

Lêda Letro Ribeiro

**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS:
PROJETO PARA O FUTURO?**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Olinda Evangelista.

Florianópolis
2013

Dedico este trabalho aos alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos do Brasil.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Olinda Evangelista, pelos conhecimentos transmitidos, pelo companheirismo, solidariedade, respeito, paciência e carinho nos momentos difíceis que vivenciei neste mestrado. Um agradecimento muito especial pela compreensão e dedicação no momento de elaboração da dissertação. Pelo crescimento pessoal, profissional e humano a mim propiciado, meu sentimento de gratidão e carinho!

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em especial, às professoras Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Eneida Oto Shiroma, Neide Bittencourt, Leda Sheibe, Lúcia Schneider Hardt, Virgínia Fontes e ao professor Paulo Tumolo, pelos ensinamentos, apoio, incentivo e, sobretudo, pela forma competente e compromissada com a qual conduziram as disciplinas.

À Célia Vendramini e Rosalba Garcia, na ocasião, coordenadoras do Programa de Pós-Graduação, e à comissão de Bolsas.

Às professoras da Banca de Qualificação, Roselane Campos e Vânia Beatriz Monteiro da Silva, pelas inúmeras contribuições para minha dissertação e formação.

Às professoras Leda Sheibe e Sonia Maria Rummert, por terem aceitado o convite de compor a Banca Examinadora.

Às professoras Rosalba Garcia, Maria Helena Michels e aos colegas do Grupo de Estudo de Política Educacional e Trabalho (GEPETO), pelos estudos, pelas valiosas contribuições que, de uma forma ou de outra, foram importantes para minha formação como pesquisadora,

Aos meus colegas das Linhas de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, e Educação, Estado e Políticas Públicas, turma de mestrado (2010.2), que participaram dessa caminhada, especialmente, Paula Rotelli e Lucimara Domingues, Joana D'Arc Vaz e Gabriel Serena D'Ávila pela leitura de partes deste trabalho e valiosas sugestões.

Aos amigos e amigas que participaram neste percurso de mestrado, especialmente à colega Jocemara Triches, pelas lições de solidariedade; ao colega Anderson Carlos de Abreu, às colegas Inês Soares Poggio, Mara Cristina Schneider e Caroline Bahniuk. Nossa relação de amizade ultrapassou as relações acadêmicas.

À minha família, principalmente, ao Alexandre Augusto de Oliveira – com quem compartilho a vida. Neste período em que crescemos, amadurecemos e construímos uma história, com muito

respeito, carinho, amizade e companheirismo, pela paciência em todas as horas. Estendo o agradecimento especial aos meus filhos, Fábio Henrique Ribeiro Barbosa e Augusto Letro Ribeiro Nacif de Oliveira, pelo carinho, ao mesmo tempo, minhas desculpas, pela minha ausência.

Aos meus familiares, especialmente à minha mãe, Leonôr Barbosa Ribeiro, e às minhas irmãs, Lúcia Emília Letro Ribeiro e Lucilha Letro Ribeiro, que me acompanham desde as minhas primeiras letras, e ao Kleber de Oliveira.

Ao Kaléu Caminha, que me ajudou a levantar parte dos dados.

À Lúcia Helena Junqueira, que realizou a revisão da redação final do texto.

E eu sempre tive um enorme desejo de aprender a diferenciar o verdadeiro do falso, para ver claramente minhas ações e caminhar com segurança nesta vida (DESCARTES).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a política para a formação inicial do professor para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, entre 2000 e 2010. Para tanto, três estratégias metodológicas foram desenvolvidas: na primeira, verificamos na produção acadêmica que questões foram levantadas sobre o tema; na segunda, tivemos em vista compreender, nos documentos oficiais, especificamente no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), as políticas educacionais para a formação inicial do professor para a EJA; em terceiro, cotejando com a anterior, por meio da análise de documentos publicados nos livros oriundos dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA, identificamos as concepções oferecidas de Formação Inicial de Professores para essa modalidade da Educação Básica e analisamos como e o que os principais intelectuais e líderes da área têm pensado sobre o tema. Trata-se de um estudo de análise documental de políticas educacionais, compreendendo-as como fruto da correlação de forças em disputa por projetos distintos, mas hegemonizados pelos interesses do capital. A pesquisa permitiu constatar que a política de formação de professores para a EJA aparece como central muito mais no âmbito da formação continuada do que na inicial. A construção dessa política se dá por alianças que se estabelecem entre Organizações Multilaterais, Estado, burguesia e lideranças de movimentos sociais. Essa política expressa a construção de um consentimento ativo na sociedade civil, no campo das relações pedagógicas, mediadas pelo Estado Educador. Propugna-se, para o preparo desse professor e para essa modalidade, a adequação às demandas do mundo do trabalho, a conquista da cidadania ativa, a promessa de valorização profissional, culminando no projeto de formação específica de um novo perfil docente que intervenha na produção de um homem de novo tipo, afeito às relações de exploração na/ sociedade capitalista. Esta formação se articula às grandes linhas explicativas produzidas no cenário internacional, porém, no Brasil, com peculiaridades recontextualizadas. Observamos que ela está articulada à ideia de desenvolvimento, de evolução e de continuidade; por sua vez, o professor projetado deve ser capaz de se adaptar às mudanças que ocorrem na estrutura do trabalho e do emprego, e desenvolver habilidades e competências que o coloquem no campo da práxis reiterativa. Este modelo de professor, instrumentalizado para assumir o protagonismo docente, deve colaborar na reforma necessária à nova sociabilidade imposta pelo grande capital. Nessas formulações,

constatamos que, de um lado, o capital constrói um terreno de racionalização, que transfere para a educação, para a formação de professores e para a EJA a responsabilidade pela produção de soluções para problemas sociais e econômicos e, de outro, tenta ofuscar suas determinações na contradição capital-trabalho.

Palavras-chave: Política educacional – 2000-2010. Formação Inicial do Professor. Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

ABSTRACT

The objective of this research was to examine the policy for initial teacher formation for Youth and Adults in Brazil between 2000 and 2010. For this, three methodological strategies were developed: the first found in the academic production that questions were raised about the topic, in the second, we had in mind to understand, in official documents, specifically during the governments of Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) and Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), educational policies for the initial formation of teachers for the EJA, third, comparing with the previous one, through the analysis of documents published in books coming from National Seminars Formation Educators EJA, identify the concepts offered in Initial Teacher Training for this type of Basic Education and analyze how and what the major intellectual and area leaders have thought about the subject. This is a documentary analysis of educational policies, understanding them as a result of the correlation of forces in contention for different projects, but hegemonized by the interests of capital. The research allowed to establish that the policy of teacher training for the EJA appears as much more central within the continuing education than in the first. The construction of this policy is given by alliances established among Multilateral Organizations, State, bourgeoisie and leaders of social movements. This policy expresses the construction of an active consent in civil society in the field of pedagogical relationships, mediated by the State Educator. Have called for, for the preparation of this teacher and this mode, the adjustment to the demands of the working world, the conquest of active citizenship, promise of professional development, culminating in the design of specific training of a new teacher profile to intervene in the production a new type of man, accustomed to the relations of exploitation in capitalist society. This formation is linked to the broad lines explanatory produced internationally, but in Brazil, with peculiarities recontextualized. We note that it is articulated to the idea of development, of evolution and continuity, in turn, the teacher designed to be able to adapt to changes in the structure of labor and employment, and develop skills and abilities that put in field of repetitive praxis. This model of teacher, equipped to take on the role teachers should collaborate in the new sociability necessary reform imposed by big business. In these formulations, we find that, on the one hand, capital builds a plot of rationalization, which transfers to education, to train teachers and to EJA responsibility for

producing solutions to social and economic problems and on the other, attempts overshadow its determinations in capital-labor contradiction.

Keywords: Educational policy - 2000-2010. Initial Teacher Formation. Education of Youth and Adults in Brazil.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil.....	44
Gráfico 2 - Retrato do analfabetismo no Brasil.....	45
Gráfico 3 - Evolução das taxas de analfabetismo por região.	46
Gráfico 4 – Número de analfabetos funcionais em 2011	47
Gráfico 5 - Concentração de analfabetos funcionais por região.....	48
Gráfico 6 - Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução, Brasil, 2004-2009.....	207
Gráfico 7 - Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino, Brasil – 2007-2011.	207
Gráfico 8 - Medidas de posição da idade dos alunos matriculados em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, modalidade EJA, Brasil, 2007-2011.....	208
Gráfico 9 - Medidas de posição da idade dos alunos matriculados em turmas de anos finais do Ensino Fundamental modalidade EJA, Brasil, 2007-2011	208
Gráfico 10 - Medidas de posição da idade dos alunos matriculados em turmas de Ensino Médio modalidade EJA, Brasil, 2007-2011.....	209

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Onde o analfabetismo está caindo(2009-2011)?.....	47
Figura 2 - Apesar da situação ruim.... ..	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número total de matrículas de EJA, por número total de matrículas da Educação Básica e por porcentagem, 2007-2011.....	48
Tabela 2 - Evolução no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, por etapa da EB, Brasil, 2007-2011.....	49
Tabela 3 - Tese e Dissertações selecionadas, Formação Inicial de Professor e EJA, 2000-2010.....	63
Tabela 4 - Total de textos selecionados sobre Formação Inicial de Professor para a EJA, 2000-2011.....	67
Tabela 5 - Número de funções docentes da Educação Básica em relação ao número de funções docentes da EJA, 2011.....	201
Tabela 6 - Nível de escolaridade por docente, 2011.....	201
Tabela 7 - Nível de escolaridade por função docente associada à etapa da EJA em que o docente exerce sua função, 2011.....	202
Tabela 8 - Número de função docente na Educação de Jovens e Adultos com formação superior, com licenciatura, sem licenciatura e complementação pedagógica, 2011.....	202
Tabela 9 - Número de professores da Educação Básica por escolaridade no Brasil, 2011.....	202
Tabela 10 - Número e proporção de funções docentes na EJA com formação superior, segundo área de formação, 2011.....	203
Tabela 11 - Número de docentes da EJA com pós-graduação, 2011..	203
Tabela 12 - Número de docentes da Educação Básica com cursos específicos no Brasil, 2011.....	203
Tabela 13 - Número de professores da modalidade EJA, segundo a região geográfica e a Unidade da Federação, 2011.....	204
Tabela 14 - Número de matrículas na EJA, Brasil 2011.....	205
Tabela 15 - Total de turmas do Ensino Fundamental, Regular e EJA, Brasil 2011.....	205
Tabela 16 - Distribuição do número de matrículas da EJA, EF e EM, por modalidade, Brasil 2011.....	205
Tabela 17 - Comparação entre o número de matrículas, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Regular e EJA, por faixa etária, 2010-2011.....	205

Tabela 18 - Número total de estabelecimentos escolares que ofertam EB, comparado com o número total de estabelecimentos escolares que ofertam EJA, 2010-2011	206
Tabela 19 - Matrículas comparativas entre Educação Regular e EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio, Brasil, 2011	206
Tabela 20 - Matrículas na EJA por dependência administrativa, Brasil, 2011	206
Tabela 21 - Turmas de EJA por dependência administrativa Brasil, 2011.	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações selecionadas pelo verbete Formação Inicial do Professor para a EJA, 2004-2010	64
Quadro 2 - Artigos selecionados sobre Formação Inicial do Professor para a EJA, 2004-2009	65
Quadro 3 - Trabalhos em eventos selecionados sobre Formação Inicial do Professor para a EJA, 2000-2010.	66

LISTA DE SIGLAS

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BR – Brasil
CAPES – Coordenadoria de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior
CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEB – Câmara da Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/SC – Centro de Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CP – Conselho Pleno
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação, licenciatura, em Pedagogia
Deed – Diretoria de Estatísticas Educacionais
DO – Diretrizes Operacionais
EaD – Educação a Distância
EB – Educação Básica
EB/EJA – Educação Básica / Educação de Jovens e Adultos
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ELV – Educação ao Longo da Vida
EM – Ensino Médio
ENEJA – Encontro Nacional de EJA
EPEAL – Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas
EPJA – Educação de Pessoa Jovem e Adulta
ES – Educação Superior

FEEJA/SC – Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIP – Formação Inicial do Professor
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FURB/SC – Universidade Regional de Blumenau/ Santa Catarina
GEPETO – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho
GT – Grupo de Trabalho
IES – Instituições de Ensino Superior
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE – Institutos Superiores de Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOVA-POA – Movimento de Alfabetização de Adultos de Porto Alegre
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NEPEAL – Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OM – Organizações Multilaterais
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE/UFSC – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil
RS – Rio Grande do Sul
SciELO – Scientific electronic library online

