do professor com vistas à atuação na EPJA. A oferta de disciplinas de natureza obrigatória e optativa voltadas para o atendimento dessa etapa da educação básica se estende ao longo de todo o curso, sendo possível ao aluno, ao final do curso, a escolha do estágio curricular obrigatório na área.

No sétimo período letivo, os discentes que pretendem realizar o estágio curricular obrigatório na EPJA, através da disciplina *Prática Reflexiva em Educação de Jovens e Adultos*, com carga horária de 64h/a, deverão cursar concomitante à mesma, a disciplina de natureza obrigatória *Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*, com carga horária de 85h/a e que é voltada para os estudos teóricos metodológicos que darão suporte ao estágio.

Contudo, a oferta de disciplinas voltadas para a formação do professor que deverá atuar na EPJA não se limita a essas duas. O quadro de disciplinas de natureza optativa proporciona um maior direcionamento para a construção de conhecimentos específicos da área, são elas Alfabetização de Adultos na Perspectiva Freireana, Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos, Seminários na Educação de Jovens e Adultos, Diálogos com Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido, Educação de Jovens e Adultos e Direitos Humanos no Sistema Prisional, e Diálogos sobre a Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos.

2.2.2 Universidade Federal da Bahia (UFBA)

O curso de pedagogia da UFBA teve a sua última reformulação no ano de 2008, sendo implantado no ano de 2009. Apesar de o desenho curricular do curso contemplar a formação inicial do professor para atuar na EPJA, inclusive através do Estágio Supervisionado em EJA, disciplina obrigatória com carga horária de 60h/a, o curso conta apenas com uma disciplina voltada para a formação teórico-metodológica do professor. Essa disciplina, Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida ao longo do 5º semestre letivo.

No âmbito das IES estaduais, os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia seguem as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, sendo a EPJA parte compositiva do processo de formação.

2.2.3 Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

O projeto pedagógico do curso de pedagogia da UNEB apresenta como um dos seus objetivos fundamentais “formar um docente para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, incluindo a perspectiva inclusiva dos portadores de necessidades educativas especiais” (UNEB, 2007, p. 30).

Nessa IES, a licenciatura está organizada através de núcleos formativos. O Núcleo de Estudos Básicos (NEB) funciona como eixo articulador de toda a formação, elencando a disciplina *EJA* como um dos seus componentes. Nesta etapa do processo formativo, é ofertada no 4º semestre letivo a disciplina Educação de Jovens e Adultos, com carga horária de 60h/a, e por meio do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE), a EJA aparece como aprofundamento dos referenciais teórico-metodológicos das disciplinas que compõem o Ensino Fundamental.

O projeto pedagógico prevê, ainda, o estágio supervisionado de 60h no segmento de ensino EJA. Contudo, é importante considerar que esse estágio não é obrigatório, uma vez que o discente do curso é que deve escolher em qual modalidade, além da educação infantil, realizará essa atividade.

2.2.4 Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

O projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia da UESC tem como objetivo geral “formar o pedagogo para atuar como docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas funções de gestor e/ou, coordenador pedagógico em contextos escolares e não escolares” (UESC, 2012, p. 33). Embora a formação preconizada pelo curso esteja voltada para esse objetivo, o projeto preconiza que um dos perfis esperados do egresso seja o de “organizar e desenvolver a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando suas modalidades de oferta (Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, dentre as outras modalidades etc.)” (UESC, 2012, p. 35).

Dividido por Eixos de Formação, a organização curricular do curso apresenta como componente do eixo I - Epistemologia e Fundamentos da Educação - a disciplina EJA, a ser ministrada no 7º período letivo do curso e com uma carga horária de 60 horas. Já no eixo II - Docência, Pesquisa e Práticas Educativas em Espaço Escolar e Não Escolar - a disciplina *Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem e Desenvolvimento* aparece como componente

curricular do 8º semestre letivo, possuindo também uma carga horária de 60h/a.

Como componentes curriculares optativos, o projeto do curso prevê a oferta das disciplinas Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, Ensino de Matemática na EJA, e Alfabetização de Jovens e Adultos, todas com carga horária de 60h/a. Essas disciplinas são oferecidas pelo colegiado do curso conforme as demandas formativas dos alunos.

2.2.5 Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

O projeto pedagógico do curso de pedagogia da UEFS não se distancia dos demais oferecidos no âmbito das IES estaduais baianas até aqui apresentados. Composto por dois eixos de formação - básica e complementar-, o curso apresenta como componente curricular duas disciplinas voltadas para a EPJA.

A disciplina *Educação de Jovens e Adultos*, com carga horária de 75h/a, é oferecida no 2º período letivo do curso. Já a disciplina *Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos*, de igual carga horária, é oferecida no 3º período letivo.

As duas disciplinas fazem parte do eixo de formação básica, não existindo nenhuma disciplina do eixo de formação complementar que seja voltada para a EPJA.

2.2.6 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

O curso de licenciatura em pedagogia da UESB, instituição mais recente no âmbito das IES estaduais, tem seu projeto pedagógico voltado para a formação dos alunos em duas perspectivas: professor das matérias pedagógicas do magistério e dos anos iniciais do ensino fundamental, e especialista em supervisão, gestão escolar e orientação educacional.

A matriz curricular do curso prevê duas disciplinas voltadas para a EPJA. São elas: *Educação de Pessoas Jovens e Adultas I*, com carga horária de 60h/a, oferecida no 4º período letivo, e *Educação de Pessoas Jovens e Adultas II*, com igual carga horária e com previsão de oferta no 5º semestre letivo.

Embora a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia nas IES baianas sinalize para uma formação mais ampla, vislumbrando a atuação do profissional nas diversas modalidades da educação básica, as matrizes curriculares das universidades pesquisadas apresentam em sua estrutura um quadro de disciplinas que reafirmam a condição precípua de atuação do licenciado em pedagogia na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da análise de documentos que normatizam a estrutura e o funcionamento pedagógico dos cursos de pedagogia nas universidades públicas baianas, é possível verificar que essas instituições apresentam no máximo duas disciplinas de caráter obrigatório como parte complementar de suas matrizes curriculares.

Em cinco das seis universidades pesquisadas, a disciplina *Educação de Jovens e Adultos* é ministrada em períodos letivos mais avançados dentro do processo de formação de professores de licenciatura em pedagogia.

Nos cursos de pedagogia de três universidades - UNEB, UFBA e UFRB - o estágio em EPJA é obrigatório; nas demais, não existem disciplinas obrigatórias destinadas à modalidade de ensino com a natureza curricular de estágio. Na UESC e UEFS são as disciplinas optativas que procuram direcionar a formação do licenciado em Pedagogia para o trabalho com a EPJA.

Exceto a UEFS, onde as disciplinas são obrigatórias nos segundo e terceiro períodos letivos, nas demais IES a disciplina é ministrada na metade do curso (considerando a duração mínima de oito semestres letivos) ou já no final do curso.

Em média, as disciplinas obrigatórias possuem carga horária de 75h/a e são divididas em créditos teóricos e práticos, sendo que nas IES Federais essa carga horária é aumentada em 10%, tendo em vista que a carga horária total dos cursos de pedagogia nessas instituições é maior.

QUADRO 3 – DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR UNIVERSIDADE (BAHIA)

IES	NOME DA DISCIPLINA	PERÍODO	C. H.	SITUAÇÃO CURRICULAR
UFRB	Prática reflexiva em Educação de Jovens e Adultos	7º	60 h	Estágio
	Ensino e Aprendizagem de Educação de Jovens e Adultos	7º	85h	Obrigatória
	Alfabetização de Adultos na Perspectiva Freiriana	7º	51h	Optativa
	Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos	7º	51h	Optativa
	Seminário na EJA	7º	51h	Optativa
	Diálogo com Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido	7º	51h	Optativa
	Educação de Jovens e Adultos e Diretos Humanos no Sistema Prisional	7º	51h	Optativa
	Diálogo sobre Alfabetização de Jovens e Adultos	7º	51h	Optativa
UFBA	Educação de Jovens e Adultos	5º	68h	Obrigatória
	Estágio 2: EJA	9º	85h	Obrigatória
UNEB (Campus I)	Educação de Jovens e Adultos	4º	60h	Obrigatória
	Referenciais Teórico-Metodológicos de Educação de Jovens e Adultos (aprofundamento)	8º	60h	Estágio
UESC	Educação de Jovens e Adultos	7º	60h	Obrigatória
	Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem e Desenvolvimento	8º	60h	Obrigatória
	Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade	8º	45h	Optativa
	Ensino de Matemática na EJA: Conteúdos e Metodologia	8º	45h	Optativa
	Ensino de História na EJA: Conteúdos e Metodologia	8º	45h	Optativa
	Ensino de Língua Portuguesa na EJA: Conteúdo e Metodologia	8º	45h	Optativa
	Tópicos Especiais de Educação de Jovens e Adultos	8º	60h	Optativa
	Alfabetização de Jovens e Adultos	8º	45h	Optativa
UEFS	Educação de Jovens e Adultos	2º	75h	Obrigatória
	Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos	3º	75h	Obrigatória
UESB (Campus Vitória da Conquista)	Educação de Pessoas Jovens e Adultos	4º	60h	Obrigatória
	Educação de Pessoas Jovens e Adultos	5º	60h	Obrigatória

2.2.7 Descrição e análise das ementas

A seguir, apresentamos a descrição das ementas e em seguida os conteúdos programáticos nela contidos.

QUADRO 4 – DESCRIÇÃO DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS (BAHIA)

IES	NOME DA DISCIPLINA	EMENTA
UFRB	Reflexiva em Educação de Jovens e Adultos	Estudo da Educação de Jovens e Adultos nas suas dimensões sociais, econômicas e políticas, vinculando suas concepções e práticas educativas ao contexto da América Latina, em geral, e brasileiro em particular.
	Ensino e Aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos	Estudo da Educação de Jovens e Adultos nas suas dimensões sociais, econômicas e políticas, vinculando suas concepções e práticas educativas ao contexto da América Latina, em geral, e brasileiro em particular.
	Alfabetização de Adultos na Perspectiva Freireana	EMENTA NÃO LOCALIZADA NOS ARQUIVOS DO DEPARTAMENTO/COLEGIADO ATÉ 14/03/2016.
	Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos	Pesquisas na Educação de Jovens e Adultos em Mutuípe (BA) e região.
	Seminário na EJA	Seminários Temáticos na Educação de Jovens e Adultos e organização de discussão com a comunidade local acerca do tema.
	Diálogo com Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido	Grupo de estudos para leitura e reflexão da obra Pedagogia do Oprimido do educador Paulo Freire
	Educação de Jovens e Adultos e Direitos Humanos no Sistema Prisional	A história das prisões e o papel do Estado na concepção de políticas de educação de jovens e adultos, a questão direitos humanos para o sistema prisional, os perfis dos sujeitos e os aspectos teórico-metodológicos que orientam a tentativa de (re) construção da cidadania de pessoas privadas de liberdade.
	Diálogos sobre Alfabetização de Jovens e Adultos	Proporcionar reflexão acerca do processo de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva do letramento.
UFBA	Educação de Jovens e Adultos	Analisar a história das políticas públicas de EJA no Brasil; abordar os fundamentos teórico-metodológicos das práticas educativas de jovens e adultos; apresentar a base legal da EJA; Examinar criticamente os principais programas na modalidade e os movimentos internacionais e nacionais
	Estágio 2: EJA	Observar e desenvolver atividades em espaços formais de aprendizagem (as escolas), centrado na sala de aula, na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Educação de Jovens e Adultos – EJA. Acompanhamento durante 60 horas do andamento das

IES	NOME DA DISCIPLINA	EMENTA
		atividades da classe, o planejamento, o desenvolvimento das aulas, as avaliações, as questões ligadas às disciplinas e a relação com a coordenação pedagógica. Observa, auxilia, desenvolve atividades, participa de toda a dinâmica da classe.
UNEB (CAMPUS I)	Educação de Jovens e Adultos	A história da educação de jovens e adultos, soluções e impasses pedagógicos gerados pelas práticas adotadas: as necessidades educativas dos jovens e adultos; o papel da escola e do educador; proposta curricular para EJA em suas várias dimensões; o gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos; natureza dos conhecimentos relativos a língua portuguesa, matemática, arte e estudos da sociedade e da natureza; tradução dos conteúdos em objetivos de aprendizagem; a análise, concepção e avaliação do ensino de EJA.
	Referenciais Teórico- Metodológicos de Educação de Jovens e Adultos (aprofundamento)	Concepção de alfabetização e de letramento e suas implicações em EJA. A natureza simbólica da linguagem. O universo do adulto analfabeto: seus valores, crenças, sentimentos, concepções, representações sociais e experiência no mundo do trabalho. As hipóteses dos alunos acerca do objeto escrito. O texto oral e escrito enquanto unidade de significação. A função social da escrita. A questão da motricidade. A prática de leitura, de produção de texto e de análise lingüística. As variedades lingüísticas. Processo de planejamento e de avaliação do ensino de Eja: concepção e representação de seqüências didáticas.
UESC	Educação de Jovens e Adultos	Analisa e discute os aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. As contribuições dos Fórum-EJA e das CONFITEAS para Educação de jovens e adultos. Aspectos Teóricos da educação de pessoas jovens, adultas e idosas e os desdobramentos teórico-metodológicos a partir das teorias apresentadas. O desenvolvimento e a aprendizagem de jovens, adultos e idosos.
	Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem e Desenvolvimento	Estuda as principais tradições históricas no processo de aprendizagem e desenvolvimento do jovem, adulto e idoso. Analisa o empoderamento (conceito e dimensão) na perspectiva de emancipação do sujeito.
	Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade	Estuda as diretrizes para a educação de jovens e adultos internos em presídios e penitenciárias. Discute e analisa as práticas pedagógicas, o espaço educativo, o currículo, a avaliação e a metodologia.
	Ensino de Matemática na EJA: Conteúdos e Metodologia	Aborda a aprendizagem matemática a partir da problematização e contextualização. Construção de conceitos matemáticos. A história dos números, as operações e as frações relacionadas ao cotidiano do jovem e do adulto. Os números decimais e as medidas. As formas geométricas e tratamento de informações. Do cálculo mental ao cálculo escrito. Análise da proposta de matemática nos referenciais curriculares nacionais para EJA.
	Ensino de História na EJA: Conteúdos e Metodologia	Aborda o conhecimento histórico na EJA. Aprendizagem de história a partir da problematização e contextualização.

IES	NOME DA DISCIPLINA	EMENTA
		Construção de conceitos em história. Análise da proposta de história nos referenciais curriculares nacionais para EJA. Conteúdos de história para EJA. Uso de documentos não escritos nas aulas de história na EJA.
	Ensino de Língua Portuguesa na EJA: Conteúdos e Metodologia	Apresenta as concepções de linguagem e de aquisição de línguas recorrentes nas práticas de educação de jovens e adultos. Sistematização da escrita e fluência na leitura no processo pós-alfabético. Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita. Análise da proposta para o ensino da Língua portuguesa nos referenciais curriculares nacionais para EJA.
	Tópicos Especiais de Educação de Jovens e Adultos	O analfabetismo no Brasil: perspectiva histórica e situação atual. A Educação de Jovens e Adultos nos diversos contextos da política educacional no Brasil. A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana. Objetivos da Alfabetização de Adultos no contexto da educação popular da atualidade. Aspectos básicos a serem considerados na integração de jovens e adultos.
UEFS	Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos	Trabalho interdisciplinar de reflexão sobre as experiências de ensino para jovens e adultos. Elaboração de proposta de intervenção.
	Educação de Jovens e Adultos	A educação do trabalhador; tendências da educação de jovens e adultos no Brasil; alfabetização e letramento; movimentos populares e propostas de educação de jovens e adultos.
UESB	Educação de Jovens e Adultos I	Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: aspectos históricos, políticos, legais. Políticas para EPJA no contexto brasileiro e baiano. Educação Popular e suas contribuições político-pedagógicas.
	Educação de Jovens e Adultos II	Diferentes abordagens teórico-metodológicas para a EPJA. Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas jovens e adultas. Concepções de letramento(s) e de alfabetização e suas implicações para a EPJA. Construção, elaboração e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos para a EPJA.

Podemos considerar as ementas como a súmula dos conteúdos a serem trabalhados ao longo das disciplinas. Seus desdobramentos estão previstos no plano de curso a ser desenvolvido ao longo do período letivo, onde estão expressos também os elementos de natureza didático-pedagógica como a descrição dos objetivos, as metodologias, as concepções e instrumentos de avaliação e as referências básicas e complementares de literatura da área.

Inicialmente, é possível observar que as disciplinas de natureza obrigatória apresentam variação de nomenclaturas na estrutura curricular dos cursos pesquisados. Contudo, a análise das ementas converge para a mesma abordagem de conteúdo em todas elas, exceto àquelas voltadas exclusivamente para as metodologias de ensino das disciplinas que compõe o currículo da educação básica, onde o enunciado se refere às abordagens de conteúdos curriculares específicos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Basicamente, as ementas apontam para o desenvolvimento do plano de curso baseado em três categorias: a história da EPJA no Brasil, a educação popular e suas influências na EPJA, e as propostas educativas para a EPJA.

Nos conteúdos dos planos de curso, é possível observar a diluição da ementa em uma pluralidade de assuntos a serem abordados. Exceto na UESB, onde existe mais claramente a divisão das disciplinas, sendo que na EPJA I se trabalha os aspectos históricos, políticos e legais e, na EPJA II, os aspectos pedagógicos e teórico-metodológicos, nas demais IES em apenas uma disciplina são abordados conteúdos gerais sobre a EPJA como história, política, legislação, educação popular, aprendizagem, formação de professores, conteúdos escolares, planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem.

É possível observar que nestas instituições são as disciplinas da área de estágio que procuram direcionar os conteúdos metodológicos para a prática supervisionada, não existindo, pelo menos de forma prescrita na ementa, articulação entre teoria e prática.

2.2.8 Descrição e análise dos conteúdos programáticos

Os planos de cursos apresentam bastante similitude no que se refere à descrição dos assuntos trabalhados na disciplina. Os conteúdos dos programas das disciplinas geralmente se iniciam abordando a história da EPJA no Brasil, os aspectos políticos para a construção da modalidade e a legislação que a regulamenta no país. Questões como as necessidades educacionais dos jovens e dos adultos, a configuração dos sujeitos da EPJA e a reflexão sobre os processos de aprendizagem dessa demanda de alunos também são comuns em todos os

planos de curso. Por outro lado, conteúdos como propostas curriculares para EPJA estão presentes apenas em dois planos de curso (UFRB e UESB); os demais não fazem menção no plano de estudos da disciplina. Ainda, nessas duas instituições é possível verificar que o tema educação popular na perspectiva freireana está presente, o que não ocorre nos demais.

Em todos os planos de curso, é possível verificar como conteúdo programático o estudo sobre as metodologias para o trabalho com a EPJA, sendo que no plano da disciplina *Educação de Jovens e Adultos* da licenciatura em Pedagogia da UNEB existe um maior detalhamento do assunto, fazendo referência às disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais da educação básica. Conteúdos relacionados aos aspectos didático-pedagógicos da EPJA como avaliação da aprendizagem, currículo e planejamento também são comuns a todos os planos analisados.

Apesar de as DCN's trazerem em seu escopo a docência como base dos cursos de pedagogia, nos documentos analisados verifica-se a ausência de diversidade na oferta de disciplinas voltadas para o estágio supervisionado em outras modalidades de ensino da Educação Básica que não seja somente na educação infantil e séries iniciais, o que nos leva à compreensão de que as disciplinas voltadas para a EPJA têm se constituído apenas como um elemento teórico-compositivo das grades curriculares dos cursos de Pedagogia. Libâneo (2006) apresenta uma crítica a essa condição, afirmando que a “pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana” (LIBÂNEO, 2006, p. 843).

Além de se verificar essa condição, é importante acentuar que a forma como a EPJA tem sido tratada nas IES tem contribuído para a desarticulação com outro documento importante da área, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000). Esse documento reforça a necessidade da formação docente para EPJA, sugerindo 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” (BRASIL, 2000, p. 58).

Aquilo que no Parecer é compreendido como o preparo docente para a “complexidade diferencial” da modalidade, nas palavras de Imbernón (2011, p. 68) percebemos essa mesma preocupação quando o autor afirma que “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”.

a EPJA tem se processado no interior dos cursos de graduação em pedagogia. Tanto a história recente das políticas públicas de formação de professores quanto o processo de consolidação da EPJA como modalidade de ensino, são elementos importantes para a

compreensão do lugar ocupado pela formação de professores para atuar em tal modalidade.

Reformulados em sua maior parte na última década, os cursos de Pedagogia em atual funcionamento na Bahia procuraram em um primeiro momento se adequar e atender às exigências e orientações contidas nas DCN's para o curso, que tem como finalidade precípua a docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Ademais, ao tratar a formação de professores como um campo aberto e sem definições claras, renegou a um segundo plano a formação de professores licenciados em Pedagogia para atuar nas demais modalidades de ensino presentes na educação básica.

A própria EPJA, no contexto da publicação das DCN's, ocupava um lugar reservado, o que fez com que não houvesse um direcionamento da formação do pedagogo para o trabalho com a modalidade.

Arroyo (2006, p. 18) à época da publicação do documento expôs sua preocupação quanto a isso, afirmando que:

Sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, não sei se eles trazem alguma legislação específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Talvez não, porque se supõe que, em se falando de formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo molde. Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica em sérias consequências.

Vislumbrando os possíveis desdobramentos no campo da formação de professores para atuar na EPJA, o autor antecipou o que consideramos o elemento central nas atuais discussões sobre a formação que necessita ter o professor para atuar na EPJA.

No final da década passada, os estudos realizados por Soares (2007), com base em dados de 2005¹⁸, apontavam para existência de 1.698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 Instituições de Ensino Superior. Dentre estas Instituições, apenas 2,15% ofereciam habilitação em EJA, em 27 cursos. A Região Sul liderava, com sete instituições oferecendo 19 cursos, com habilitação, sendo quatro localizados na Região Sudeste. O Nordeste apresentava apenas quatro cursos, e o Norte e o Centro-Oeste não apresentaram registros.

O estudo realizado por Moura (2009) em relação aos resultados pesquisa de Soares (2007), indicam que são raríssimos os cursos de Pedagogia que oferecem habilitação em EJA

¹⁸ Segundo Moura (2009), os achados da pesquisa de Soares (2007) apontam que “comparativamente a 1999, houve uma efervescência da habilitação em EJA na região sul. É característica dessa região a oferta da habilitação, em mais de uma cidade, por uma mesma instituição”. (MOURA, 2009, p. 48).

e a expansão na região sul decorre da própria expansão da modalidade. Contraditoriamente nos alerta que “a proposta das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia parece impulsionar as reformulações curriculares que extinguem a habilitação em outras regiões”. Conclui que as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (MOURA, 2009, p. 60).

O tempo presente da EPJA no Brasil caminhava para construção e consolidação de um campo pedagógico próprio. Não se pode desconsiderar os esforços que vinham sendo envidados pelas instâncias governamentais no sentido de dar visibilidade e protagonismo à modalidade de ensino. Contudo, a formação de professores para atuar na EPJA continua sendo objeto de inúmeros debates e pesquisas que reivindicam como necessária, para atuação nessa área uma formação ampla e sistemática, que atenda às características do seu público.

É importante salientar que somente no início da última década o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou o parecer n.º 11/2000 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). O item VIII do documento, que se refere ao preparo docente para atuar na área, estabelece a necessidade do reconhecimento das particularidades desse campo da educação e conseqüentemente às exigências formativas que serão necessárias ao professor para atuar nele. Dessa forma, como defendido por Soares (2003), as instituições formadoras de professores devem preconizar a formação inicial e continuada dos profissionais que irão lidar diretamente com o ensino na EJA para atender a esse objetivo.

No atual PNE (2014-2024), uma necessidade recorrente e que atravessa quase todas as metas previstas é a da formação de professores. A tentativa de consolidação da política nacional de formação de professores da educação básica, com a definição de diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas têm estado presente no documento como implicações necessárias para o melhor desempenho e, conseqüentemente, a melhoria da educação como um todo.

Atingir os objetivos propostos nas metas do PNE, sobretudo aquelas destinadas à EPJA: 9º (elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional) e 10º (Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à

educação profissional) exige o dimensionamento por formação inicial e continuada que estejam voltadas para a realidade e atendimento das especificidades que apresentam o público do segmento.

Apesar daquilo que consideramos como avanços, no que está formalmente constituído pela legislação, parece distante dessa realidade a forma com qual a formação de professores para atuar na EPJA vem se desenvolvendo no âmbito das instituições formadoras.

Haddad e Graciano (2013, p. 90) desenvolvem a ideia de que,

Entre outros desafios colocados para a concretização do sonho de um Brasil totalmente escolarizado, destacamos um que o governo federal tem sido pouco ativo: a formação inicial de professores para a EJA. São muito poucos os cursos de Pedagogia do país, que oferecem habilitação específica para esta modalidade, sendo que nas regiões Norte e Centro-Oeste, são praticamente inexistentes.

A fala desses autores se constitui como um limiar para a análise da configuração e do lugar que ocupa a EPJA nas universidades públicas objetos deste estudo.

Com devida exceção à UFRB, que apresenta em seu desenho curricular uma formação mais direcionada ao exercício da docência na EPJA, com a oferta de disciplinas de maior vigor teórico-metodológico, a centralidade dos cursos de pedagogia aqui em análise se volta para a formação do docente da educação infantil e séries iniciais, de modo que poucas disciplinas estão direcionadas especificamente para as atender às demandas do público da EPJA.

Consideramos importante salientar que as disciplinas *Didática e Metodologias de Ensino* (matérias do ensino fundamental) também são essenciais para equacionar os estudos voltados para a EPJA. Contudo, considerando que as disciplinas de metodologia ocupam os últimos semestres dos cursos, quase sempre são articuladas com o estágio docente na educação infantil e séries iniciais, deixando mais uma vez as temáticas da EPJA em segundo plano.

Essa lacuna na formação inicial dos professores que terão, também, como campo de trabalho a EPJA, implica no desenvolvimento de uma prática pedagógica que quase sempre ignora as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização.

Pereira e Fonseca (2001, p. 60) argumentam sobre essa condição, afirmando que,

Os alunos nessa modalidade de ensino são, via de regra, oriundos das camadas populares, com valores e expressão diferenciados daqueles que se estabelecem na cultura escolar, excluídos da escola regular por dificuldades de acesso, de conciliação com a inserção precoce no mercado de trabalho, ou

de adaptação à própria organização escolar. Agora, inseridos numa instituição não originariamente concebida para atender a esse público, vão demandar um trabalho específico que considere seu contexto de vida, necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimentos construídos ao longo da vida.

A situação apresentada acima nos chama à atenção para o fato de que a formação de educadores e alfabetizadores de jovens e adultos, mesmo com toda a ênfase que vem sendo dada a área, em termos de discussões e reivindicações, em nível nacional e internacional, continua no ostracismo, como se ensinar a esses sujeitos fosse à mesma coisa que trabalhar com crianças. Moura (2009, p. 49) adverte sobre essa condição quando afirma que,

Dessa forma, ainda no século XXI, permanece o silêncio e o vazio institucional na formação inicial de professores para a modalidade. Permanece a improvisação de professores e a transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes para atuarem na prática pedagógica com jovens, adultos e idosos, tal como se registrava nos primórdios da história da educação. A consequência é o desenvolvimento de uma prática pedagógica pobre para alunos tratados como pobres cognitivamente e culturalmente, produzindo como resultado, a reprovação e/ou expulsão dos alunos das escolas. Esses serão os jovens e os adultos que buscarão a escola quando as demandas socioeconômicas lhes exigirem.

A ausência de uma formação mais ampla e fundamentada em referências que proporcionem a compreensão e implicações no campo cognitivo e social no processo de construção do conhecimento dos alunos da EPJA, faz com que muitos professores que atuam na modalidade utilizem como mecanismo da reprodução o seu processo de escolarização para direcionar a metodologia de trabalho nas salas de aula da EPJA.

Avaliamos que o cumprimento de uma carga horária mínima nas disciplinas voltadas para a EPJA no cômputo das 3.200 horas dos cursos de licenciatura em Pedagogia, além de acarretar o empobrecimento teórico da formação para atuar na área, implica, segundo Ribeiro (1999, p. 189),

além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina.

Dessa forma, refletir sobre as condições atuais para a formação docente no campo da EPJA desde a perspectiva de contribuições teóricas mais amplas até a operacionalização nas

turmas da EPJA é condição fundamental para a constituição de um campo próprio, onde estão presentes desafios dinâmicos e emergentes.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CHILE/REGIÃO DE VALPARAÍSO: O ESPAÇO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES

O reconhecimento da EPJA dentro do sistema oficial de ensino do Chile é recente. A modalidade foi assegurada legalmente somente em 2009, com a aprovação da Lei Geral de Educação. Contudo, como já foi possível discutir ao longo do texto, existem diversos fatores que concorrem para que a EPJA no Chile não ocupe visibilidade entre as prioridades das políticas educacionais, nem tampouco tenha participação no conjunto de reformas que o país vem desenvolvendo para educação. O baixo índice de analfabetismo, a ideia de acelerada reposição de estudos e a educação voltada apenas para o trabalho colocam o segmento em uma posição secundária dentro do sistema oficial de ensino. Dessa forma, é diretamente proporcional e, incipiente, a articulação entre a universidade e a EPJA.

