

ARTIGO

DOI: 10.22481/praxis.v14i27.2927

ESTUDOS COMPARADOS: NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO ESTADO DA BAHIA (BRASIL) E NA REGIÃO DE VALPARAÍSO (CHILE)

COMPARATIVE STUDIES: NOTES ON TEACHER TRAINING FOR THE EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS IN THE STATE OF BAHIA (BRAZIL) AND IN THE REGION OF VALPARAÍSO (CHILE)

ESTUDIOS COMPARADOS: NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN EL ESTADO DE BAHIA (BRASIL) Y EN LA REGIÓN DE VALPARAÍSO (CHILE)

Adenilson Souza Cunha Júnior

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Leôncio José Gomes Soares

Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil

Resumo

A partir da pesquisa que investigou a formação acadêmico-profissional de professores para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) nas Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no Estado da Bahia, Brasil e na Região de Valparaíso, Chile, apresentamos nesse trabalho uma visão descritiva operacional sobre os estudos comparados em educação como instrumento analítico-metodológico para compreensão das realidades nacionais dos países. Para propor uma discussão sobre os estudos comparados, dividimos inicialmente o texto em duas partes: na primeira, nos atemos a realizar uma breve discussão sobre a educação comparada e na segunda a descrição metodológica desenvolvida na pesquisa. Por fim, apresentamos parte do estudo comparado do processo de formação de professores para atuar na EPJA nos dois países.

Palavras-chave: Estudos comparados. Educação de pessoas jovens e adultas. Formação de professores.**Abstract**

From the research that investigates the academic-professional formation of teachers for the Education of Young and Adults (EPJA) in Educational Institutions (IES) located in the State of Bahia, Brazil and in the Region of Valparaiso, Chile, we present in this work a descriptive operational view on comparative studies in education as an analytical-methodological instrument for understanding the national realities of the countries. In order to propose a discussion about comparative studies, we initially split the text into two parts: In the first, we hold a brief discussion on comparative education and in the second the methodological description developed in the research. Finally, we present part of the comparative study of the teacher training process to work in the EPJA in the two countries.

Keywords: Comparative studies. Education of young and adult people. Teacher training

Resumen

A partir de la investigación que investigó la formación académico-profesional de profesores para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) ubicadas en el Estado de Bahía, Brasil y en la Región de Valparaíso, Chile, presentamos en este trabajo una visión descriptiva operacional sobre los estudios comparados en educación como instrumento analítico-metodológico para la comprensión de las realidades nacionales de los países. Para proponer una discusión sobre los estudios comparados, dividimos inicialmente el texto en dos partes: en la primera, nos atemos a realizar una breve discusión sobre la educación comparada y en la segunda la descripción metodológica desarrollada en la investigación. Finalmente, presentamos parte del estudio comparado del proceso de formación de profesores para actuar en la EPJA en los dos países.

Palabras clave: Estudios comparados. Educación de personas jóvenes y adultas. Formación de profesores.

Introdução

Esse texto se relaciona com a tese de doutorado em educação defendida no curso de doutorado latino-americano em educação, políticas públicas e profissão docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que investigou a formação de professores para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no Brasil e no Chile, apresentando um estudo comparado entre o Estado da Bahia e a Região¹ de Valparaíso.

A centralidade que ocupa os estudos comparados no âmbito da instituição que auspiciou a pesquisa se alicerça na perspectiva de analisar, interpretar e influir nas realidades educativas dos países da América Latina a partir da produção e difusão de conhecimentos baseados na interpretação analítico-explicativa dos contextos nacionais dos países que compõe a região². Dessa forma, a pesquisa investigou 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 como campo de comparação se deu por existir uma interrelação nas dinâmicas sociopolíticas e econômicas, que convergem para um delineamento comum na elaboração das políticas educacionais e por apresentarem relação direta com as concepções de EPJA que estão presentes na formação académico-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.

¹Região, neste sentido, diz respeito a organização político-administrativa do país.

²Utilizamos a palavra *região* como categoria geográfica de análise que tem por finalidade nomear às diferentes divisões de um espaço geográfico (LENCIONI, 1999).

Em face do objetivo da pesquisa, o percurso metodológico na perspectiva comparada possibilitou a compreensão das realidades dos dois países tendo como fio condutor a necessidade de conhecer, analisar e compreender a realidade do outro a partir de nós mesmos.

Inicialmente apresentamos algumas considerações sobre a educação comparada, para em seguida discutirmos o desenvolvimento metodológico do estudo contextualizando as etapas da pesquisa e, por fim, apresentar parte dos estudos comparados sobre a formação acadêmico-profissional de professores nos dois países.

A Educação Comparada como campo multidisciplinar

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, possibilitando uma visão macro e integradora de fatores que compõe a totalidade do objeto investigado.

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) 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. (BRASLAVSKY, 1993, p. 16)

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 contribuído com novos estudos e pesquisas que avançam 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 consequências como a legitimação de orientações políticas e ideológicas, como também apresentar diferentes perspectivas face da complexidade crítica às políticas instituídas.