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade
SEED/PR – Secretaria de Estadual de Educação do Paraná
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço Social do Comércio
SESC/SC – Serviço Social do Comércio de Santa Catarina
SESI – Serviço Social da Indústria
SNF/EJA – Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens
e Adultos
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UnB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIUBE – Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
1.1	ORIGEM DO TEMA	32
1.2	PÓLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
1.3	A EJA VAI ACABAR?.....	43
1.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
1.5	A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	57
2	A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 2000-2010	61
2.1	SELEÇÃO E COLETA DAS FONTES.....	63
2.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA SELECIONADA.....	67
2.2.1	Lócus da formação Inicial de Professores para a EJA.....	72
2.2.2	Formação Inicial de Professores para a EJA: quem defende essa ideia?.....	78
2.3	CONCLUSÕES ACERCA DO MATERIAL COLIGIDO	82
3	OS SENTIDOS DA POLÍTICA: DEFININDO UM PERFIL DE PROFESSOR INDEFINIDO – 2000-2010	83
3.1	BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DO BRASIL.....	86
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS	89
3.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	108
4	FORMAÇÃO INICIAL OU CONTINUUM DE FORMAÇÃO	117
4.1	UMA HISTÓRIA DE ALIANÇAS	118
4.1.1	A UNESCO, o MEC e os Fóruns de EJA do Brasil.....	118
4.2	A ORGANIZAÇÃO E A REALIZAÇÃO DOS SNF/EJA.....	129
4.3	OS LIVROS PRODUZIDOS PELOS SNF/EJA.....	136

4.4 EM BUSCA DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A EJA.....	139
4.4.1 Livro I.....	139
4.4.2 Livro II.....	147
4.4.3 Livro III.....	153
4.5 O PERFIL DO PROFESSOR DE EJA.....	158
4.6 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A EJA E O CAMPO PROFISSIONAL.....	162
4.7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	167
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICE A – Dados sobre os professores da Educação de Jovens e Adultos do Brasil.....	201
APÊNDICE B - Dados sobre os discentes da Educação de Jovens e Adultos do Brasil.....	205
ANEXO - Dados sobre os discentes da Educação de Jovens e Adultos do Brasil.....	207

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi investigar concepções de Formação Inicial do Professor (FIP) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, no interregno de 2000 a 2010. A problemática da formação inicial foi abordada mediante a análise de três conjuntos de documentos: inicialmente procuramos verificar, na produção acadêmica, como a intelectualidade da área de EJA propõe tal formação; em seguida, discutimos o processo de construção de políticas educacionais pelo Estado brasileiro para a área, especificamente no período dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010); por último, analisamos documentos dos Fóruns de EJA do Brasil, com o intuito de identificar como suas lideranças, por meio de alianças entre universidades, Ministério da Educação (MEC) e Organizações Multilaterais (OM)¹, têm construído consensos sobre a FIP para esta modalidade e que tipo de professor defendem.

Neste estudo, adotamos a concepção de política de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 71):

Uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e pelo financiamento de programas governamentais, em suas esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam, com informalidade pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas.

Com a finalidade de compreender o projeto político que se desenhou para essa formação no período eleito, consideramos que esse projeto expressa a correlação de forças no interior dos governos e destes com os vários setores da sociedade civil, além de ser determinado pelos interesses capitalistas. Desse modo, estudamos documentos oficiais, de OM, principalmente, os da Organização das Nações Unidas para a

¹“As Organizações Multilaterais são instituições internacionais constituídas por intelectuais e representantes de Estados de diferentes países, que abrangem uma multiplicidade de áreas e locais de atuação e atuam em parceria com os Estados Nacionais” (TRICHES, 2010, p. 21).

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)² que, desde 1947, se alia oportunamente ao Estado brasileiro, às “frações burguesas locais”

² Consta, no sítio oficial da UNESCO, que esta agência “trabalha para criar as condições para o diálogo entre as civilizações, culturas e povos, com base no respeito pelos valores partilhados. É através deste diálogo que o mundo pode alcançar visões globais de desenvolvimento sustentável, observância abrangente dos direitos humanos, do respeito mútuo e do combate à pobreza, todos os que estão no coração da missão e atividades da UNESCO. As grandes metas e os objetivos concretos da comunidade internacional - tal como previsto nas metas de desenvolvimento acordadas internacionalmente, incluindo os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) – [são] apoiar estratégias e todas as atividades da UNESCO. Assim, as competências exclusivas da UNESCO em educação, ciências, cultura, comunicação e informação contribuem para a realização desses objetivos. A missão da UNESCO é contribuir para a construção da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural através da educação, ciências, cultura, comunicação e informação. A Organização se concentra, em particular, em duas prioridades globais: África e a igualdade de gênero e uma série de grandes objetivos: atingir a qualidade da educação para todos e de aprendizagem ao longo da vida; mobilizar os conhecimentos da ciência e da política para o desenvolvimento sustentável; dirigir emergentes desafios sociais e éticos; promover a diversidade cultural, diálogo intercultural e uma cultura de paz; construir sociedades do conhecimento, inclusive através da informação e comunicação” (UNESCO, 2012).

Jaqueline Ventura, em sua tese, com o intuito de caracterizar criticamente esta OM, recorre a Leher para sublinhar que: “Em sua origem, a UNESCO foi basicamente uma instituição norte-americana produzida no contexto da Guerra Fria e da ideologia do desenvolvimento [...]. Porém, contra todas as expectativas, com o processo de descolonização e o deslocamento da Guerra Fria para os países periféricos, a UNESCO foi transformada pelo Movimento dos Países Não-Alinhados e pelos países socialistas em uma referência significativa para o debate educacional, encorajando políticas que favoreceram a aprendizagem e o acesso ao conhecimento de populações até então submetidas à violência da dominação estrangeira, representando um símbolo de esperança para os países explorados e de economia deformada. [...] a educação não era tida como decisiva na “quebra” da inércia que aprisiona os países latino-americanos ao “subdesenvolvimento”, o que explica o já relativo debilitamento da UNESCO no período. O seu curso futuro, porém, causou profunda reação da direita organizada dos EUA, que [...] acabou levando esse país a abandonar a UNESCO em 1984.

[...] “Adotando o ponto de vista de que o novo papel da educação decorre de uma suposta revolução científica, tecnológica e organizacional, reforçam a ideologia da globalização e o determinismo tecnológico, ofuscando o problema

(Sistema S)³ e às organizações da sociedade civil para produzir, fomentar e executar políticas educacionais para a EJA. Tais políticas têm por objetivo “adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação” (MALANCHEN; VIEIRA, 2006, p. 1).

A nova ordem mundial impõe, a cada nova crise do capital, reajustes e mudanças macroeconômicas. O bloco no poder, representado por OM de financiamento, como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), reinventam fórmulas de reestruturação cíclicas do modo de produção. Nos últimos 25 anos, essa reestruturação, articulada às políticas do novo desenvolvimentismo, de dispositivos de regulação que garantem a governabilidade do Estado e a acumulação flexível, vem transformando o mundo em uma grande arena de disputas e embates no processo de lutas entre as classes sociais.

Neste contexto, segundo Roger Dale (2004), organiza-se uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), na qual OM, como a Organização das Nações Unidas (ONU), sob o discurso da construção da paz entre os homens e as nações, produz, por meio de agências internacionais especializadas, como é o caso da UNESCO, documentos que se constituem como discurso global e, por isso, ganham capilaridade, interferindo na política educacional em todo o mundo.

Esse é o âmbito no qual as políticas educacionais podem ser entendidas e, por consequência histórica, assim também a Formação Inicial do Professor para a EJA. Nosso esforço foi o de entender esta política social, procurando nos aproximarmos de sua essência, segundo orientação de Kosik (1976). A forma pela qual a formação inicial do professor para EJA aparece reveste-se de justificativas que, na maior parte das vezes, são formuladas como adequação às demandas do “mundo do trabalho”, à conquista da “cidadania”, à construção do

real da crise estrutural do modo de produção capitalista, bem como de suas consequências para a educação” (LEHER, 1999 apud VENTURA, 2008).

³ O Sistema “S” é o conjunto de organizações das entidades corporativas empresariais voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica que, além de terem em comum seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte desse sistema o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (CUNHA JÚNIOR; SANTOS; SILVA, 2011).

“pensamento crítico”. Ficam obscurecidas nessas formulações suas determinações subjacentes.

1.1 ORIGEM DO TEMA

A proposta de pesquisar sobre a Formação Inicial do Professor para a EJA tem forte relação com as experiências acadêmica, profissional e de militância vividas por mim. Em 1991, ingressei na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no curso de licenciatura em Geografia; em 1993, assumi, como regente de classe, turmas de 5ª série do então Ensino de 1º Grau em um curso de Ensino Regular Noturno de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. A insegurança em relação à forma como estava sendo preparada para a docência conduziu-me ao questionamento dos conteúdos curriculares das disciplinas que não atendiam à necessidade de ministrar aulas. Em busca de respostas às questões, passei a participar, em 1994, como monitora de Geografia de uma atividade de extensão da UFMG, o Projeto Supletivo. Neste, além de lecionar, envolvi-me em discussões que ultrapassavam os conteúdos específicos da disciplina, abordando metodologia de ensino, produção de material didático e didática de ensino destinado aos adultos. Esse estudo complementar não foi suficiente para que verticalizasse reflexões sobre o ato da docência, mantendo-me no nível da “práxis reiterativa” (VÁSQUEZ, 1977). Essa experiência foi determinante quanto à minha escolha profissional de ser professora de adultos.

Ao concluir a formação, em 1994, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no Ensino Regular Noturno, em turmas de 5ª a 8ª série; junto veio a consciência acerca da necessidade de melhor preparação para enfrentar os desafios colocados pela atuação em sala de aula. Para enfrentar os desafios da profissão, passei a frequentar todo e qualquer tipo de formação docente: seminários, congressos, encontros, conferências, cursos de aperfeiçoamento, os quais contribuíram significativamente na construção de conhecimentos indispensáveis à melhoria do meu desempenho profissional. Após dez anos de magistério, continuava insatisfeita com a qualidade das aulas que ministrava, então decidi não ser professora.

Em Florianópolis, em 2006, voltei a trabalhar como professora do Serviço Social do Comércio de Santa Catarina (SESC-SC), onde lecionava Geografia, no Ensino Fundamental, e Geografia, Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio, na modalidade EJA. Ao ministrar aulas de Filosofia, utilizei textos do livro *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí

(2006), e aos poucos adotei uma atitude crítica. Concluí que precisava de mais e melhor formação para aprimorar minha consciência filosófica (SAVIANI, 1986); de maneira incipiente, desenvolvi uma “práxis reflexiva”, embora marcada pela “práxis reiterativa” (VÁSQUEZ, 1977).

Entre 2007 e 2008, frequentei, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), o curso de especialização em EJA, como parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Busquei tomar uma “atitude crítica” na investigação de respostas às questões apresentadas no curso e realizei análise de alguns documentos legais julgados pertinentes⁴. Meu interesse era entender a interferência desses documentos nas práticas pedagógicas como professora de EJA. Em 2008, assisti ao Encontro Regional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)⁵ da Região Sul, em Florianópolis, no SESC-SC. Frequentei, desde então, as atividades promovidas pelo Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos/SC (FEEJA/SC), reuniões ordinárias mensais e seminários de EJA. Em 2009, comecei a trabalhar como tutora no curso de extensão de formação continuada de profissionais da EJA na modalidade Educação a Distância (EaD) e participei como delegada do XI Encontro Nacional de EJA (ENEJA). Aos poucos, fui me envolvendo em outras atividades ligadas à EJA: tornei-me membro da coordenação colegiada do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina (FEEJA/SC), em 2010; elaborei um pré-projeto de pesquisa para a seleção ao Mestrado; redigi artigo sobre o curso de extensão de formação continuada de profissionais da EJA na modalidade EaD para o III Seminário Nacional

⁴*Constituição da República Federativa do Brasil* (BRASIL, 1988); *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996* (BRASIL, 1996); *Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000* (BRASIL, 2000a).

⁵A CONFINTEA é uma conferência internacional/intergovernamental, instituída em 1949, que ocorre aproximadamente de 12 em 12 anos. Representantes oficiais dos Estados membros e representantes de ONGs se reúnem para discutir problemas educacionais que afetam a vida das pessoas em todo o mundo. Os países presentes pactuam concepções, estabelecem condutas e uma agenda de ação, comprometendo-se em concretizá-las. A VI CONFINTEA realizou-se no Brasil em 2009 (IRELAND, 2008).

de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF/EJA), do qual participei também como delegada.

No Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entrei em contato com textos sobre políticas educacionais para a formação de professores, suas relações com OM, a política neoliberal para a formação inicial e continuada de professores. Paralelo a isso, fui contratada para, junto com uma equipe, atualizar a página eletrônica do Portal dos Fóruns de EJA Brasil/SC. Ao conhecer suas origens, percebi a forte presença da UNESCO e da CONFINTEA na construção de políticas de formação de professores de EJA, por meio da EaD.

Entre as questões que me fiz, preocupava-me se estaria contribuindo na divulgação das diretrizes, recomendações e condicionalidades da UNESCO/CONFINTEA. Qual seria o problema de trabalhar em um projeto nacional comprometido com os ideais hegemônicos de manutenção das relações capitalistas de produção? Interessei-me por compreender o que era uma OM, que tipo de relação se estabelecia entre os Fóruns de EJA do Brasil e a UNESCO/CONFINTEA. Precisava compreender as suas posições frente às políticas neoliberais recomendadas à formação do professor da EJA.