Segundo Acuña (2015), “en Chile la educación de jóvenes y adultos no está incorporada como área específica en la formación de estudiantes en carreras de licenciatura”. Sendo também inexistente qualquer documento legal, emanado por instâncias superiores do MINEDUC, que referencie a oferta de cursos que contemplem essa formação nas IES.

No país, a formação docente é destinada a atuação em quatro níveis de ensino: *Parvulario, Básico, Medio e Diferencial* que se organizam em carreiras. Entende-se por carreira, os planos e programas de estudos que são adotadas pelas IES e que permitem o desenvolvimento pessoal e a formação necessária para obtenção do título profissional ou técnico e de nível superior. Nas universidades e nos institutos profissionais, os estudos de cada carreira pedagógica culminam com a outorga do grau de Licenciado em Educação.

Desta forma, os professores que atuam na EPJA são egressos das diversas carreiras destinadas ao magistério. A maior parte delas são realizadas em oito semestres letivos, excetuando-se apenas aqueles que fazem menção (habilitação) em uma área específica de atuação.

Em linhas gerais, os currículos dos cursos destinados à formação de professores se organizam em uma estrutura de conteúdos muito semelhantes, a saber:

- (a) de formación general: contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo,

bases históricas, ética profesional entre otros; (b) de especialidad: contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la Educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la Educación Media; (c) profesional: conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y de los procedimientos de investigación; (d) práctica: actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza (AVALOS, 2004, p.13).

A partir dessas considerações, evidenciamos que no Chile é inexistente uma carreira acadêmico-profissional específica para o trabalho docente na EPJA; também podemos perceber que a organização do ensino no país se diferencia do Brasil, não sendo possível estabelecer equivalência entre o segmento destinado à EPJA e um período específico de escolarização, uma vez que existe diversidade na oferta, que se adequa a necessidade peculiar dos estudantes, fazendo com que essa formação pareça inócua frente às demandas do segmento no país.

Dessa forma, o debate recente sobre a formação de professores para a EPJA no Chile está estritamente relacionado às condições em que se encontra hoje a sua oferta. As precárias condições do trabalho docente, a insuficiência de materiais destinados para os estudantes, más condições de infraestrutura, e materiais didáticos descontextualizados sinalizam para a situação de marginalidade que vive a EPJA e, conseqüentemente o desinteresse dos professores para atuar na área e a ausência de formação para o trabalho na área.

Apesar de presente nas políticas de governo, “sin duda se han detectado falencias que aún existen en la estrategia global de perfeccionamiento para docentes de Educación de Adultos” (ACUÑA, 2013, p. 86) revelando serem quase inexistente universidades que assumam institucionalmente a formação dos professores para atuar no campo da EPJA.

Um fator evidenciado também nos estudos de Acuña (2013) é a ausência da definição de um campo pedagógico próprio para a EPJA no país, além da descontinuidade das políticas de formação, o que tem gerado incertezas por parte dos docentes na operacionalização do trabalho educativo. Para a autora, é fundamental, neste contexto, que “el Ministerio se incentive a las universidades a incluir programas de formación para sus estudiantes” (ACUÑA, 2013, p. 12).

Assim, ainda que exista essa lacuna no seio das universidades no que se refere a cursos e disciplinas de preparação para atuação na EPJA, é recorrente a preocupação com o tema, tendo sido formada uma rede de universidades chilenas de apoio a EPJA, no sentido de

fortalecer a área dentro do país. Essa rede, que inclusive apresenta forte engajamento político, tem feito frente para a construção de uma agenda nacional pela EPJA, demonstrando o compromisso das instituições no fortalecimento da área e da consecução de objetivos maiores estabelecidos por documentos internacionais.

É importante salientar que a organização política do Chile gera uma situação peculiar em diversas regiões e províncias, o que acaba por tornar também peculiar em cada uma delas a tradição e desenvolvimento de determinadas áreas do conhecimento. A região de Valparaíso, recorte desse estudo, tem importante papel no desenvolvimento da EPJA no país uma vez que a *Universidad de Playa Ancha (UPLA)* tem se constituído nos últimos anos como a principal interlocutora entre as IES e o MINEDUC em temas voltados para o segmento, tanto no sentido de consultoria quanto no papel de instituição executora de projetos e programas relacionados à EPJA.

Criado em 2003, o curso de diplomado (especialização) em educação de jovens e adultos da UPLA foi a primeira iniciativa formal de um programa dentro da instituição que estivesse voltado para a área. A partir da criação do curso e das discussões que se intensificaram em torno dele, a universidade deliberou a criação de disciplinas optativas dentro das carreiras de educação, tornando-se assim a única universidade no país, entre privadas e estatais, que oferece disciplinas voltadas para a EPJA nos cursos de graduação.

No trabalho de cotejamento das informações sobre o desenvolvimento da EPJA no contexto dos cursos de graduação das universidades chilenas, verificou-se que mesmo com a publicação do Decreto n.º 257 de 1º de julho de 2009, que cria o marco curricular da EPJA e estabelece toda sua estrutura e funcionamento, a UPLA continua sendo a única instituição que mantém, ainda que em caráter optativo, disciplinas destinadas ao trabalho nesse campo. É importante considerar que são inexistentes por parte das instâncias consultivas e deliberativas do MINEDUC ações indutoras para a oferta nas IES, ficando essa decisão a cargo das universidades.

Na região de Valparaíso estão localizadas duas universidades estatais, a Universidade de Valparaíso (UV) que conta com seis carreiras de formação docente e a UPLA, com dezesseis; sendo que apenas essa última, conforme já dissemos anteriormente, oferece disciplinas voltadas para a EPJA.

As disciplinas *Introducción a la Educación de Adultos e Didáctica de la Educación de Adultos* são oferecidas pela Faculdade de Educação da UPLA em caráter contínuo, semestralmente, e possuem natureza optativa. As disciplinas são elegíveis para qualquer aluno que esteja matriculado nas carreiras de educação presentes na universidade e possuem carga

horária total de 45 horas aula.

QUADRO 5 – DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR UNIVERSIDADE (VALPARAÍSO)

IES	NOME DA DISCIPLINA	PERÍODO	C.H.	SITUAÇÃO CURRICULAR
UV	Não possui disciplinas voltas para a EPJA.	X	X	X
		X	X	X
UPLA	<i>Introducción a la Educación de Adultos</i> <i>Didáctica de la Educación de Adultos</i>	Contínuo	45h	Optativa
		Contínuo	45h	Optativa

A seguir, apresentamos a descrição das ementas e em seguida os conteúdos programáticos nela contidos.

2.3.1 Descrição e análise das ementas

QUADRO 6 – DESCRIÇÃO DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS (VALPARAÍSO)

IES	NOME DA DISCIPLINA	EMENTA
UPLA	<i>Introducción a la Educación de Adultos</i>	Curso Teórico Práctico que pretende introducir al estudiante de pedagogía en el conocimiento de la Educación de Adultos en los ámbitos de su desarrollo histórico, sus principios teóricos, sus campos de acción, su organización y su funcionamiento en el contexto del sistema educativo chileno, a fin que la valoren como una modalidad de gran impacto social y un potencial espacio laboral futuro, para lo cual se requiere especialización y compromiso profesional.
	<i>Didáctica de la Educación de Adultos</i>	Curso teórico Práctico que enfrenta al alumno hacia una didáctica de la Educación de Adultos. Los alumnos de las carreras de pedagógicas necesitan conocer los elementos que constituirán una didáctica de la Educación de Adultos ya que

IES	NOME DA DISCIPLINA	EMENTA
		al egresar puede constituirse en posible fuente laboral. Una sociedad en constante cambio y con aumento de la población adulta necesita especialistas en esta área que conozcan los elementos técnicos pedagógicos para trabajar en este nivel. El acercamiento que provoca esta asignatura permite a los alumnos avizorar otra mirada de la Educación. Los alumnos conocerán en forma directa los diversos centros de Educación de Adultos de la Región y realizarán trabajos de investigación que les permita aplicar los conocimientos teóricos impartidos en la asignatura.

Como se pode observar, as ementas das duas disciplinas em tela não se apresentam como a súmula dos conteúdos a serem estudados, como apresentamos em relação às disciplinas no Brasil, mas como a descrição do programa do curso. Observa-se também que as duas disciplinas aparecem sequenciadas, objetivando apresentar uma linearidade nos conteúdos estudados.

Uma consideração importante a ser feita é que as duas disciplinas, por serem de natureza optativa, procuram articular elementos teóricos e práticos em seu desenvolvimento, objetivando possibilitar aos alunos uma melhor articulação entre os conteúdos teóricos e o desenvolvimento prático através de visitas e intervenções nos espaços educativos, e de investigações sobre a área.

2.3.2 Descrição e análise dos conteúdos programáticos

Na disciplina *Introducción a la Educación de Adultos*, observamos o caráter introdutório dos conteúdos, que estão direcionados para uma abordagem panorâmica sobre a EPJA. De acordo com o programa, são abordados na disciplina assuntos relativos ao contexto histórico do segmento, os conceitos de educação popular, educação não formal e informal, as políticas nacionais da área, bem como toda estrutura e funcionamento da EPJA no país. Também são estudadas as particularidades da aprendizagem dos adultos, com forte enfoque na andragogia¹⁹ que é uma perspectiva bastante comum no país em relação a esse campo de estudo. Apesar de propor uma articulação teórico-prática ao longo de seu desenvolvimento, o

¹⁹ Malcolm Knowles (1970) definiu o conceito de andragogia como sendo a arte ou ciência de orientar os adultos a aprender, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças.

conteúdo presente no plano na disciplina se volta apenas para discussões teóricas, uma vez que durante as três unidades do programa não são estabelecidas atividades que podem ser consideradas de natureza prática.

No que se refere à disciplina *Didáctica de La Educación de Adultos*, o programa do curso é voltado para compreensão do trabalho pedagógico com turmas da EPJA. Elementos como currículo, metodologias, processos de ensino-aprendizagem e avaliação fazem parte do repertório de conhecimentos que se espera que o aluno da disciplina domine para o desenvolvimento profissional da área. São distribuídos por unidades temas correspondentes aos conceitos de didática e seus elementos, desenvolvimento psicossocial do adulto, estilos de aprendizagem e estratégias metodológicas para o trabalho com adultos.

Embora os conteúdos trabalhados nas duas disciplinas pareçam satisfatórios, sua restrita carga horária é um impeditivo para uma visão mais ampliada sobre os temas. Além do mais, pelo fato de serem optativas, é baixa a adesão dos estudantes que se interessam pelas matérias, fazendo com que a turma tenha um número reduzido de estudantes e, conseqüentemente não exista um debate mais profícuo sobre a área, limitando-se ao estudo de textos e aulas expositivas dos professores.

Como já foi dito, no Chile não existe um curso de graduação onde disciplinas voltadas necessariamente à EPJA façam parte do currículo. A experiência pioneira da UPLA é fruto do processo de consolidação da área no interior da faculdade de educação da instituição, que conta com dois programas de especialização e um mestrado em educação de jovens e adultos. Assim, o fortalecimento institucional da EPJA no Chile tem sido fruto dos esforços empregados por professores dessa universidade, uma vez que nenhuma outra IES oferece disciplinas direcionadas ao trabalho com a EPJA.

No capítulo seguinte, apresentamos o que dizem e o que pensam professores brasileiros e chilenos no que tange aos principais desafios que são colocados para a formação de professores para atuar na área nos dois países.

CAPÍTULO III – NAS ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS, O QUE DIZEM OS PROFESSORES BRASILEIROS E CHILENOS

O terceiro capítulo dessa tese surge da necessidade de ampliar os questionamentos e produzir reflexões a partir das perspectivas dos sujeitos que contribuíram com essa pesquisa, no sentido de adensar as informações sobre o processo de formação dos professores face às lacunas que se mostraram existentes quando da análise documental no capítulo anterior.

A partir da análise das ementas e dos conteúdos programáticos das disciplinas voltadas para a EPJA oferecidas pelas IES em estudo, surgiram algumas dúvidas que nos fizeram buscar informações complementares. Isso para tentar compreender, por exemplo, se em apenas uma disciplina é possível trabalhar conteúdos de grande extensão, conforme aparece registrado nos planos de curso, ou qual a relevância que a área de EPJA possui dentro das instituições de ensino, e a importância da disciplina enquanto campo político; e até mesmo a concepção de EPJA que os professores tomaram como referência para elaboração de seus programas.

Para cumprir com esse objetivo, partimos do pressuposto de que, como assinala Gatti (2014),

[...] embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, seja de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas. Com isso se constata uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas, e suas ementas. As ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, bem como teorias e práticas não se mostram integradas (GATTI, 2014, p. 39).

Dessa forma, através de um roteiro de entrevista semiestruturada, elencamos uma série de perguntas elaboradas a partir de tais lacunas ou percepções em relação aos conteúdos contidos nos planos de curso. Tais perguntas procuraram direcionar as entrevistas para tentar compreender quais são as condições necessárias para o processo de formação do professor que irá atuar na EPJA. Por consequência, outras questões foram emergindo nos diálogos, demonstrando que tanto no Brasil quanto no Chile, apesar de essa área da educação ter características particulares, a preocupação com o trabalho político-pedagógico comunga das mesmas preocupações e sentidos.

Foram entrevistados os quatro professores responsáveis pelas disciplinas de EPJA nas universidades em estudo, sendo uma professora e um professor chileno (aos quais chamaremos de PROFESSORA CHILENA e PROFESSOR CHILENO), e duas professoras brasileiras (PROFESSORA BRASILEIRA 1 e 2)²⁰. A visão desses professores sobre o processo de formação nos possibilitou compreender *a visão mais panorâmica sobre a relação entre a EPJA e o contexto social*, expresso pelas realidades dos países, *o que consideram como sendo o preparo adequado para o trabalho docente da EPJA e os encaminhamentos que consideram imprescindíveis na formação do professor que irá atuar na EPJA*.

3.1 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E O CONTEXTO SOCIAL DO BRASIL E DO CHILE

Os demandatários da EPJA, tanto no Brasil quanto no Chile, apresentam um perfil relativamente homogêneo, podendo ser caracterizados como sujeitos que se encontram à margem das políticas socioeconômicas e culturais desenvolvidas pelo Estado, compondo um grupo social limitado por razões de natureza diversa. A pouca ou nenhuma escolarização movimenta a engrenagem do subemprego ou do trabalho informal, que se reflete em outros bens sociais como a seguridade, a saúde, a habitação, entre outros. Se, por um lado, o Brasil e o Chile alcançaram os melhores graus de desenvolvimento econômico na América Latina, fruto do processo de reestruturação da economia mundial, de outro agravaram às lacunas existentes nas condições de vidas desses sujeitos. Embora os dois países – Brasil (PENAD, 2014); Chile (CASEN, 2013)²¹ – tenham apresentado discreta redução da pobreza extrema, ainda não foi possível verificar seus efeitos com maior evidência.

O processo de globalização da economia, bem como o acirramento da competição dos mercados alcançaram os sujeitos da EPJA a partir do momento em que a ideia de qualificação passa a ter um novo sentido: condição para melhor acesso ao emprego. Nos referimos também ao processo competitivo regulado pelo mercado que, ao tempo que seleciona, exclui as pessoas com menores índices de escolarização²².

²⁰ Foram omitidos os nomes dos professores para preservar suas identidades.

²¹ No Brasil, a Nota Técnica do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), elaborada a partir da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD-2014) informa que no período de 2004 a 2014 houve uma queda na taxa de pobreza extrema, que obteve redução média de 10% ao ano. No Chile, os dados da Caracterização Socioeconômica Nacional (CASEN), órgão do Ministério de Desenvolvimento Social, informam que no período de 2004-2012 a redução da pobreza extrema no país foi 2,5% ao ano. Apesar de utilizarem metodologias diferentes para analisar os dados, os órgãos avaliam os mesmos indicadores de renda.

²² O Relatório *Education at a Glance 2015*, informe de pesquisa da OCDE que entre outros fatores avalia a relação do tempo de estudo com as taxas de desemprego, aponta que entre as pessoas de 24 a 64 anos sem escolaridade a taxa de desemprego é de 13,7%.

Frente ao dinamismo que configura esse cenário, Vargas analisa que “las transformaciones globales y locales en la economía, la política, la cultura y la sociedad impactan de manera crucial en la educación y en los procesos de aprendizaje social de jóvenes y personas adultas” (VARGAS, 2013, p. 8).

Os impactos a que o autor se refere estão relacionados à preocupação que aparece traduzida no olhar que os professores que atuam nas universidades da Bahia e de Valparaíso possuem em relação à visão da totalidade da qual a EPJA não se descola: as dinâmicas sociais, políticas, econômicas, culturais, demográficas, entre outros aspectos que compõem as estruturas da sociedade.

Para esses professores, a EPJA não trata apenas do processo de apropriação do saber científico, curricular, dividido pelas diversas áreas do conhecimento, nem tampouco do que se espera de um processo de escolarização formal, e sim de uma perspectiva mais abrangente sobre as condições que se situam nesse campo da educação no contexto das sociedades brasileira e chilena.

O mundo no qual estamos vivendo está em um contínuo e vertiginoso avanço da informática e de desafios a nível global e em determinados contextos latino-americanos, sendo necessário que o profissional esteja atento em entender os aspectos particulares da vida. O tema EPJA é uma necessidade que precisa ser legitimada. O desenvolvimento permanente do adulto, não está necessariamente na educação formal. A formação de adultos é uma formação permanente de acordo a uma necessidade particular que obedece a um contexto, uma necessidade cultural e não se restringe a um saber disciplinário. São valores, conceitos... é uma condição permanente, biológica. O espaço da EPJA está disponível para que algo de sua experiência se perceba. É um processo do qual a pessoa pode desenvolver todas as suas possibilidades pessoais, laborais, familiar e comunitário. (PROFESSORA CHILENA, dados da entrevista de pesquisa).²³

O comentário da professora entrevistada apresenta uma perspectiva bastante abrangente sobre a EPJA e se relaciona com o contexto social onde “los docentes tienen que trabajar dentro de un mundo cambiante y brindar a sus sujetos educativos las herramientas necesarias para vivir en una sociedad versátil y de incertidumbres” (ESPINOZA, 2015, p. 56).

Essa mesma visão, relacionada a um cenário que se modifica com incertezas e que altera as dinâmicas sociais que incidem sobre os processos educativos, e particularmente na EPJA, também é compartilhada pela Professora Chilena, quando aponta que,

²³ As entrevistas com os professores chilenos foram feitas em espanhol, e traduzidas livremente por mim para facilitar o entendimento de suas falas.

[...] diante de tantas mudanças, e mudanças cada vez mais aceleradas, a de se questionar aos sujeitos da EPJA o que eles estão buscando na escola. Essa é a primeira noção que o professor precisa ter para direcionar o trabalho. Contudo, penso ser muito difícil que a estada do aluno ali não signifique ainda que de forma invisível o desejo de obter melhores condições de vida. (PROFESSORA CHILENA, dados da entrevista de pesquisa).

As incertezas geradas pela crise econômica e o desemprego como fenômeno universal geram um conjunto de discursos que se faz em termos de educação e empregabilidade e que são recebidos com muita preocupação por parte dos professores. Observa-se, também, que a visão dos professores em relação à EPJA, no âmbito da educação formal, se relaciona diretamente com a perspectiva de acesso ao trabalho ou, ainda, à garantia de permanência nele, sendo esse um dos fatores mais recorrentes e que preocupam os docentes quando se fala da relação entre aqueles que retomam a escola e a finalidade que se espera dela.

Aponta um entrevistado que:

As trajetórias de vida dos estudantes da EPJA revelam que eles não estão voltando à escola pelo simples fato de querer aprender em um momento avançado da vida, mas pela necessidade que surgiu de terem que manter os seus empregos ou conseguirem alcançar algo melhor dentro de seu trabalho, ou até mesmo a procura por um que tenha melhor remuneração ou uma carga horária menor conservando o mesmo tipo de trabalho. (PROFESSOR CHILENO, dados da entrevista de pesquisa).

Nas quase seis horas de entrevistas com os professores foi possível evidenciar a forte vinculação que é estabelecida entre a EPJA e o projeto educativo homogeneizado que os dois países assumiram em seus contextos histórico, socioeconômico e político e que colocaram a elevação da escolaridade como condição para atender a novos modelos de produção visando aumentar a produtividade dos sujeitos.

No Chile essa perspectiva é mais evidente. A política nacional dos últimos dez anos, pautada na certificação e na formação permanente de jovens e adultos através, por exemplo, do programa *Chilecalifica*, ilustra a lógica da escolarização e da formação profissional como meio para qualificação da “massa laboral”²⁴, como defende a sua proposta. No Brasil, a resistência da sociedade civil e dos coletivos envolvidos com a EPJA ocupou espaço de diálogos nos governos dos presidentes Lula e Dilma, na tentativa de ao menos tentar equacionar os efeitos dessa lógica. Contudo, o país continuou seguindo essas mesmas orientações, ainda que não fossem processadas de maneira explícita pelo Estado.

²⁴ Expressão contida na Lei N.º 20.207, que cria o Sistema Nacional de Certificação de Competências para o Trabalho e Aperfeiçoa o Estatuto de Capacitação e Emprego.

Embora reconheçam como premissa fundamental o acesso à educação como direito humano, que inclusive acha-se assegurado legalmente nas Constituições dos países, e entenderem que os processos educativos que envolvem os sujeitos da EPJA devem levar em consideração as condições transformadoras que endossam a trajetória de lutas em torno do processo de emancipação humana, a leitura preliminar que se faz em relação à fala dos entrevistados é a de que a EPJA necessita responder em primeiro plano às demandas mais urgentes que emergem na sociedade contemporânea.

Nesse cenário, onde o mercado de trabalho têm exigido cada vez mais qualificação para atender as necessidades produtivas, Ireland defende que, “o desafio será equilibrar as lógicas oriundas do mercado voltado para a empregabilidade com as do empoderamento fundamentadas na perspectiva emancipatória e participativa” (IRELAND, 2013, p. 217).

Dessa forma, a preocupação que os professores expressam sobre a EPJA, com sua relação com o trabalho e com a empregabilidade se configura como um dos elementos centrais das concepções que permeiam o processo formativo de professores da EPJA. Nas entrelinhas dos discursos dos entrevistados aparecem em primeiro plano o medo e a imagem do desemprego, que colocam os desafios da escolarização como possibilidade de manter-se inserido na sociedade produtiva.

Por outro lado, esses professores entendem, como colocado pela Professora Brasileira que colaborou com a pesquisa, que “A EJA não pode perder seu lugar de luta e resistência. As lições de Paulo Freire são indispensáveis para continuar problematizando a sociedade e mostrando alternativas a esse modelo de sociedade”.

3.2 O PREPARO ADEQUADO PARA O TRABALHO DOCENTE NA EPJA

As singularidades históricas, sociais e políticas do Brasil e do Chile que foram expressas anteriormente e que caracterizam a preocupação dos sujeitos da pesquisa no que tange à finalidade da EPJA apresenta uma relação direta com o entendimento que os mesmos têm do que consideram como *preparo adequado* para o trabalho docente na área. Para os professores, a necessidade de contextualizar o ensino com a vida cotidiana do aluno é fundamental para que estes se situem como sujeitos políticos e compreendam o seu papel na sociedade, refletindo sobre as condições a qual estão sujeitos e sobre como podem tentar modificá-la.

Nesse sentido, os professores entrevistados defendem que a formação ou o preparo adequado que deve ter o professor que irá atuar nas turmas da EPJA necessita contemplar,

como analisa Campero (2015), processos formativos profundos e sistemáticos que favoreçam a reflexão sobre a prática educativa, que provoque a reflexão apoiada no diálogo e na troca de experiências, relacionando a singularidade da vida dos sujeitos e, conseqüentemente gerando novas aprendizagens.

Por outro lado, no entendimento desses docentes formadores, o forte viés escolar presente na EPJA limitado ao conhecimento compartilhado, curricular e centrado no cumprimento de atividades escolarizantes tem atendido apenas à função compensatória e certificadora dessa modalidade de ensino, deixando em segundo plano a função dialógica que objetiva atingir os seus sujeitos.

No entendimento de Ireland (2014, p.216),

Estruturalmente, a EJA é disciplinar e compartimentalizada, bastante inflexível [...] no quesito curricular e temporal, bastante preocupada com a certificação. Mas, talvez, de todas as suas deficiências, o que mais distancia os sujeitos dos programas em oferta é a irrelevância dos conteúdos para a vida das pessoas.

Sobre a superação dessa lógica, o Professor Chileno considera que:

O preparo adequado para se trabalhar na EPJA está relacionado ao sentido existencial do licenciando, sua visão de mundo, o que ele pensa e como age em relação a si próprio e ao outro. A partir dessa relação que ele irá ressignificar a sua prática docente, contextualizando os elementos instrumentais de um currículo com a vida do aluno, o que realmente lhe importa, o que realmente lhes interessa (PROFESSOR CHILENO, dados da entrevista de pesquisa).

O que nos parece evidente na visão do professor é que a preparação para atuar na EPJA deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolvem as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural. No entendimento dos sujeitos da pesquisa, o trabalho pedagógico na EPJA requer que o currículo esteja orientado à perspectiva da diversidade de alunos, da cultura, da linguagem, dos saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos.

Por isso mesmo, o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode ignorar a especificidade da EJA, assim como o caráter multidisciplinar e interdisciplinar de seus componentes curriculares (BRASIL, 2000).

Na visão de outro entrevistado,

O que as instituições formativas precisam refletir em seus projetos pedagógicos é uma visão mais abrangente sobre EPJA. O que de fato se espera da formação do aluno que irá atuar profissionalmente com alunos jovens e adultos? Que ele desenvolva competências para trabalhar ou desenvolver capacidades humanas? Acredito que não se trate apenas de ministrar os conteúdos, mas o exercício de confrontá-los com a realidade. Penso que os projetos de curso devem orientar para uma formação que contemple isso. (PROFESSOR CHILENO, dados da entrevista de Pesquisa).

Observa-se que no interior dos cursos de pedagogia tanto no Brasil quanto no Chile, as poucas disciplinas que estão voltadas para a EPJA revelam, como afirma Gatti, “muito descompasso entre os projetos pedagógicos [...] e a estrutura curricular realmente oferecida” (GATTI, 2014, p. 07). Dessa forma, os professores entrevistados expressam sua preocupação com a formação dos futuros professores analisando inicialmente as contribuições que tem as disciplinas no próprio processo formativo, uma vez que como assinala Rolando Pinto,

los conocimientos pedagógicos impartidos, no les sirven para tener un buen desempeño docente ya que son poco aplicables a la realidad de los educandos [...] Estos saberes no los preparó ni para entender el fenómeno social de una formación pertinente y de calidad, ni tampoco para saber tomar decisiones curriculares, didácticas y evaluativas que permitan lograr aprendizajes significativos en sus eventuales educandos (PINTO, 2016, p.36).

É possível perceber, como visto no capítulo anterior, que os conteúdos e as ementas das disciplinas convergem para proposições generalistas, que focalizam panoramicamente a história e os fundamentos da educação e que acabam se relacionando muito superficialmente com a EPJA. Em outras disciplinas, como as de metodologia, também se observa a forma genérica, pouco aprofundada e com ausência de referências sobre como desenvolver o trabalho pedagógico nessa área da educação.

Esse descompasso é observado pelos entrevistados quando assumem que muitas vezes os projetos pedagógicos dos cursos são elaborados com a preocupação de atender aos critérios normativos das instâncias reguladoras - no Brasil, as DCN's - supervisionada pelos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação ou, no caso do Chile, os critérios da Comissão Nacional de Acreditação, já que nos dois países a formação em pedagogia está voltada prioritariamente para a educação infantil - no caso do Chile, a educação *parvulária* - colocando a EPJA em segundo plano.

Como destacado por Moura (2008, p. 66), “no âmbito das instituições de ensino superior pública estadual e instituições privadas, não existe ainda uma preocupação com a

formação de professores para a EJA”, e isso revela que a pouca institucionalidade do processo formativo destinado aos futuros professores que irão atuar na área se relaciona diretamente com o lugar periférico que ocupam as disciplinas dentro dos currículos dos cursos, seja na pedagogia quanto nas demais licenciaturas.

Tais disciplinas, quando obrigatórias, como no caso dos cursos das universidades baianas, já que na universidade de Valparaíso não existem disciplinas obrigatórias, apresentam em média uma carga horária de 65h/a. Quando se trata de disciplinas optativas, essa carga horária é reduzida para 45h/a.

Na visão dos professores entrevistados, em sua unanimidade, a carga horária das disciplinas é insuficiente para trabalhar todo conteúdo que o aluno necessita conhecer para compreender e atuar nas turmas da EPJA.