Para Ferreira (2008) 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. (FERREIRA, 2008, p. 125)

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 diferencias 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 construção metodológica dos estudos comparados: elementos para operacionalização da pesquisa

A construção metodológica do estudo comparado utilizada na investigação se alicerçou 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, fez-se necessário a elaboração de procedimentos que serviram 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, a pesquisa se desenvolveu com base na perspectiva proposta por Bereday (1972), que 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, buscou-se elencar os elementos a serem analisados. Nessa etapa foram definidos a utilização de dados quantitativos e qualitativos, fontes e documentos. Em suma, este momento consistiu em “la

coleción 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 foi o de elaborar a descrição de forma clara, ordenada e rigorosa. Essa etapa requereu do pesquisador uma visão sistemática, uma vez que recolher esses dados implica que a 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 da pesquisa em tela, a investigação das propostas curriculares de formação inicial de professores que são formados para atuar na EPJA no Brasil e sua equivalência no Chile.

É importante salientar o encaminhamento de Marquéz (1972) quando 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”. Assim, o que se coloca 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, sendo essa 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.

Nas palavras de 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 foi o de 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), 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. (FRANCO, 1992, p. 14)

Assim, do ponto de vista metodológico, os estudos comparados em educação 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.

Para tanto, a partir da organização metodológica que orientou a pesquisa, acrescentamos 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), procuramos:

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]. (AGUILLAR, 2000, p. II)

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* 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 a qual apresentamos como resultado final da pesquisa não se trata de 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 que atuam na EPJA nos dois países.

O exercício de comparação possibilita conhecer, analisar e compreender a realidade do outro a partir de nós mesmos. A análise comparada que apresentamos na pesquisa encontra limites relacionados ao seu objeto, mas permite avançar em novos estudos que tenham como recorte elementos em comum a partir das realidades nacionais, uma vez, que:

[...] 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)

Dentre os aspectos que subsidiaram a justaposição e, conseqüentemente a comparação, a formação acadêmico-profissional de professores para atuar na EPJA nos dois países possibilitou, neste enfoque, que o estudo comparado fosse adensado por elementos oriundos do campo político-legal, com maior ênfase nas políticas educacionais. Dessa forma, a análise comparada que

apresentamos a seguir é fruto da sistematização curricular das disciplinas existentes nos cursos de pedagogia nas IES nos dois países refratada pela legislação existente em cada um deles.

Formação acadêmico-profissional de professores para a EPJA no Estado Bahia (Brasil) e na Região Valparaíso (Chile) em uma perspectiva comparada

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 que conduziu a pesquisa, 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, realizada através do 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 mandatários 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 EPJA³ (CHILE, 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.

Algumas considerações

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

³ 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 Adultos do MINEDUC, através de consultoria especializada, realizou um estudo nacional da área, apresentando um resumo executivo em dezembro de 2016.

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.

Referências

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.

BEREDAY, George 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. **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.

BRASIL. **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.

BRAY, Mark; THOMAS, R. Murray. 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.

CASEN. **Encuesta de caracterización socioeconómica nacional**. Chile, 2013.

CHILE. **Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza**. N.º 18.962. Santiago, 10 de março de 1990.

CHILE. Ministerio de la Educación. **Decreto Supremo de Educación, N° 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.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em belo horizonte. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/570>. Acesso em: 18 dez. 2015.

FARIA, Edite Maria da Silva de. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/607>. Acesso em: 17 dez. 2015.

FERREIRA, António G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 72, p. 197- 230, ago.1992.

HILKER, F. **La pedagogia comparata**. Roma: A. Armando, 1967.

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.

MARQUEZ, Diego M. **Educación Comparada: teoría y metodología**. Buenos Aires: El Ateneu, 1972.

MATTHEOU, Dimitris. O paradigma científico na educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Org.). **Educación comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO/CAPEL, 2012.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy Lourenço Filho (Org.). **Educación comparada**. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/601>. Acesso em: 20 dez. 2015.

NÓVOA, António (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **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). Trad. Ana Isabel Madeira <http://merlinescas.blogspot.com.br/2012/05/la-educacion-de-personas-adultas-como.html>. Acesso em: agosto de 2016.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684>. Acesso em: 15 ago. 2017.

REBELO, Piedade Vaz; BORGES, Graciete Franco. Contributos para o estudo do desenvolvimento do adulto: reflexões em torno da generatividade. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/603>. Acesso em: 20 out.2015.

SALES, Sheila Cristina Furtado; COSTA, Gicélia Aparecida Cotrim; OLIVEIRA, Jurenilda Prado. A trajetória da EJA no estado da Bahia: da suplência à aceleração. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/605>. Acesso em: 20 out. 2015.

SAMAPIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/600>. Acesso em: 20 out.2015.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/623>. Acesso em: 20 out.2015.

VARGAS, Jorge Osório. **La educación de personas adultas como “inversión en ciudadanía” y “bienestar en común”**: hacia otro paradigma de desarrollo educativo. Disponível em: <http://merlinescas.blogspot.com.br/2012/05/la-educacion-de-personas-adultas-como.html>. Acesso em agosto de 2016.

SOBRE OS AUTORES

Adenilson Souza Cunha Júnior

Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br

Leôncio José Gomes Soares

Doutor em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de Administração Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: leonciosoaes@gmail.com

Recebido em: 16 de fevereiro de 2017.

Aprovado em: 19 de março de 2017.