Entre as leituras realizadas no Mestrado, tomei contato com o livro *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*, de Lúcia Neves (2008), o qual apresenta uma concepção crítica sobre a UNESCO:

A Unesco, instituída em 18 de novembro de 1945, com a finalidade de criar ‘a paz na mente dos homens’, vem funcionando, como ‘um laboratório de ideias’, ‘uma agência de padronização de acordos éticos’ e ‘uma agência do conhecimento’, e, nessa condição, promovendo a cooperação internacional entre seus associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação. No entanto, a Unesco, considerada de um ponto de vista mais crítico, foi a responsável, de fato, em grande parte, pela disseminação do manancial cognitivo e ideológico funcional à construção da sociabilidade capitalista nas formações sociais contemporâneas. Após haver exercido um papel estratégico na formação para o trabalho no breve século XX, perde esta prerrogativa depois que os EUA, sua maior fonte de financiamento, dela se retira, em 1984, provocando com esse afastamento

sua associação subalternizada ao Banco Mundial (NEVES, 2008, p. 96-97).

Esse estudo coincidiu com a leitura de partes do livro *O Capital*, de Karl Marx (1983). Ambos colaboraram para que eu compreendesse que a educação escolar, nas sociedades em que domina o modo de produção capitalista, é um meio de promover o desenvolvimento das forças produtivas.

Nesse mesmo período, passei a frequentar as reuniões do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), quando tive a oportunidade de realizar outras leituras e discussões de natureza política e educacional.

A ampliação da minha compreensão de conceitos, como: Estado Moderno, sociedade civil, luta de classe, mercado de trabalho, classes sociais, política pública, entre outros, e o contato com categorias, como: totalidade, contradição, mediação, trabalho, capital, hegemonia, ajudaram-me a responder em parte as interrogações construídas em minha trajetória. Entretanto, outras interrogações surgiram: seriam os Fóruns Estaduais de EJA um tipo de organização da sociedade civil que, ao incorporar as orientações do neoliberalismo, opera com os novos objetivos pedagógicos dirigidos para redefinir o padrão de sociabilidade dominante? (MARTINS, 2009, p. 140) Estaria eu, enquanto membro da coordenação do FEEJA/SC, contribuindo para a “difusão, na sociedade brasileira, dos novos ideais, ideias e práticas, voltadas para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia”? (NEVES, 2005, p. 15)

As várias experiências que vivi me levaram a acreditar que a construção de conhecimentos, fundamentada nas teorias do campo crítico, sobre as políticas públicas educacionais para a formação do professor é imprescindível para que possamos fazer escolhas conscientes no âmbito acadêmico, profissional e de militância. Com o intuito de superar o senso comum presente em minhas análises, iniciei minha investigação pelo conceito de EJA e sobre a formação inicial de professores para essa modalidade.

1.2 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR

É perceptível quanto o tema “formação de professores” tem circulado nos mais diversos e diferentes meios do mundo atual. Vários são os congressos e encontros científicos que se dedicam a discutir as relações entre a educação de qualidade e a formação de professores. Nos centros e nas faculdades de educação de diversas universidades, estão

constituídas linhas de pesquisas e grupos de estudo que se dedicam a investigar esse tema. Se as comunicações sobre os relatórios de pesquisa em formação de professores costumam ser realizadas no interior das universidades, outras estão na mídia, tanto nas especializadas, quanto nas de massa, tais como a televisiva e a *internet*, chegando praticamente à casa de todos os brasileiros.

Difícilmente, hoje, alguém discutiria o tema educação de qualidade sem mencionar a questão da formação de professores. Em relação à EJA, não tem sido diferente. Apontamentos sobre a necessidade de qualificação do professor devido ao seu despreparo têm sido frequentes e radicais. Na revista *Nova Escola*, cujo público-alvo são os trabalhadores em educação, pode-se ler:

Depois do trabalho de universalização do acesso à escola, o foco agora está na qualificação do professor.

Pense na educação brasileira como uma peça de teatro ou o roteiro de um filme. Em cartaz há muitos anos, essa história começou a mudar nos últimos anos, certo?

- o texto foi reformulado, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais;

- mais atores, no caso crianças, entraram em cena graças à política de universalização do acesso à escola;

- o papel das escolas e dos municípios ganhou importância, com a autonomia para gerir o sistema educacional garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB);

- termos como ética, cidadania, interdisciplinaridade e contextualização, entre tantos outros, foram incorporados aos diálogos;

- e a plateia, no caso a sociedade, passou a se mostrar cada vez mais participativa e interessada nos rumos do “espetáculo”.

Faltava, no entanto, mexer no personagem principal, o professor. Faltava. Hoje, o que está em jogo é brigar por sua qualificação, lutar para que todos tenham acesso à informação e às novas tecnologias e garantir o aperfeiçoamento contínuo do seu trabalho. Em outras palavras, só se fala numa coisa: formação. “A prioridade daqui para a frente é a melhoria da qualidade do ensino, o que exige mais investimentos nos docentes”, afirma o

diretor do Departamento de Políticas da Educação Fundamental do Ministério da Educação, Walter Takemoto (RAMALHO, 2001).

Na *Revista Época*⁶, destinada aos segmentos médios da população, temos a seguinte passagem: “Infelizmente, o que temos visto são professores despreparados e provas que não conseguem avaliar as turmas” (MALAVASI, 2011).

No programa *Globo News Painei*⁷, exibido em canal fechado, que pode ser assistido no *YouTube*, foi destacado:

O Brasil está pronto para começar a fazer uma grande revolução na educação, desde que em primeiro lugar a gente possa ter mais recursos para a Educação Básica e que esses recursos sejam bem utilizados e onde eles serão utilizados. Vai ser fundamental a gente fazer o que os países que estão no topo da Educação Mundial fizeram. Eles conseguem atrair os jovens mais talentosos do Ensino Médio para a carreira do magistério. Ou seja, tornar a carreira do magistério objeto de desejo, porque hoje no Brasil, lamentavelmente, os menos preparados, em geral, vão para as nossas licenciaturas [...] (ROITMAN; RAMOS, 2011)

A divulgação desse tipo de discurso cria a ideia de que o professor é desqualificado, mal formado para o exercício da função docente, fato que, segundo os ideais neoliberais, impede o país de alcançar o desenvolvimento social e econômico. Por isso, a política será direcionada para a formação do professor, o que tem levado o Estado a formular um número crescente de políticas de formação docente, lançando editais públicos para a formação de professores da Educação Básica (EB), em conjunto com Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, e com Organizações não Governamentais (ONG) que passaram a empreender ações formativas de professores. Essa política também vem sendo adotada pelas Secretarias de Educação de estados e de municípios. Além disso, há um aumento expressivo do número de pesquisas acadêmicas sobre esse tema.

⁶ Consulta realizada na revista em formato eletrônico. Cf. <http://revistaepoca.globo.com/> Acesso em: 10/09/2012.

⁷ Para tratar deste tema, foram convidados os educadores Mozart Neves Ramos, a diretora executiva da Fundação Lemann, Ilona Becskeházy, e a diretora da Fundação Tide Setúbal, Maria Alice Setúbal.

Atualmente, a formação inicial do professor para a EB, nível da educação formal que congrega a Educação Infantil (EI) e as etapas do Ensino Fundamental e Médio com todas as suas modalidades, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, está regulamentada pelo Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996; 2012), o qual prevê para o nível superior, em cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que mantém a possibilidade da formação do professor da Educação Infantil e das quatro (cinco) séries (anos) iniciais do Ensino Fundamental continuar ocorrendo em curso de Ensino Médio (EM) modalidade Normal. Essa mesma Lei determinou, nos artigos 9º e 87, que cabe à União a elaboração do *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2001) em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e instituiu a Década da Educação. Em 2001, o referido *Plano* foi aprovado pelo Congresso Nacional. Segundo Melo e Luz (2005, p. 13), o PNE

[...] teve como suporte, na sua elaboração, o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Além disso, outras entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (PNE, 2001).

As interferências das políticas internacionais no PNE (BRASIL, 2001) demonstram a forma como as recomendações produzidas pela UNESCO vêm sendo recontextualizadas pelos intelectuais orgânicos do capital. Nesse documento, aprovaram-se como objetivos e metas para a formação inicial dos professores da Educação Básica:

17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam,

no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam. [...]

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, formam os profissionais (BRASIL, 2001).

A projeção da LDBEN n°. 9394/1996 (BRASIL, 1996) associada aos objetivos e às metas aprovadas pelo PNE (2001) induziram, segundo Melo e Luz (2005), as instituições escolares que ofertavam os cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, a deixar de fazê-lo. A redução do número de cursos pode ser comprovada pelas informações abaixo:

Dados do Ministério da Educação demonstram que, em 1996, havia 5.550 cursos em todo o país. Entretanto, em 2002, último ano sobre o qual há informações, já estavam reduzidos em mais de 50%, eram 2.641. No mesmo período, o número de matrículas caiu de 851.570 para 368.006. É interessante assinalar que o ano de 1996 está marcado pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, de certa forma, deu um impulso considerável ao processo de

extinção do curso normal, não que tenha sido este o objetivo da Lei (MELO; LUZ, 2005, p. 16).

No ano seguinte à aprovação do PNE (2001), foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Porém, a Resolução CNE/CEB n.º 01, de 20 de agosto de 2003 (BRASIL, 2003), no Art. 4.º, revoga as disposições em contrário e resolve no Artigo 3.º:

Os sistemas de ensino instarão os professores a aderir aos programas de capacitação por meio de estímulos de carreira e progressão funcional nos termos do Parecer CNE/CEB 10/99 e do Art. 5.º da Resolução CNE/CEB 03/97, utilizando também, para tanto, o recurso do licenciamento periódico disposto no art. 67, II, da Lei 9.394/96, os recursos da educação a distância, de maneira a atender as metas instituídas na Lei 10.172/2001, Plano Nacional de Educação, sobre “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, em especial as metas 5, 7 e de 10 a 19.

§1.º. A adesão aos programas de capacitação e formação em serviço será sempre voluntária, sendo garantido o pleno exercício profissional dos formados em nível médio, na modalidade Normal, em sala de aula nos termos da lei (BRASIL, 2003).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2003, p. 15) discutem a construção de uma racionalidade nos atos normativos que constitui a raiz das soluções indicadas para a formação em nível de terceiro grau na década de 1990, racionalidade que foi aprimorada durante a década de 2000, construindo-se “o novo paradigma de ensino superior e formação docente no País”. Portanto, a concepção de formação inicial de professor que prevalece como política pública no Brasil é a que se realiza nas instituições formadoras de professor para a EB, as quais permanecem sendo: Escolas de Educação Básica, no curso de Nível Médio modalidade Normal, nos Institutos Superiores de Educação (ISE), em Curso Normal Superior, em Instituições de Ensino Superior (IES), em curso de Licenciatura, aí compreendido o curso de Pedagogia. Nessas instituições e cursos se formarão os professores que trabalharão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no

Ensino Médio. No caso da EJA, em tese, essa formação ocorrerá em cursos Normal, Normal Superior e Licenciaturas, de acordo com as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

De acordo com Scheibe (2010, p. 997):

A formação de professores/as no Brasil, no contexto atual, ocorre em cinco formatos institucionais: 1) nas escolas normais, que ainda oferecem o curso de magistério/normal de nível médio; 2) nas universidades, que oferecem os cursos de licenciatura; 3) nas IES em geral, ou seja, nos centros universitários, faculdades integradas ou faculdades, institutos, centros e escolas que oferecem cursos de licenciatura em geral; 4) nos institutos superiores de educação, criados pela LDB, para funcionar no interior das IES e para assumir toda a formação inicial e continuada de professores/as; 5) nos centros federais de educação tecnológica (CEFET) ou institutos federais de educação tecnológica (IFET), que podem ofertar os atuais cursos de licenciatura, além de licenciaturas específicas para a educação profissional.

Em 2011, o Curso de Ensino Médio integrado com o Magistério era ofertado em dezoito estados brasileiros, totalizando 164.800 matrículas nesse ano. O estado do Rio de Janeiro é o que possui maior número de estudantes nessa modalidade de ensino (32.374), seguido por Minas Gerais, Pernambuco e Paraná⁸. Podemos verificar em Melo e Luz (2005) que, no interregno de 2002 a 2011, o número de matrículas no curso de magistério reduziu a menos da metade, o que demonstra que a tendência indicada pela Lei vem sendo efetivada.