A criação dessas disciplinas de EPJA aqui na universidade foi realmente uma conquista a base de muita luta. Encontramos grande resistência aqui na faculdade de educação e mesmo assim foram implantadas quando já estava funcionando o curso de especialização em EPJA. São disciplinas com pouca carga horária, tenho me limitado ao que considero mais importante no programa porque não tem condições de falar sobre tudo. (PROFESSORA BRASILEIRA 1, dados da entrevista de pesquisa).

Outro entrevistado revela que,

Na matriz curricular do curso optamos por uma carga horária maior na disciplina obrigatória e destinamos uma carga horária menor nas optativas que pra compensar criamos logo seis. Acontece que nem sempre todas optativas são oferecidas, acho que nunca foram ao mesmo tempo, geralmente duas por semestre. Ou seja, mesmo aumentando as optativas, às cargas horárias são pequenas para atender todo conteúdo previsto... não tem como falar desde a história da EJA até a organização metodológica de uma atividade pedagógica. Não dá! Não dá! (PROFESSOR CHILENO, dados da entrevista de pesquisa).

Diante dessas considerações, evidencia-se que pela insuficiência do tempo para cumprir todo o programa previsto da disciplina, essa não se concretiza em sua totalidade. Os professores entrevistados colocam que apenas o que acreditam ser mais necessário, ou mais relevante tem sido alargado e trabalhado com mais intensidade. Assim, os professores consideram que o preparo adequado para o trabalho na EPJA necessita ser primeiramente constituído por uma visão crítica da área dentro da própria instituição formadora, da legislação que a referencia e da relação que é estabelecida entre os conteúdos e a vida. Visão que é também compartilhada por diversos autores (MESSINA, 2002; DI PIERRO, 2006;

CAMPERO, 2014, 2015).

Observa uma das professoras que,

O aluno de pedagogia necessita saber interpretar criticamente as Leis que tratam da política pública. Entender o conceito da educação política, que poderes incidem na realidade. Os marcos legais precisam se aproximar da realidade. No contexto da educação normal sistêmica, refletir e tomar consciência que como profissionais tem a necessidade de saber e se apropriar dos marcos legais. Descobrir em que contexto político está expressa a sua prática... não se trata de saber apenas o conteúdo da matéria, tem que se dar conta de sua função enquanto ator político. (PROFESSORA CHILENA, dados da entrevista de Pesquisa).

Em linhas gerais, os depoimentos dos professores entrevistados convergem com recorrência para o que já tivemos oportunidade de discutir no segundo capítulo dessa tese, quando situamos a dimensão política da EPJA como condição prioritária para o trabalho na área. É possível verificar que essa preocupação se expressa na própria discussão sobre o processo formativo iniciado no interior da universidade, o que como chama à atenção Di Pierro (2006, p. 281), referindo-se aos sistemas escolares, “tende mais a regulação do que a emancipação”. Ademais, sob o aspecto político que requer a formação do professor para atuar na EPJA a literatura clássica da área, como historicamente consolidada no pensamento de Paulo Freire (2000) e Álvaro Pinto (2000), defende a conscientização política como fundamental para compreensão dos interesses sociais, políticos e econômicos e de qual caminho deve ser seguido para reconstrução da sociedade, reafirmando o dever político problematizador que deva ter o professor, sobretudo aqueles implicados na EPJA.

Dallepiane (2006) considera que, “o grande desafio contemporâneo na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e o compromisso social dessa formação com a diversidade de sujeitos”.

Uma questão que merece destaque em face dessa discussão, a qual os sujeitos que contribuíram com a pesquisa abordam nas entrevistas, é em relação à aproximação dos graduandos com a realidade da EPJA nas escolas, o que muitas vezes ocorre apenas no período destinado ao estágio obrigatório. Discutindo sobre a importância desse momento formativo, Gatti considera que o estágio “visa proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas de educação básica, de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor de estágio” (GATTI, 2014, p. 38) o que pode contribuir substancialmente para as referências experienciais como defendido por Diniz-Pereira (2010).

É importante salientar que no curso de pedagogia da universidade pesquisada no Chile é inexistente a obrigatoriedade do estágio na EPJA. Para que o aluno possa se aproximar da prática docente na área, os planos de curso das disciplinas voltadas para a EPJA prevêm trabalhos de natureza prática, como observações participantes e intervenções pontuais nas turmas. No Brasil, a legislação educacional prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) aponta para a obrigatoriedade de estágio supervisionado com carga horária mínima de 300 horas devendo contemplar, prioritariamente, a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, podendo contemplar ainda outras áreas específicas por escolha da instituição, como a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em outras modalidades da educação básica.

Assim, a natureza política implicada na formação profissional do professor da EPJA se vincula ao exercício da reflexão que permite analisar os resultados das aprendizagens a partir de sua prática e vinculá-los à concepção pedagógica em que acredita e defende. Desta forma, os professores entrevistados consideram adequado também a organização do trabalho pedagógico, da didática, do uso de metodologias que promovam maior aproximação entre as expectativas e a aprendizagem, referenciando socialmente o ensino.

Eu considero fundamental que no processo formativo os alunos conheçam de perto como se elaboram os planos de curso, como podem ser elaboradas as estratégias de aprendizagem, as metodologias, os objetivos da atividade que se quer desenvolver. De maneira que eles, claro, possam associar a seu dia a dia e as atividades profissionais e sociais que já cumprem. Acontece que isso não ocorre! As disciplinas não dão conta de “instrumentalizar” até porque não dispomos também de um referencial básico que possa encontrar isso. (PROFESSOR BRASILEIRO, dados da entrevista de pesquisa) (Grifos nossos).

A utilização desse conjunto de elementos didático-pedagógicos é compreendida pelos professores como singular para que de fato os processos educativos assumam significado real na vida das pessoas. Contudo, algumas limitações de natureza pedagógica, como salientado anteriormente pela Professora Brasileira 1, demonstram a insuficiência de aportes teóricos que subsidiem essa construção.

O desafio que é colocado pelos entrevistados é o de estabelecer uma relação metodológica entre o conhecimento socialmente construído e as práticas sociais nas quais estão envolvidos os sujeitos da EPJA, fazendo uma interação com a realidade que vivem. Para essa construção, se reclama a definição de estratégias pedagógicas melhor contextualizadas com o currículo escolar, sob o risco de que aconteça o que observa a Professora Chilena 1, em

seu depoimento,

As disciplinas de EPJA precisam discutir metodologias alternativas de trabalho em sala de aula. O primeiro passo é identificar que eles não são crianças e qualquer abordagem que não interessa a esse aluno é motivo para deixar novamente a escola. É preciso criar metodologias que sejam interessantes para o aluno, que ele se reconheça agente do processo e não um expectador. (PROFESSORA CHILENA 1, dados da entrevista de pesquisa)

Estudos realizados por Messina (2002) e Iovanovich (2003) têm sugerido que a sistematização das experiências e práticas pedagógicas realizadas na EPJA se constitui como uma alternativa em contraposição ao que se faz no processo formativo de professores que, via de regra, utilizam as mesmas estratégias didático-pedagógicas realizadas com crianças no trabalho com jovens e adultos.

Essa questão se relaciona também com o que os professores entrevistados argumentam em torno do processo de aprendizagem, uma vez que os mecanismos psicológicos dos adultos diferem do das crianças (OLIVEIRA, 1999). Sobre esse aspecto, é unânime e recorrente na fala dos entrevistados a necessidade de reflexão e compreensão de como os sujeitos da EPJA aprendem, uma vez que este fator se associa a toda atividade educativa cuja finalidade esteja centrada na aprendizagem.

Eu posso concluir que talvez um dos temas mais importante da EPJA é sobre a aprendizagem. É muito relevante saber, como profissional, como se aprendem os adultos. É disso aí que deve surgir outras metodologias, outras estratégias que possam ser alcançadas pelos adultos. (PROFESSOR CHILENO, dados da entrevista de pesquisa).

Toda ação pedagógica tem por finalidade a aprendizagem, e inúmeros fatores podem concorrer para que esta ocorra com eficácia. Na visão dos professores entrevistados, os mais fatores prementes na EPJA são aqueles que se relacionam com as experiências que esses alunos trazem consigo, com o significado que atribuem à escola e suas perspectivas futuras da vida. No cotidiano que se encontram imersos, os sujeitos da EPJA são construtores a todo tempo de novos conceitos, fruto dos resultados de suas experiências imediatas, individuais, visuais. Como afirma Luria (2001, p.76), “los conceptos científicos son aportados por la escuela, por el maestro y colaboran en la construcción de la conciencia humana”. Essa perspectiva vislumbra que os laços na estrutura interna nos processos de apropriação dos conteúdos devem ter relação com o significado social que eles ocupam na vida dos alunos. Esse entendimento justifica a necessidade de se conhecer melhor como jovens e adultos aprendem, quais aspectos cognitivos são capazes de interferir e materializar as aprendizagens.

Os alunos de pedagogia chegam a ter durante a graduação três ou quatro disciplinas de psicologia da educação: a introdução ou geral, a psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem... se você pegar os planos dos cursos e observar, todos são voltadas para a educação infantil. Como então o aluno vai saber trabalhar com os adultos se ele não viu, não conhece nada daquilo? Quer dizer... é realmente algo fulcral que os estudantes precisam conhecer que é como funciona a aprendizagem dos adultos. (PROFESSORA BRASILEIRA, dados da entrevista de pesquisa).

Essa observação, realizada pela Professora Brasileira, confirma os dados que foram encontrados durante a análise das ementas e dos planos de cursos das disciplinas voltadas para a EPJA nas universidades baianas: são praticamente inexistentes conteúdos que discutam o processo de ensino, ademais como dito pela Professora Brasileira 2, “*inclusive não temos grandes referencias teóricas que sustentem uma discussão sobre psicologia do adulto*”. A este respeito, Jeria (2005) e Oliveira (1999) também observam a “ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos” (OLIVEIRA, 1995, p. 15).

Na universidade chilena pesquisada, o tema *aprendizagem de adultos* é verificado tanto nos planos de curso e ementas como na fala dos professores. Verificamos que a literatura que discute os pressupostos teóricos da *andragogia* sustenta as discussões em torno da aprendizagem dos adultos. Como afirma uma das entrevistadas,

Tanto na disciplina de introdução, que eu já ministrei, quando hoje na didática procuro trabalhar com os elementos da andragogia e seus enfoques para discutir como aprendem os adultos. Se o aluno não sabe como aprendem os adultos ele não consegue elaborar uma proposta que tenha efeitos práticos. (PROFESSOR CHILENO, dados da entrevista de pesquisa).

Verifica-se que, independentemente da justificativa da ausência ou da adoção de referenciais teóricos que respaldem as discussões sobre aprendizagem de adultos, os professores brasileiros e chilenos coadunam da posição de que é fundamental para a formação do futuro professor da EPJA as discussões em torno dos processos de desenvolvimento da aprendizagem. A importância da compreensão desse fenômeno parece se constituir como a espinha dorsal para que outros aspectos do trabalho pedagógico cumpram os objetivos da aprendizagem.

Se o aluno possui uma boa compreensão sobre como funcionam os mecanismos de aprendizagem dos jovens e adultos, seus ritmos e tempos de aprendizagem, eles vão saber inferir na relação pedagógica, sendo possível revisar os conteúdos que são importantes, a forma de abordar esses conteúdos e como avaliar a aprendizagem. Ou seja, tudo está ligado... ali juntinho.. quase que dependendo uma situação da outra. (PROFESSORA

BRASILEIRA 1, dados da entrevista de pesquisa).

Garantir o sucesso de práticas que obtenham resultados e cumpram com as expectativas que se espera para a EPJA passa pela constituição de um campo pedagógico teórico-metodológico fundamentado por diversas áreas do conhecimento, como apontado Soares e Pedroso (2016), e que esteja legitimado por políticas estratégicas de formação docente que altere o quadro das representações cristalizadas dos processos formativos possibilitando a construção de outra cultura formativa.

Sobre a construção de outra cultura formativa, nos referimos ao que os professores entrevistados apresentam como *superação ao modelo da formação vigente* nos cursos de pedagogia a qual estão vinculados, onde a tendência homogeneizada enfatiza com maior lastro a formação do educador de crianças. Essa perspectiva encontra-se relacionada à pouca atenção que recebe a EPJA dentro das IES, o que também é reflexo de um processo macro das políticas educacionais vigentes tanto do Brasil quanto do Chile.

3.3 ENCAMINHAMENTOS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EPJA

No sentido de minimizar as lacunas existentes na área de EPJA no interior dos cursos de pedagogia das universidades investigadas, os sujeitos da pesquisa propõem encaminhamentos políticos e pedagógicos que consideram importantes para a formação do professor que irá atuar nessa modalidade de ensino. O desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa, além da criação de grupos de estudos que envolvam os alunos da graduação é uma condição apontada como alternativa para aprofundar-se em temas que não foram suficientemente trabalhados nas disciplinas do curso.

Os projetos de extensão que desenvolvemos na área de EJA são muito importantes para formação complementar dos nossos alunos. Conseguimos avançar melhor nas discussões, que se tornam produtivas e às vezes gera debates bastante calorosos. Uma pequena parte quer apenas o certificado de participação. A maior parte dos envolvidos são de alunos que estão realmente interessados no trabalho, que se engajam socialmente. Isso quando já não estão atuando na EJA, porque esses colaboram ainda mais com suas experiências, colaboram com tudo. A experiência desses dois anos com extensão na EPJA tem sido muito positiva. (PROFESSORA BRASILEIRA 1, dados da entrevista de pesquisa).

O depoimento da professora sinaliza para a importante articulação da extensão com o ensino e a possibilidade de este espaço ser explorado como complemento às disciplinas da

graduação. No entender de Di Pierro (2006), a articulação da extensão e da pesquisa na área da EPJA é importante para o ensino, pois se nutre na produção de conhecimentos, melhorando o processo formativo tanto dos alunos da pedagogia quanto das outras licenciaturas.

É importante destacar que outra iniciativa complementar à formação da graduação que vinha sendo desenvolvida no Brasil foi a criação de *subprojetos* na área de EPJA no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)²⁵, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-MEC) em parceria com diversas IES públicas estaduais e federais, inclusive com a instituição em análise. A concepção deste programa expõe claramente que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Contudo, em agosto de 2016, o PIBID reduziu o número de bolsas para os discentes e elaborou novas diretrizes que passaram a se articular com outros programas e projetos dos governos federal e estaduais, modificações que estão sendo gradativamente adaptadas pelas IES que aderiram ao programa.

Tomando como referência os três eixos de formação que citamos anteriormente: a) o reconhecimento dos contextos sociais no qual os alunos estão inseridos, b) a organização do trabalho pedagógico, c) e os processos de aprendizagem como condições ideais para garantir o ensino de maneira mais eficiente e, conseqüentemente desenvolver com competência seu exercício profissional, a profissionalização docente é um tema que não se descola do processo de formação dos professores da EPJA, uma vez que impulsiona o desenvolvimento de políticas de formação na qual a graduação está inserida.

Como analisa a Professora Brasileira 2,

As discussões mundiais sobre a formação docente e a profissionalização da profissão de professor se adequada muito bem ao que estamos falando. Como profissionalizar o professor da EPJA se ele não tem atenção em sua formação? Esse ponto precisa ser melhor discutido nas intuições formadoras. PROFESSORA BRASILEIRA 2, dados da entrevista de pesquisa).

Essa preocupação é a mesma expressa por Campero (2015), quando defende que a formação docente é um elemento fundamental para a profissionalização do professor da EPJA. A autora analisa que,

En muchos países de la región latinoamericana, la profesionalización de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas es uno de los

²⁵ Criado pelo Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010).

principales desafíos para avanzar en el derecho a la educación con calidad (CAMPERO, 2015, p. 503).

Dessa forma, garantir que a formação do professor da EPJA seja construída com base em um sólido repertório de conhecimentos, alicerçado tanto nas instituições universitárias como em outras dimensões formativas e pela própria prática profissional (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002) são caminhos a serem percorridos para que, em conjunto com outras questões, como condições salariais e de trabalho os professores da área, alcancem a profissionalidade docente.

3.4 DOS DOCUMENTOS AOS DISCURSOS DOS PROFESSORES: INTERCORRÊNCIAS E DESAFIOS

A análise das entrevistas realizadas com os professores que atuam em disciplinas voltadas para formação do docente da EPJA nos cursos de pedagogia da Bahia e de Valparaíso, bem como o estudo de suas ementas e programas, nos permitiu identificar que em ambos os países essa área carece de uma construção identitária que demanda o reconhecimento de um espaço próprio de formação.

Consideramos que as especificidades que são inerentes à EPJA e que se constituem “como elementos essenciais na construção de uma proposta que seja específica para a Educação de Jovens e Adultos” (SOARES; SOARES, 2014, p. 17) não podem passar despercebidas no processo de formação acadêmico-profissional dos professores que irão atuar nessa área da educação.

Ainda que no plano objetivo, descrito nos programas das disciplinas, os conteúdos sejam relevantes e necessários à formação do professor que irá atuar na EPJA, em confronto com as entrevistas foi possível observar que raramente os programas são cumpridos em sua totalidade. Na maior parte das vezes por uma carga horária insuficiente para se trabalhar todo conteúdo, ou por um número de disciplinas reduzido dentro da matriz curricular do curso.

Ainda sobre os conteúdos, os que aparecem com mais recorrência nos planos de curso como história da EPJA, educação popular e metodologia da alfabetização de adultos, por si só e pela sua complexidade temática demandariam ao menos parte da carga horária das disciplinas.

Nas universidades baianas, o cumprimento de uma ou no máximo duas disciplinas na área de EPJA como “requisito mínimo” ainda ocorre devido à obrigatoriedade da disciplina dentro da estrutura curricular. Em Valparaíso, devido ao caráter optativo da disciplina, é

possível formar-se passando ao largo de qualquer discussão sobre a área.

Os estágios curriculares na EPJA, que em apenas dois cursos de pedagogia das IES baianas são obrigatórios, e que consideramos como momentos imprescindíveis à formação, também se mostram fragilizados tanto pela descrição de seu programa quando pelo fato de não oferecerem informações de como são realizados. Em Valparaíso, devido ao fato de não existirem estágios curriculares na EPJA, as atividades que articulam teoria e prática são pontuais e estanques. Elas ocorrem no desenvolvimento da própria disciplina, que já conta com uma carga horária bastante reduzida, o que nos leva a presumir a sua baixa relevância dentro do processo formativo.

Todo esse panorama nos credencia afirmar que a ausência de uma formação sistematizada, teoricamente sólida e articulada com a prática, além de não permitir o reconhecimento das especificidades da EPJA deixa de cumprir às expectativas que são defendidas na fala dos docentes, sobretudo no que diz respeito às suas concepções.

Por outro lado, se justifica pela pouca relevância que a área ocupa e pela resistência que ela encontra dentro das próprias instituições formadoras, onde os cursos de pedagogia são voltados predominantemente para a formação do professor da Educação Infantil.

Observamos, ainda, que as perspectivas apresentadas pelos professores brasileiros e chilenos são convergentes com as discussões que se fazem presentes na literatura educacional da área. No Brasil, considerando que a produção teórico-acadêmica em torno da formação de professores para a EPJA encontrar-se melhor assentada, inclusive com espaços definidos para o fomento centrado nessa temática, como é o caso dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, além de outros espaços, nos permite ratificar, através da produção presente em seus anais, as reflexões aqui descritas. No Chile, os estudos de Vargas (2013), Espinoza *et al.* (2014) e Acuña (2013) também subsidiam as discussões em torno dos processos formativos de professores para atuar na EPJA, assim, a reflexão desses autores também podem ser tomadas como referenciais importantes para adensar o debate.

Portanto, acreditamos que o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação ao longo da vida, resultado das intensas mobilizações realizadas em contextos nacionais e internacionais tanto pela sociedade civil quanto por organismos como a Organização das Nações Unidas, cobram dos governos políticas para sua efetivação (DI PIERRO, 2015). Dessa forma, entendemos que a criação de políticas de formação de professores que garantam espaços formativos concretos e que reconheçam as especificidades dessa área da educação é parte constituinte do conjunto de elementos que possam levar do discurso à prática a efetivação desse direito.

Retomando alguns pontos aqui já desenvolvidos, o capítulo seguinte apresenta e discute, em uma perspectiva comparada, o processo de formação de professores no Estado da Bahia e na Região de Valparaíso.

CAPÍTULO IV – ESTUDO COMPARADO: ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EPJA NA BAHIA (BRASIL) E EM VALPARAÍSO (CHILE)

O objetivo neste capítulo é apresentar uma análise comparada da formação dos professores que atuam na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil e no Chile.

Para tanto, tomamos como base os dados examinados e discutidos nos capítulos anteriores, porém, acrescentando o olhar comparativo e interpretativo, com vistas a conhecer a dimensão política e pedagógica implicada no processo formativo, uma vez que em consonância com as ideias de Aguillar (2000, p. II), buscamos nessa tese:

aprofundar a análise através da comparação da realidade de cada país, descobrindo semelhanças e diferenças, inferindo seus desdobramentos e tentando compreender no tempo e no espaço as mudanças decisivas que ocorreram no plano da política [e da educação].

No intento de cumprir com essa finalidade, procuramos realizar “o estudo das realidades nacionais a partir de uma perspectiva analítica e explicativa” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 675), razão pela qual, ao tentarmos materializar teoricamente as reflexões apresentadas, além da análise de documentos oficiais e depoimentos informados pelos colaboradores da pesquisa, buscamos conhecer *in locu*, quando de nossa permanência em Valparaíso (Chile), o ambiente como fonte dos dados, de maneira que nos permitisse adensar as nossas reflexões e, conseqüentemente, nos aproximar do objeto de estudo.

Dessa forma, a análise comparativa proposta neste capítulo não se situa em uma análise classificatória como resultado da comparação, mas sim no reconhecimento dos avanços e dos limites que se apresentam em relação ao processo de formação de professores para atuar na EPJA nos dois países.

4.1 O SENTIDO POLÍTICO ASSUMIDO PELOS PAÍSES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: AS REFLEXÕES QUE SITUAM AS ANÁLISES

Evidenciamos ao longo da pesquisa que tanto a nível mundial quanto na América Latina questões relacionadas à formação docente ocupam com recorrência a pauta de discussões de organismos internacionais, ministérios da educação, formadores, pesquisadores,

entre outros agentes educativos, quase sempre expressando preocupação sobre a capacidade de instituições formadoras como universidades e institutos superiores atenderem aos desafios que se colocam sobre a formação de professores na atualidade (UNESCO, 2012). Esses desafios são atribuídos na maior parte das vezes às lacunas existentes nos currículos que compõe o processo formativo, à rasa articulação entre teoria e prática, à fragmentação de disciplinas e de conteúdos, entre outros fatores que distanciam a formação acadêmica da realidade da escola, conforme assinalado por Vaillant (2013).

Esse discurso se apoia, como já discutido anteriormente, no contexto da difusão e implementação global de políticas públicas educacionais por parte de organismos internacionais que se estruturaram no campo da educação, “orientado pelas necessidades de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais” (SILVA, 1996, p. 18) direcionado aos sistemas de ensino e instituições formadoras. O contexto desse movimento está vinculado às reformas do Estado iniciadas nos anos 1990, pautadas pela perspectiva neoliberal de reajuste macroeconômico propostas por organismos como o Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), sendo que tais políticas se afirmaram pelo alinhamento a orientações de programas nacionais e internacionais baseados em resultados e voltados para subsidiar a política educacional na Educação Básica.

Destacamos que os programas globais de avaliação em larga escala são parte compositiva desse movimento, sendo que na visão dos países, “la formación docente sería un factor contribuyente a estos resultados” (ÁVALOS, 2014, p. 13). Assim, ações de maior controle e regulação na formação dos professores foram empreendidas nos países da América Latina, auspiciadas pelos significados mais fortes da avaliação da educação, a qual, sob a ótica do Banco Mundial e de outras agências, é a análise da correlação entre custos e rendimentos.

As políticas para o preparo de profissionais da educação, tanto no Brasil quanto no Chile, assumiram o sentido discursivo sobre a profissionalização docente do Banco Mundial (TELLO; ALMEIDA, 2014) expressando essa preocupação.

A argumentação acerca da profissionalização docente presente no Banco Mundial e no BID fundamenta-se, principalmente, sobre a ideia que os docentes devem ter maiores competências, especificamente competências técnicas. Para ilustrar brevemente os efeitos desta apresentação pode-se afirmar que a profissionalização docente é considerada como uma questão técnica e “de conduta”. (TELLO; ALMEIDA, 2014, p. 167, grifos do autor).

O Chile, por possuir profundas raízes econômicas de bases neoliberais e se apoiar na perspectiva de obter melhores resultados nas avaliações internacionais, tem estabelecido ao longo das últimas duas décadas um conjunto de políticas e ações com a finalidade de elevar a qualidade da carreira docente. A primeira delas ocorreu em 1998, com a criação do Programa de Melhoramento da Qualidade da Educação (MECESUP), contando com o financiamento do BM. A partir desse projeto “guarda-chuva” foram estabelecidos o Programa de Fortalecimento da Formação Inicial Docente (FFID), também criado nos anos de 1990, vindo a ser substituído a partir de 2002 pelo Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho Docente (SNED), além de outras iniciativas como as Provas de Seleção Universitária (PSU) destinadas à concessão de bolsas para estudantes que optarem pelo ingresso nas carreiras docentes, e a Prova Inicia, voltada para o monitoramento dos conhecimentos dos egressos dos cursos de pedagogia básica.

É importante salientar que no ano de 2004 o MINEDUC passou a estimular, através de editais de financiamento, projetos voltados para melhoria dos processos de formação docente, iniciativa essa orientada no âmbito do MECESUP. Com o crescente número de matrículas e a expansão do ensino superior na modalidade a distância, o governo passou a controlar, através da Lei de Asseguramento da Qualidade n.º 20.129, o sistema de *acreditación*, ou seja, de reconhecimento por parte do Estado dos programas de formação docente oferecidos pelas IES. Com esse mecanismo, a Comissão Nacional de Reconhecimento (CNA) passou a assumir a função de fiscalizadora, com vistas ao “mejoramiento de los sistemas de aseguramiento de la formación docente, en particular, al desarrollo de regulaciones que permitan supervisar la calidad de las instituciones y sus programas” (RIVERA; HURTADO, 2014).

Ávalos (2014) observa que o conjunto de medidas adotadas por essas políticas naquele país, tais como o incentivo ao ingresso na carreira docente, pagamento de bolsas para professores com melhor desempenho em avaliações nacionais, reconhecimento de estabelecimento de ensino, entre outras, gerou equidistância entre incentivo e regulação da carreira docente, provocando,

tensiones entre quienes afirman la importancia de la educación como factor de crecimiento económico y principios de libre competencia y mercado, y quienes reconocen el poder de la educación como palanca para sacar a las personas de la pobreza y desarrollarlos como actores en el logro de una sociedad más equitativa (ÁVALOS, 2014, p. 24).

A predominância da primeira acepção citada pela autora, referente à educação como

fator de “crescimento econômico” tem caracterizado a condução das políticas de formação docente em vigência no país, à medida que o Chile tem utilizado os mecanismos de regulação e controle como estratégia para o ranqueamento de instituições e carreiras docentes, assim como através deles estabelecerem as bases para a subvenção de recursos e, conseqüentemente, o alcance de melhores resultados externos.

Ainda para Ávalos,

toda política educacional debe considerarse a la luz del conjunto político más amplio del que puede ser parte, y que en el caso de Chile explica la adopción de políticas educacionales que permiten mayor interacción a nivel global como la participación en pruebas estandarizadas internacionales, el financiamiento de becas para estudios avanzados en instituciones prestigiosas fuera de Chile y el uso de instrumentos de política educativa considerados como efectivos (ÁVALOS, 2014, p. 24).

O conjunto político mais amplo a que a autora se refere, e que obviamente encontra-se expresso também nas políticas educacionais, está relacionado ao desenho institucional da educação chilena, que concebe o mercado como agente regulador de toda política adotada no país, o que no campo da educação faz com que tais políticas estejam em consonância com a expectativa de que os resultados de aprendizagem obtidos pelas avaliações internacionais o coloquem em destaque frente aos países que se assemelha.

No Brasil, as políticas de formação docente também seguiram a tendência mundial orientada pelas reformas do Estado e, conseqüentemente, o novo ordenamento no qual foram direcionadas no conjunto das políticas educativas. A ideia de que a melhoria da Educação Básica, entre outros fatores, estaria associada à qualidade da formação dos professores foi basicamente a diretriz que passou a orientar tais políticas; afinal, na agenda liberal dos organismos internacionais, “os professores são a chave para qualquer reforma educacional” (UNESCO, 2005).