Em 2009, foram incluídos três parágrafos no artigo 62 da LDBEN n.º. 9394/96 (BRASIL, 2012) relativos à formação inicial e continuada do professor, quais sejam:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

⁸ Informações produzidas com os microdados do Censo Escolar 2011, extraídos pela Meritt Informação Educacional, Florianópolis, SC, 2013.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Verifica-se, nesses parágrafos, a inserção do termo inicial indicando a primeira fase da formação do professor associada à possibilidade de ser realizada por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, revelando a manutenção do projeto político hegemônico de profissionalização que “funcionaria como uma espécie de validação da docência” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 32), dentro de um processo de superficialização da formação voltada para as demandas da suposta “sociedade do conhecimento”.

A educação continuada dos profissionais da educação é um direito expresso no Art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento profissional continuado [...]; V – período reservado a estudos [...] incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996, p. 18).

Constatamos que a política da década de 2000 deu continuidade à política da década de 1990, que se assentou na construção de um discurso em torno da valorização do professor, utilizando-o como estratégia de cooptação do professor para a implantação de reformas educativas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Porém, como nem todo professor faz adesão, outras estratégias de controle social vêm sendo fomentadas, tais como a avaliação institucional, a progressão na carreira, o piso salarial. O projeto de preparo do professor e seu *locus* de formação para a EJA, entre 2000 e 2010, no Brasil, é precisamente o eixo central sobre o qual esta pesquisa se debruça.

1.3 A EJA VAI ACABAR?

As questões até agora trazidas à baila pretenderam justificar a importância do presente estudo sobre formação inicial dos professores para a EJA. Entretanto, esses argumentos são em muito reforçados,

quando olhamos para alguns dados sobre a composição das funções docentes na EJA: a situação de precariedade em que ela se encontra salta aos olhos. Apenas como exemplo, referimo-nos aqui a uma parte deles⁹. No Brasil, no ano de 2011 (BRASIL. INEP, 2012), na Educação Básica havia 2.039.261 funções docentes, sendo 259.367 exercidas em turmas de EJA¹⁰. No Ensino Fundamental, existiam 184.148 funções e no Médio, 115.379, sendo 226 sem formação pelo menos no Ensino Fundamental¹¹. Das 562 funções com EF completo, 54 atuam no EM; em 10.243 funções, os docentes possuem formação em nível médio e trabalham nesse mesmo nível.

Se, por um lado, há um dado positivo a ser realçado – 82% das funções docentes na EJA são ocupadas por professores que possuem o nível superior¹² –, por outro, três são preocupantes: o número de funções docentes exercidas por profissionais sem a formação prevista pela legislação chega a 79.000¹³; 80% dos que exercem funções docentes na EJA não realizaram qualquer formação específica para o cargo, assim como 60% não possuem curso de pós-graduação; está ocorrendo a introdução na EJA do Ensino a Distância, que atinge, por enquanto, 6% do número de professores. Outro problema crucial no que tange à oferta de EJA é o de que 63,8% dos professores atuam no Ensino Fundamental, restando 36,2% no Ensino Médio, evidenciando que a oferta de vagas no último é sensivelmente inferior às necessidades de atendimento escolar aos brasileiros com mais de 18 anos que não concluíram a Educação Básica.

As informações coletadas sobre os professores que atuam na EJA seriam suficientes para concluirmos que o Estado não demonstra interesse em investir nos segmentos sociais que compõem o suposto alunado da EJA. Recorremos a um excerto de Leher (2009, p. 98) que

⁹ É importante dizer que os dados apresentam algumas inconsistências, dependendo da metodologia usada para sua exposição nas tabelas produzidas pelo INEP, especificamente no ano de 2011 (BRASIL. INEP, 2012). Contudo, elas não inviabilizam o raciocínio aqui desenvolvido. Os dados apresentados estão organizados em tabelas no Apêndice 1.

¹⁰ A maior concentração desses trabalhadores está na Região Sudeste, seguida pela Região Nordeste (BRASIL. INEP, 2012).

¹¹ Das 226 funções, 73 estão no EM e as outras no EF (BRASIL. INEP, 2012).

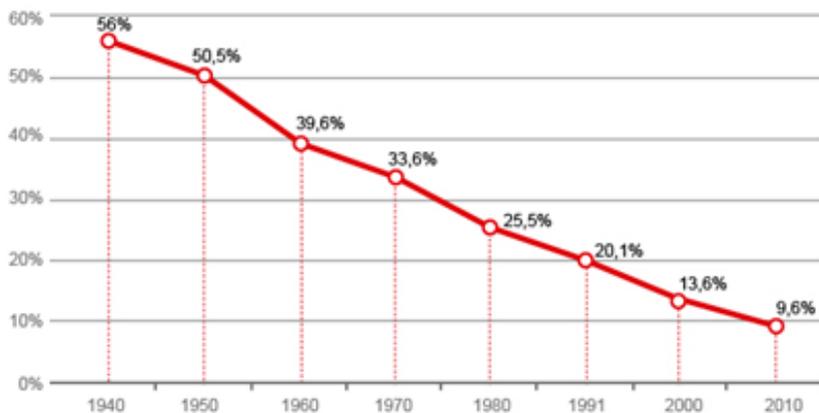
¹² A EJA está 10 pontos percentuais acima da Educação Básica (BRASIL. INEP, 2012).

¹³ Na EJA é muito forte a concepção de Educação Popular para a qual não se exige formação específica. Esta talvez seja uma possibilidade de explicação para a proporção de pessoas sem habilitação específica nesta modalidade.

parece providencial: “Os segmentos que estão fora da escola, os repetentes renitentes, foram, então, identificados como público-alvo de políticas focais, conceituados mesmo pelo discurso progressista como ‘excluídos’ que devem ser ‘incluídos’ na escola e, por que não dizer, na sociedade”.

Os números que expressam a sua existência, em si mesmos, são denunciadores – como no caso dos professores – dos descaminhos da política educacional para a área¹⁴. O Estado brasileiro tem postergado para o futuro a erradicação do analfabetismo dos brasileiros com idade superior a 15 anos, projeto que se arrasta há mais de sessenta anos, em um ritmo que evidencia o adiamento efetivo do enfrentamento do problema.

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil – 1940/2010



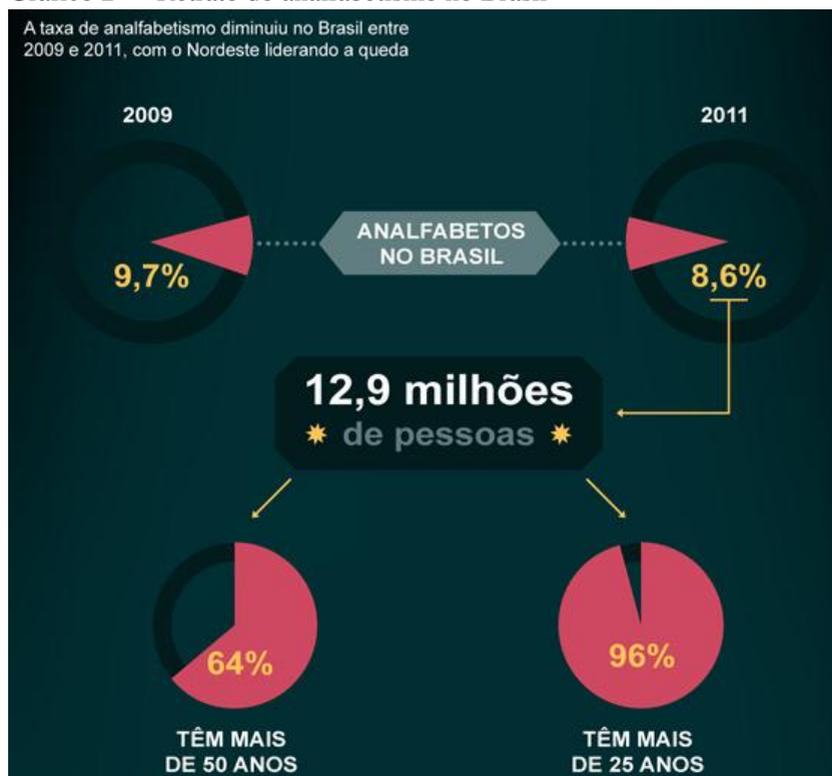
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/1910.

Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010e), o Brasil possuía, no ano de 2010, 190.732.694 milhões de habitantes. Desses, cerca de 45.932.296 possuíam menos de 15 anos. Dos 144.800.398 com 15 anos ou mais, 9,7% eram analfabetos plenos, aproximadamente 14,1 milhões de pessoas. O mesmo Instituto (IBGE, 2011), em 2011, assinalou que a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais havia caído de

¹⁴ Os dados apresentados estão organizados em tabelas no Apêndice A.

9,7% para 8,6%, o que significa a existência no país de cerca de 12,9 milhões de analfabetos.

Gráfico 2¹⁵ - Retrato do analfabetismo no Brasil



Fonte: PNAD 2011 (IBGE).

O próprio governo afirma:

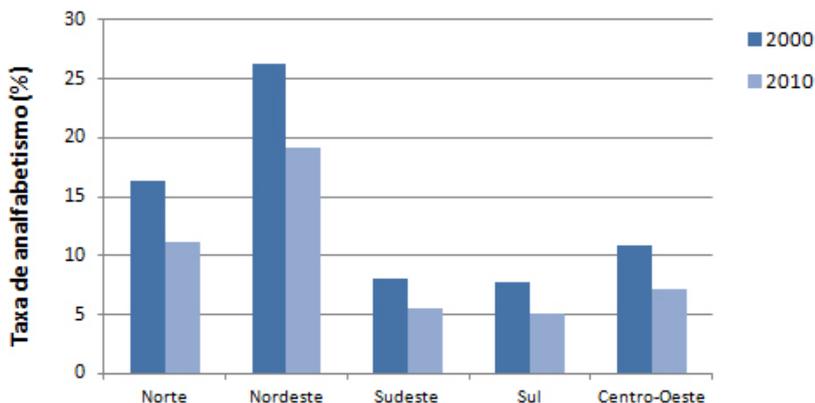
Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)/IBGE 2009, o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Esse contingente poderia ser considerado uma parcela da população a ser atendida pela EJA (BRASIL, 2012, p. 24).

¹⁵ Apuração: Marco Prates (Exame.com).
Desing: Juliana Pimenta.

No ano de 2009 (BRASIL, 2012), foi registrado que, entre as pessoas pertencentes aos grupos que tinham 25 anos ou mais de idade, 40.806.766 possuíam apenas o Ensino Fundamental incompleto ou equivalente; 9.731.695 possuíam o Ensino Fundamental completo ou equivalente e 4.423.497 possuíam o Ensino Médio incompleto ou equivalente. Isso corresponde a 54.961.958 milhões de pessoas que iniciaram, mas não concluíram sua escolaridade básica. Se somarmos esse número ao número de analfabetos, chegar-se-á à conclusão de que, em 2010, tínhamos, seguramente, em torno de 70.000.000 milhões de pessoas que podiam ser consideradas potencialmente estudantes da EJA.

Os dados produzidos no interior do Estado brasileiro demonstram que, diferentemente do que se projetou no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (BRASIL, 2000a), a tendência na nossa sociedade é a de continuar produzindo pessoas que demandarão escolarização na modalidade EJA, pois, embora a taxa de analfabetismo tenha continuado em descenso na primeira década do século XXI, essa redução foi insuficiente para alcançar a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, que estabeleceu que o analfabetismo deveria ser erradicado até o final da década, além de permanecerem os desequilíbrios regionais, no que diz respeito às regiões político-administrativas. O que pode ser visto na figura abaixo.

Gráfico 3 - Evolução das taxas de analfabetismo por região



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, Indicadores sociais municipais.

Entre 2009 e 2011, o índice de analfabetismo reduziu em todo o território nacional, em média 1,1 ponto percentual, evidenciando que a principal política social de combate ao analfabetismo das pessoas de 15

anos ou mais de idade, fomentada pelo governo federal, Programa Brasil Alfabetizado, possui baixo impacto no cenário nacional.

Figura 1 - Onde o analfabetismo está caindo (2009-2011)?



Fonte: PNAD 2011 (IBGE).

Além do analfabetismo pleno, contamos, também, com altas taxas de analfabetismo funcional entre as pessoas com 15 anos de idade ou mais e que possuem menos de quatro anos de estudo.

Gráfico 4¹⁶ - Número de analfabetos funcionais¹⁷ em 2011



Fonte: PNAD 2011 (IBGE).

¹⁶ Apuração: Marco Prates (Exame.com).

Desing: Juliana Pimenta.

¹⁷ Pessoas com 15 anos ou mais e com menos de 4 anos de estudo.

Nesse caso, mantêm-se os desequilíbrios regionais.

Gráfico 5 - Concentração de analfabetos funcionais por região



Fonte: PNAD 2011 (IBGE).

Indo na contra mão das necessidades de escolarização básica dos jovens e dos adultos trabalhadores brasileiros com baixa escolaridade, o que vimos, nos últimos quatro anos, foi a redução sistemática do número de alunos matriculados em turmas de EJA.

Tabela 1 - Número total de matrículas de EJA, por número total de matrículas da Educação Básica e por porcentagem, 2007-2011

Ano	Total	EJA	Porcentagem
2007	53.028.928	4.975.591	9,4
2008	53.232.868	4.926.509	9,3
2009	52.580.452	4.638.171	8,9
2010	51.549.889	4.234.956	8,3
2011	50.972.619	3.980.203	7,8

Fonte: MEC/Inep/Deed¹⁸. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica, 2011 (BRASIL, 2012, p. 25).

Esse contínuo decréscimo no número de matrículas na EJA ocorreu principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. “A educação de jovens e adultos (EJA) apresentou queda de 6% (254.753), totalizando 3.980.203 matrículas em 2011. Desse total, 2.657.781 (67%) estão no ensino fundamental e 1.322.422 (33%) no ensino médio.” (BRASIL, 2012, p. 24).

¹⁸ Nota: Educação de Jovens e Adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Essa redução indica que não está havendo continuidade dos estudos, nem em termos de finalização do EF, redução detectada há quase meia década.

Tabela 2 - Evolução no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, por etapa da EB, Brasil, 2007-2011

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino				
	Total Geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	
2007	4.975.591	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.608.559
2008	4.926.509	3.291.264	1.127.077	2.164.187	1.635.245
2009	4.638.171	3.090.896	1.035.610	2.055.286	1.547.275
2010	4.234.956	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.852
2011	3.980.203	2.657.781	935.084	1.722.697	1.322.422
Δ% 2010/2011	-6,0	-6,6	1,3	-10,4	-4,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

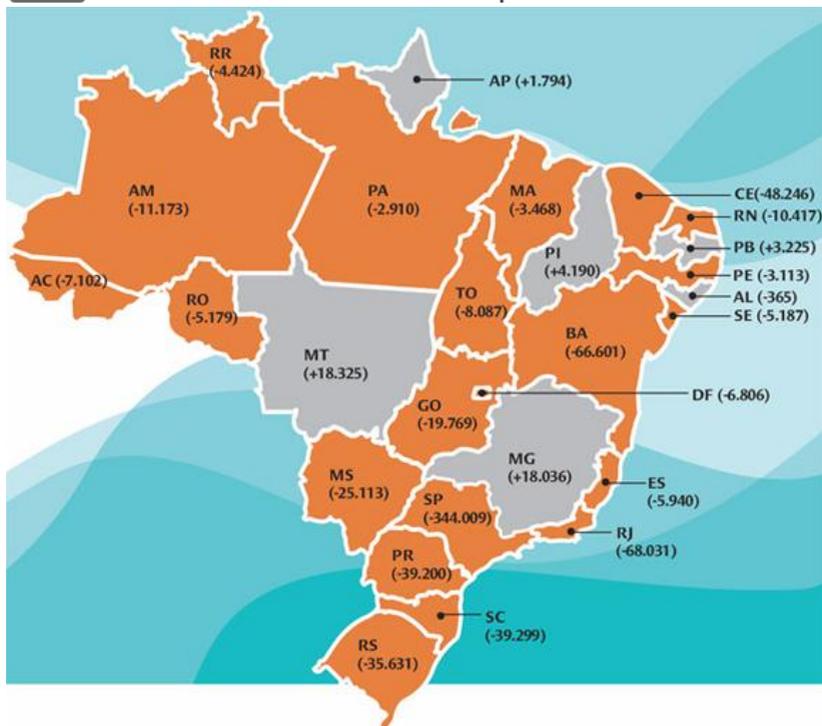
Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2012).

Figura 2 - Apesar da situação ruim...

... a maioria das redes estaduais do país apresentou baixa nas matrículas da EJA entre 2007 e 2011

760 mil é o número de matrículas extintas no período

46 mil é o número de matrículas criadas no período



Estados cujas redes estaduais tiveram queda nas matrículas

Estados cujas redes estaduais apresentaram aumento nas matrículas

Fonte: MEC/INEP¹⁹.

Na figura 7, podemos observar como se distribui pelo Brasil a redução do número de matrículas na EJA, nas redes estaduais do Brasil, por unidade da federação, entre 2007 e 2011.

¹⁹ Autor desconhecido. Figura disponível no sítio da Revista Nova Escola. Edição 254, agosto de 2012.

[...] houve um decréscimo de cerca de 760 mil em 20 redes estaduais e no Distrito Federal. Contudo, vale registrar que isso não ocorre em todas: seis tiveram aumento, mas ele é mínimo se comparado ao dado anterior: quase 46 mil matrículas. [...] no mesmo período, 4,5 mil escolas deixaram de oferecer a EJA em todo o país (FERNANDES, 2012).

As maiores reduções no número de matrículas ocorreram nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Os números apresentados no excerto acima, somados aos números de outras redes, totalizam uma redução de 995.388 matrículas entre 2007 e 2011.

Em 2006, a Emenda Constitucional nº. 53 (BRASIL, 2006c) incluiu a EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Tal inclusão foi avaliada como avanço:

Espera-se, com a aprovação do FUNDEB, um crescimento da oferta de EJA na esfera municipal e estadual, isso porque as matrículas desses alunos, vetadas desde a criação do antigo Fundo, passam agora a ser incorporadas aos níveis do ensino fundamental e do ensino médio. Esse crescimento esperado da EJA certamente resultará na necessidade de ações voltadas para a formação do educador de jovens e adultos, considerado incipiente nos dias atuais. Algumas ações de formação continuada tenderão a ser implementadas nessa nova fase de efervescência da EJA, por meio tanto das redes públicas de ensino quanto da formação inicial desenvolvida por instituições de ensino superior (SOARES, 2008b, p. 65).

Entretanto, segundo Costa (2009, p. 78-79):

Partindo do princípio de que o FUNDEB iria abranger todas as etapas e modalidades da educação básica, criou-se a expectativa de que a EJA seria reconfigurada e os investimentos a ela destinados obedeceriam a critérios de equidade. No entanto, isso não aconteceu, pois a Lei Federal nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, acabou oficializando a histórica discriminação sofrida pela EJA. Isso se explica porque o valor

aluno/ano destinado a EJA em 2007 era de R\$ 662,40, inferior 42,86% em relação ao aluno de ensino fundamental e 71,43% em relação ao aluno de ensino médio. Para sacramentar a injustiça oficial, a mesma lei estabeleceu ainda que a apropriação dos recursos do FUNDEB, em cada estado para a EJA, será de apenas 15% do total de recursos, que são explicitamente insuficientes para garantir um ensino de qualidade.

Todavia esses não foram os únicos problemas observados em relação ao novo Fundo. De acordo com Leher (2010, p. 404):

O Fundeb não representou aumento dos recursos financeiros para assegurar um custo aluno que assegurasse real qualidade da educação. Ao contrário. Conforme o que foi divulgado [...] o número de estudantes atendidos pelo Fundo passou de 30 milhões para 47 milhões, portanto um aumento de 56,6%. Em contrapartida, o montante do Fundo passou de 35,2 bilhões pra 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%.

Dessa forma, o próprio INEP admitiu no documento *Resumo Técnico - Censo Escolar 2010* (BRASIL, 2010d) que os decréscimos observados nas

[...] matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) mantiveram a tendência dos últimos anos e apresentaram queda de 5,6%, representando menos 241 mil matrículas no período 2010-2011. (BRASIL, 2012, p. 11)²⁰ [...]

Os números são contundentes, ou seja, o atendimento de EJA é muito aquém do que poderia ser. Essa questão precisa ser melhor analisada e os dados do Censo podem contribuir para um diagnóstico e proposição de políticas de ampliação da oferta dessa modalidade de ensino. É certo, porém, que tem diminuído o número de escolas que oferecem EJA, como se observa. Isso pode sinalizar um problema, sobretudo para o trabalhador que precisa de motivação para voltar à

²⁰ Cf. <http://zykonn.files.wordpress.com/2012/07/censo-educac3a7c3a3o-2011.pdf>.

escola. Menos escolas, mais dificuldades, sobretudo nos grandes centros urbanos em que o deslocamento pode se tornar um impeditivo para acesso aos locais de oferta (BRASIL, 2010, p. 17)²¹.

É evidente que a política que o Estado fomenta está voltada para o desmonte da EJA, não se tratando apenas da lógica de descaso do governo. Dados dessa natureza tornam não apenas mais grave a situação da EJA – e da Educação Básica – no Brasil, como também colocam aos interessados pela área exigências políticas com relação à verticalização de estudos e pesquisas que permitam conhecer as determinações que produzem números tão impactantes. De outra parte, os números revelam que a modalidade EJA deve ser oferecida preferencialmente integrada à educação profissional. Faz sentido, nesse contexto, as palavras de Fontes (2010, p. 292):

Não se trata apenas de substituição ou de ampliação do Estado, mas da produção de trabalhadores desprovidos de qualquer garantia, que devem eles próprios gerir sua força de trabalho de forma a oferecê-la a custos sempre mais baixos. Essa gestão – da mercadoria força de trabalho – deve reger-se por padrões empresariais, isto é, por padrões inflexíveis de concorrência, diante dos quais deve comportar-se de forma flexível, ajustando-se, adaptando-se às exigências do mercado.

É a mesma autora que elucida o processo histórico subjacente às políticas para a EJA:

[...] Essas políticas estão atreladas às mudanças que ocorreram e ocorrem no mundo do trabalho, sendo estes sujeitos, nesta “sociedade em que domina o modo de produção capitalista” (Marx, 1998, p. 45) vistos, principalmente, como força de trabalho simples²², disponível no mercado para

²¹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179.

²² Conceito formulado por Karl Marx, no volume 1 de *O Capital*, em 1867, como par do conceito ‘trabalho complexo’. Ambos os conceitos referem-se à divisão social do trabalho, que existe em qualquer sociedade, mudando de

atender às demandas da classe burguesa regional e internacional de acumular mais valor. Esse modelo exige reajustes de apassivamento da classe proletária, sendo a escola um dos espaços privilegiados, onde o Estado exerce um de seus papéis que é o de “assegurar e conter a força de trabalho para os capitais” (FONTES, 2012, p. 357).

Desse modo, embora esta dissertação tenha como foco o professor, não é possível desconsiderar que sua contra face é o aluno, o outro lado, que só faz sentido se pensado articuladamente ao primeiro.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intento de delimitar meu campo de estudo, considerei a avaliação de Pereira (2006), que procedeu a uma revisão de trabalhos e pôsteres apresentados em Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre formação de educadores de jovens e adultos entre 2000 e 2005. Os textos encontrados foram enquadrados em diferentes áreas de pesquisa, entre elas, “a formação inicial/acadêmica”, sobre a qual assim se expressa:

Parece existir uma necessidade ainda maior de investigações acadêmicas em relação à formação inicial/acadêmica de educadores de jovens e adultos. Esse tema específico não me pareceu muito privilegiado entre as pesquisas aqui analisadas (PEREIRA, 2006, p. 199).

Soares (2008a, p. 1) também se pronuncia sobre o tema:

De acordo com André e Romanowski (1999), Haddad (2000), Machado (2000), Fonseca e Pereira (2000), Kleiman (2000), Ribeiro (1999),

caráter de acordo com os países e os estágios de civilização e, portanto, historicamente determinados. O ‘trabalho simples’, ao contrário do trabalho complexo, caracteriza-se por ser de natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo”. O ‘trabalho complexo’, ao contrário do trabalho simples, caracteriza-se por ser de natureza especializada, ou seja, que requer maior dispêndio de tempo de formação (Marx, 1988, p. 51) (LIMA, NEVES, PRONKO, 2009).

Vóvio e Biccas (2001), é ainda pequeno, apesar de crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes para a educação de jovens e adultos.

Di Pierro (2011), em balanço sobre formação de educadores de jovens e adultos no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre 1998 e 2008, afirma que os estudos do tipo Estado da Arte classificaram as pesquisas em quatro subcampos: construção da identidade e profissionalização docente; formação “inicial”²³, formação continuada em serviço; práticas pedagógicas e saberes docentes. Conclui a autora que o campo está aberto à pesquisa no que se refere às políticas de formação inicial e que o Estado tem sido omissivo na formação acadêmica de educadores de jovens e adultos.

Em matéria publicada pela Revista Eletrônica *Nova Escola*, em 2012, a manchete põe em relevo “EJA em segundo plano: Modalidade requer mais cuidados e verbas para oferecer boas aulas a quem quer estudar”. No texto, destaca-se: “Estrutura precária, currículo adaptado do Ensino Fundamental, inadequado para o público, e professores voluntários sem qualificação são os maiores problemas da EJA”. Na mesma matéria, encontramos a resposta dada por Di Pierro (2012, s.p) à pergunta: quais são os desafios da EJA?

Pensar em um modelo mais flexível de escola, conectado com a vida. Além disso, investir na formação docente, com mais disciplinas obrigatórias e optativas na graduação. Afinal, o papel desses professores não é preparar os estudantes para o futuro, como ocorre com as crianças, mas ter um olhar mais sensível a tudo que é relevante para esses jovens e adultos, da saúde à religiosidade (DI PIERRO, 2012, s.p.).