Em meio à reconfiguração do papel do Estado, que atendeu diretamente aos interesses políticos do governo vigente na época, do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996 pode ser considerada como o marco inicial das discussões recentes sobre a formação docente orientada por essa lógica no país. Na travessia dos 20 anos da LDBEN, o estudo de Diniz-Pereira (2016), que apresenta um extenso balanço das principais tendências e tensões no campo da formação de professores antes e depois da aprovação da Lei, aponta que embora as medidas jurídico-legais tenham sido importantes instrumentos indutores de modificações de projetos pedagógicos das instituições formadoras, os problemas recorrentes da educação

continuam sendo discutidos sem que se chegue a uma solução, o documento aponta, ainda, que a ausência de aportes financeiros para a área pode significar a repetição de erros já cometidos bem como a desregulamentação da profissão docente no país.

Nos dois países, a tomada de decisão da EPJA como política de Estado pode ser considerada como condição indutora para se delinear a importância dada a essa área da educação e os desdobramentos que são gerados a partir do seu reconhecimento.

No campo das políticas de formação docente para a EPJA, pode-se inferir que a formação acadêmico-profissional de professores no Brasil e no Chile foi colocada, como assinala Alvarenga (2015), em uma arena de disputas e sentidos que “[refletem] e [refratam] este paradoxo de prioridades que se acumularam e [que pouco a] pouco, ou residualmente, foram postas nas agendas governamentais” (ALVARENGA, 2015, p. 14). Esse mesmo entendimento é corroborado por Vargas (2013) quando denuncia a involução conceitual da EPJA no Chile e, conseqüentemente, a formação de docentes para a área.

Verifica-se que as políticas de formação de professores para a EPJA no Brasil e no Chile compartilham do mesmo significado conceitual que o Estado assumiu em relação ao lugar político que essa área da educação ocupa dentro dos sistemas de ensino. Apesar de o conjunto de elementos jurídicos normativos que asseguram a EPJA como um direito constitucional, bem como os referendos nacionais dos poderes legislativos em ratificação aos compromissos internacionais assumidos pelos países representarem a assunção do Estado enquanto agente indutor de políticas públicas para a área, não se observa a materialização dos aspectos formativos em consonância com as necessidades que são colocadas para esse segmento de ensino. Dessa forma, as condições que são identificadas para a formação de professores para a EPJA não se desvinculam dos aspectos políticos que a área assume dentro da política educacional operada pelo Estado.

4.2 A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A EPJA NA BAHIA (BRASIL) E EM VALPARAÍSO (CHILE)

Tanto no Brasil quanto no Chile, a EPJA está prevista e assegurada pelas Constituições Nacionais e pelas legislações educacionais dos países (LDB/1996 - Brasil e LGE/2009 – Chile) como modalidades de ensino que integram a Educação Básica. Nos dois países, a previsão legal é que a formação de professores para atuar nessa área da educação seja realizada em cursos de licenciatura destinados à formação de professores. Dessa forma, a formação acadêmico-profissional de professores para atuar na EPJA no Brasil e no Chile

ocorre nos sistemas públicos e privados da educação superior, em cursos de graduação em pedagogia e demais licenciaturas.

Na Região de Valparaíso, as carreiras de pedagogia em oferta pelas IES estatais estão divididas em: educação infantil, pedagogia em música, pedagogia em filosofia, pedagogia em história e ciências sociais, na Universidade de Valparaíso; e em educação infantil, pedagogia básica e pedagogia em educação especial na Universidade de Playa Ancha.

Nas universidades estatais localizadas na Bahia (UFBA, UFRB, UNEB, UESC, UEFS e UESB), os cursos de pedagogia atendem à legislação educacional nacional (DCN, 2006) que preconizam a formação do profissional da educação para atuar na docência da educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas demais modalidades de ensino da Educação Básica.

Assim, os cursos de pedagogia nos dois países têm como finalidade a formação para o exercício da docência na Educação Básica, sendo que no Chile, ao contrário do Brasil, a formação para atuar na educação infantil, ou *educación parvulária*, é realizada à parte, especificamente para essa modalidade.

Na tentativa de responder à pergunta de pesquisa dessa tese, foram mapeados os cursos de pedagogia da Região de Valparaíso e do Estado da Bahia e analisadas às disciplinas voltadas para a EPJA, presentes nos cursos mencionados. Para adensar as discussões, foram entrevistados professores que atuam em IES dos dois países, sendo possível o melhor entendimento sobre como se configura a formação dos professores que atuam na EPJA no Brasil e no Chile.

É importante salientar, inicialmente, a inexistência de uma carreira acadêmico-profissional específica para o trabalho na EPJA nos dois países. Espera-se, portanto, que essa formação se desenvolva nos cursos de pedagogia, sendo facultado que os projetos pedagógicos dos cursos no interior das IES orientem a realização dessa formação, seja com um maior número de disciplinas, ênfase de conteúdos, estágios ou práticas que aproximem os estudantes da realidade educacional da área.

Nas universidades estatais baianas, embora nos cursos de pedagogia predomine o percurso formativo prioritariamente para atuação do egresso na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, as disciplinas voltadas para a EPJA estão presentes em todos os cursos de graduação em pedagogia, variando em quantidade de disciplinas obrigatórias e optativas como também em carga horária, que pode variar entre 45 a 90h/a. Além disso, foi possível verificar que algumas universidades facultam o estágio obrigatório na modalidade EPJA.

Na Região de Valparaíso, apenas a Universidade de Playa Ancha possui disciplinas voltadas para a EPJA em sua estrutura curricular, com oferta optativa e carga horária similar de 45h/a. Nessa instituição, não é exigido o estágio curricular na EPJA.

Observamos que nos cursos de pedagogia oferecidos pelas IES localizadas na Bahia, devido ao fato de apresentarem pelo menos uma disciplina que discuta a EPJA em caráter obrigatório na estrutura curricular, espera-se que o licenciando possa ter acesso aos conteúdos previsto nas ementas e que contemplem vários aspectos desse campo da educação, como a trajetória histórica e política, concepções de alfabetização, contribuições da educação popular entre outros. Em Valparaíso, pelo fato de as disciplinas voltadas para a EPJA serem optativas, sendo facultado ao discente matricular-se ou não, presume-se que os egressos das carreiras de pedagogia poderão sequer ter tido contato com os conteúdos da área.

No Estado da Bahia, o curso de pedagogia ofertado pela UFRB é o que concentra o maior número de disciplinas voltadas para a EPJA, sejam elas de natureza obrigatória ou optativas, além do estágio curricular na área.

Essa descrição, que inclusive já pôde ter sido visualizada anteriormente pelo mapeamento das ementas e disciplinas dos cursos, é um componente importante para se inferir sobre o processo de formação dos docentes da EPJA nos dois países.

Um primeiro ponto a ser considerado é o contingente demandatário da EPJA no Brasil e no Chile. O Brasil, com uma população estimada em mais de 206 milhões de habitantes, possui uma parcela 8,3% de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever (IBGE, 2014), enquanto no Chile, com uma população estimada em 18 milhões de habitantes esse número é de 1,81%. (CASEN, 2013).

Embora a EPJA não esteja reduzida à alfabetização, esse é um importante componente para se analisar a atenção que tem sido dada pelos países ao processo de formação dos professores que atuam na área, isso porque a partir do contingente de demandatários a atenção do Estado e a pressão da sociedade em torno da problemática do analfabetismo e da EPJA ganha maior visibilidade, podendo refletir na reivindicação de melhores condições para a área e, conseqüentemente, de políticas de formação para seu atendimento.

A maior oferta de disciplinas voltadas para a EPJA nas IES baianas exemplifica, ainda que de maneira limitada, a ressonância da legislação delineada para essa área de ensino da Educação Básica brasileira. O parecer CEB/CNE n.º 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPJA, reitera o que preconiza o artigo 61 da LDB no que diz respeito às necessidades formativas para atuar na EPJA. Outros documentos legais tais como o parecer CNE N.º 09/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica e as DCN's (2006) também orientam às IES a promoverem as condições de formação inicial docente para atuar nesse campo da educação, reconhecendo suas características e especificidades.

No plano objetivo, a segurança jurídica estabelecida pela legislação, o histórico e o grave quadro de analfabetismo que permanece na sociedade brasileira, e a demanda por escolarização de pessoas jovens e adultos que se encontram fora da escola, são elementos que legitimam as reivindicações de pesquisadores, gestores, professores, e sociedade civil em torno de condições que assegurem o aprimoramento profissional para atuar na área. Os fóruns de EPJA, os seminários nacionais de formação, os encontros nacionais de educação de jovens e adultos, os constantes debates fomentados por associações de pesquisadores como a ANPED, além de outras iniciativas desenvolvidas em âmbito estaduais e locais por instituições de educação superior e redes estaduais e municipais de ensino que vinham estabelecendo canais de diálogo para um movimento de reivindicações que ao dar visibilidade à área, exercem pressão sobre os governos no sentido de induzir políticas de formação. Machado (2008) analisa esse movimento como um importante fator contributivo para o avanço da formação de professores para EJA como um componente de política pública.

No Chile, apesar de a LGE/2009 assegurar a EPJA como modalidade da Educação Básica, o texto da Lei não faz referência ao processo de formação de professores para atuar na área, como também em outras modalidades da educação. O que desobriga o Estado, ao menos legalmente, de garantir ou ser indutor de ações que possibilitem essa formação.

O Marco Curricular para EPJA vigente no país (Decreto n.º 257/2009), outro documento importante para a área por estabelecer conteúdos e normas para o funcionamento da EPJA em todo território nacional, uma vez que o sistema educacional chileno é centralizado pelo MINEDUC, também não traz nenhuma menção à necessidade de processos formativos específicos destinados aos professores que deverão atuar na área.

Embora venham se intensificando os debates em torno desse processo por parte de pesquisadores, professores e da sociedade civil chilena no que tange à necessidade de se assegurar essa formação, inclusive com a realização, a partir de 2015, de seminários internacionais com foco nessa discussão, além da tentativa de se criar redes de colaboração e defesa, o MINEDUC ao propor novas discussões para implementação do novo Marco Curricular, inclusive com um diagnóstico atual bastante expressivo sobre a EPJA²⁶ (CHILE,

²⁶ Com o objetivo de realizar um “diagnóstico actualizado de las características, percepciones y expectativas que tienen los estudiantes y docentes de establecimientos educacionales acerca de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y del futuro educativo y laboral de sus estudiantes” a Coordenação Nacional de Educação de

2016) no país, não inseriu no documento final a ser submetido ao *Consejo Nacional de Educación* para o ano de 2017 exigências por formação.

A ausência do Estado enquanto indutor de políticas que preconizem essa formação pode ser considerado um dos principais motivos para que as universidades do país não insiram em suas estruturas curriculares disciplinas que contemplem estudos na área. Refletindo sobre esse movimento, ao mesmo tempo político e pedagógico, suscitamos o entendimento de Vargas (2013) sobre a EPJA no Chile quando analisa que o lugar que ocupa esse segmento de ensino no país, destinado apenas à reposição de estudos ou à certificação para a empregabilidade, demonstra a pouca relevância e atenção que o Estado tem dado à área, o que se traduz na isenção das bases legais que possam subsidiar o seu fortalecimento.

Embora seja possível observar que no Brasil o terreno do EPJA encontra-se melhor delineado do que no Chile, o processo de formação de professores para atuar na área apresenta caminhos convergentes; as lacunas existentes na formação não conseguem avançar para o desenvolvimento de aspectos pedagógicos que orientem para o reconhecimento das especificidades que esse segmento da educação carece.

4.3 CAMINHOS QUE SE CONVERGEM PARA O MESMO PONTO: A BUSCA PELA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Observamos no capítulo anterior que os depoimentos informados pelos professores que atuam em universidades da Bahia e de Valparaíso encontram a centralidade de um mesmo discurso: as implicações sociopolíticas e as lacunas existentes na formação acadêmico-profissional desenvolvida no âmbito das universidades incidem no fazer da EPJA nos dois países.

No Chile, os resultados apresentados em janeiro de 2017 pelo MINEDUC, através do informe “Estudio de Caracterización, Percepción y Expectativas de la Población que Asiste a Establecimientos Educativos para Personas Jóvenes y Adultas” e a partir da análise de aspectos como condições de trabalho, estratégias metodológicas e formação docente ratificam as entrevistas realizadas com os professores chilenos em maio de 2016.

A pesquisa realizada com 1.345 professores que atuam na EPJA nas modalidades regular e em cárcere, analisada a partir da metodologia de *Fortalezas e Debilidades* institucionais, revelam como sendo uma das principais debilidades da EPJA no país a “falta de adecuación entre el marco curricular y las necesidades de los estudiantes” e “docentes poco

Adultos do MINEDUC, através de consultoria especializada, realizou um estudo nacional da área, apresentando um resumo executivo em dezembro de 2016.

capacitados” (CHILE, 2016 p. 29).

O contexto no qual, das 17 universidades estatais existentes no Chile, apenas uma possui oferta formativa para a EPJA e, diante das condições apresentadas pela pesquisa, demanda do Estado a necessidade do alargamento de políticas que reconheçam as necessidades formativas para atuar na área e seja indutor de ações que às integrem nas universidades, particularmente na formação acadêmico-profissional, considerando que saberes científicos e pedagógicos encontram-se teoricamente mais fundamentados no âmbito das universidades do que em cursos de formação continuada, quase sempre esporádicos e aligeirados.

No Brasil, apesar da quantidade significativa de docentes atuando na EPJA, que segundo os últimos dados informados pelo INEP (2014) eram de 98.637 professores em efetiva regência de classe nessa modalidade nas redes estaduais e municipais de ensino, é inexistente um estudo institucional mais abrangente realizado que possa identificar quem são esses professores, as principais tendências e fragilidades da área, e que nos permita subsidiar comparativamente com o que apresentamos em relação ao Chile. Contudo, diversos estudos documentais e empíricos desenvolvido por pesquisadores no âmbito das universidades, tais como Soares (2005, 2008, 2011), Gatti e Barreto (2009), e Laffin e Gaya (2013) além da grande quantidade de teses e dissertações produzidas na área indicam, recorrentemente, similitudes frente às mesmas dificuldades e condições observadas em relação ao Chile.

Nos dois países, influências provenientes do lugar marginalizado a que foi relegada a EPJA dentro dos sistemas político-nacionais de ensino fizeram com que os professores encontrassem dificuldades comuns em relação ao trabalho na área, sobretudo no que diz respeito aos aspectos formativos, pouco prestigiados, e que se mostram insuficientes para cumprir às finalidades da EPJA na perspectiva da formação crítica, reflexiva e comprometida com a inclusão participativa dos seus sujeitos na sociedade.

As lacunas identificadas no processo de formação acadêmico-profissional de professores para atuar na EPJA na Bahia e em Valparaíso ainda refletem o cenário das políticas educacionais que foram estabelecidas na América Latina, o qual ao priorizar a formação docente para Educação Básica de crianças e adolescentes colocou no segundo plano das agendas educativas nacionais as outras modalidades de ensino. Ainda que seja possível observar que a institucionalização da EPJA nas políticas públicas de educação dos dois países tenha ganhado maior relevância dos últimos anos, não foi possível visualizar seus efeitos no que diz respeito ao reconhecimento das necessidades formativas para a área.

O perfil do professor que atua na EPJA continua sendo, nos dois países, “en su gran

mayoría, docentes que laboran durante los períodos diurnos con las niñas, niños y adolescentes en la educación primaria y en la educación secundaria” (ESPINOZA, 2016, p. 67). Esse profissional na maior parte das vezes possui algum tipo de formação continuada realizada por outras instâncias formativas ou pelas redes que atuam. Contudo, como observado por Espinoza (2016), esses cursos “no alcanza a integrar la teoría con la práctica ni logra las capacidades específicas que el personal docente de la EPJA requiere para fortalecer su trabajo educativo en forma sólida y innovadora” (ESPINOZA, *opus cit.*).

Ainda que não seja objeto de nossa investigação, é importante notar que os graves problemas pedagógicos na formação de professores para atuar na EPJA se estendem com agravantes aos projetos de alfabetização de jovens e adultos atualmente em funcionamento no Brasil e no Chile, que embora não requeiram formação específica para atuar como alfabetizadores, reafirmam as históricas condições de precariedade desenvolvidas na área e a falta de preocupação e prioridade que continua se dando à alfabetização de jovens e adultos nos dois países.

No Chile, a execução do Programa Contigo Aprendo, atualmente vigente do país, é realizada por monitores voluntários recrutados pelo MINEDUC, “Entre las y los monitores hay estudiantes universitarios, profesores en ejercicio y docentes jubilados, profesionales, técnicos y personas que ejercen un oficio”²⁷. Esses formadores participam de cursos pontuais para execução do projeto, que dura sete meses, recebendo um auxílio mensal de 3 Unidad Tributaria Mensual (UTN), cerca de seiscentos e cinquenta Reais.

No Brasil, as condições são semelhantes. O Programa Brasil Alfabetizado, realizado em parceria do governo federal com governos estaduais e municipais, também é executado por voluntários que atuam como alfabetizadores. Esses voluntários, selecionados pelos municípios por critérios mínimos de formação, passam por processos de capacitação para a execução do programa, que tem duração de sete meses e recebem uma bolsa-benefício no valor de quatrocentos Reais.

Temos clareza que tais condições além de compor, ilustram o cenário de desprestígio que a EPJA carrega na trajetória histórica dos dois países, que foi se cristalizando como sendo uma área da educação de segunda categoria e, conseqüentemente sem a preocupação de terem seus professores profissionalizados.

Observamos, nos diversos diálogos mantidos tanto com os professores formadores que participaram da pesquisa, quanto com professores que atuam diretamente na EPJA no Brasil e

²⁷ Informação disponível no site da Campanha Contigo na seção *¿Quiénes realizan las clases?* Disponível em: <http://epja.mineduc.cl/plan-de-alfabetizacion/estudiantes/quienes-realizan-las-clases/>

no Chile, que essa área da educação, por maior que tenham sido os avanços nos últimos anos, continua ineficiente para atender ao contexto social que se modifica com celeridade. A congruência nos argumentos dos professores dos dois países ratifica o desprestígio e as condições que têm sido impostas à área, ao mesmo tempo, são uníssonas as vozes que advogam estratégias que concorram para seu fortalecimento.

Problemas que identificamos como comuns para os professores dos dois países são basicamente oriundos da ausência de um conjunto de elementos formativos que possam fundamentar e constituir a profissionalidade docente²⁸ para esse segmento da educação.

Ainda que às discussões sobre profissionalidade docente abarquem todo o ofício de professor, independentemente da modalidade onde atuem, no contexto que a EPJA é desenvolvida tanto no Brasil quanto no Chile, onde além da ausência de formação específica para atuar na área, somam-se outros agravantes como o fato de serem docentes que muitas vezes estão na área apenas para complementar sua carga-horária ou professores com contratos temporários, entre outros fatores, são elementos que concorrem para o movimento de desprofissionalização docente.

No entender de Laffin (2006) e Campero (2015), a condição mínima para que ocorra a profissionalização docente é a exigência de formação inicial. Formação essa que contemple, como assinalado por Moura (2006), o estabelecimento e a apropriação do ideário pedagógico próprio e característico da área, e de suas nuances históricas e políticas.

A ausência de um campo pedagógico definido e epistemologicamente fundamentado implica em lacunas que, tanto no Brasil quanto no Chile, se configuram como impeditivos para o desenvolvimento de práticas docentes que possam alcançar com êxito os sujeitos da EPJA, assim como outros elementos que possibilitem a constituição da profissionalidade docente dos professores que atuam na área.

Tais fatores evidenciam que, embora as políticas de formação possam referenciar a elaboração de projetos pedagógicos que situem a EPJA como uma área relevante da Educação Básica, como preconizado na legislação brasileira, permanece por parte das IES, que em tese deveriam ser responsáveis pela implementação, o “silêncio e o vazio institucional na formação inicial de professores para a modalidade” (MOURA, 2009, p. 49).

No Chile, esse agravante é ainda maior. A pouca relevância que a EPJA ocupa dentro do sistema de ensino retrata também a sua inexpressividade no interior das universidades, tanto pela ausência de disciplinas nos currículos de formação inicial, quanto pelas lacunas da

²⁸ Utilizamos a perspectiva defendida por Sacristán (1995, p. 67) quando conceitua a profissionalidade docente como sendo “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

produção científica sobre o tema. Como já observado, na única universidade chilena que possui esse tipo de formação, esse caminho se deu inversamente. A partir da experiência da formação continuada, em nível de especialização e mestrado, foi que se percebeu a importância de se introduzir no currículo da carreira de pedagogia disciplinas, ainda que optativas, que pudessem discutir o tema.

Por todo exposto, após analisarmos comparativamente a formação acadêmico-profissional para atuar na EPJA no Brasil e no Chile - no interior das IES estatais localizadas na Bahia e em Valparaíso -, evidenciamos que em ambos os países essa formação encontra-se vinculada a um contexto sociopolítico e econômico que se coloca na fronteira entre atender às demandas de sujeitos que se encontram fora dos sistemas de ensino, na perspectiva de que elevem os índices de escolarização e, do outro lado, por princípios democráticos que garantam a inclusão social, e que promova a formação integral para o trabalho e a cidadania.

As implicações desse processo são traduzidas na pouca relevância que a formação ocupa no interior das universidades estatais da Bahia e de Valparaíso, e conseqüentemente, na ausência de condições que permitam constituir a profissionalidade docente esperada para atuar na área.

O exercício de comparação possibilita conhecer, analisar e compreender a realidade do outro a partir de nós mesmos. A análise comparada que apresentamos encontra limites relacionados ao objeto de estudo da pesquisa, mas permite avançar em novos estudos que tenham como recorte elementos em comum a partir das realidades nacionais, uma vez,

[...] ao confrontarmos o sistema de ensino de nosso próprio país com outros sistemas é que tomamos maior consciência de certos aspectos distintivos do processo da educação nacional como conjunto, e passamos a elaborar critérios que nos levem a melhor entender as nossas próprias instituições escolares, suas razões, propósitos e resultados (LOURENÇO FILHO, 2004, p.20).

CONCLUSÕES

A educação comparada se constitui pelo desejo de conhecer o outro, para com isso estabelecer um paralelo onde as diferenças e semelhanças possibilitem a construção de elementos de referência que sirvam para reorientar os processos educativos com base na sistematização de experiências construídas pelas partes, além de conhecer as condições geradoras de sua consecução. Em outras palavras, podemos dizer que a comparação serviu para nos situarmos no espaço-tempo no interior de um movimento de rotação, acompanhando as tendências que estão em nossa volta, mas centrados em nossa própria realidade.

Assim, a investigação sobre a formação de professores para atuar na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil e no Chile, a partir do estudo comparado entre o Estado da Bahia e a região chilena de Valparaíso nos permitiu avançar para a compreensão mais ampla e melhor aprofundada sobre a temática, assim como (des)construir muitas certezas e (des)confianças em relação ao modo como essa área da educação vem sendo desenvolvida nesses dois países.

Embora a delimitação da pesquisa tenha sido a comparação entre duas regiões geográficas, as territorialidades da EPJA no continente não se encerram no espaço do Brasil e do Chile; podemos ver pelos estudos divulgados que elas perpassam por uma infinidade de semelhanças facilmente identificáveis em toda América Latina, onde quase sempre é percebida pela ausência do Estado em garantir a educação de pessoas jovens e adultas como uma das condições para o desenvolvimento humano, aliás, como um direito humano.

Ao refletir sobre os aspectos descritivos da pesquisa, coadunamos com o entendimento de Espinoza (2015), ao afirmar que o que existe em relação à EPJA na atualidade é um reconhecimento histórico de caráter retórico que em nenhum dos dois países tem se traduzido em vontade política nem prioridade nacional.

Pudemos analisar, também, que a incidência de instrumentos internacionais que objetivaram o fortalecimento da EPJA a partir dos anos 1990 teve importância significativa tanto no ordenamento jurídico dos dois países quanto na obrigação moral dos governos em enfrentar às realidades que estão vinculadas a essa área da educação. No entanto, o discurso de promover a educação ao longo da vida, combater às desigualdades sociais, garantir o acesso às necessidades básicas dos indivíduos, permitir a inclusão e alcançar participação democrática através de um projeto de afirmação da cidadania tem sido uma bandeira que ao mesmo tempo em que coloca à EPJA como instrumento para consecução dessa realidade,

entra em choque com os interesses de uma ofensiva econômica neoliberal cada vez mais conflitante com os processos ideológicos emancipatórios.

Dessa forma, é possível sinalizar que no processo de traduzir, nacionalizar e se adequar às orientações políticas destinadas a EPJA que ao longo dos anos vem sendo defendidas por movimentos internacionais, sobretudo aquelas acordadas desde a Declaração de Hamburgo, passando pelas CONFINTEAS, da qual Brasil e Chile são signatários, esses compromissos ainda não foram totalmente assumidos na agenda educativa dos dois países. Ainda que os acordos internacionais não sejam impositivos (DI PIERRO, 2015), o estabelecimento de princípios, diretrizes e recomendações permanecem essenciais (IRELAND, 2010) no sentido de possibilitar o alinhamento de estratégias e ações que possam melhorar o desenvolvimento da EPJA nos países, como também fortalecer mundialmente a defesa pelo direito à educação para todos.

A formação acadêmico-profissional de professores para atuar na EPJA realizada no interior das IES estatais no Estado da Bahia e na Região de Valparaíso retrata o lugar que se encontra a área no âmbito das políticas educacionais como sendo, ainda, insuficiente para responder aos desafios do contexto social que os dois países atravessam.

Essa insuficiência se deve, entre outros fatores, à ausência de políticas de formação dentro do conjunto das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e no Chile, devido ao fato de a pesquisa ter revelado que, embora exista um ordenamento jurídico inserido nas legislações educacionais dos dois países, bem como a ratificação de acordos internacionais que reivindique e referencie a formação de professores para atuar na EPJA, na prática esses instrumentos não tem sido institucionalizados plenamente no âmbito das instituições formadoras.

No Estado da Bahia, os reflexos da legislação brasileira ainda podem ser melhor visualizados em relação a Região de Valparaíso, uma vez que, ainda que de forma tímida, as IES mantém nos cursos de pedagogia disciplinas como componente curricular obrigatórias voltadas para a EPJA. Na região de Valparaíso, essa institucionalização ainda não se encontra plenamente inserida nas IES. Apenas uma instituição mantém disciplinas que discutem a EPJA, em caráter optativo para os cursos de pedagogia; sendo importante ressaltar também que, em todo território nacional chileno, essa é a única instituição que oferece formação para atuar nesse campo da educação.

Tendo em vista as lacunas existentes na formação acadêmico-profissional de professores no interior das IES, no que diz respeito à ausência de conhecimentos específicos para atuar na EPJA, seja pela ausência de disciplinas nos cursos, pela carga horária

insuficiente para trabalhar conteúdos pertinentes a essa área da educação ou pouca articulação entre teoria e prática, os informantes que participaram da pesquisa na apontaram situações convergentes que vão desde o que acreditam como sendo às finalidades da EPJA no contexto sociopolítico dos dois países, até a limitação da construção de um campo pedagógico próprio que caracterize esse segmento de ensino.

No Chile, a perspectiva certificadora da EPJA acompanha as bases ideológicas da política neoliberal assumida pelo Estado. Programas de abrangência nacional voltados para a elevação da escolaridade de jovens e adultos e integração ao mercado de trabalho, a exemplo do Chilecalifica, dão uma idéia da concepção de EPJA que foi construída. Dessa forma, o entendimento de que a EPJA deve cumprir a finalidade de integrar seus sujeitos ao mundo do trabalho e garantir a empregabilidade, ainda que nos últimos anos essa perspectiva venha se modificando, permanece muito forte.

No Brasil, os movimentos empreendidos por vários segmentos da sociedade civil, e a consolidação de espaços nacionais de discussões sobre a EPJA têm exercido um papel importante em defesa dessa área da educação. A perspectiva de que a EPJA não se desvincula dos processos de desenvolvimento humano, visando aumentar a participação democrática nos diversos contextos da sociedade e fortalecendo as lutas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, tem sido uma bandeira constante desses movimentos.

Embora, do ponto de vista político, a EPJA tenha assumido contornos diferentes nos dois países, os aspectos pedagógicos que se reivindica em relação ao reconhecimento das especificidades que são inerentes à EPJA se apresentam com muita similitude.

Tanto no Brasil quanto no Chile, os professores consideram que, uma vez que a EPJA possui características que lhes são particulares, a organização do trabalho pedagógico deverá ser construída a partir da perspectiva política que historicamente esse campo da educação apresenta, de referenciais teórico-metodológico que sustentem práticas de ensino-aprendizagem na vida adulta, e que sejam reconhecidos o direito à educação como premissa de garantia para os enfrentamentos da desigualdade social e para o fortalecimento dos processos de participação individual e coletiva na sociedade.

Para que se alcance o cumprimento dessas reivindicações, percebe-se na formação do professor que irá atuar na EPJA a necessidade de se delinear um perfil de educador que seja capaz de compreender e intervir na realidade da área e, para que isso ocorra, tanto o Estado, enquanto indutor de políticas públicas de formação superior, quanto as IES - na perspectiva de institucionalizá-las, deverão ampliar o reconhecimento e assumir o compromisso político e social com as características dos sujeitos que são atendidos por esse segmento de ensino.