Essas observações foram importantes para a delimitação do foco da pesquisa na formação inicial do professor para a EJA. Desse modo, a pesquisa ficou assim definida: levantamento da produção acadêmica sobre o tema e análise das proposições da intelectualidade da área; levantamento e discussão da documentação expressiva das políticas educacionais pelo Estado brasileiro nacionais para a formação docente inicial para a EJA no período entre 2000 e 2010. A terceira frente de

²³ Aspas incluídas pela autora.

pesquisa se constituiu dos trabalhos publicados nos três livros organizados após os Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF/EJA). Nos três momentos da pesquisa, esteve presente a necessidade de compreensão dos nexos entre o que os pesquisadores recomendavam, as orientações emanadas de Organismos Multilaterais e a ação do Estado.

Trabalhamos com a hipótese de que a defesa pelos intelectuais do campo de uma formação inicial específica do professor para a EJA centrada no desenvolvimento de práticas, “habilidades e competências técnicas necessárias ao exercício profissional” (FREITAS; MOURA, 2011, p. 102) legitima uma política indeterminada, imprecisa, projetada pelo Estado para produzir, por meio da relação de hegemonia, mais do que um professor para a EJA, mas um professor de novo perfil, competente tecnicamente e inofensivo politicamente (MORAES, 2003), preparado para se ajustar às necessidades consensuais de sociabilidade determinadas pela relação capital-trabalho.

A proposta desta dissertação fundamenta-se na necessidade de discutir, elucidar e desconstruir compreensões de mundo para poder (re)construir novas visões que permitam, ainda que em caráter provisório e aproximado, produzir novos conhecimentos e consciências (EVANGELISTA, 2008, p. 5). Procuramos utilizar a lógica histórica, em um diálogo entre empiria e teoria, conduzido por hipóteses, de um lado, e a pesquisa empírica de outro. (THOMPSON, 1981, p. 57). Essa abordagem com vista a uma perspectiva dialética permitiu, dentro das limitações, compreender, ainda que parcialmente, as concepções presentes na empiria estudada e seu comprometimento com as políticas educacionais para EJA.

Na trajetória de pesquisa, consideramos a formação inicial do professor para a EJA como aquela que se realiza, preferencialmente, em nível superior, em cursos de licenciatura. Destarte:

A preparação formativa de docentes para atuar na educação escolar básica, de qualquer ponto de vista hoje existente, se revela estratégica para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas. Os ordenamentos jurídicos oficiais são mediados pelos Governos, entidades empresariais e sindicais, associações profissionais, movimentos da sociedade civil e, sobretudo, entidades ligadas às instituições formadoras convergem na importância da educação escolar para uma presença atuante do cidadão em sua vida

profissional e política. Certamente não seria de se esperar que de tantas instâncias diversas e diferentes viesse a se conseguir um consenso a priori. Este patamar de pactuação só é possível se considerarmos a dinâmica dos conflitos e a busca do entendimento por meio do diálogo. Esta presença múltipla e plural no debate só confirma a importância da formação docente (CURY, 2003, p. 125).

Disso decorre que a EJA, como política pública social, articula-se à formação do trabalhador que realizará o trabalho simples. É neste contexto que desenvolvemos a presente pesquisa e refletimos sobre as disputas no campo das políticas educacionais, mais especificamente daquelas voltadas à formação de professores da Educação Básica, modalidade Educação de Jovens e Adultos.

1.5 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Na *Introdução*, como se vê, apresentamos a temática, o objetivo, a justificativa a hipótese e explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Apontamos a forma como o bloco no poder se associa às organizações da sociedade civil para produzir e disseminar políticas públicas de educação, mais especificamente, as voltadas para a formação do professor da EB/EJA. Nosso estudo procura evidenciar os nexos existentes entre essa política e as recomendações emanadas da UNESCO, que, no Brasil, são ativamente recontextualizadas por meio do protagonismo das frações burguesas locais em virtude de dimensões históricas, políticas e econômicas (LEHER, 2010).

No segundo capítulo – *Produção acadêmica sobre formação inicial do professor para a Educação de Jovens e Adultos – 2000-2010* – mostramos que a literatura acadêmica sobre formação inicial do professor para a EJA, constituída na primeira década do século XXI e veiculada em periódicos, dissertações e teses e eventos, está organicamente articulada aos interesses das classes dominantes nacionais e internacionais, pois, ao se apropriarem da conceitualização de formação do professor, a encaminha para uma conceitualização de formação específica, que conduz o docente a se conformar no campo da “*práxis reiterativa*” (VÁSQUEZ, 1977). Logo, em geral, colabora-se sobremaneira como intelectual orgânico subalterno, para a execução do

projeto de manutenção das relações pedagógicas mediadas pelo Estado Moderno.

O terceiro capítulo – *Os sentidos da política: definindo um perfil de professor indefinido 2000 a 2010* – aborda os atos normativos instituídos durante a década de 2000 para a formação inicial do professor da EB/EJA. Apresentamos a documentação eleita para exame, um breve histórico das políticas anteriores ao ano 2000 que serviram ao mesmo fim, e procuramos verticalizar a reflexão, tendo em vista compreender as estratégias de produção da política no decorrer do processo histórico. Esta, ao mesmo tempo em que é produto, é produtora e reprodutora dos interesses da classe hegemônica que concentra o poder de formulação de leis nas mãos do Estado, cuja função precípua é a de “garantir a dominação da classe que detém os meios de produção fundamentais à estrutura econômica baseada na exploração da força de trabalho” (RUMMERT, 2007, p. 31).

No quarto capítulo – *Formação inicial ou continuum de formação* – descrevemos como as lideranças dos Fóruns de EJA do Brasil, por meio do segmento universidade, em aliança com o Ministério da Educação e com a UNESCO, organizaram os SNF/EJA, além de evidenciar, pela análise dos trabalhos publicados nos livros deles oriundos, a forma como seus intelectuais vêm pensando sobre a formação inicial do professor para esta modalidade da Educação Básica.

Consideramos que a política de formação inicial do professor para a EJA, produzida no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), articula-se às grandes linhas explicativas produzidas no cenário internacional (DALE, 2004). Porém, o modo como se concretizou no Brasil guarda suas peculiaridades. Ela foi recontextualizada, portanto, expressa a construção de um consentimento ativo produzido na sociedade civil, no campo das relações pedagógicas (RUMMERT, 2007), mediadas pelo Estado Educador, que visa à organização de uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005).

Nessa lógica, não se discutem nem o porquê e nem onde foi gerado o aluno analfabeto e/ou com baixa escolaridade para a EJA. Destarte, a educação vem sendo construída como um terreno de racionalização dos problemas sociais (DEITOS; XAVIER, 2006). Os intelectuais orgânicos do capital internacional e nacional criaram essa ideia, afirmando que a falta de educação ou a educação de má qualidade, ultrapassada, atrasada, produziu os problemas sociais, portanto, para resolver esses problemas, o terreno é o mesmo do de sua produção, isto é, a Educação, mas reformada.

Entendemos que os problemas sociais e econômicos não são oriundos da educação. São produzidos no campo econômico e devem ser resolvidos onde foi gerado, qual seja, o da relação capital-trabalho. Não queremos dizer com isso que questões relacionadas à educação não sejam importantes. A questão é a apropriação da educação para explicar a produção dos problemas sociais, análise que dá sustentação a políticas de formação de professores, obscurecendo as suas reais causas. Diante disso, as classes dominantes asseguram a governabilidade e a manutenção do seu projeto de nação – o projeto hegemônico das classes burguesas nacionais, que possuem interesses econômicos bem determinados.

Nesta conjuntura, a EJA foi construída como uma estratégia de localização das classes subalternas, de forma que seus limites refletem os limites das relações sociais que tendem a transfigurar a educação em instrumento e o professor em instrutor e como instrumento da reforma – *professor-instrumento* (TRICHES, 2010). Esta nova política ganha novas formas. Seu projeto é redesenhado por intelectuais que concebem a formação inicial específica do professor para a EJA com base num viés que desqualifica a prática do professor, ao mesmo tempo em que a vincula diretamente à ausência de conteúdos específicos sobre a EJA na formação inicial, como se este significasse o principal entrave para que novas experiências educativas fossem desenvolvidas na educação de jovens e de adultos trabalhadores.

Considerando o exposto, mostramos que o processo de produção da política tem atrelado a formação inicial do professor de EJA a programas desenvolvidos em cursos de Ensino Médio modalidade Normal, de Ensino Superior, em licenciaturas em áreas de conhecimentos específicos e/ou de Pedagogia e/ou Normal Superior; nas modalidades, presencial e semipresencial; nas escolas e institutos de Educação Básica, nas IES, universidades, faculdades, institutos, centros de educação; ministrados por docentes, mediados por tutores por intermédio das novas tecnologias da informação e da comunicação; organizados com base nas diretrizes curriculares e operacionais produzidas e instituídas no interior do governo.

Verificamos que o Estado é o fomentador, o indutor da política, que se constitui como uma totalidade dinâmica, subsidiada por proposições oferecidas por intelectuais. Estes possuem uma participação ativa não só na proposição, bem como na produção, no consumo, na distribuição e na circulação das diretrizes curriculares e operacionais instituídas pela política. Assim, essa adquire novos contornos que refletem a relação de mútua composição entre o Estado e intelectuais do

campo da educação. Estes se encontram tanto no interior do governo como em fóruns de educação, constituindo o que a UNESCO denomina parceiros sociais (UNESCO, 2008).

Interessou-nos, particularmente, conhecer a concepção de FIP para a EJA tal como ela vem sendo pensada pela intelectualidade – seja esta a que colabora no interior do Estado ou que se organiza em espaços destinados à discussão específica do campo. Observamos que as políticas voltadas à FIP para a EJA estão articuladas à ideia de neodesenvolvimento, que leva à ideia de evolução e de continuidade. Essas mediações amortecem os conflitos do campo, ao mesmo tempo em que se colocam a serviço de corrigir os desvios da educação, a qual deverá se adaptar às mudanças que ocorrem na sociedade.

O resultado a que chegamos aponta para o fato de que a política educacional fomentada nesta Formação faz parte de uma totalidade concreta, determinada pelas relações antagônicas produzidas pelo Capital, internacional e nacional, que, articulado ao Estado, instituiu o professor como elemento central da reforma. Definem que essa formação esteja aberta a mutações a fim de que consiga produzir um modelo de professor de novo perfil, instrumentalizado para assumir o protagonismo docente, difundido pela Rede Kipus, uma das redes da UNESCO, e também colaborar na reforma necessária à nova sociabilidade imposta pelo grande capital²⁴. Para tanto, paralela e contraditoriamente à disseminação dos ideários desta OM, criam-se estratégias na tentativa de impedir que os professores consigam reunir os elementos necessários que os possibilitem pensar sobre as questões implicadas em sua formação.

Esse novo professor deve ser capaz de se adaptar às mudanças que ocorrem na estrutura do trabalho e do emprego, e de desenvolver habilidades e competências que o coloquem no campo da “*práxis* reiterativa” (VÁSQUEZ, 1977), qualificando sua ação mediadora na produção de novos sujeitos da EJA que, para além do mercado de trabalho, sejam capazes de reproduzir sua existência na “sociedade da informação” e do “conhecimento”. Além disso, evidencia-se que a Formação Inicial do Professor para a Educação de Jovens e Adultos faz parte de um projeto de futuro, ao mesmo tempo em que faz parte, também, de um projeto maior, em andamento: a consolidação de um projeto de nação.

²⁴ Sobre a concepção de professor protagonista cf. Alves (2010).

2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 2000-2010

O objetivo deste capítulo é apresentar o resultado do balanço acerca do conhecimento produzido por intelectuais brasileiros sobre a Formação Inicial do Professor (FIP) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre 2000 e 2010. A leitura do material coligido orientou-se pelas seguintes interrogações: quais as concepções de Formação Inicial de Professores para a EJA foram expressas nos trabalhos desses intelectuais? Tais concepções sofreram mudanças de abordagem no período? Os intelectuais evidenciam os nexos entre as políticas educacionais e a FIP e entre estas e as políticas internacionais de educação?

As bases de dados consultados incluíram o Banco de Teses da CAPES, periódicos acadêmicos da educação e ciências sociais aplicadas disponíveis no *Scientific electronic library online (SciELO)*, anais das Reuniões Anuais da ANPEd, no Grupo de Trabalho (GT) 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas²⁵ e no *Google Acadêmico*, por meio do

²⁵No sítio do forumeja.org.br/brasil, encontra-se o princípio, citando-o, que deu origem ao GT18: somar-se às produções dos GTs, Educação Popular e Movimentos Sociais, contribuindo para que muitos pesquisadores não-participantes da Anped fossem estimulados a fazê-lo, por se sentirem identificados com essa nova organização temática, mantendo o diálogo com estes GTs por meio de trabalhos encomendados comuns, minicursos e sessões especiais (FORUMEJA, 2010).

Coordenadores: 21ª Reunião – 1998, GE - Sérgio Haddad (PUC-SP-AE), Vice: Jane Paiva (UERJ) e Leôncio José Gomes Soares (UFMG); 22ª Reunião – 1999, GE - Sérgio Haddad (PUC-SP-AE), Vice: Jane Paiva (UERJ) e Leôncio José Gomes Soares (UFMG); 23ª Reunião – 2000, GT - Leôncio José Gomes Soares (UFMG) e Vice: Jane Paiva (UERJ); 24ª Reunião – 2001, GT - Leôncio José Gomes Soares (UFMG) e Vice: Jane Paiva (UERJ); 25ª Reunião – 2002, GT - Leôncio José Gomes Soares (UFMG) e Vice: Jane Paiva (UERJ); 26ª Reunião – 2003, GT - Timothy Denis Ireland (UFPB) e Vice: Jane Paiva (UERJ); 27ª Reunião – 2004, GT - Timothy D. Ireland (UFPB) e Vice: Jane Paiva (UERJ); 28ª Reunião – 2005, GT - Tânia Maria de Melo Moura (UFAL) e Vice: Maria Clara Di Pierro (USP); 29ª Reunião – 2006, GT - Tânia Maria Melo Moura (UFAL) e Vice: Maria Clara Di Pierro (USP); 30ª Reunião – 2007, GT - Maria Margarida Machado (UFG) e Vice: Edna Castro de Oliveira (UFES); 31ª Reunião – 2008, GT - Maria Margarida Machado (UFG) e Vice: Edna Castro de Oliveira (UFES); 32ª Reunião – 2009, GT - Jane Paiva (UERJ) e Vice:

qual foram selecionados trabalhos apresentados em eventos da área de EJA. O período contemplado foi de 2000 a 2010 e a busca em títulos, resumos e texto completo foi orientada pelas palavras-chave “formação inicial de professor” e “EJA”. Os termos “professor”, “educador”, “alfabetizador”, “pedagogo” e “docente” são muitas vezes empregados como sinônimos. Logo, foi necessário fixar as expressões “EJA” e “formação inicial”, combinadas com as demais referidas. A delimitação temporal iniciou-se no ano de 2000, quando foi publicado o Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000 (BRASIL, 2000a), e a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000b)²⁶, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA). No ano de seu encerramento, ocorreu a publicação de quatro documentos referentes à FIP para EJA: Parecer CNE/CEB nº. 6, aprovado em 07 de abril de 2010 (BRASIL, 2010a)²⁷; Resolução nº. 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010b)²⁸; e Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010c)²⁹. Nesse mesmo período, ocorreram três importantes seminários para a área: Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF/EJA), em 2006, 2007 e 2010³⁰.

Este capítulo organiza-se em três partes: 2.1) seleção e coleta das fontes; 2.2) considerações sobre a produção acadêmica selecionada; e

Marinaide Queiroz (UFAL); 33ª Reunião – 2010, GT - Jane Paiva (UERJ) e Vice: Marinaide Queiroz (UFAL).

Segundo Jaqueline Ventura: “O GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas foi criado na 23ª reunião anual da ANPED, em 2000, após dois anos de atividade (1998-1999) como Grupo de Estudos – GE. O GT 18 se pauta por duas preocupações centrais: as questões pertinentes à alfabetização e/ou analfabetismo e questões circunscritas ao âmbito da escolarização de jovens e adultos. Seus membros fundadores são oriundos, principalmente, do GT de Educação Popular e do GT Movimentos Sociais e Educação, e com eles mantêm diálogo permanente” (VENTURA, 2009, p.1).

²⁶ Nos anos seguintes (2001-2006), foram publicados outros pareceres e resoluções que, ao abordarem a FIP para a Educação Básica (EB), incluíram a EJA no conjunto das diretrizes.

²⁷ Institui Diretrizes Operacionais (DO) 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.

²⁸ Estipula a idade mínima e os exames de certificação na EJA.

²⁹ Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

³⁰ Os livros resultantes desses seminários serão discutidos no último capítulo.

2.3) conclusões acerca do material coligido. Na primeira, descrevem-se os critérios utilizados para localizar, selecionar e organizar as informações contidas nos bancos de dados; na segunda parte, identificam-se as concepções que os pesquisadores oferecem sobre a FIP para a EJA e suas posições em relação às políticas de FIP/EJA; na terceira, avançamos algumas conclusões em relação à produção dos intelectuais brasileiros da área sobre o tema.

2.1 SELEÇÃO E COLETA DAS FONTES

O levantamento das fontes iniciou-se pelo Banco de Teses da CAPES. A pré-seleção arrolou 71 trabalhos que abordam a FIP para a EJA, entre 2000 e 2010. Entre eles, foram selecionadas 16 dissertações e duas teses³¹. A sistematização desses dados em tabela permite perceber que a produção de pesquisas sobre esse tema manteve certa regularidade ao longo dos últimos dez anos, com uma suave elevação nos anos de 2008 e 2009.

Tabela 3 - Tese e Dissertações selecionadas - Formação Inicial de Professor e EJA, 2000-2010

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Dissertações	-	-	-	-	1	-	1	1	2	2	1	8
Total	-	-	-	-	1	-	1	1	2	3	1	9

Fonte: Elaboração da autora.

Pode-se concluir que o número total de pesquisas localizadas é pequeno, pois, na média, corresponde a menos de dois trabalhos por ano. Destaca-se que, embora seja crescente o interesse pela temática formação do professor para a EJA no meio acadêmico, esse tema ainda é pouco

³¹ Alguns textos não foram encontrados: *A prática pedagógica de professores-alunos em programas de educação de jovens e adultos*: da fragilidade da formação inicial à perspectiva de prática reflexiva (JOSIEL SILVA, 2004); *Educação escolar de jovens e adultos*: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita (ALVANI, 2005); *Educação escolar de jovens e adultos e educação matemática*: desafios para a formação de professores (PEGGION, 2006); *Formação do professor de matemática "para" e "na" Eja- educação de jovens e adultos* (LOPES, 2009).

investigado. Entre as dezesseis pesquisas pré-selecionadas, sete não foram encontradas, na íntegra, na *internet*, resultando na seleção de oito dissertações e uma tese. No caso da última, foi defendida em 2009 por Marilane M. W. Paim, orientada por Rute V. A. Baquero, na Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos, Rio Grande do Sul), instituição particular. As dissertações foram agrupadas com os mesmos identificadores: ano, título, autor/a, orientador/a, instituição.

Quadro 1 - Dissertações selecionadas pelo verbete Formação Inicial do Professor para a EJA, 2004-2010

Ano	Título	Autor	Orientador	Instituição	Natureza Jurídica
2004	<i>Saberes produzidos na ação de ensinar matemática na EJA: Contribuições para o debate sobre a formação inicial de educadores matemáticos na UFPA</i>	Osvando dos Santos Alves	Tadeu Oliver Gonçalves	UFPA	Pública
2006	<i>Políticas educacionais e a formação do professor da EJA</i>	Eneida Ribas	Maria L. Gisi	PUC-PR	Particular
2007	<i>EJA: uma discussão sobre a formação docente</i>	Mariúde Righetto Antunes	Ernesto Jacob Keim	FURB SC	Pública
2008	<i>A contribuição das atividades práticas em Ciências na EJA no Ensino Fundamental: a percepção de educandos e licenciandos dos cursos de Ciências</i>	Denise Westphal Merazzi	Edson Roberto Oaigen	ULBRA Canoas/RS	Particular
2008	<i>O currículo na formação inicial de professores que atuam na EJA: do concebido ao vivido</i>	Joseval dos Reis Miranda	Lívia Freitas F. Borges	UnB	Pública
2009	<i>Da formação no curso de licenciatura em Matemática de São Mateus/ES ao profissional da EJA</i>	Gerliane Martins Cosme	Lígia Arantes Sad	UFES	Pública

2009	<i>A EJA e a formação de professores: da V Conferência Internacional de Educação de Adultos aos projetos locais</i>	Rosângela Alves Valim	Dirce Maria Falcone Garcia	UNIUBE	Particular
2010	<i>A formação inicial de professores para a EJA: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura</i>	Denise Izaguirre Anzorena	Julianne Fischer	FURB SC	Pública

Fonte: Banco de dissertação da CAPES (2012).

Elaborado pela autora.

No caso de artigos, três foram selecionados, como se verifica no Quadro que se segue.

Quadro 2 - Artigos selecionados sobre Formação Inicial do Professor para a EJA, 2004-2009

Ano	Título	Periódico	Autor/a	Instituição
2004	<i>A formação inicial do educador de jovens e adultos</i>	<i>Educação e Realidade</i>	Fernanda Maurício Simões; Leônicio J. G. Soares	UFMG
2008	<i>O educador de jovens e adultos e sua formação</i>	<i>Educação em Revista</i>	Leônicio J. G. Soares	UFMG
2009	<i>Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais</i>	<i>Práxis Educacional</i>	Tania M. de M. Moura	UFAL

Fonte: Períodos acadêmicos da área da educação, SciELO (2011).

Elaborado pela autora.

Em relação aos trabalhos em eventos, seis foram selecionados, como se expõe abaixo.

Quadro 3 - Trabalhos em eventos selecionados sobre Formação Inicial do Professor para a EJA, 2000-2010

Ano	Título	Evento	Autor/a	Instituição
2000	<i>O Significado de um Projeto de Extensão Universitária na Formação Inicial de Educadores de Jovens e Adultos</i>	ANPEd	Maria da C. F. R. Fonseca; Júlio E D. Pereira; Cinthia E. Jannes; Laura P. da Silva	UFMG
2001	<i>Os significados da prática de ensino em educação de jovens e adultos na formação inicial de professores</i>	ANPEd	Maria C. Vieira; Hercilia T. de Miranda	FEUSP UNICAMP
2006	<i>O educador de jovens e adultos em formação</i>	ANPEd	Leôncio J. G. Soares	UFMG
2007	<i>A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos Cursos de Pedagogia</i>	ANPEd	Leôncio J. G. Soares	UFMG
2010	<i>Algumas considerações sobre a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos</i>	V EPEAL	Jane Marinho da Silva	UFAL
2010	<i>A Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB</i>	X Encontro de Iniciação à Docência	Maria L. G. da Silva; Erenildo J. Carlos	UFPB

Fonte: Anais das Reuniões Anuais da ANPEd, no Grupo de Trabalho (GT) 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas (2000-2007) e Google Acadêmico (2011).

Elaborado pela autora.

Reencontramos, aqui, a tendência apontada na avaliação dos dados de dissertações e teses. O tema em tela não mobiliza muitos

pesquisadores (em média, um artigo por ano), mas tem sido objeto de maior reflexão nos últimos anos. Podemos concluir que pequena produção sobre formação inicial de professores para a EJA foi divulgada, seja sob a forma de teses, dissertações, artigos e trabalhos em eventos. A Tabela abaixo possibilita uma visão geral sobre os 18 textos publicados no período de 2000 a 2010 selecionados para análise.

Tabela 4 - Total de textos selecionados sobre Formação Inicial de Professor para a EJA

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Teses	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Dissertações	-	-	-	-	1	-	1	1	2	2	1	8
Artigos	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	-	3
Trabalhos	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	2	6
Total	1	1	-	-	2	-	2	2	3	4	3	18

Elaborada pela autora.

A Tabela permite apreender que o ano de 2009 possuiu o maior número de textos acadêmicos publicados, particularmente dissertações e trabalhos apresentados em eventos; das oito dissertações e uma tese, cinco foram produzidas em universidades localizadas na Região Sul do Brasil; em relação aos artigos e trabalhos, dos nove, cinco foram produzidos por professores pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), destacando-se Leôncio José Gomes Soares, que publicou dois artigos, um deles em coautoria com Simões, e dois trabalhos em eventos; a maior parte dos pesquisadores está vinculada às universidades públicas.

2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Em relação à análise da sociedade, os pesquisadores apresentam em seus textos posicionamentos antagônicos. Alguns mantêm relação entre as políticas internacionais e as nacionais, enquanto outros oferecem uma interpretação mais centrada nos aspectos relacionados à política interna, o que evidencia algumas contradições em parte dos textos.

Ribeiro (2010 apud JANE SILVA, 2010, p. 3-4) faz uma análise crítica da sociedade na qual se insere a Formação Inicial de Professores para a EJA:

[...] A EJA se constitui muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento da Nação. São consequências dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada. Uma massa considerável de excluídos do sistema formal de ensino, por se encontrar em condições de vida precárias ou por ter tido acesso a uma escola de má qualidade ou, então, por não ter tido acesso à escola, se defronta com a necessidade de realizar sua escolaridade; já adolescentes ou adultos, para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

Nesse trecho, Ribeiro (2010) exhibe as contradições intrínsecas de uma política de educação produzida no seio de uma sociedade capitalista de produção, apontando para a emergência imposta pela sociedade do conhecimento, como o *locus* de reprodução da lógica do sistema. A leitura de Ribas (2006, p. 26) segue o mesmo viés, mas a conclusão a que chega a respeito da EJA segue em sentido contrário: “No mundo capitalista caracterizado essencialmente pela injusta distribuição de riqueza e pela supremacia do capital especulativo e do poder econômico sobre o trabalho e a dignidade humana, a EJA se apresenta no país como uma das possibilidades de minimizar as desigualdades sociais.” A EJA que Ribeiro (2010) afirma como “produto da miséria social” se apresenta para Ribas (2006) como produtora de uma sociedade mais igualitária. Como consequência desta visão, Ribas (2006, p. 27) assinala que:

A educação também passa por transformações principalmente visualizando uma formação e qualificação para o trabalho das pessoas mais pobres no sentido de suprir a falta de formação educacional do trabalhador. Isto repercute inclusive na EJA, que assume um caráter mais efetivo com a sociedade e com o apoio dos governos, organizações e entidades.