Evidenciamos, portanto, que o trabalho na EPJA requer uma sólida formação teórica e prática, articulada em pressupostos vinculados “ao trabalho, os movimentos sociais, a cultura, a experiência e resistência à opressão como matrizes pedagógicas” (ARROYO, 2006, p. 28). Assim, reafirmamos que o compromisso político das instituições formadoras com esse campo da educação exige o reconhecimento de que a EPJA se situa no âmbito das lutas por justiça social, sendo que esse entendimento poderá se materializar no esforço político-institucional de ampliar os componentes curriculares dentro dos cursos, aumentar as cargas-horárias, fomentar a pesquisa e circulação de conhecimentos que possibilite dar densidade teórica a formação.

Dessa forma, compreendemos que tanto na Bahia quanto em Valparaíso a formação acadêmico-profissional dos professores não tem contribuído para atender às necessidades que foram sistematizadas e descritas a partir da conjuntura que se situa a EPJA nos dois países.

Pudemos verificar, ainda, que diante da ausência de disciplinas que possam subsidiar a formação dos professores na área de EPJA no interior das IES pesquisadas, duas iniciativas recentes desenvolvidas tanto na Bahia quanto em Valparaíso podem ser creditadas como sendo uma preocupação e tentativa de suprir tais lacunas.

Na Bahia a UNEB criou em 2012 o curso de Mestrado profissionalizante em EPJA, objetivando adensar a formação e a pesquisa na área. Em Valparaíso, o curso de mestrado acadêmico em Educação de Adultos e Processos Formativos foi constituído no âmbito do Programa Disciplinário de Educação de Jovens e Adultos da Universidad de Playa Ancha, um setor de articulação de ensino, pesquisa e extensão dentro dessa universidade, objetivando ampliar a oferta formativa nessa área, tendo também levando em consideração o fato das lacunas nas carreiras de pedagogia.

Existe a perspectiva de que outros cenários possam se apresentar nos próximos anos como desafios para a EPJA no Brasil e no Chile. Essa perspectiva pode ser vislumbrada a partir da política atual que passará a direcionar os dois países nos próximos anos.

No Brasil, a aprovação da Emenda Constitucional de contingenciamento dos gastos públicos que começará a valer a partir de 2018 sinaliza um entrave para o avanço nos investimentos em educação no país, implicando em forte ameaça ao cumprimento do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Nesse cenário, a EPJA corre sérios riscos de sofrer retrocessos, à medida que diversos projetos e programas que seguem em direção a universalização da alfabetização e de combate ao analfabetismo funcional, além da equalização dos anos de estudos para população adulta, sofrerão redução no financiamento.

Ainda sobre os impactos negativos das atuais medidas autoritárias adotadas pelo governo ilegítimo de Michel Temer, como a reforma do Ensino Médio que foi aprovada pelo

Congresso Nacional em fevereiro de 2017, sem uma ampla discussão com sociedade, o campo da formação de professores sofrerá uma involução sem precedentes. Ao autorizar que qualquer pessoa com “notório saber” possa desenvolver o trabalho docente, ainda que esteja restrito ao ensino técnico e profissional, desconsidera todos os avanços nos estudos e pesquisas que defendem a formação como condição para constituição da profissão docente.

Assistimos à retomada do pensamento neoliberal no Brasil, o que coloca em risco toda trajetória que vinha sendo construída em torno das políticas de formação de professores no país, além de colaborar gravemente com a desvalorização da profissão de professor, o que consequentemente trará grande prejuízo às licenciaturas.

Também a partir de 2018, o Chile terá a desafiante tarefa de começar a implementar as novas Bases Curriculares para EPJA no país. No entanto, antes mesmo de começar a vigorar, o documento final já apresentado ao CNE já enfrenta críticas de professores, pesquisadores e estudiosos da área (HIDALGO, 2016). Embora tenha sido elaborado com base em consulta nacional realizada pelo MINEDUC com os professores que atuam na EPJA, a implementação da medida tem sido vista com ressalvas por considerarem que apenas a mudança curricular não dará conta de responder aos desafios que permeiam esse campo da educação no país.

A ausência de políticas de formação de professores para atuar da EPJA, e a problemática em torno do financiamento para essa modalidade de ensino, que inclusive não são divulgadas pelo MINEDUC, se colocam também como entraves para que as novas bases curriculares sejam alcançadas com êxito.

No que se refere aos aspectos pedagógicos que estão sendo propostos, permanece uma forte centralidade nas responsabilidades individuais como condição para aprender ao longo da vida.

Diante desse cenário que se apresenta para EPJA nos anos vindouros tanto para brasileiros quanto no chilenos, permanecem as incertezas históricas que têm acompanhado a difícil trajetória desse campo da educação ao longo do tempo.

O objetivo dessa pesquisa foi responder *como são formados os professores que atuam na EPJA no Brasil e no Chile*. Dessa forma, ao mapear as disciplinas de EPJA nas IES pesquisadas, realizando a verificação das grades curriculares de todos os cursos de pedagogia, ficou constatado que a predominância das disciplinas que compõe esses cursos estão voltadas para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com conteúdos destinados à educação de crianças e adolescentes.

Como já demonstrado pelos dados da pesquisa, o número de disciplinas de EPJA nos cursos está reduzido em média a duas disciplinas, que consideramos insuficientes para

construir o perfil do professor que irá atuar na área. Dessa forma, reafirmamos a necessidade de uma habilitação específica para formação acadêmico-profissional do professor da EPJA, pois somente a partir de um vasto e profundo conhecimento sobre essa área da educação será possível a constituição inicial da profissionalidade do docente que irá atuar nesse campo da educação.

Ainda que não seja nossa pretensão apresentar uma prescrição do que seria mais adequado para superar as lacunas existentes no âmbito das universidades, acreditamos que os currículos das licenciaturas em pedagogia deverão contemplar disciplinas que possam garantir a formação adequada dos futuros docentes para atuar na área e que essas disciplinas estejam alicerçadas em estudos e pesquisas que possam provocar outras discussões que levem a uma melhor estruturação da EPJA no interior das IES nos dois países.

Acreditamos que, além da criação de uma política pública de formação específica de professores para atuar na EPJA, a extensão universitária e a formação continuada promovidas tanto pelas universidades quanto pelas redes de ensino, possibilitam a construção de um campo sistematizado e consistente que articule a teoria e a prática nesse segmento de ensino.

Assim, esse trabalho de pesquisa nos incita a continuar na luta em defesa de processos formativos que garantam condições para que os sujeitos da EPJA tenham assegurado o direito à educação e a aprendizagens que promovam a emancipação humana, afim de que se fortaleçam para os enfrentamentos de uma sociedade em constantes transformações.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, Violeta R. C. El Perfeccionamiento Docente en la Educación de Adultos: Experiencia de Una Década en la Universidad de Playa Ancha. In: WILLIAMSON, Guillermo C. et al. (Orgs.) *Educación Social y Educación de Jóvenes y Adultos*. Reflexiones, Experiencias, Propuestas. Temuco: UNED, 2013.

_____. Experiencia del Diplomado de Educación de Adultos en la Universidad de Playa Ancha, Chile. *Decisio*, México v. 42, p. 45-49, 2015.

AGUILAR, Luis Enrique. Posibilidades de abordaje comparativo: las regularidades causales en la adopción e implementación de políticas educativas. *Revista Política y Gestión de la educación, Pensamiento Educativo* - Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago do Chile, v. 31, p. 283-305, dez. 2000.

ALVARENGA, M. S. Política nacional para a formação de educadores de jovens e adultos: processo s formativos na arena de disputas de sentidos. In: *ANAIS DO V SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: Formação de educadores de jovens e adultos na perspectiva da educação popular*. UNICAMP/FE, 2015 CD-ROM

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.) *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

AVALOS, Beatrice. *La Formación Docente Inicial en Chile*. Santiago, 2004. Disponível em: <<http://www.ub.edu/obipd/>> Acesso em: 20 maio. 2015

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(2), pp. 03-23.

BAZZO, V. L. As consequências do processo de reestruturação do Estado Brasileiro sobre a formação dos professores da Educação Básica: algumas reflexões. In: PERONI, V. M. V.; PEGORARO, L.; COSTA, A. C. (Org.). *Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BENAVIDES, Luis. Educación con Campesinos e Indígenas. In: *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, Santiago de Chile, 2000.

BEREDAY, G. Z. F. *Método comparado em Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

BONITATIBUS, Suely Grant. *Educação comparada: conceito, evolução, métodos*. São

Paulo: EPU, 1989.

BRASIL, IGBE. *Censo Demográfico*, 2014. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 26 de agosto de 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA*, p. 4, 2008.

_____. *Conselho Nacional de Educação*. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: SEED, 2006.

_____. *Decreto nº 5.840*, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: 13 de julho de 2006.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia*. Parecer CP/CNE 05_2005, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p. 10. Parecer CP/CNE 03_2006, homologação publicada no DOU 11/04/2006, Seção 1, p. 19. Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96* – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. *Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica N.º 11/2000*. Disponível em: <http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer_cne_11_2000_proeja.pdf> Acesso em 26 abr. 2015.

BRASLAVSKY, Cecília. Problemas de la educación y necesidad de la comparación en América Latina hoy. *Cadernos CEDES – América Latina: semelhanças e diferenças*. Campinas, n. 31, p.9-16, 1993.

BRAY, M.; THOMAS, R. M. Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review*, v.65, n. 3, p. 472-490, Fall 1995.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAMPERO, Carmem. Diseño curricular por competencias de una licenciatura para educadores de adultos. *Decisio*, México n. 16 p.56-61 jan/abril 2008.

_____. La formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en

Latinoamérica: aportes desde la investigación y la experiencia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, set./dez. 2015.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: Autores Associados, n. 144, p. 07-28, nov. 2001.

CASEN. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Chile, 2013.

CASTILLO, Dante. Educación de adultos y participación social en Chile: la perspectiva de los beneficiarios. *Anais do Terceiro Congresso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. Santiago, Chile 2014. Disponível em <<http://www.ciee.cl>> Acesso em 26 de agosto de 2016.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. *Políticas de Certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México*. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) FE/USP, 2016.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed 2005.

CHILE. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. N.º 18.962. Santiago, 10 de março de 1990.

_____. *Educación de Adultos - Chilecalifica*. Gobierno de Chile. Ministério de Educación. (s./d.)

_____. *Estudio de caracterización, percepción y expectativas de los estudiantes y docentes de la EPJA*. Resumen Ejecutivo Informe Final de Resultados. Santiago, MINEDUC, 2016.

_____. Ministerio de la Educación. *Decreto Supremo de Educación*, N.º 239 del año 2004 (Marco Curricular de la Educación de Adultos) Disponível em: <https://www.ayudamineduc.cl/Estatico/docs/informacion/info_guia/guia_adul.pdf> Acesso em: 26 dez. 2015.

CORVALÁN, Javier. *El campo educativo chileno*. Informe de circulación restringida. Proyecto Equidad para la Acción. Santiago de Chile: CIDE, 2007.

_____. La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación, *Cuaderno de Educación*, N.º 66, junio de 2010.

_____. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile*. México: CREFAL, 2008.

CUERVO, Maria Graciela. Secretária do Conselho Internacional de Educação de Adultos. *Hacia el Foro Mundial de Educación en Corea*, Seminário Virtual. Apresentação. Disponível

em: <<http://www.icae2.org/>> Acesso em agosto de 2016.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. *Saberes Construídos Pelos Professores nas Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos*. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão/SE, 2012.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson S.; ARAÚJO, Maria Inêz. O lugar da Aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 1, n.º. 2, 2013.

DALLEPIANE, J. Desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos. *SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS*, 1., [mesa-redonda], 23 maio 2006, Belo Horizonte.

DI PIERRO, Maria C. A VI CONFINTEA e as políticas recentes de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. In: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro. (Orgs.). *E uma Educação pro Povo Tem*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Caetés 2010.

_____. Evolução do alfabetismo e políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia, GOMES, Antonio Augusto Batista. (Org.). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, v. 1, p. 327-346.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

_____. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: Trajetória Recente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DI PIERRO, Maria C.; GRACIANO, Mariângela. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo, Brasil - Junho de 2003.

DI PIERRO, Maria C.; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos CEDES*, v. 35, p. 197-217, 2015.

DI PIERRO, Maria C.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DIÁZ, Sebastián Donoso; GOUVEIA, Andreia B.; SOUZA, Ângelo R. de. Desafios Políticos nos Sistemas de Ensino do Brasil e Chile. In: GOUVEIA, Andréia Barbosa *et al* (orgs.). *Brasil e Chile: Diálogos (im)pertinentes*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. da C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 26: 2, 2001. pp. 51-73. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade>> Acesso em 20 de agosto de 2013.

DINIZ-PEREIRA, Julio E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em 20 de agosto de 2013.

_____. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *Notandum* (USP), v. 42, p. 139-160, 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores Educação. *Santa Maria*, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011

ESPINOZA, César P. *Educación de adultos en América Latina y el Caribe: utopías posibles, pasiones y compromisos*. México: Ed. CREFAL, 2013.

ESPINOZA, César Picón. *El Sistema que Esperaba Juan García: Sistema Nacional de Educación de Personas Jóvenes Y Adultas en América Latina*. Foro Educativo: Lima, 2016.

ESPINOZA DIAZ, Oscar; CASTILLO, Dante; GONZALEZ FIEGEHEN, Luis y SANTA CRUZ, Juan Carlos. Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas* [online]. 2014, vol.13, n.3, pp.69-81. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-393>> Acesso em agosto de 2013.

FERREIRA, António G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FORO NACIONAL EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS, PROPUESTAS PARA FORTALECER LAS POLITICAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A JOVENES Y ADULTOS EN CHILE. Disponível em: <<http://ww2.educarchile.cl>> acesso: 07/03/2017

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, no 72, p. 197- 230, agosto/1992.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília, Unesco, 2009.

GONSALVES, Elisa P. A noção de corpo(s) consciente(s) na obra e no pensamento

educacional de Paulo Freire. In: DINIZ, A. V. S; SCOCUGLIA, A.C; PRESTES, E. T. (Orgs.) *A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições para o debate*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

HADDAD, Sérgio.; GRACIANO, Mariangela. Educação de Jovens e Adultos: Conquistas e Desafios de Uma Década. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Política educacional, cidadania e conquistas democráticas*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

HIDALGO, Claudio Navarrete,. Escenarios y reflexiones en torno a las nuevas bases curriculares en EPJA en Chile para la modalidad regular 2015 - 2018. *Educación de Adultos y procesos formativos*. v. 1 n. 3 jun/ago 2016.

HILKER, F. *La Pedagogia comparata*. Roma: A. Armando, 1967.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

INFANTE, Consuelo Undurraga. *¿Como aprenden los adultos?: una mirada psicoeducativa*. Universidad Católica de Chile, 2007.

INFANTE, M. I. Alfabetización de Jóvenes y Adultos en América Latina: Diagnósticos y perspectivas. In: *Seminário Internacional sobre Educação e Escolarização de Jovens e Adultos*. São Paulo: IBEAC, 1996.

INFANTE, María I.; LETELIER, María E. Educación de Adultos y Diversidad. *Pensamiento Educativo*. Vol. 37 (Diciembre 2005), pp. 233-250.

_____. *Alfabetización y Educación Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el caribe*. Santiago, OREALC/UNESCO, 2013.

IOVANOVICH, M. L. La Sistematización de la Práctica Docente en Educación de Jóvenes y Adultos. *Revista Iberoamericana de Educación* v. 36 n. 42 jan/jun 2003

IRELAND, Timothy D. O direito de todos à educação: a incidência de instrumentos internacionais sobre políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: DINIZ, A. V. S; SCOCUGLIA, A.C; PRESTES, E. T. (Orgs.) *A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições para o debate*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol. 1, nº 1, 2013.

JERIA, Jorge. Docentes y educación de adultos. *Revista Prelac*, No 1/Julio de 2005, Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>> Acesso em

14/02/2017.

JUFRUTE, Maria Izabel. Alfabetismo-analfabetismo-alfabetización. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*. Vol. 1, 1996, São Paulo. Trabalhos apresentados no Seminário Internacional de EJA. Brasília: MEC/INEP, 1997, p. 127-151.

KNOLL, J. H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. *Convergência*, Vol. XL (3-4), 25-44, 2007.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 673-704, set/dez 2006.

LAFFIN, Maria Hermínia L.F. Formação inicial de educadores no campo da educação de jovens e adultos: espaço de direito e de disputas. In: *Anais do v Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Formação de educadores de jovens e adultos na perspectiva da educação popular*”: UNICAMP/FE, 2015 CD-ROM.

_____. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol. 1, nº 1, 2013.

LENCIONI, Sandra. *Região e geografia*. São Paulo: Edusp, 1999.

LETELIER, Maria E. Experiencias de educación y escolarización de jóvenes e adultos. In: *Seminário Internacional sobre Educação e Escolarização de Jovens e Adultos*. São Paulo: IBEAC, 1996.

LIBÂNEO, José C. (Org.). *Educação escolar: política, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, Cortez, 1996.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. *Educação comparada*. (Org.) Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha - 3. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2004.

LURIA, A. R. Rehabilitación de funciones a través de la reorganización de los sistemas funcionales, In: QUINTANAR, L. (ed.): *Problemas teóricos y metodológicos de la*

rehabilitación neuropsicológica. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2001

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*: Edição eletrônica. Caxambu, 2000.

MACHADO, M. M. (Org.). *Formação de Professores de Jovens e Adultos*. II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC. UNESCO, 2008.

MARQUEZ, Diego M. *Educación Comparada: teoría y metodología*. Buenos Aires: Editorial El Ateneu, 1972.

MARTÍNEZ, Maria Josefa C. *Didáctica y Educación de Personas Adultas*. Madrid: Ediciones Aljibe, 1997.

MATTHEOU, Dimitris. O paradigma científico na educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). *Educación Comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.

MESSINA, Graciela. *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: El camino de la reflexión desde la práctica*. Santiago: Cátedra Jaime Torres Bodet, 2002.

MOURA, Tânia Maria de M. *Educación de Jovens e Adultos: Currículo, Trabalho Docente, Práticas de Alfabetização e Letramento*. Maceió: EDUFAL, 2008.

_____. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Realidade, Desafios e Perspectivas Atuais. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.5, n. 7, p.45-72 jul./dez. 2009.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. *Towards a science of comparative Education*. Toronto: The MacMillan Company, 1970.

NÓVOA, A. (Org.). *Formação de professores e profissão docente*. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. *Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta*. (mimeo, tradução do artigo publicado na revista Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n.2-3/1995). Tradução: Ana Isabel Madeira

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 12, Rio de Janeiro, Set/Out/Nov/Dez, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico*. São Paulo: editora Scipione, 1995.

PIECK, Enrique. Educación de Jóvenes y Adultos Vinculada al Trabajo. In: *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA Santiago de Chile, 2000.

PINTO, Rolando Contreras. Pedagogías entre Adultos y Formación de Docentes: relato de una experiencia de construcción de currículo emergente y crítico en Llaguepulli (Región de la Araucanía). *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*. V.1 n. 03 2016

REVISTA DECISIO. *Formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas* No. 42 Septiembre - Diciembre 2015

RIBEIRO, V. M. 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.

RIVERO, José.; FÁVERO, Osmar. *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. Brasília: Editora Moderna/UNESCO, 2009.

RIVERO, Rosario; Hurtado, Constanza. Indicadores de resultados de las programas de pedagogía básica: evidencia para mejorar el aseguramiento de la calidad de los docentes en Chile. *Calidad en la Educación*, no 43, diciembre 2015 • pp. 17-55

SCHMELKES, Sylvia. La educación de adultos y las cuestiones sociales. *Paideia Latinoamericana*, n.º 2, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. Chile: um laboratório de reformas educacionais. In: *Seminário sobre a Qualidade da Educação Básica*, promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Brasília, 2007.

SCHNEIDER, Gabriela. Centralização, Descentralização ou Descentralização: um olhar sobre a realidade brasileira e chilena. In: GOUVEIA, Andreia Barbosa *et al.*(orgs.). *Brasil e Chile: Diálogos (im)pertinentes*. Curitiba, Appris, 2015.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SILVEIRA, S. *La educación para el trabajo: un nuevo paradigma*. Ponencia presentada en el Seminario-Taller del Grupo de Río: La educación como instrumento para superar la pobreza y el desempleo. Ciudad de Panamá, 1998.

SOARES, Leôncio. As Políticas de EJA e as Necessidades de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, Vera M. *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio.; Giovanetti, Maria A.; Gomes, Nilma L. (orgs.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. O Educador de Jovens e Adultos e Sua Formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.º 47 p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Leôncio J. G. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P.15-22.

_____. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educ. Rev.* vol.27 no.2 Belo Horizonte Aug. 2011.

SOARES, Leôncio J. G; PEDROSO, Ana Paula F. Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando Contextos e Tecendo Possibilidades. *Educ. Rev.* vol.32 no.4. Belo Horizonte Oct./Dec. 2016.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(66), 2014.

_____. A formação de educadores e as especificidades da educação de jovens e adultos em propostas de Eja. In: *Anais do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Formação de educadores de jovens e adultos na perspectiva da educação popular*: UNICAMP/FE, 2015 CD-ROM

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os debates sobre a construção de um sistema nacional de educação. In: GOUVEIA, Andreia Barbosa *et. al.* *Brasil e Chile: Diálogos (im)pertinentes.*, (orgs). Curitiba: Appris, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002

TELLO, César. ALMEIDA, Maria de Lourdes P. de. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 161-174. 2014

TORRES, R. M. Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe. In: UNESCO. *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2009.

_____. Alfabetización y aprendizaje a lo largo e toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, nº 1, 2001.

UNESCO. *La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe: Hacia un Estado del Arte*. Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V, Bangkok, septiembre de 2003.

UNESCO. *La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un Estado del Arte Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V*, Bangkok, septiembre de 2003. Santiago. Chile, 2007

_____. *Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. *Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2012.

UNESCO; CEAAL; CREFAL; INEA. *La educación de personas jóvenes y adultas en América latina y el Caribe*. Prioridades de acción en el siglo XXI. Santiago do Chile, mayo. 2000.

UNESCO-OREALC. *La Educación como un Bien Público y Estratégico*. Encuentro Regional UNESCO – UNICEF. Cartagena, Del 31 de agosto al 21 de septiembre de 2005. Mimeo.

VAILLANT, Denise. Formación Inicial del profesorado em América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 22, p. 185-206, 2013.

VARGAS, Jorge Osório. *La educación de personas adultas como “inversión en ciudadanía” y “bienestar en común”*: hacia otro paradigma de desarrollo educativo. Disponible em: <<http://merlinescas.blogspot.com.br/2012/05/la-educacion-de-personas-adultas-como.html>> Acceso em agosto de 2016.

UESC. *Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Ilhéus: UESC, 2012. Disponible em <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/pedagogia/pac_pedagogia_2013.1.pdf> Acceso em agosto de 2016.

UFRB. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Amargosa/BA: UFRB, 2008.

UNEB, *Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia – reformulado*. Salvador: UNEB, 2007. Disponible em <<http://www.uneb.br/>> Acceso em agosto de 2016.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Apontamentos sobre educação popular. In: VALLE, Edênio (org). *A Cultura do Povo*. 3ed São Paulo: Cortez, 1985.

WILLIAMSON, Guillermo C.; ACUÑA, Violeta C. Profesores y Profesoras que se Perfeccionan en la Educación de Adultos de la macro Zona Sur del Chile. *Revista Educación y Humanidades*, Año 3 v. especial 2013.

ZARCO, Carlos. Educación, Ciudadanía, Derechos Humanos y Participación de las Personas Jóvenes y Adultas. In: *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, Santiago de Chile, 2000.

ZEMELMAN, Hugo. Sobre políticas y educación de adultos: necesidad de un enfoque. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, v. 31, núm. 2, 2009, pp. 49-62

ANEXOS

ANEXO A – RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS JUNTO À UNIVERSIDADE DE PLAYA ANCHA (UPLA) VALPARAÍSO – CHILE

1. APRESENTAÇÃO

O desenvolvimento de pesquisas com orientação metodológica voltada para os estudos comparados em educação é uma condição para que os estudantes brasileiros desenvolvam seus trabalhos de pesquisa no programa de doutorado latinoamericano da faculdade de educação da universidade federal de minas gerais. Essa orientação se alicerça na perspectiva de intercâmbio acadêmico baseada no Acordo de Cooperação Internacional entre a UNESCO (IESALC-OREALC), RED-KIPUS e 11 Universidades Latino-Americanas, objetivando produzir conhecimento sobre educação na região e assim aumentar a difusão de estudos e pesquisas que relacionem objetos de estudo vinculados a dois ou mais países.

Desde a concepção original do projeto de pesquisa que elaborei para ingresso no Programa, apontei o Chile como país a ser investigado. Essa escolha se deu pelo fato de as leituras preliminares para a elaboração do projeto indicarem uma melhor estrutura de condições no qual o objeto de minha pesquisa se situava, ou seja, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a formação dos professores que atuavam nesse segmento de ensino.

Ao longo do curso e, conseqüentemente, durante a imersão no campo de estudo, muitas de minhas crenças foram desconstruídas, não obstante outras alicerçadas. O fato é que a perspectiva que eu tinha sobre a estrutura e o funcionamento da EPJA durante a elaboração do projeto não era a que de fato fui conhecendo ao me aprofundar nos estudos. Essa realidade fez com que o projeto fosse redimensionado, contudo não deixando de lado o objetivo central da pesquisa.

Do levantamento que realizei sobre a EPJA no país, apenas um estudo, desenvolvido pelo Professor Javier Corvalán Rodríguez, vinculado à Universidade Alberto Hurtado, sinalizava para a possibilidade de uma aproximação institucional com vistas ao desenvolvimento de atividades de pesquisa. Em contato com o já mencionado professor, tomei conhecimento de que seu estudo na área da EPJA fora encomendado pela UNESCO em 2008, tratando-se assim de um estudo pontual, sendo que desde aquele ano o referido autor não vinha desenvolvendo nenhuma pesquisa ou atividade acadêmica ligada a essa área.

Tendo descortinado a EPJA como área da educação que possui incipiente pesquisa acadêmica naquele país, minha procura por uma instituição que pudesse dar apoio ao trabalho de pesquisa tornou-se ainda mais difícil. Muitas de minhas incursões foram orientadas pelo colega de turma de doutorado Felipe Zutita Garrido, que é chileno, e que muito me ajudou, sinalizando para possíveis universidades que poderiam ter relações com o tema. Nesse espaço-tempo, tomei conhecimento através do professor Leôncio Soares, que até então era apenas o parecerista do projeto de pesquisa, sobre um centro de estudos de EPJA em uma universidade chilena. Foi através dessa informação que cheguei até o Programa de Desenvolvimento Disciplinário de Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Universidade de Playa Ancha, localizada em Valparaíso.

Os contatos formais, com intento de aproximação, ocorreram durante o segundo semestre de 2015. A professora Violeta Collado, coordenadora do programa, desde os contatos iniciais sinalizou positivamente para minha recepção no país, além de fornecer diversas informações importantes que me permitiu dar seguimento nas atividades já em curso. Foi através desses contatos, unicamente realizados por e-mail, que surgiu o convite para participar na condição de convidado do terceiro seminário internacional “educação de jovens e adultos desde uma perspectiva inclusiva” que estava para ser realizado pelo programa disciplinário entre os dias 19 e 20 de novembro de 2015 naquele país.

A minha presença no evento gerou todas as condições necessárias para o retorno, em maio de 2016, e conseqüentemente o desenvolvimento da pesquisa em território chileno.

Realizadas as formalidades documentais por parte da UFMG e da UPLA, e após elaboração do plano de atividades, viajei para o Chile em maio de 2016, com a perspectiva de permanência até julho do mesmo ano.²⁹ Embora a período de estadia naquele país fosse limitado a três meses, a elaboração do plano de trabalho me possibilitou aproveitar ao máximo o tempo para tentar o cumprimento de todas as atividades programadas. Assim, minha chegada ao Chile ocorreu em 11 de maio de 2016, sendo nessa data instalado em moradia e no dia seguinte iniciado efetivamente os trabalhos de natureza acadêmica.

O Programa de Desenvolvimento Disciplinário de Educação de Pessoas Jovens e Adultas funciona administrativamente anexo a Faculdade de Educação, na sede administrativa da UPLA. Mantém infra-estrutura destinada ao atendimento de estudantes e do público em

²⁹ No mês de abril de 2016, alegando ausência de recursos financeiros em face da crise econômica que se instalou no país, a CAPES suspendeu por tempo indeterminado a concessão de bolsas do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Essa medida impactou diretamente o programa de doutorado latino-americano da UFMG que diante do problema instalado intermediou junto a CAPES que os alunos com bolsa nacional fariam no máximo três meses no país de destino apenas para “coleta de dados”, quando anteriormente o programa PDSE proporcionava a permanência do pós-graduando no mínimo 1 ano fora do país.

geral, além de dispor de gabinetes de coordenação, salas de reunião, recepção, biblioteca, sala de professores e demais espaços para o desenvolvimento das atividades do programa. Durante toda a minha estadia, pude utilizar essa infra-estrutura, fazendo das dependências da UPLA o meu local de trabalho diário.

As diversas atividades realizadas pelo programa são geridas e executadas pela coordenação com sua equipe de professores e servidores administrativos. Essas atividades estão relacionadas à oferta de disciplinas destinadas a EPJA na graduação, o programa de mestrado em EPJA, atividades de pesquisa e extensão, funcionamento de turmas de terceiro turno de alunos da EPJA na modalidade flexível, gerência de cursos de aperfeiçoamento em parceria com o MINEDUC, entre outras atividades de natureza acadêmica.

Desde a minha chegada à Universidade, pude participar de todas as atividades ali desenvolvidos. O acolhimento da equipe e a disponibilidade da coordenadora do programa e supervisora do meu trabalho, a Prof.^a Violeta, permitiu minha integração em uma série de atividades, além da realização das atividades previstas no plano de trabalho que passo a descrever abaixo.

2. PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DE GRADUAÇÃO

Iniciada uma semana anterior à minha chegada às aulas na graduação, tive a oportunidade de acompanhar as turmas das disciplinas de Introdução a Educação de Adultos e Didática da Educação de Adultos, realizadas às terças e quintas-feiras, respectivamente.

Minha participação nas aulas da graduação foi direcionada para o auxílio dos docentes das disciplinas, o que me permitiu, além de integrar-me aos alunos na condição de ouvinte, a participação efetiva em torno das discussões dos conteúdos e a realização de atividades didático-pedagógicas, como leitura e discussão de textos, participação em trabalhos de grupo, acompanhamento em atividades de campo etc.

A participação nessas atividades, além de me permitir uma maior contato com a literatura acadêmica que são utilizadas nas disciplinas da área, me proporcionou o aprofundamento nas discussões teóricas que situam a EPJA no país, permitindo uma visão bastante abrangente sobre essa área da educação para os estudantes e professores chilenos. A integração com os alunos e a escuta sobre o que pensam a respeito da EPJA também foram fundamentais para obter uma compreensão mais ampla sobre suas percepções sobre esse campo educativo. A partir dessa troca de informações, pude me situar melhor sobre o significado que a EPJA tem para os estudantes chilenos, bem como a sua importância dentro o

professor de formação de futuros professores.

Na segunda semana de junho as atividades da graduação foram interrompidas em virtude da greve, ou *paro*, dos estudantes das universidades estatais chilenas. A respeito dessa ocorrência pude experienciar, inclusive inesperadamente *in locu* em meio aos protestos entre estudantes e carabineiros com a tomada da universidade por parte dos manifestantes, um momento singular para a educação superior chilena. Durante os meses de junho e julho a Confederação de Estudantes do Chile convocou uma greve geral pela educação, tendo como principal ponto de pauta a reforma e a gratuidade universal do ensino superior. A intensa mobilização ocorrida no país, com adesão da totalidade de estudantes das universidades estatais, forçou o governo a enviar o boletim n.º 10783-04, que trata da reforma do ensino superior chileno ao congresso nacional no dia 4 de julho.

Em virtude da greve dos estudantes e, conseqüentemente a suspensão nas aulas da graduação minha participação nas atividades das disciplinas de EPJA foi interrompida.

3. PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DE PÓS-GRADUAÇÃO

a) Mestrado

Apesar da greve na universidade, o Programa de Mestrado Acadêmico em Educação de Adultos e Processos Formativos seguiu realizando normalmente suas atividades. Tais atividades acontecem em outra unidade da UPLA, no Centro de Estudos Avançados (CEA) na cidade de Viña del Mar.

Tive a oportunidade de participar das atividades do programa, na condição de ouvinte, assistindo às aulas das disciplinas: pesquisa em educação, aprendizagem na educação de jovens e adultos, e políticas de educação.

Além das discussões que foram fomentadas pelos professores no âmbito do programa, o que proporcionou uma leitura mais densa sobre os temas das aulas, meu contato com os estudantes de mestrado e o intercâmbio de experiências, bem como conhecer sobre os objetos das pesquisas em andamento foi fundamental para expandir nossas referências e percepções e elaborar um melhor direcionamento nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Esse contato com os alunos do programa também foi importante para pontuar determinadas dúvidas, discutir a visão que o Estado tem da EPJA no país, estabelecer paralelos entre a área no Brasil e no Chile, além de esclarecer outros temas. Essa experiência me situou melhor quanto ao desenvolvimento das pesquisas que existem em andamento hoje

no Chile – e no próprio programa – em relação à EPJA, como também me permitiu conhecer um pouco sobre a trajetória de cada discente, considerando que todos eles têm uma relação com a área, já que são em sua maioria professores, outros gestores de unidades que trabalham com a EPJA.

b) Doutorado

No curso de doutorado em Políticas e Gestão Educativa, participei na condição de convidado do seminário temático sobre gestão educativa, disciplina ministrada pela professora Violeta Acuña Collado. Nesse seminário, apresentei os resultados parciais sobre o meu trabalho de pesquisa, estabelecendo um paralelo entre a EPJA no Brasil e no Chile, e discutindo o lugar que ocupa esse segmento de ensino na estrutura e no funcionamento da educação básica nos dois países.

4. ENTREVISTAS E OUTRAS ATIVIDADES RELEVANTES

Atentando para o cumprimento do plano de trabalho, foram desenvolvidas diversas atividades destinadas ao levantamento de dados sobre a EPJA no Chile. *A priori*, foi discutido junto com os pesquisadores do programa os objetivos da pesquisa e as condições que poderiam ser geradas para levantamento de informações e coletas de dados. Assim, foi disponibilizado o acervo da biblioteca do programa bem como da universidade, para que fossem consultadas as referências a serem trabalhadas. Cumprindo o cronograma estabelecido foram entrevistados os professores que atuam nas disciplinas destinadas a EPJA nos cursos de graduação da UPLA. Complementarmente, foram entrevistados professores da educação básica que trabalham com a EPJA nas modalidades regular e flexível de ensino.

As discussões que foram emergindo em torno dos temas centrais das entrevistas foram levadas à equipe de trabalho, possibilitando assim o contato com outros atores ligados à EPJA no país. Um desses contatos foi com o professor Jorge Osório Vargas, que me recebeu por mais de uma vez para entrevistas e reflexões sobre a EPJA. Considero que as trocas realizadas com o Professor Jorge Osório foram de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa uma vez que este tem uma significativa trajetória no campo da EPJA tanto no Chile quanto na América Latina em geral; inclusive, o Professor já havia sido presidente do CEAAL.

Através da intermediação realizada pelo professor Jorge Osório foi possível agendar uma audiência no MINEDUC, em Santiago, com a Professora Maria Izabel Infante, que

atualmente encontra-se na coordenação nacional da educação de adultos no país. A professora Izabel Infante também possui larga trajetória tanto acadêmica quanto técnica no campo da EPJA. Sua relevante produção científica é conhecida pelos pesquisadores da EPJA na América Latina, além de sua importância política-institucional exercida frente ao MINEDUC nos dois mandatos da presidente Bachelet.

As informações obtidas tanto com o professor Jorge Osório quanto com a professora Izabel Infante foram de grande relevância para a construção da pesquisa. Suas trajetórias, narrativas e posicionamentos em relação a EPJA ao longo de quase quatro décadas de dedicação a área ocupa um lugar político muito emblemático na defesa de valores e princípios históricos herdados desde a educação popular.

Durante minha estadia em Valparaíso, a UPLA iniciou em parceria com o MINEDUC a implementação do curso “e-evaluación” na EPJA. Trata-se de um curso de abrangência nacional, de caráter pedagógico, destinado a professores que atuam diretamente em classes de EPJA.

Tive a oportunidade de participar de diversas reuniões com o grupo de trabalho de implementação e execução do curso. Nesses encontros, além de discutir a logística e operacionalização para o funcionamento das turmas, foi possível acompanhar os debates de natureza pedagógica sobre o tema central do curso: avaliação na EPJA. Por meio desses debates e aproximações com os colegas de trabalho, fui convidado para visitar escolas e CEIAS que os mesmos atuavam, sendo possível conhecer e acompanhar *in loco* as atividades desenvolvidas por eles.

Outra atividade que registro como relevante foi a participação nas reuniões preparatórias para o I Seminário de Educação em Cárcere, promovido pela UPLA sob a coordenação da professora Violeta, e em parceria com diversas instituições ligadas ao tema.

5. EXPERIÊNCIAS PESSOAIS COMO APORTES PARA O TRABALHO DE PESQUISA

Sendo a terceira maior cidade do país, com uma população que chega próximo a um milhão de habitantes e cidade sede do Congresso Nacional Chileno, Valparaíso caracteriza bem as condições de como vivem e o que pensam os chilenos.

Nos três meses que estive do outro lado das cordilheiras, as experiências pessoais vivenciadas possibilitaram grandes descobertas e conseqüentemente amadurecimento em relação ao objeto da pesquisa. Conhecer melhor o país e viver mesmo que em um curto

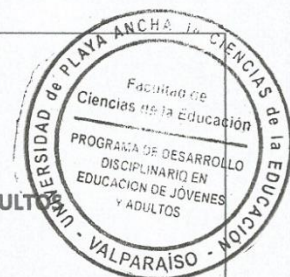
período de tempo o seu cotidiano diante das transformações políticas e sociais que atualmente são enfrentadas, nos permite refletir sobre a dimensão real que caracteriza uma sociedade que foi (re)construída após a ditadura militar: sob uma perspectiva política e econômica homogeneizada, sendo possível perceber os seus reflexos para o agravamento das relações sociais que seguem marcadas por profundas desigualdades.

Nesse período recente, os chilenos vêm enfrentando tensões que envolvem a previdência social (fundos de pensão), que durante minha estadia no país, levaram milhões de pessoas em protesto às ruas, bem como causaram as greves convocadas pelo movimento estudantil, que pararam as universidades naquele mesmo período e que ilustram os desdobramentos de uma política econômica que foi implementada pós-ditadura e hoje reflete um país em crise.

A vivência dessas realidades foi importante para refletir a política social, econômica e educacional e o papel que a EPJA tem e pode ter diante dos desafios que estão colocados no contexto dessa realidade.



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DISCIPLINARIO DE EDUCACION DE JÓVENES Y ADULTOS
Avda. Playa Ancha Nº 850 – Valparaíso – Chile



ESTÁGIO DOUTORAL – ADENILSON SOUZA CUNHA JÚNIOR
SUPERVISORA: Prof.^a Dr.^a Violeta Rosa Acuña Collado

RELATÓRIO DE ATIVIDADES
Período: 11/05/2016 – 27/07/2016

DATA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES
11/05/2016	Chegada	
12/05/2016	Ambientação	Apresentação da equipe de trabalho do Programa Disciplinário de Educação de Jovens e Adultos. Reconhecimento da universidade.
13/05/2016	Apresentação no DRI	Apresentação formal do Departamento de Relações Internacionais da UPLA
16/05/2016	Reunião de Orientação	Discussão do Plano de Trabalho com a supervisora.
17/05/2016	Participação em Sala de Aula	Participação nas aulas de Didática da Educação de Jovens e Adultos - Prof. ^a Vivian Astudillo
18/05/2016	Atividades de Pesquisa	Início da construção do texto "EPJA no Chile"
19/05/2016	Participação em Sala de Aula	Participação nas aulas de Introdução a Educação de Jovens e Adultos - Prof. Raul Fuentes
20/05/2016	Atividades de Pesquisa	Gabinete - UPLA
21/05/2016	Aula/Mestrado	Participação nas aulas do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos – Escola de Pós-Graduação/UPLA (Viña)
23/05/2016	Atividades de Pesquisa	Gabinete - UPLA
24/05/2016	Participação em Sala de Aula	Participação nas aulas de Introdução a Educação de Jovens e Adultos - Prof. Raul Fuentes
25/05/2016	Entrevista	Prof. ^a Vivian Astudillo
26/05/2016	Participação em Sala de Aula	Participação nas aulas de

11/07/2016	Envio do trabalho final	
19/07/2016	Reunião de orientação	
22/07/2016	Aula/Doutorado	Participação nas aulas do Doutorado em Educação e Desenvolvimento - Escola de Pós-Graduação/UPLA (Viña)
23/07/2016		
25/07/2016	Encerramento das atividades	

Valparaíso (Chile), 25 de julho de 2016.

Prof.^a Dr.^a Violeta Rosa Acuña Collado
Supervisora



ANEXO B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO
LATINOAMERICANO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Você considera necessária, ou não, uma preparação adequada para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos?
2. O que você entende por Educação de Jovens e Adultos?
3. A sua formação acadêmica contemplou pesquisas voltadas para a EJA?
4. Em que nível: especialização, mestrado ou doutorado?
5. Quais os temas importantes para as aulas de EJA na graduação?
6. Você considera que as disciplinas existentes no currículo da graduação em Pedagogia da sua instituição contemplam o conjunto de temas que você sugeriu/expressou?
7. A carga horária da disciplina EJA, em sua instituição, é suficiente para abordar todos os conteúdos propostos na ementa?
8. Você desenvolve alguma atividade de intervenção ou de outra natureza prática na sua disciplina?
9. O que você entende por educação popular?
10. Quais os temas que você considera importante para serem discutidos nessa perspectiva?
11. Você trabalha nessa perspectiva?
12. O que você considera necessário para garantir uma melhor formação do aluno da graduação no campo da EJA?
13. Qual o lugar que ocupa a EJA dentro de sua instituição?

1. ¿Considera adecuada preparación necesaria o no para trabajar con la educación de jóvenes y adultos?
2. ¿Qué se entiende por la educación de jóvenes y adultos?
3. Su formación académica incluye la investigación dirigida a la EJA?
4. ¿En qué nivel: la especialización, doctorado o maestría?
5. ¿Cuáles son los temas importantes para las clases de educación de adultos en la graduación?
6. ¿Considera que los cursos existentes en el plan de estudios de licenciatura en Pedagogía de la institución incluyen el conjunto de temas que se sugieran / expresaron?
7. La carga de trabajo de la disciplina EJA en su institución, es suficiente para cubrir todos los contenidos propuestos en el menú?
8. Usted desarrolla alguna actividad u otra intervención práctica en su disciplina?
9. ¿Qué quiere decir con la educación popular?
10. ¿Cuáles son los temas que considere importantes a tratar en esta perspectiva?
11. ¿Trabaja en esta perspectiva?
12. ¿Cuáles considera necesario garantizar una mejor estudiante de pregrado de formación en el campo de la educación de adultos?
13. ¿Cuál es el lugar que tiene la EJA en su institución?

ANEXO C – EMENTAS E PLANOS DE CURSO (BAHIA)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PRÓ-REITORIA GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA NÚCLEO DE GESTÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	PROGRAMA DE COMPONENTES CURRICULARES									
CENTRO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES		COLEGIADO PEDAGOGIA									
COMPONENTE CURRICULAR											
CÓDIGO CFP 292	TÍTULO Ensino e Aprendizagem da educação de Jovens e Adultos	CARGA HORÁRIA <table border="1"> <thead> <tr> <th>T</th> <th>P</th> <th>E</th> <th>TOTAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>51</td> <td>34</td> <td>00</td> <td>85</td> </tr> </tbody> </table>	T	P	E	TOTAL	51	34	00	85	PERÍODO 2014.1
T	P	E	TOTAL								
51	34	00	85								
EMENTA											
Estudo da Educação de Jovens e Adultos nas suas dimensões sociais, econômicas e Políticas, vinculando suas concepções e práticas educativas ao contexto da América Latina, em geral, e brasileiro, em particular.											
OBJETIVOS											
GERAL Estudar o movimento de Educação de Jovens e Adultos que se desenvolveu na América Latina e em particular no Brasil, identificando e analisando suas matrizes ideológicas, seu contexto histórico, as dimensões sociais políticas, econômicas, suas características organizacionais, a inserção de jovens nesta proposta educativa e os cursos da ações desenvolvidas desde seus momentos iniciais até o presente.											
ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a história da educação de jovens e adultos no contexto Latino Americano e brasileiro, evidenciando o aspectos antropológicos, sociais, econômicos e políticos que perpassam a referida educação • Estudar as nuances conceituais e metodológicas no que se refere à educação de jovens, adultos e idosos • Refletir o fazer pedagógico em relação à inclusão das culturas juvenis na educação de jovens e adultos • Situar a configuração da EJA e idosos no sistema educacional brasileiro, tomando como referência as definições da LDB, Estatuto do Idoso e do Plano Nacional de Educação em vigência • Refletir sobre o processo de formação docente no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos considerando as contribuições históricas dos movimentos sociais e vislumbrando experiências de estágio supervisionado referendadas no princípio da ação reflexiva • Dialogar sobre dinâmicas do trabalho na contemporaneidade e as questões que afetam o público da Educação de Jovens, Adultos e Idosos 											
METODOLOGIA											
O trabalho será desenvolvido de forma interativa, numa perspectiva dialógica, através de exposição oral, discussão de											

textos, seminários, apreciação de filmes, trabalhos de grupos, pesquisa de campo, análise e produção de texto, pain integrado sobre a história da EJA, oficinas temáticas acerca da alfabetização e formação do educador da EJA r perspectiva Freireana.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Retrospectiva histórica das concepções de educação de jovens adultos.
- Educação de adultos no Brasil.
- A configuração atual dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos
- O idoso como sujeito que já foi jovem –adulto – EJA (I)
- Legislação que trata de direitos dos idosos
- Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos
- Programas de alfabetização para jovens e adultos (Brasil Alfabetizado, TOPA e experiências regionais)
- A escola noturna e a escolarização de jovens e adultos no contexto atual: exclusão social e escola noturna; a nova LDB e a EJA; parâmetros curriculares para EJA
- A perspectiva política de Paulo Freire e sua influência no debate sobre a educação de jovens e adultos
- Proposta curricular de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia
- Educação profissional e educação de Jovens e Adultos
- Estratégias didático-pedagógicas apresentadas no documento base da **VI Confitea** para a EJA
- Currículo na Educação de Jovens e Adultos
- A formação inicial e continuada do educador da educação de Jovens e Adultos
- Inclusão digital de estudantes da EJA: experiências em curso, limites e conquistas apresentadas.
- Estudo sobre a metodologia de trabalho com estudantes da EJA

AValiação

A avaliação é aqui entendida como processo contínuo de sistematização de saberes e referência para as mediação posteriores. Isto não significa a exclusão da dimensão quantitativa, mas a oferta de uma atenção maior aos feedks de estudantes em função de efetivarmos as aprendizagens propostas no componente curricular.

Para tanto, serão observados os seguintes critérios avaliativos:

- *Participação em aulas*: assiduidade, leitura prévia dos textos a serem discutidos, contribuição nas discussões em sala, envolvimento dos discentes no trabalho de campo e socialização dos resultados.
- *Seminário*: clareza na exposição das ideias, articulação da bibliografia com a realidade da EJA.
- *Produção escrita*: clareza na articulação das ideias, consistência argumentativa, criticidade e coerência textual

1. Unidade I

Painel integrado
Ciclo de debates temáticos- Avaliação da aprendizagem
Oficinas sobre alfabetização

2. Unidade II

Seminários temáticos a partir de algumas obras de Paulo Freire
Produção escrita acerca das contribuições de Freire para a formação de professores da EJA

BIBLIOGRAFIA

Básica

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de & LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização de jovens e Adultos em uma Perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo Paz e Terra, 1996.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: D&A, 2004.

Bibliografia Complementar

CIESKI, Ângela Antunes. **Educação de Jovens e Adultos: Planejamento e Avaliação**, São Paulo Instituto Paulo Freire, 1999.

MARQUES, Maria Ornélia. **Educação de Jovens e Adultos: a escola como espaço de sociabilidade**. Revista presente ano 15 set/Nov 2007: Edições Loyola.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP& editora, 2002.

SOARES & GIOVANETTI, GOMES. **Diálogos na educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, 2005

WERTHEIN, Jorge. **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.

CRONOGRAMA

Data	Cronograma de atividades
Unidade I	
24/jul	Apresentação da disciplina [plano de ensino]
31/jul	Retrospectiva histórica das concepções de educação de jovens adultos.
07/ago	Educação de adultos no Brasil.
14/ago	Painel integrado (História da EJA)
21/ago	A configuração atual dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos
28/ago	A escola noturna e a escolarização de jovens e adultos no contexto atual: exclusão social e escola noturna a nova LDB e a EJA; parâmetros curriculares para EJA
04/set	Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos
11/set	Programas de alfabetização para jovens e adultos (Brasil Alfabetizado, TOPA e experiências regionais)
18/set	Oficinas sobre alfabetização na Educação de Jovens e adultos
Unidade II	
25/set	A perspectiva política de Paulo Freire e sua influência no debate sobre a educação de jovens e adultos
02/out	Proposta curricular de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia
09/out	Estratégias didático-pedagógicas apresentadas no documento base da VI Confitea para a EJA
16/out	Currículo na Educação de Jovens e Adultos Inclusão digital de estudantes da EJA: experiências em curso limites e conquistas apresentadas.
23/out	Estudo sobre a metodologia de trabalho com estudantes da EJA (ilustrada com visitas a experiências exitosas)
30/out	A formação do educador da educação de jovens e adultos (Seminário Paulo Freire)
06/nov	A formação do educador da educação de jovens e adultos (Seminário Paulo Freire)
13/nov	Encontro para socialização de resultados e avaliação do trabalho desenvolvido no componente curricular.
20/nov	<i>Prova Final [todo o conteúdo do componente curricular]</i>

Aprovado em Reunião, dia ____/____/____.

Professor

Coordenador do Colegiado

Diretor do Centro



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA

PROGRAMA DE
COMPONENTES
CURRICULARES

CENTRO

COLEGIADO

CFP

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

COMPONENTE CURRICULAR

CÓDIGO	TÍTULO	CARGA HORÁRIA				ANO
		T	P	E	TOTAL	
CFP290	EDUCAÇÃO POPULAR	68			68	2014

EMENTA

Estudo sobre a Educação Popular enquanto movimento que se articulou historicamente no plano político-econômico e cultural na perspectiva da transformação social. Compreender as inter-relações e as potencialidades que são estabelecidas a partir da luta de classes com vistas aos novos paradigmas para a Educação. Articular conhecimento, criticidade e realidade na perspectiva da educação informal e formal. Ênfase nos estudos sobre os Movimentos Sociais.

OBJETIVOS

GERAL:

PROPORCIONAR REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUA INTERSECÇÃO NO CONCEITO DE EDUCAÇÃO POPULAR, VISANDO ARTICULAR AS REALIDADES EDUCACIONAL, POLÍTICA, CULTURAL E ECONÔMICA COM OUTRAS FORMAS DE EDUCAR, CONTRAPONDO MODELOS HEGEMÔNICOS DOMINANTES.

ESPECÍFICOS:

- COMPREENDER A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS BASES DE CONSTRUÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS.
- DISCUTIR AS INFLUÊNCIAS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO POPULAR
- COMPREENDER OS NOVOS PARADIGMAS QUE SE DESCORTINAM A PARTIR DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES COM A EDUCAÇÃO POPULAR.
- COMPREENDER A CULTURA COMO NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO POPULAR.

METODOLOGIA

- A METODOLOGIA ESTÁ PERSPECTIVADA NA MEDIAÇÃO INTERCRÍTICA, PRIORIZANDO OS DEBATES, PROBLEMÁTIZAÇÕES, DIÁLOGOS, VIVÊNCIAS PRÁTICAS E INTEGRATIVAS.

(orgs).Campinas/SP, Autores Associados 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR\;

GOHN, Maria da Glória, Movimentos Sociais na Contemporaneidade, ANPED, Caxambu-MG, 2010.

Aprovado em Reunião, dia ____/____/____.

Diretor do Centro

Coordenador do Colegiado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA
NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

PROGRAMA DE COMPONENTES
CURRICULARES

CENTRO

Centro de Formação de Professores

COLEGIADO

Pedagogia

COMPONENTE CURRICULAR

CÓDIGO

CFP293

TÍTULO

Prática Reflexiva na Educação de Jovens e Adultos

CARGA HORÁRIA

T	P	E	TOTAL
34	----	34	68

NOME DO COORDENADOR / ASSINATURA

ANO

2009.2

EMENTA

Estudo da educação de jovens e adultos e de suas dimensões sociais, econômicas e políticas. Reflexão sobre as concepções e práticas educativas da educação de jovens e adultos no contexto da América Latina, em geral, e brasileiro, em particular.

OBJETIVOS

Proporcionar reflexão da Educação de Jovens e Adultos nas suas dimensões sociais, econômicas e políticas. Analisar concepções e práticas educativas no contexto local. Desenvolver prática reflexiva na EJA a partir de docência compartilhada em turmas de EJA nos municípios de Amargosa e região.

METODOLOGIA

- Leituras e debates de materiais referentes ao tema
- Observações e pesquisa de espaços pedagógicos de EJA
- Construção de proposta de docência compartilhada
- Sistematização de conhecimento: produções individuais e/ou coletivas
- Seminários temáticos
- Avaliação das atividades realizadas

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. A educação de jovens e adultos em diferentes contextos da sociedade
2. Educação de Jovens e Adultos: perspectiva histórica e legislação
3. A construção do currículo para Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

-
4. Metodologia da educação de adultos
 5. Contribuições dos movimentos sociais populares e terceiro setor.
 6. Avaliação no processo de Educação de Jovens e Adultos.
 7. Alfabetização e letramento de Jovens e Adultos
-

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação do trabalho será realizada dentro de um contexto amplo, objetivando a reflexão transformada em ação. Sendo assumida enquanto reflexão-ação-reflexão permanente do sujeito *sobre si realidade*, e acompanhamento sistemático do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Além disso, a avaliação é tomada enquanto interação, através da qual educando e educador aprendem sobre mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Desse modo, os critérios para a avaliação do trabalho se configurarão em um conjunto de interações da qual o processo de observação, problematização, investigação da realidade serão elementos constitutivos fundamentais do processo avaliativo.

Sendo assim, a avaliação acontecerá de forma permanente, participativa com o devido rigor que a questão requer. Sendo adotadas as seguintes estratégias de avaliação: participação nas atividades, análises reflexivas do processo e relatório acerca de atividades de prática de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Natália. **Socialização escolar e profissionalização dos jovens: projetos, estratégias e representação**. Cadernos Sísifo:1 – Lisboa 2006.
- CISESKI, Ângela Antunes. **Educação de Jovens e Adultos: planejamento e avaliação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999
- CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de Jovens e Adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FONSECA, Maria da Conceição F, Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E.: **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001
- LEAL, Telma Ferraz (org). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. SP: Paulus, 1997.
- MOLL, Jaqueline(org). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Meditação, 2004.
-

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **O Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP: 2003.

SANS FERNANDEZ, Florentino. **As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adulta**. Cadernos Sísifo:2 – Lisboa 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60**. Brasília: Plar Editora, 2003.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2007

VALE, Maria José. **Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

ZIZEK, Slavoj. **Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

UFRB

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA
NÚCLEO DE GESTÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

PROGRAMA DE
COMPONENTES
CURRICULARES

CENTRO

CFP

COLEGIADO

PEDAGOGIA

COMPONENTE CURRICULAR

CÓDIGO	TÍTULO	CARGA HORÁRIA				ANC
		T	P	E	TOTAL	
CFP 514	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA PRISIONAL	26	25		51	2010

DOCENTES:

Prof.º. Neilton da Silva

EMENTA

A história das prisões e o papel do Estado na concepção de políticas de educação de jovens e adultos, a questão direitos humanos para o sistema prisional, os perfis dos sujeitos e os aspectos teórico-metodológicos que orientam a tentativa de (re)construção de cidadania de pessoas privadas de liberdade.

OBJETIVOS**Geral**

Analisar o nascimento das prisões e seus mecanismos de correção, controle e ressocialização dos sujeitos infratores procurando situar o papel do Estado na efetividade dos direitos humanos e o lugar que a educação e o trabalho ocupam na reconstrução da cidadania de jovens e adultos privados de liberdade.

Específicos

- Recuperar os marcos históricos do sistema prisional no mundo, no Brasil e na Bahia;
- Situar a função da prisão no processo de ressocialização dos sujeitos em situação de privação de liberdade;
- Identificar o papel do Estado na concepção de políticas de educação, profissionalização e promoção dos direitos humanos de jovens e adultos privados de liberdade;
- Classificar os tipos de educação, para definir a ação educativa no âmbito das prisões;
- Mapear as produções científicas relativas à educação de jovens e adultos no sistema prisional;
- Registrar o perfil dos jovens e adultos e a situação em que se encontram as prisões baianas;
- Apresentar as bases legais que orientam a educação de jovens e adultos no sistema prisional;
- Reconhecer os aspectos teóricos e metodológicos utilizados no contexto da educação de jovens e adultos nas prisões;
- Caracterizar as práticas pedagógicas e as medidas socioeducativas levadas a efeito nas prisões, para a reconstrução de cidadania de jovens e adultos privados de liberdade;
- Refletir sobre o processo de formação de educadores, os saberes e fazeres necessários aos docentes que atuam no sistema prisional.

METODOLOGIA

As estratégias didáticas (métodos e recursos) adotadas para esta Unidade Temática valorizam a dinâmica relacional e a troca de experiências entre o professor e os alunos, com vistas a construção do conhecimento de forma coletiva.

A ministração das aulas e a interação dos protagonistas com a Unidade Temática é feita através de:

- Aula expositiva dialogada;
- Exposição colaborativa;
- Mapas conceituais;
- Produções individuais e/ou coletivas

- *Círculo de leituras;*
- Estudo dirigido;
- Pesquisa orientada;
- Relatório de pesquisa.
- Seminários temáticos.

Os recursos instrucionais utilizados para a abordagem dos temas são: *projeto de slides, quadro branco, pilot, publicações impressas, mídias digitalizadas, além dos recursos da informática e internet.* Este último através de portais especializados que dialogam com os temas aqui privilegiados.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Histórias das prisões
- Sistema Prisional no Brasil e na Bahia
- Reforma do Aparelho Ideológico no contexto do capital transnacionalizado
- Privatização das prisões e a questão da educação socializadora
- Bases legais que orientam o processo educativo e a questão do trabalho nas prisões
- Taxionomia da educação: informal, formal e não formal
- A educação de jovens e adultos no contexto das prisões
- Práticas pedagógicas e medidas socioeducativas para a ressocialização de sujeitos privados de liberdade.
- Formação de Professores para a EJA nas prisões: perfil e papéis
- Educação, direito e Justiça: rumos à democracia e à cidadania
- Produção científica na área de educação nas prisões

AVALIAÇÃO

A avaliação do trabalho será realizada dentro de um contexto amplo, objetivando a reflexão transformada em ação assumida aqui enquanto práxis permanente do sujeito sobre a realidade, e acompanhamento sistemático do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Além disso, a avaliação é tomada aqui enquanto interação, através da qual educando e educador aprendem sobre si mesmos e sobre as questões propostas para estudo no próprio ato da avaliação.

Desse modo, os critérios para a avaliação adotados se configuram em um conjunto de inter-relações da qual o processo de observação, problematização, investigação da realidade serão elementos constitutivos fundamentais do processo avaliativo. Sendo assim, a avaliação acontece de forma permanente, participativa com o devido rigor que a questão requer. Portanto, adota-se as seguintes estratégias de avaliação:

- Participação, assiduidade, criatividade, compromisso com a auto-formação, responsabilidade no trabalho de grupo, leitura dos textos, produção escrita;
- Atividade avaliativa presencial;
- Pesquisa exploratória para construção do estado da arte da Unidade Temática;
- Seminários de pesquisa sobre temas integrados a Unidade Temática;
- Análise do componente/ da experiência proposta / professores / alunos

Vê-se, portanto que a prática avaliativa adotada para este componente contempla a dimensão qualitativa e a quantitativa. Os critérios/mecanismos de avaliação levados a efeito se dão de maneira processual, isto é, durante as duas unidades do semestre letivo vigente.

BIBLIOGRAFIA

Básica

ALVES, L. J. A. **Os direitos humanos como tema global.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 35 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GONZALEZ VILLAMARIN, A. J. **Educação e justiça versus violência e crime:** educação e justiça como principais instrumentos de combate à violência e criminalidade. Porto Alegre: AGE, 2002.

Complementares

BORGES, Paulo César Corrêa. **Direito penal democrático.** São Paulo: Lemos e Cruz, 2005.

MELOSSI, D; PAVARINI, M. **Cárcere e fábrica**: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI – XIX). Rio de Janeiro: Revan, 2006.

SÁ, G. R. **A prisão dos excluídos**: origens e reflexões sobre a pena privativa de liberdade. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Aprovado em Reunião, dia ____/____/____.

Diretor do Centro

Coordenador do Colegiado

Professor(a)

UFRB

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA
NÚCLEO DE GESTÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

PROGRAMA DE
COMPONENTES
CURRICULARES

CENTRO

Centro de Formação de Professores - Amargosa

COLEGIADO

Licenciatura em Pedagogia

COMPONENTE CURRICULAR

CÓDIGO	TÍTULO	CARGA HORÁRIA				ANO
		T	P	E	TOTAL	
CFP 520	Diálogos sobre Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos	31	20	00	51	2010.2

DOCENTE:**Profa. Andreia Barbosa dos Santos****EMENTA**

Grupo de estudos para reflexão acerca do processo de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva do letramento.

OBJETIVOS

Proporcionar reflexão acerca do processo de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva do letramento.

METODOLOGIA

- Leituras e debates acerca do tema central
- Intervenções Pedagógicas em espaços educativos
- Sistematização de conhecimento: produções individuais e/ou coletivas
- Seminários temáticos

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. O processo de Alfabetização alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva do letramento.
2. Métodos e processos na alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva do letramento

AVALIAÇÃO

A avaliação do trabalho será realizada dentro de um contexto amplo, objetivando a reflexão transformada em ação. Sendo assumida enquanto reflexão-ação-reflexão permanente do sujeito *sobre sua realidade*, e acompanhamento sistemático do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Além disso, a avaliação é tomada enquanto interação, através da qual educando e educador aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Desse modo, os critérios para a avaliação do trabalho se configurarão em um conjunto de inter-relações da qual o processo de observação, problematização, investigação da realidade serão elementos constitutivos fundamentais do processo avaliativo.

Sendo assim, a avaliação acontecerá de forma permanente, participativa com o devido rigor que a questão requer. Sendo adotadas as seguintes estratégias de avaliação: participação nas atividades, análises reflexivas do processo, artigo final de reflexão da prática de ensino.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Básica:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação mudança social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

Bibliografia Complementar:

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E.: **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. SP: Paulus, 1997.

MOLL, Jaqueline(org). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Meditação, 2004.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **O Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEF 2003.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Aprovado em Reunião, dia ____/____/____.

Diretor do Centro

Coordenador do Colegiado

Docente

UFRB

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA
NÚCLEO DE GESTÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

PROGRAMA DE
COMPONENTES
CURRICULARES

CENTRO

Centro de Formação de Professores - Amargosa

COLEGIADO

Licenciatura em Pedagogia

COMPONENTE CURRICULAR

CÓDIGO	TÍTULO	CARGA HORÁRIA				ANC
		T	P	E	TOTAL	
CFP 452	Diálogos com Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido	31	20		51	2010

DOCENTE:

Profa. Andreia Barbosa dos Santos

EMENTA

Grupo de estudos para leitura e reflexão da obra Pedagogia do Oprimido do educador Paulo Freire.

OBJETIVOS

Proporcionar reflexão da Educação de Jovens e Adultos nas suas dimensões sociais, econômicas políticas a partir das discussões da obra de Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido.

METODOLOGIA

- Leituras e debates da obra Pedagogia do Oprimido
- Intervenções Pedagógicas nos espaços educativos do Projeto de extensão Tecelendo.
- Sistematização de conhecimento: produções individuais e/ou coletivas
- Seminários temáticos

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 1.O Caminho se faz caminhando: reflexões do percurso e conceitos iniciais do autores Paulo Freire e Myles Horton
2. Pedagogia do Oprimido: os principais conceitos freireanos.

AVALIAÇÃO

A avaliação do trabalho será realizada dentro de um contexto amplo, objetivando a reflexão transformada em ação. Sendo assumida enquanto reflexão-ação-reflexão permanente do sujeito *sobre sua realidade*, e acompanhamento sistemático do educand na sua trajetória de construção do conhecimento. Além disso, a avaliação é tomada enquanto interação, através da qual educando educador aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Desse modo, os critérios para a avaliação do trabalho se configurarão em um conjunto de inter-relações da qual o processo de observação, problematização, investigação da realidade serão elementos constitutivos fundamentais do processo avaliativo.

Sendo assim, a avaliação acontecerá de forma permanente, participativa com o devido rigor que a questão requer. Sendo adotadas as seguintes estratégias de avaliação: participação nas atividades, análises reflexivas do processo, artigo final de reflexão da prática de ensino.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Básica:

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

Bibliografia Complementar:

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E.: **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. SP: Paulus, 1997.

MOLL, Jaqueline(org). Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Meditação, 2004.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. O Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasília: INEP: 2003.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Aprovado em Reunião, dia _____/_____/_____.

Diretor do Centro

Coordenador do Colegiado

Docente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA



PLANO DE CURSO

CÓDIGO	CURSO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
FCH 818	PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS II	EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS I

C.H. SEMESTRAL	PROFESSOR	CRÉDITOS			ANO	PERÍODO LETIVO
		T	P	E		
60h	Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos	2	1	---	2015	2015.1

EMENTA

Diferentes abordagens teórico-metodológicas para a EPJA. Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas jovens e adultas. Concepções de letramento(s) e de alfabetização e suas implicações para a EPJA. Construção, elaboração e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos para a EPJA.

OBJETIVOS

- Analisar diferentes abordagens teórico-metodológicas para a EPJA;
- Refletir sobre os processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas;
- Analisar as implicações teóricas e metodológicas do trabalho pedagógico, tomando como referência a perspectiva de "alfabetizar letrando";
- Discutir sobre diferentes estratégias didático-pedagógicas nos processos de vivência curricular na EPJA;
- Analisar e/ou elaborar materiais didático-pedagógicos para o contexto dos anos iniciais do ensino fundamental na EPJA.

NÚCLEOS TEMÁTICOS

I UNIDADE

- Diferentes abordagens teórico-metodológicas para a EPJA;
- Aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

II UNIDADE

- Alfabetizar letrando: sentidos e possibilidades;
- Organização e desenvolvimento curricular na EPJA.

III UNIDADE

- Elaboração, análise e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos para a EPJA.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A dialogicidade, a problematização e a contextualização serão tomados como princípios fundantes da prática docente universitária na relação educador-educandos(as). Nesse sentido, diferentes procedimentos metodológicos serão adotados: a) exposição dialogada, tomando como referência obras indicadas para leitura; b) exibição de filmes e/ou documentários; c) realização de “círculo de cultura”, com base em visitas realizadas às escolas da rede municipal e/ou estadual.

AVALIAÇÃO

A avaliação significa, sobretudo, promoção de aprendizagem, numa perspectiva processual, crítica, emancipatória. Esta será traduzida por meio de atividades como: a) elaboração de memórias de aula; b) elaboração de relato de experiência, com base em visitas realizadas às salas de aula de educandos(as) da EPJAI; c) participação no processo de socialização de visitas realizadas, por meio de “círculos de cultura”; d) participação durante as aulas ministradas na universidade; e) realização de atividade individual de escrita.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na educação de jovens e adultos: uma proposta solidária e cooperativa.** Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOTH, Agostinho; BARBOSA, Márcia Helena S.; BENINCÁ, Ciomara Ribeiro S. (Org). **Envelhecimento humano: múltiplos olhares.** Passo Fundo: UPF, 2003.

CAZAU, Pablo. **Andragogia.** 2003. (Mimeografado).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Ação cultural como prática da liberdade e outros escritos.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. et al. **Vivendo e escrevendo: experiências do IDAC em educação popular.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-58.

_____.; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios.** São Paulo: Cortez, 1983.

GÓES, Moacir de. **De pé no chão também se aprende a ler.** São Paulo: Cortez, 1991.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUDOJOSKI, Roque Luis. **Andragogia o educación del adulto**. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Editora da UFAL, 2005.

_____. **A formação de professores para a EJA**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Lorita Maria de; WESCHENFELDER, Maria Helena; SANTOS, José Jackson Reis dos. **Adulto também tem direito**: do analfabetismo a uma política de educação. Passo Fundo: UPF, 2005.

RIBEIRO, Clayton Diógenes. **Estado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1999-2006)**: Um Balanço de Teses e Dissertações. 2009. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos, 2009.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.283-300, jul./dez., 2001.

_____. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas/SP: Papirus, 1999.

_____. (Coord.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, 1997.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Pedagogia emancipatória**: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Passo Fundo: UPF, 2003.

_____. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista: Edições Uesb, v. 6, n. 8, p. 157-176, jan./jun. 2010.

_____. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. 188p. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 121-141.

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17. 2004b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2010.


SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Éster Maria de Figueiredo. Currículo e linguagem: a educação de jovens e adultos (EJA) como política pública. In: **Cadernos CEAS (Centro de Estudos e Ação Social)**, Salvador/BA, n.209, p.87-106, jan./fev. 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas/SP: Pontes, 1988.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e prática em educação popular**. Ijuí/RS: Unijuí, 1988.

WESCHENFELDER, Maria Helena. **A matematização na educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. Passo Fundo: UPF, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA	
---	---

PLANO DE CURSO

CÓDIGO	CURSO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
FCH 813	PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS I	-----

C.H. SEMESTRAL	PROFESSOR	CRÉDITOS			ANO	PERÍODO LETIVO
		T	P	E		
60h	Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos	04	---	---	2015	2015.1

EMENTA

Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: aspectos históricos, políticos, legais. Políticas para a EPJA no contexto brasileiro e baiano. Educação Popular e suas contribuições político-pedagógicas.

OBJETIVOS

- Compreender os aspectos históricos, sociais, políticos e legais da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no contexto brasileiro;
- Analisar diferentes propostas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil e no Estado da Bahia;
- Analisar as principais contribuições político-pedagógicas da Educação Popular para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

I UNIDADE

- Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA): aspectos históricos, sociais, políticos e legais.

II UNIDADE

- Propostas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil e no Estado da Bahia.

III UNIDADE

- Educação Popular: aspectos teórico-metodológicos e suas contribuições para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

METODOLOGIA: O trabalho neste componente curricular será desenvolvido, tomando como princípios político-pedagógicos a dialogicidade, a contextualização, a problematização da realidade, a interação discente-docente. Para isso, desenvolveremos a experiência de docência universitária por meio de alguns procedimentos metodológicos: a) exposição dialogada; b) exibição de filmes e/ou documentários; c) diálogos com diferentes sujeitos da comunidade local; d) reconstrução da experiência didático-pedagógica por meio de memórias de aula; e) realização de seminários temáticos em sala de aula.

AValiação

Entendida em sua dimensão processual, crítica, emancipatória, a avaliação será traduzida nas seguintes atividades: a) elaboração de memórias de aula (reconstrução da experiência pedagógica universitária); b) realização de atividade escrita individual; c) apresentação de seminário temático (em grupo).

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia básica

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônios e Gracias até os Severinos – 1534-1930. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Bibliografia complementar

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer n. 11/2000 do CEB.** 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 out. 2007.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar:** comunicação e educação popular. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 43-78.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno:** realidade e ilusão. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAZAU, Pablo. **Andragogia.** 2003. (Mimeografado).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GÓES, Moacir de. **De pé no chão também se aprende a ler.** São Paulo: Cortez, 1991.

- LUDOJOSKI, Roque Luis. **Andragogia o educación del adulto**. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
- LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.
- MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Editora da UFAL, 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- OLIVEIRA, Lorita Maria de; WESCHENFELDER, Maria Helena; SANTOS, José Jackson Reis dos. **Adulto também tem direito**: do analfabetismo a uma política de educação. Passo Fundo: UPF, 2005.
- SANTOS, José Jackson Reis dos. **Pedagogia emancipatória**: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Passo Fundo: UPF, 2003.
- SOARES, Leôncio. **Diretrizes curriculares nacionais**: educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002..

UFBA

atividades de observação, co-participação e direção de classe, considerando o papel social da Geografia no ensino fundamental.

EDC 304 – ARTE-EDUCAÇÃO

Natureza: Obrigatório

Modalidade: Disciplina

Carga Horária: 68hs: T34/P34/E00

Departamento: EDUCAÇÃO II

Pré-requisito: nenhum

Módulo: 45 vagas.

EMENTA: O significado histórico-cultural do jogo; suas concepções filosóficas, psicológicas e sociológicas. O jogo no processo de mediação da aprendizagem. Aspectos metodológicos e didáticos referentes aos jogos. Construção e desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental e reflexão sobre elas.

EDC B89 – EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Natureza: Obrigatório

Modalidade: Disciplina

Carga Horária: 68h: T34/P34/E00

Departamento: EDUCAÇÃO I

Pré-requisito: nenhum

Módulo: 45 vagas.

Equivalência: EDC 209 – Introdução a Educação Especial.

EMENTA: Estudo crítico de questões conceituais (filosóficas-éticas-políticas) relativas às necessidades especiais no contexto da educação inclusiva, refletindo sobre as relações entre necessidades educacionais especiais e contexto social, caracterizando os seus diferentes tipos e analisando alternativas pedagógicas para o atendimento educacional.

EDC 291 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Natureza: Obrigatório

Modalidade: Disciplina

Carga Horária: 68h: T34/P34/E00

Departamento: EDUCAÇÃO I

Pré-requisito: nenhum

Módulo: 45 vagas.

EMENTA: Analisar a história das políticas públicas de EJA no Brasil; abordar os fundamentos teórico-metodológicos das práticas educativas de jovens e adultos; apresentar a base legal da EJA; Examinar criticamente os principais programas na modalidade e os movimentos internacionais e nacionais

EDC B90 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Natureza: Obrigatório

Modalidade: Disciplina

Carga Horária: 68h: T34/P34/E00

Departamento: EDUCAÇÃO I

Pré-requisito: nenhum

Módulo: 45 vagas

Equivalência: EDC 282 - Trabalho e Educação.

EMENTA: Estuda as dimensões sócio-históricas, políticas e econômicas da educação profissional no Brasil à luz da relação trabalho, conhecimento e educação, tendo em vista a formação de professores para atuarem no ensino básico e em cursos de EJA integrados à educação profissional. Analisa as políticas curriculares e suas decorrências para a articulação entre educação geral e educação profissional como fundamentos da formação humana, com ênfase nos desdobramentos da LDB 9.394/96, contemplando os níveis básico, técnico e tecnológico.

EDC 290 – EDUCAÇÃO INFANTIL

Natureza: Obrigatório

Modalidade: Disciplina

Carga Horária: 68h: T34/P34/E00

Departamento: EDUCAÇÃO I

Pré-requisito: nenhum

Módulo: 45 vagas.

EMENTA: Estuda os referenciais e as bases legais da educação infantil no Brasil, assim como, pressupostos e princípios que nortearam e norteiam as políticas para educação da criança de 0 a 6 anos. Analisa os conceitos mediadores das práticas pedagógicas historicamente constituídas na educação infantil brasileira e os dispositivos didático-pedagógicos que operam nestas práticas pedagógicas, suas bases epistemológicas e teóricas.

EDC B85 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Natureza: Obrigatório

Modalidade: Disciplina



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC
 Departamento de Ciências da Educação – DCIE
 Colegiado do Curso de Pedagogia

PROGRAMA DE DISCIPLINA

CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS
CIE: 118	TÓPICOS ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANO - 2012.1	

C / HORÁRIA	CRÉDITOS	PROFESSOR (A)
T 30 h/a	2	SANDRA DA MATTA VIRGEM GOMES ASS.: <i>Sandra da Matta Virgem Gomes</i>
P 30 h/a	1	
TOTAL 60 h/a	3	

EMENTA

O Analfabetismo no Brasil: perspectiva histórica e situação atual. A educação de jovens e adultos nos diversos contextos da política educacional no Brasil. A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana. Objetivos da alfabetização de adultos no contexto da educação popular da atualidade. Aspectos básicos a serem considerados na integração de jovens e adultos.

OBJETIVOS

- Geral: Capacitar futuros professores a atuar na educação de jovens e adultos, numa vertente popular, investindo em atividades que envolvam basicamente, o ensino e a pesquisa, de forma que possam estabelecer vinculações estreitas entre a teoria e a prática e vice-versa.
- Específicos:
 1. Promover a compreensão dos determinantes históricos, sócio-econômicos e políticos da educação destinada a jovens e adultos, de classe popular, no Brasil.
 2. Resgatar aspectos históricos da alfabetização e do Movimento de Cultura Popular no Brasil.
 3. Estudar os fundamentos freireanos e psicogenéticos e suas influências na EJA.
 4. Observar a prática pedagógica alfabetizadora, desenvolvida na EJA, buscando possíveis explicações para dificuldades de ensino e aprendizagem.
 5. Analisar as propostas pedagógicas das instituições de ensino, destinadas aos segmentos iniciais da EJA, desenvolvidas em contextos oficiais e "alternativos".
 6. Conhecer projetos destinados a educação escolar de jovens e adultos.

*Recebido
17/05/12
nome*

A
PROGRAMA DE DISCIPLINA APROVADO
... CHAIRA DEPARTAMENTAL DE ...
... ASSINATURA DIRETOR (A)

METODOLOGIA

A metodologia a ser desenvolvida constará de: exposições orais participadas, círculo de discussões; atividade de campo; relatos de experiência; leitura de livros; atividades escritas; estudo de textos em pequenos grupos; seminários relâmpagos; apresentação de trabalhos; elaboração de resumos e fichamentos; relatos de experiências e projetos.

AVALIAÇÃO

Acontecerá durante o próprio curso, com ênfase nos aspectos qualitativos da aprendizagem, E será materializada em 3 créditos: dois de caráter teórico, realizado através de leituras e atividades escritas; e um outro prático, realizado através de vivências de realidade nos contextos da EJA, com elaboração de relatório de campo. Serão levados em consideração para compor os créditos, anteriormente citados, critérios como: participação, assiduidade, qualidade das produções escritas apresentadas, desempenho nas atividades solicitadas e, considerações do professor (a) e alunos, sobre a disciplina ministrada.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Educação de jovens e adultos: o panorama histórico brasileiro e os marcos legais
 - 1.1 Significado e objetivo da EJA
 - 1.2 A EJA como Direito Humano
 - 1.3 Os protagonistas da EJA
 - 1.4 Conceitos e Preconceitos que permeiam a EJA
 - 1.5 Pedagogia e Andragogia
 - 1.6 Desafios da EJA, na atualidade
 - 1.7 Breve Histórico das Conferências de Educação de Adultos
 - 1.8 I Encontro Nacional sobre Alfabetização e Cultura Popular
- 2 A Alfabetização na EJA: evolução histórica das concepções.
 - 2.1 O legado de Paulo Freire: base da Educação de Jovens e Adultos
 - 2.1.1 Biografia e obras publicadas
 - 2.1.2 O "Método Paulo Freire"
 - 2.1.3 Confrontação Paulo Freire X MOBREAL
 - 2.2 Os Estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky como esclarecedores do processo de alfabetização de jovens e adultos.
- 3 A prática educacional da EJA em contextos oficiais e "alternativos"
 - 3.1 Propostas curriculares, experiências e Projetos
 - 3.2 Organização do tempo e do espaço de sala de aula
 - 3.3 Mediação da Aprendizagem
 - 3.4 Ferramentas Pedagógicas Necessárias
 - 3.5 Questões sobre avaliação
 - 3.6 Formação de professores

PROGRAMA DE DISCIPLINA APROVADO
 A FEVEREIRO DEPARTAMENTAL DE _____
 ASSINATURA DIRETOR (a)

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo, SPL Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre - imagens e auto imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Erro e fracasso na escola - alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP: Summus, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e Ação no Magistério).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
- CARVALHO, Marlene. *Guia Prático do Alfabetizador*. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Ática, 2005.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2005.
- ESTATUTO DO IDOSO. *Lei nº 10.741 de 1º de out. de 2003*.
- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOCUMENTO FINAL. **VI CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO de ADULTOS (CONFINTEA) MEC/SECAD, 2010**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).
- EJA E MOVA. *Orientações Didáticas: alfabetização e letramento*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/DOT, 2008.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez, Brasília, DF: INEP, 1989 - (Biblioteca de Educação - série I - escola: V-4)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo, SP: Cortez / Autores Associados, 1982.
- FREIRE, Paulo; DONALDO, M. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996 - (Coleção leitura).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer - Teoria e Prática em Educação Popular*. 8. ed. Petrópolis, 2005.
- FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 2. ed. - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000 - (Guia da Escola cidadã - v.5)
- GUIRALDELLI, JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1994. (Coleção Magistério, 2º grau. Série Formação do Professor).
- MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió; EDUFAL, 1999.
- RODRIGUES, José Carlos Belo. *O Idoso e as Possibilidades da Educação à Distância*. In.P@RTES Revista Virtual. Ano V, 02\09\2006.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 9 ed. - São Paulo: Cortez, 1994.
- REVISTA EDUCAÇÃO. *Guia da Alfabetização: os caminhos para ensinar a língua escrita*. Nº 1 Ceale - 20 anos, Segmento, 2010.
- SANT'ANNA, Maria Josefina G. UnATI, *A velhice que se aprende na escola: um papel de seus usuários*. In: Terceira idade: desafios para o terceiro milênio\ Renato P. Veras, organizador. Rio de Janeiro: Relume-Dumara: UnATTUERJ, 1997.
- SALTO PARA O FUTURO/TV ESCOLA. *Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico - Programa 1; O processo de Aprendizagem Programa 2 ; MEC*.
- SALTO PARA O FUTURO. *Boletim da série educação de jovens e adultos*. Vols. 1,2,3,4,5,6,7,8.
- SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de Jovens e Adultos - teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).
- SOARES, Leônicio e FÁVERO, Osmar (Orgs.). *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5 ed. - São Paulo: Contexto, 2007.
- SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL/SEC/BA - **Ensinando e aprendendo com**

PROGRAMA DE DISCIPLINA APROVADO
 ...EMENTAL DE ...

sucesso - classes aceleradas (Ação educar: qualidade, compromisso de todos). Governo da Bahia, Bahia: 1998.
PRÓ-LETRAMENTO. **Alfabetização e Linguagem**. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria da Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
VÓVIO, Cláudia Lemos (Coordenadora). **Viver, aprender: educação de jovens e adultos**. (Livro 1) - São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2000.
WERLE, Flávia Obino (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Ooikos, Brasília: Líber Livros, 2010.

VÍDEO

TV ESCOLA. Especial: **Alfabetização** – uma perspectiva histórica. Especial: Educação de jovens e Adultos - história e Memória. Secretaria de Educação à Distância. V. II

PROGRAMA DE DISCIPLINA APROVADO
PLENARIA DEPARTAMENTAL DE 1/1

UESC

2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 1. ed. São Paulo: Ed. ática, 2007.

PRAIS, M. de L. M. **Administração Colegiada na Escola Pública**. São Paulo: Papyrus, 1996.

SILVA, J. M. da. **A Autonomia da Escola Pública**. São Paulo: Papyrus, 1997.

TOMMASI, L. de. WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996.

DISCIPLINA: Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem e Desenvolvimento
EMENTA
Estuda as principais tradições históricas no processo de aprendizagem e desenvolvimento do jovem adulto e idoso. Analisa o empoderamento (conceito e dimensão) na perspectiva de emancipação do sujeito.
BIBLIOGRAFIA
DAMKE, Ilda Righi. O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel . Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
DANIS, Claudia e SOLAR, Claudie. Aprendizagem e desenvolvimento dos Adultos . Porto Alegre, Instituto Piaget, 1998.
DANYLUK, S. O. Educação de Adultos: Ampliando horizontes de conhecimento . Porto Alegre, Editora Sulina, 2001.
DEAQUINO, T. C. E. Como Aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem . São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2007.
ECCO, Idanir. A prática educativa escolar problematizadora e contextualizada: uma vivência na disciplina de história . Erechim, Rio Grande do Sul: EdiFAPES, 2004.
FINGER, M., ASÚN, J. M. A Educação de Adultos numa Encruzilhada: Aprender a nossa saída , Porto – Portugal: Porto Editora, 2003.
KNOWLES, M. S., The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development 6th ed. San Diego, Califórnia, USA, Elsevier, 2005.
OSORIO, Agustín Requejo. Educação Permanente e Educação de Adultos . Porto Alegre, Instituto Piaget, 1993.

-A Norma
eduea@UESC.BR

DISCIPLINA: Alfabetização e Letramento
EMENTA
Discute o processo de alfabetização e letramento: Conceitos e concepções teóricas de aquisição

DISCIPLINA: Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade
EMENTA
Estuda as diretrizes para a educação de jovens e adultos internos em presídios e penitenciárias. Discute e analisa as práticas pedagógicas, o espaço educativo, o currículo, a avaliação e a metodologia.
BIBLIOGRAFIA
FRAGA, P. C. P. e IULIANELLE, J. A. S. (Orgs.). Jovens em tempo real . Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
ELIAS, N. O processo civilizador . vol 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.
MÉSZAROS, István. A Educação para Além do Capital . Boitempo Editorial, 2000.
BRASIL . Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
UNESCO . Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA, 1996.
BRASIL - Lei de Execução Penal. Lei nº. 7.210 de 11 de julho de 1984. Brasília: Congresso Nacional, 1984.
BRASIL - Relatório-síntese. Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para Educação no Sistema Penitenciário - Regional Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.
FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão . 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
FREI BETTO. Diário de Fernando . Nos cárceres da ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
PAIVA, Jane, SOUZA, Luiz Carlos de. Relatório Final. Pesquisa Perfil de Internos Penitenciários . Rio de Janeiro: UERJ: SEEDUC/RJ, 2009.
SOARES, Luís Eduardo, MVBILL, ATHAYDE, Celso. Cabeça de porco . Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
TAVARES, Daiane de Oliveira. Mulheres e cárcere: educação na prisão e a especificidade feminina . (Monografia). Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação, UERJ. Rio de Janeiro, abr. 2007.
WACQUANT, Loïc. As prisões da miséria . Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DISCIPLINA: Ensino de Matemática na EJA: conteúdos e metodologia
EMENTA
Aborda a aprendizagem matemática a partir da problematização e contextualização. Construção de conceitos matemáticos. A história dos números, as operações e as frações relacionadas ao cotidiano do Jovem e do adulto. Os números decimais e as medidas. As formas geométricas e tratamento de informações. Do cálculo mental ao cálculo escrito. Análise da proposta de matemática nos Referenciais Curriculares Nacionais para EJA.
BIBLIOGRAFIA
CARRAHER, T. N., CARRAHER, D. e SCHLIEMANN, A. D. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez, 1988.
D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.
FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Educação Matemática de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.
LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

DISCIPLINA: Ensino de História na EJA: conteúdos e metodologia
EMENTA
Aborda o conhecimento histórico na EJA. Aprendizagem de História a partir da problematização e contextualização. Construção de Conceitos em História. Análise da proposta de História nos Referenciais Curriculares Nacionais para EJA. Conteúdos de História para EJA. Uso de documentos não escritos nas aulas de história na EJA.
BIBLIOGRAFIA
CAPORALINI, Maria Bernadete. A transmissão do conhecimento noturno. São Paulo: Papirus, 1991.
FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 2003.
GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. – (Guia da escola cidadã; v.5).
KARNAL, Leandro (org.) História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas. 3. ed.

São Paulo: Contextos, 2005.

PEREIRA, Junia Sales. SIMAN, L.M.C. (orgs.). Ensino de História. **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Marcos. FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. São Paulo: Papyrus, 2007.

SOARES, Leôncio (org.) Educação de Jovens e Adultos. **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

DISCIPLINA: Ensino de Língua Portuguesa na EJA: conteúdos e metodologia

EMENTA

Apresenta as concepções de linguagem e de aquisição de língua recorrentes nas práticas de educação de jovens e adultas. Sistematização da escrita e fluência na Leitura no processo pós-alfabético. Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita. Análise da proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos Referenciais Curriculares Nacionais para EJA.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec (original russo de 1929), 2004.

BAKHTIN, M. **Estética de Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

DOLZ, J e SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Paris: Enjeux, 1996.

FREITAS, M. T. A. COSTA, S. R. (org.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.

FREITAS, M.T.A.; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, M. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, v. 30, nº 2, 2004.

RIBEIRO, V. M. **Educação de jovens e adultos-novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de

reimp. São Paulo:Ática, 2002.

DISCIPLINA: Educação de Jovens e Adultos

EMENTA

Analisa e discute os aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. As contribuições dos Fórum-EJA e das CONFITEAS para Educação de jovens e adultos. Aspectos Teóricos da educação de pessoas jovens, adultas e idosas e os desdobramentos teórico-metodológicos a partir das teorias apresentadas. O desenvolvimento e a aprendizagem de jovens, adultos e idosos.

BIBLIOGRAFIA

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação.** São Paulo: Pioneira, 1979.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DANYLUK, S. O. **Educação de Adultos.** Ampliando horizontes de conhecimento. Porto Alegre, Editora Sulina, 2001.

DEAQUINO, T. C. E. **Como Aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem.** São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2007.

ECCO, Idanir. **A prática educativa escolar problematizadora e contextualizada: uma vivência na disciplina de história.** Erechim, Rio Grande do Sul: EdiFAPES, 2004.

FINGER, M. ASÚN, J. M. **A Educação de Adultos numa Encruzilhada: Aprender a nossa saída.** Porto – Portugal: Porto Editora, 2003.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida.** São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire,** 3. ed. São Paulo, Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade,** 21 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1992.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira.** 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2005.

GABASSA, V. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire.** São Carlos: UFSCar, 2007.

HADDAD, S. **Novos caminhos da EJA: estudos de caso.** São Paulo: Ação Educativa, 2007.

KNOWLES, M. S. **The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development,** 6th ed. San Diego, Califórnia, USA, Elsevier, 2005.

MOURA, T. M. de M. (Org.). **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DISCIPLINA: Educação Infantil

EMENTA

Analisa o processo histórico e social da criança e a construção sociohistórica e cultural da infância. A origem e papéis da creche e da pré-escola. Estuda as contribuições de Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Dewey, Freud, Freinet, Piaget, Vygotsky, Wallon dentre outros para Educação Infantil.

BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Relações de gênero, cuidado e trabalho docente na educação infantil: Quem cuida das professoras e dos professores?** Ilhéus – Bahia: Editus, 2011.

ABRAMOWICS, Anete e WAJSKOP, Gisela. **Creches: Atividades para Crianças de Zero a Seis Anos.** São Paulo: Moderna, 1995.

BASSEDAS, Eulalia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna (Org.). **Manual de educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução.** v.1. Brasília: 1998.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social,** v.2. Brasília, 1998.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo,** v.3. Brasília, 1998.

CAMPOS, M. M. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil.** MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1996.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil: Percursos, Percalços, Dilemas e Perspectivas.** 2. ed. Ilhéus – Bahia: Editus, 2007.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 1998.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. P. S. (org.). **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEVRIES, Rheta. **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DENOMINAÇÃO	NÚCLEO DE ESTUDO	CREDITAÇÃO				CARGA HORÁRIA
		T	P	TB	TC	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -EJA	NEB	2	1			60
EMENTA:						
<p>A história da Educação de Jovens e Adultos, soluções e impasses pedagógicos gerados pelas práticas adotadas; as necessidades educativas dos jovens e adultos; o papel da escola e do educador; proposta curricular para EJA em suas várias dimensões; o gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos; natureza dos conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Estudos da Sociedade e da Natureza; tradução dos conteúdos em objetivos de aprendizagem; a análise, concepção e avaliação do ensino de EJA.</p>						
SÚMULA DOS CONTEÚDOS:						
<p>1 – A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: história, abordagens e perspectivas.</p> <p>2 – Necessidades educacionais dos jovens e dos adultos.</p> <p>3 - A escola e a Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>4 – A educação dos jovens e dos adultos e o papel do educador.</p> <p>5 – As dimensões da educação popular.</p> <p>6 – Os conhecimentos de Língua Português, de Matemática, de Arte, de Estudos da Sociedade e da Natureza.</p> <p>7 – Os conteúdos, planejamento e avaliação de Educação de Jovens e Adultos.</p>						
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:						
<p>DURANTE, M. Alfabetização de Adultos : leitura e produção de textos . Porto Alegre: ARMED, 1998.</p> <p>DANYLUK, Ocsana Sônia. Educação de Adultos: ampliando horizontes de conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2001.</p> <p>GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta . São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>PINTO, Vireira. As sete lições sobre Educação de Adultos. São Paulo: Cortez , 1997.</p> <p>RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores e novas leituras. Campinas: Mercado de Letras Associação de Leitura do Brasil – ALB,</p>						

2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

SOARES, Leônio (Org.). Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DENOMINAÇÃO	NÚCLEO DE ESTUDO	CREDITAÇÃO				CARGA HORÁRIA
		T	P	TB	TC	
REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	NADE	2	1			60
EMENTA:						
<p>Concepção de alfabetização e de letramento e suas implicações em EJA. A natureza simbólica da linguagem. O universo do adulto analfabeto: seus valores, crenças, sentimentos, concepções, representações sociais e experiência no mundo do trabalho. As hipóteses dos alunos acerca do objeto escrito. O texto oral e escrito enquanto unidade de significação. A função social da escrita. A questão da motricidade. A prática de leitura, de produção de texto e de análise linguística. As variedades linguísticas. Processo de planejamento e de avaliação do ensino de Eja: concepção e representação de seqüências didáticas.</p>						
SÚMULA DOS CONTEÚDOS:						
<ol style="list-style-type: none"> 1- Concepções e epistemologias de alfabetização e de letramento de jovens e adultos; 2- A linguagem, valores, crenças, sentimentos do alfabetizando em jovens e adultos; 3- O educando como sujeito ativo e participativo do processo de inclusão social; 4- O texto oral e escrito enquanto unidade significativa do projeto de vida escolar do educando; 5- Os conteúdos linguísticos, matemáticos, culturais e sociais como parte do plano de trabalho do professor; 6- Planejamento, metodologias, avaliação e seqüências didáticas no ensino de Educação de Jovens e Adultos. 						
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:						
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros</i>						

_____. *Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental*. Brasília: Ação Educativa/MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros em Ação - Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, MEC/SEF, 1999.

COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOUVEIA, Beatriz; ORENSZTEJN, Miriam. *Alfabetizar em contextos de letramento*. Boletim do Salto para o Futuro. Brasília: MEC, 1998.

LERNER, Délia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, José Antonio et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

OLIVEIRA, M. Kohl de. *Inteligência e vida cotidiana: competências cognitivas de adultos de baixa renda*. *Cadernos de Pesquisa*, 44 : fev.1983, p. 45-54.

_____. O inteligente e o "estudado" - alfabetização, escolarização e competência entre adultos de baixa renda. *Revista da Faculdade de Educação*, 13 (2), jul. / dez. 1987, p. 15- 26.

_____. *Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos*

de pensamento. *Travessia*, 5 (12), jan. / abr. 1992, p. 17- 20.

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In:
CASTORINA, José Antonio et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*.
4ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

SOLIGO, Rosaura. Dez questões a considerar. Boletim do Salto para o Futuro/TV
Escola. Série *Leitura e escrita na escola*. Rio de Janeiro, 2001.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
 Recredenciada pelo Decreto Estadual nº. 9271 de 14/12/2004
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO

**PLANO DE ENSINO
 2013.2**

IDENTIFICAÇÃO

CÓDIGO		DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS
EDU 277		Práticas Pedagógicas em Educação de Jovens e Adultos	
DEPARTAMENTO		CURSO	ÁREA
Educação		Licenciatura em Pedagogia	Prática de Ensino
CARGA HORÁRIA		PROFESSORA	
TEÓRICA	60	Maria Amélia Silva Nascimento	
PRÁTICA		ASSINATURA	
TOTAL	75		
EMENTA			
Trabalho interdisciplinar de reflexão sobre as experiências de ensino para jovens e adultos. Elaboração de proposta de intervenção.			
OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as vertentes político-epistemológicas que sustentam as ações na Educação de Jovens e Adultos - EJA; • Compreender os aspectos sociohistórico da EJA • Analisar os processos e atos formativos que compreendem a dinâmica de trabalho na sala de aula da EJA • Socializar experiências de estudo e pesquisa em Educação de jovens e Adultos; • Elabora um projeto de intervenção a partir de um diagnóstico e de uma demanda da escola ou classe observada; • Vivenciar a dinâmica cotidiana do contexto da sala de aula dos sujeitos em foco; • Refletir sobre as problemáticas inerentes ao espaço da sala de aula, buscando alternativas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos educados da EJA; • Elaborar relatório que descreva essas experiências promovendo a relação teoria-prática, através de registros reflexivos da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. 			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		METODOLOGIAS	QUANTIDADE DE HORAS
1- EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: Aspectos Gerais 1.1 Os sentidos do Direito da EJA 1.2 Processos sociohistórico da EJA. 1.3 O papel dos Movimentos Sociais na implementação da EJA.		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exposição participada para introdução e sistematização dos fins e objetivos da disciplina; ➤ Leitura e discussão de texto 	20 horas

<p>1.4 Legislação: dos aspectos legais à realidade da EJA; 1.5 As Diretrizes da EJA; 1.6 Correntes e Tendências;</p> <p>2- FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO E ENSINO APRENDIZAGEM NA EJA:</p> <p>2.1 Formação e formação continuada dos professores da EJA. 2.2 Compromisso do Educador da EJA; 2.3 Processo de Ensino-aprendizagem dos alunos da EJA; 2.4 As políticas, Programas e Projetos para a EJA; 2.5 O currículo da EJA 2.6 Problema e perspectivas.</p> <p>3- PRATICAS PEDAGÓGICAS COMO CAMPO DE CONHECIMENTO PARA ELABORAÇÃO DE PROJETO DE INTERVENÇÃO:</p> <p>3.1 Visitas as escolas: observação direta do Trabalho Pedagógico na EJA; 3.2 Elaboração do Projeto de Intervenção; 3.3 Apresentação e encaminhamento do Projeto de Intervenção; 3.4 Avaliação e registro dos trabalhos desenvolvidos; 3.5 Elaboração e apresentação de relatórios.</p>	<p>seguida de Produção de resumo expandindo;</p> <p>➤ Aula expositiva dialogada sobre os conteúdos propostos; ➤ Grupos de sistematização dos conteúdos GVGO.</p> <p>➤ Aula expositiva com a participação dos alunos; ➤ Organização de grupos de trabalho sobre os seminários temáticos; ➤ Apresentação dos seminários por grupo de trabalho; ➤ Produções de texto sobre os eixos temáticos.</p> <p>➤ Mapeamento das escolas e divisão grupal para realização das atividades práticas; ➤ Encaminhamento dos Documentos Oficiais para as escolas; ➤ Análise, discussão e da Ficha de Observação da Prática Pedagógica em EJA; ➤ Análise, problematização, e teorização da prática observada para elaboração e socialização dos Projetos e Intervenção; ➤ Elaboração dos Relatórios das observações. ➤ Socialização dos resultados.</p>	<p>25 horas</p> <p>15 horas</p> <p>15 horas</p>
INTERFACES		
<p>Algumas disciplinas do currículo do curso de Pedagogia da UEFS, possuem interfaces. Sendo assim, buscar-se-á o envolvimento discente nas ações de pensar, teorizar e refletir sobre a prática de ensino na Educação de Jovens e Adultos a partir da articulação entre as disciplinas do curso, que já foram cursadas e as que se encontram em andamento.</p>		
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
<p>O processo avaliativo deste componente é de caráter processual e contínuo, observando as produções orais e escritas, a partir dos seguintes aspectos:</p> <p>Como marco referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A coordenação das idéias; • Desenvolvimento da argumentação, a síntese das leituras e discussões desenvolvidas; 		

<ul style="list-style-type: none"> • Apresentações de Seminários e produção de textos; • Outras produções escritas Atividade Escrita; <p>Outros elementos atitudinais considerados importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Assiduidade; ➤ Pontualidade; ➤ Cumprimento de prazos; ➤ Auto-avaliação.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Livros; • Data show; • Notebook; • DVDs – vídeos; • Quadro branco, pincel, papel de ofício.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS
<p>BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: primeiro segmento. Brasília: MEC/SEF, 1988</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.</p> <p>BRASIL, Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA, Ministério da Educação Fundamental. 2000.</p> <p>CURY, C. J. Parecer CNE/1/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais, para a educação de jovens e adultos.</p> <p>DLORES, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: MEC: UNESCO, 2006.</p> <p>FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 42 ed. São Paulo: Cortez, Ed. 2001.</p> <p>_____, Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>_____, Pedagogia do Oprimido. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.</p> <p>GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI; ROMÃO, J.E. (Org.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.</p> <p>HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Monserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1988.</p> <p>MACHADO, Maria Margarida. A atualidade do Pensamento de Paulo Freire e as políticas de Educação de Jovens e Adultos. Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.</p> <p>PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos. Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108. ago. 2007.</p> <p>PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e educação de adultos. São Paulo: Ed. Loyola, 1987.</p> <p>SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de Jovens e Adultos: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.</p>
Feira de Santana, 29 de agosto de 2013.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86

Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14/12/2004

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

PLANO DE ENSINO

Semestre 2011.2

IDENTIFICAÇÃO		
CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS
EDU 290	Educação de Jovens e Adultos	-
CURSO	DEPARTAMENTO	ÁREA
Licenciatura em Pedagogia	Educação	Política Educacional
CARGA HORÁRIA	PROFESSOR(A)	
<i>T</i>	45 h	Selma dos Santos
<i>P</i>	30 h	
<i>E</i>		Ass.

EMENTA

A educação do trabalhador; tendências da educação de jovens e adultos no Brasil; alfabetização e letramento; movimentos populares e propostas de educação de jovens e adultos.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- ❖ Discutir o significado e a importância do componente curricular EDU 290 na formação do pedagogo
- ❖ Recepcionar os calouros do curso com atividade de integração (café da manhã, atuação do D.A. Paulo Freire, Colegiado e demais setores da UEFS)
- ❖ Conhecer o processo de constituição da educação de jovens e adultos enquanto área específica de investigação resgatando as diferentes concepções nos diversos momentos da história até a atualidade.
- ❖ Analisar o funcionamento da EJA nas escolas propondo alternativas de planejamento
- ❖ Ler uma obra de Paulo Freire e apresentar simpósio
- ❖ Elaborar planejamento para EJA a partir de temática geradora
- ❖ Elaborar uma oficina pedagógica.
- ❖ Produzir um artigo científico.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADES/METODOLOGIAS	Nº DE HORAS
O significado do componente curricular. A ementa e o programa do componente. Discussão do plano de ensino.	Exposição Dialogada	05 horas
A educação ao longo da vida: jovens, adultos e idosos	Leitura crítica de texto lido	02 horas
Confraternização com calouros	Café da manhã e conversa informal	02 horas
Distribuição da turma por temática geradora de planejamento	Organização de grupos	08 horas
A educação do trabalhador <ul style="list-style-type: none"> • Visão panorâmica da Educação de Jovens, Adultos e Idosos • Movimentos Sociais • Educação do Campo • Violência escolar • Histórico da EJA, síntese das décadas de 40 a 01: visão de adultos, fatos políticos e questões étnico-raciais. • CONFITEA 	Leitura comentada, estudo em grupo, produção textual.	
Tendências da educação de jovens e adultos no Brasil		
Educação de Jovens e Adultos a partir da legislação brasileira (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer CNE/CEB n. 11/2000).	Exposição dialogada	04 horas
Práticas pedagógicas de EJA	Visita a espaço educativo (in)formal – entrevista e observação	06 horas
Paulo Freire: <ul style="list-style-type: none"> • obras • A contribuição teórica de Paulo Freire • Teoria ou método 	Leitura em trio de livro Discussão participada e dialogada; simpósio; Leitura individual de textos. Projeção de vídeo	14 horas
A contribuição teórica de Emilia Ferreiro		
Planejamento por temática geradora	Estudo, seleção de textos, elaboração de planejamento	05 horas
Alfabetização e letramento	Projeção de vídeo	05 horas
Oficina pedagógica	Exposição dialogada e elaboração de oficina	12 horas
Avaliação das unidades	Simpósio, oficina pedagógica, artigo	12 horas

INTERFACES (explicitação das inter-relações entre as disciplinas, que podem ser previstas longitudinalmente no currículo)

EDU 277 Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação será processual e contemplará a participação efetiva nas atividades programadas: leitura e produção de resumos, seminários, registros de observação em campo, relatório, projeto de intervenção.

I unidade: Simpósio

II unidade: Oficina pedagógica

III unidade: Artigo

RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS

01 Quadro branco, 02 marcadores para quadro, 01 projetor multimídia, 01 notebook, livros, periódicos, 200 fls. papel ofício, pincéis atômicos (vermelho, preto, azul), 5 m papel metro, lápis de cor, hidrocor e lápis de cera.

BIBLIOGRAFIA DE ACORDO NBR 6023/2000

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

Cadernos de Textos e Oficinas [da] III Semana de Educação de Jovens e Adultos: educação ao longo da vida: planejamento de ensino, violência e idoso, de 10 e 11 de maio de 2011. Organização Selma dos Santos. Feira de Santana Universidade Estadual de Feira de Santana, 2011.

Documentário sobre o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 a 2004. Organização Jane Paiva, Mª Margarida machado e Timothy Ireland. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

FARIA, Edite Maria da Silva. Pluralidade dos sujeitos da EJA: ponto de partida para políticas de estado? In: COSTA, Lívia Fialho; MESSEDER, Marcos Luciano (orgs). **Educação, multiculturalismo e diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 213-228.

Filmes: Central do Brasil ou Narradores de Javé.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 144 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez Ed, 2001. 87p (Coleção Questões da nossa época; v 13).

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 158 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 79 p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 93 p.

FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 224 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 245 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3 reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 184 p.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Ed. Olho d' Água, 1993. 127 p.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1987.

Portarias, propostas curriculares, cadernos EJA publicados pelo MEC e SEC – BA.

Revista eletrônica EJA. Informações disponíveis em: <<http://www.reveja.com.br>>

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

HORÁRIO DO PROF. NO DEPARTAMENTO PARA ATENDIMENTO AOS ALUNOS (2h semanais)

Quinta-feira das 07h:30 min. às 08h:30 min.

Sexta-feira das 11h:30 min. às 12h:30 min.

ANEXO D - EMENTAS E PLANOS DE CURSO VALPARAÍSO

CURSO
INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
PROGRAMA 2016.

I.- IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA:

NOMBRE : INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

CLAVE : DEA 1110

II.- DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA.

Curso Teórico Práctico que pretende introducir al estudiante de pedagogía en el conocimiento de la Educación de Adultos en los ámbitos de su desarrollo histórico, sus principios teóricos, sus campos de acción, su organización y su funcionamiento en el contexto del sistema educativo chileno, a fin que la valoren como una modalidad de gran impacto social y un potencial espacio laboral futuro, para lo cual se requiere especialización y compromiso profesional.

III.- OBJETIVOS:

A.- OBJETIVO GENERAL:

“Comprender los principios teórico y los diversos aspectos del funcionamiento de la Educación de Adultos, valorándola como una modalidad educativa que realiza un aporte relevante en el desarrollo humano y social del país en sus ámbitos formales y no formales”

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprender y valorar el sentido y alcance de la Educación de Adultos como medio para el desarrollo personal y social.
- Analizar y valorar las principales iniciativas históricas de la Educación de Adultos y sus vinculaciones con los contextos sociales y económicos.
- Reconocer y comprender los principios teóricos y didácticos más relevantes de la modalidad y los autores más representativos.
- Reconocer y analizar las distintas modalidades, programas, establecimientos y características de funcionamiento de la Educación de Adultos, según el sistema de financiamiento y ordenamiento normativo.
- Analizar las demandas, desafíos y políticas de la Educación de Adultos en el contexto de la sociedad contemporánea y el desarrollo de país.

- Caracterizar a los participantes de la educación de adultos y las particularidades de la cultura y la gestión administrativa y pedagógica de la Educación de Adultos, mediante una investigación en terreno.

V. UNIDADES Y CONTENIDOS:

UNIDAD I. Antecedentes y desafíos de la Educación de Adultos en la Sociedad Contemporánea.

- Concepto de Educación de Adultos: Educación formal y no formal
- Contexto Histórico: La Educación Popular, la Auto-Educación Popular e iniciativas de Educación de Adultos vinculadas al desarrollo económico y social.
- Sociedad Contemporánea y Educación Permanente: demandas y desafíos de la Educación de Jóvenes y Adultos
- Políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos.

UNIDAD II. Principios teóricos y didácticos de la Educación de Adultos.

- La Andragogía: concepto y particularidades sobre el aprendizaje de los adultos. El aporte de Paulo Freire y otros autores.
- Elementos de la didáctica y la evaluación para el aprendizaje en la Educación de Adultos.

UNIDAD III. Estructura y funcionamiento de la Educación de Jóvenes y Adultos en el Sistema Educativo Chileno.

- La Educación de Adultos en el sistema escolar chileno y sistema de financiamiento.
- Establecimientos y modalidades de la Educación de Jóvenes y Adultos.
- Decretos y Normativa vigente para la Educación de Jóvenes y Adultos.
- Caracterización de la población y necesidades de los participantes de la Educación de Jóvenes y Adultos.
- Funcionamiento y cultura de los establecimientos de Educación de Adultos: investigación en terreno.

VI. METODOLOGÍA

Exposición de temas. Uso de medio visual.

Trabajos grupales.

Reflexión personal y colectiva.

Talleres de análisis, reflexión y simulación.
Investigación.

Exposición y análisis de documentos proporcionados

VII. EVALUACIÓN

- diagnóstico
- Formativas: pauta de evaluación por sesiones.
- Pruebas sumativas (2)



- Trabajo de investigación en establecimientos (2)
- Exposición de trabajo de investigación.

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

1. IDENTIFICACION DE LA ASIGNATURA

NOMBRE : IDENTIFICACION DE LA ASIGNATURA
NOMBRE : DIDACTICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
CLAVE : 447
SEMESTRE : SEGUNDO SEMESTRE 2016
FACULTAD : FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

2. DESCRIPCION DE LA ASIGNATURA

Curso teórico Práctico que enfrenta al alumno hacia una didáctica de la Educación de Adultos.

Los alumnos de las carreras de pedagógicas necesitan conocer los elementos que constituirán una didáctica de la Educación de Adultos ya que al egresar puede constituirse en posible fuente laboral.

Una sociedad en constante cambio y con aumento de la población adulta necesita especialistas en esta área que conozcan los elementos técnicos pedagógicos para trabajar en este nivel.

El acercamiento que provoca esta asignatura permite a los alumnos avizorar otra mirada de la Educación.

Los alumnos conocerán en forma directa los diversos centros de Educación de Adultos de la Región y realizaran trabajos de investigación que les permita aplicar los conocimientos teóricos impartidos en la asignatura.

3. OBJETIVOS GENERALES

1. Conocer la importancia de desarrollar una Didáctica especial para la educación de Adultos y sus elementos constitutivos.
2. Comprender el desarrollo Psicológico del Adulto desde diferentes perspectivas de análisis situando al adulto en el contexto psicosocial.
3. Comprender la necesidad de conocer la especialización en el Currículo de Educación de Adultos.
4. Reconocer Métodos para trabajar con Adultos

4. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1.1.- Reconocer el concepto de didáctica y su implicancia para una didáctica especial de la Educación de Adultos.
- 1.2.- Identificar los elementos constitutivos de la Didáctica y su distinción para poblaciones adultas.
 - 2.1.- Reconocer el desarrollo psicológico del adulto.
 - 2.2.- Comprender las diferentes posturas sobre el aprendizaje de adultos en el Contexto de la Educación permanente.
- 3.1.- Identificar diferentes concepciones del currículum
- 3.2.- Identificar las influencias sociales e ideológicas en los modelos curriculares.
- 3.3.- Analizar el Nuevo Marco Curricular para Educación de Adultos en Chile
- 4.1.- Conocer diferentes métodos de enseñanza aprendizaje.
- 4.3.- Observar Estrategias Metodológicas, métodos usados por los Docentes de diferentes centros de educación de Adultos de la Región

IV. CONTENIDOS

- Concepto de Didáctica
- Elementos constitutivos de la didáctica
- Concepto de Aprendizaje en las diferentes etapas del desarrollo.
- El Adulto y su desarrollo Psicosocial
- El currículum en Educación de adultos
- Estrategias Metodológicas para el trabajo con adultos
- Marco Curricular
- Pedagogía v/s Andragogía
- Educación de Adultos en el concepto de Educación Permanente

V. UNIDADES TEMÁTICAS

I UNIDAD: DIDACTICA PARA ADULTOS

CONTENIDOS

- Concepto de Didáctica
- Elementos de la Didáctica
- Pedagogía v/s Andragogía

II UNIDAD: APRENDIZAJE DE ADULTOS

CONTENIDOS

- Concepto de Aprendizaje en las diferentes etapas de desarrollo
- El adulto y su desarrollo psicosocial
- Los Estilos de Aprendizaje y el modelo de aprendizaje

III UNIDAD MARCO CURRICULAR DE ADULTOS

CONTENIDOS

- El currículum en Educación de adultos
- El nuevo marco Curricular de Adultos
- Estrategias Metodológicas para el trabajo con adultos

6. METODOLOGIA

- Clases Expositivas
- Trabajo Activo Participativo a través de Talleres y Método de Discusión
- Trabajo en Terreno de Aplicación
- Análisis de Documentos
- Trabajos de Investigación de los Alumnos

7. EVALUACIONES

- Trabajos de Investigación Coeficiente 1
- Trabajos en Terreno Coeficiente 2
- Exposición de Trabajos Coeficiente 1
- Pruebas Escritas Coeficiente 1 y 2

8. BIBLIOGRAFÍA

Antonio Monclús, Educación de Adultos: Cuestiones de Planificación y Didáctica, Fondo de Cultura y Economía de México 1997

David Bravo, Dante Contreras. Competencias Básicas para la población Adulta. Universidad de Chile, Departamento de Economía.

Freire Paulo "La Educación como Práctica de la Libertad"
Siglo XXI Editores 1980

Freire Paulo, " El Grito Manso", Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2003

La Educación Básica de Adultos: La otra Educación, Unesco, Santiago de Chile 1993

Mark Tennant, Adulter y Aprendizaje, Enfoques Psicológicos, El Rore Editorial, S.A., 1991.

Ministerio de Educación : propuestas Reforma Curricular de la Educación de Adultos, Santiago, 2002.

Ministerio de Educación : Programa "Chile Califica" Resumen Ejecutivo, Santiago 2002.