Essa perspectiva de análise foi encontrada no trabalho de Taino (2002 apud ALVES, 2004, p. 17) para expressar seu ponto de vista: “Há, pois, necessidade de profissionais competentes na leitura e intervenção dessa nova realidade. A formação inicial está sendo insuficiente para uma prática pedagógica voltada para as exigências da nova sociedade do consumo.” Também em Cosme (2009, p. 12) ela está presente:

As transformações que vêm ocorrendo no mundo devido ao avanço econômico e tecnológico têm atingido o campo do trabalho e exigido cada vez mais qualificação profissional. Para a realidade brasileira, uma implicação decorrente desse fato é a busca [emergencial] dessa qualificação por jovens e adultos que [...] já se encontram inseridos no mercado de trabalho, no qual pretende permanecer e para o qual outra parte pretende entrar. Portanto, é urgente a implementação de medidas políticas educacionais que garantam o atendimento dessa demanda.

Verifica-se que Ribas (2006), Alves (2004) e Cosme (2009) compartilham visões semelhantes em relação ao dever da EJA de qualificar o educando para as exigências da nova sociedade do consumo e do mercado de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, Cosme (2009) apresenta uma desconfiança. Afirma que “é como se os sujeitos da educação de jovens e adultos, as professoras e os professores acabassem, também, por compor o contingente dos socialmente excluídos pela nossa sociedade capitalista, cujo peso na agenda política neoliberal é ínfimo” (COSME, 2009, p. 131-132).

Miranda (2008) avança na análise e relaciona as demandas da sociedade capitalista às necessidades de formação inicial do professor, propondo uma formação integral deste profissional da educação que o conecte com a sociedade da informação e do conhecimento:

Os desafios da sociedade da informação e do conhecimento colocam cada vez mais o profissional docente diante de várias situações em que este deve mobilizar saberes que são constituintes da sua formação inicial. Entretanto, na maioria das vezes, esses profissionais provêm de uma formação fragmentada, sem articulação teoria-prática que traz no seu âmago modos implícitos e explícitos de modelos de ser professor

desconectados de um contexto social mais amplo (MIRANDA, 2008, p. 55).

No mesmo sentido, encontra-se a reflexão de Soares (2006b), que, em acordo com a *Declaração de Hamburgo*, defende que a formação inicial de professor deve considerar que:

[...] A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 42) (SOARES, 2006b, p. 2).

Constata-se, pois, que vários termos são utilizados pelos pesquisadores para se referirem à mesma sociedade: do conhecimento, da informação, do consumo, do mercado de trabalho e sociedade multicultural. Porém, é notório que, independentemente do nome com o qual a qualifiquem, o objetivo que sobressai é o de formação inicial do professor para a EJA que eduque seu aluno para a sociabilidade produzida pelo sistema hegemônico.

Ideias opostas à maior parte do pensamento mostrado acima são oferecidas por Valim (2009), que afirma que

a política do Banco Mundial para a América Latina, a partir de 1994, procura demonstrar que todas as “reformas de segunda geração” – assim chamadas pelo próprio BM – são “[...] calcadas no aprofundamento do processo de desregulamentação e abertura econômica iniciadas nos anos 80, aliadas à execução de programas sociais focalizados na população mais pobre” (SOARES, 1996) (VALIM, 2009, p. 120).

Conforme Couto Soares (1996 apud VALIM, 2009, p. 120), apesar da nova retórica, todas as medidas do BM continuam “[...] tendo como principal objetivo apoiar as políticas macroeconômicas de ajustamento [...]”, ligadas à reestruturação produtiva do capitalismo do final do século XX. A autora afirma que o BM passa a dar “[...] ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de 'capital humano' adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação.”

A competitividade, a empregabilidade, enfim, os interesses do mercado passam a dominar as políticas educacionais. O objetivo maior da educação passa a ser a formação do “capital humano”, apto para competir e assumir uma posição no mercado que exige, a cada dia, novas habilidades. Esses estudos demonstram que as propostas da UNESCO têm limitações estruturalmente condicionadas, malgrado têm desempenhado um papel importante no direcionamento das políticas de educação.

Em estudo recente, Ventura (2008 apud VALIM, 2009, p. 30) faz uma revisão e uma breve análise das concepções que permearam a Educação de Adultos nas Conferências Internacionais. Ela considera que as CONFINTEA são, “[...] em certo sentido, a ‘voz’ da UNESCO para a Educação de Adultos [...]”, além de “[...] se apresentarem como um espaço que catalisa e articula matrizes teóricas e perspectivas políticas internacionais no âmbito da Educação de Adultos.”

A análise de Valim (2009), relacionando a política internacional à política nacional e denunciando a interferência dos interesses da primeira na segunda, aparece como uma demonstração de que, no campo de debates sobre a Formação Inicial de Professores para a EJA, encontram-se vozes antagônicas, que disputam concepções diferentes de EJA e de formação de professores. Percebe-se, contudo, uma contradição no discurso ao afirmar que “as propostas da UNESCO têm limitações estruturalmente condicionadas, malgrado têm desempenhado um papel importante no direcionamento das políticas de educação” (VALIM, 2009). A palavra malgrado indica que a as propostas da UNESCO, apesar de estarem correlacionadas aos interesses do capital, desempenha um papel importante. A autora

Em articulação com a perspectiva de formação docente proposta nos documentos da V CONFINTEA, [defende] uma formação sistemática e contínua e que esteja profundamente vinculada às melhorias das condições de trabalho e conseqüente valorização dos professores. Neste cenário, cremos ser fundamental a discussão das propostas de Formação de Professores, e da prioridade a ser garantida no exercício docente aos já formados para esta modalidade de ensino, para atuarem de maneira coerente com as reais necessidades dos discentes da EJA (VALIM, 2009, p. 120).

Este trabalho permite perceber as contradições inerentes ao campo de pesquisa sobre os temas relacionados à EJA e a presença das recomendações da UNESCO, “face humanitária do capital” (RODRIGUES, 2008, p.55), eclipsando o papel do Banco Mundial.

Outro aspecto – esse crucial – verificado na produção examinada refere-se às concepções de Formação Inicial do Professor de EJA, discutido na sequência.

2.2.1 *Lócus da Formação Inicial de Professores para a EJA*

Fonseca et al (2000), ao discutirem os resultados da investigação sobre o significado de um projeto de extensão universitária de EJA na formação inicial de monitores-professores, durante a formação em curso de graduação, utilizam-se de um excerto de autoria de Haddad e Di Pierro (apud FONSECA et al, 2000), no qual é possível identificar a concepção de FIP para a EJA, adotada por esses autores:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (HADDAD; DI PIERRO apud FONSECA et al, 2000, p. 15).

Essa citação aparece também no artigo de Soares e Simões (2004, p. 37). Na pesquisa que contou com a participação de egressos do curso de Pedagogia com habilitação nessa área, os autores analisam a pertinência da profissionalização do educador, o significado da formação inicial em EJA para os egressos e a inserção dos egressos no campo de trabalho. Soares e Simões concluem que o formado nos cursos de licenciatura, incluída a de Pedagogia, e pelas próprias redes de educação formais e não formais – para atuar junto a um público específico – contribui para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, segundo eles, para um melhor atendimento de parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas da escolarização.

Do mesmo modo, Soares (2006b) utilizou-se da mesma citação no trabalho em que analisa a formação inicial do educador de jovens e adultos com base nos resultados de estudo realizado no curso de Pedagogia da UFMG. Em artigo sobre a formação inicial do Educador de Jovens e Adultos, constatou que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, não existe efetiva demanda para a formação específica do educador que atua com esse público no campo de EJA. Segundo Soares (2008), mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. E conclui que não existe relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação.

Vieira e Miranda (2001) analisam resultados parciais de um projeto de investigação sobre o significado da prática de ensino em Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores, buscando articulá-la ao movimento de reconstrução do currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB. Os autores concluem que a interação dos acadêmicos com as experiências proporcionadas pela prática de ensino ampliou a formação inicial dos alunos, fornecendo-lhes as bases teórico-metodológicas necessárias ao exercício da prática pedagógica em EJA. Ao realizarem essa discussão, as autoras deixam transparecer a concepção de FIP: “No âmbito específico da formação inicial de professores, em nível médio e superior, a inexistência de uma preocupação com esta área é evidenciada pela ausência de disciplinas específicas de EJA que contemplem questões relacionadas a este campo.” (VIEIRA; MIRANDA, 2001, p. 2).

Ribas (2006, p. 90), ao versar sobre o perfil do professor, indica sua concepção de FIP para EJA:

Atualmente o perfil do professor é um tema de muitas discussões principalmente nas instituições de ensino e estas desencadearam um processo de reformulação dos diversos cursos (nível médio, superior, Pedagogia e licenciaturas) voltados para a formação inicial do professor da educação básica procurando delinear uma identidade do professor face às mudanças na sociedade mundial e brasileira. Nestas discussões é pertinente a inclusão da Educação de Jovens e Adultos, permitindo assim o conhecimento e o

desenvolvimento da pesquisa nesta modalidade de ensino tão carente de novas ideias.

Paim (2009), ao discorrer sobre os problemas encontrados no processo de formação inicial do professor alfabetizador de jovens e adultos, afirma que esses problemas também foram apontados por diversos pesquisadores. A autora aborda indiretamente a concepção de FIP/EJA: “Na formação inicial de professores, em nível médio e superior, é evidenciada a inexistência de uma preocupação com esta área, representada pela ausência de disciplinas específicas de EJA que contemplem questões relacionadas a este campo” (PAIM, 2009, p. 88).

Moura (2009) defende a ideia de que a escolarização de jovens e adultos é um ato de “ensinagem”, segundo expressão de Pimenta e Anastasiou, portanto, é uma tarefa complexa, demorada e exige competência, habilidades, saberes, conhecimentos e, acima de tudo, compromisso de profissionais preparados para tal. Por isso, problematiza a formação de educadores que atuam na educação escolar de jovens e adultos, denunciando o “silêncio permitido” das instituições formadoras e das instituições mantenedoras da modalidade em torno da formação inicial e continuada de professores para a EJA. A autora afirma: “Evidencia-se que a formação inicial dos professores de EJA, como política pública de formação, não vem acontecendo nas Instituições de Ensino Superior e nas Escolas de Nível Médio – modalidade Normal” (MOURA, 2009, p. 60). Essa frase permite deduzir que a FIP para a EJA é a que se realiza no Ensino Médio modalidade Normal e nos cursos de Ensino Superior.

Jane Silva (2010, p. 5) afirma ser “importante trazer as assertivas das Diretrizes da LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) para o curso de Pedagogia porque é nesse curso de graduação que se formam os docentes que irão atuar na modalidade de Educação para jovens e adultos”. Embora a autora insira em seu texto o artigo 62 dessa mesma Lei, ela o faz não para definir o que concebe por formação inicial, mas para defender que “a formação do pedagogo não pode acontecer de qualquer maneira [...]”. A pesquisadora conclui que a formação inicial do professor para a Educação de Jovens e Adultos é fundamental, mas esse processo não finda com o término do curso de Pedagogia, pois ser professor é um procedimento constante de busca pelo saber. Segundo Jane Silva (2010), essa busca só é possível mediante pesquisa contínua aliada à prática docente transformada num processo de “ação-reflexão-ação.”

Anzorena (2010, p. 126) relaciona a FIP/EJA aos cursos de licenciaturas e de Pedagogia:

Nesse sentido, sugerimos, a exemplo do Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que seja elaborada uma “nova configuração para a formação de educadores de jovens e adultos” (MACHADO, 2008), não se restringindo ao curso de Pedagogia, mas se estendendo aos demais cursos de licenciatura.

Também Alves (2004, p. 58) entende que essa formação caberia às licenciaturas:

Situando a discussão na Universidade Federal do Pará, o curso de Licenciatura Plena em Matemática apresenta muitas lacunas quanto à formação de professores, até mesmo porque a licenciatura, qualquer que seja, nunca dará conta de vencer todas as necessidades de uma formação inicial completa.

Para Merazzi (2008, p. 19), a formação inicial do professor se estrutura na preparação para o trabalho docente:

A formação inicial do professor de Ciências contemplada neste trabalho permite conhecer quais as suas percepções quanto ao trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, suas opiniões quanto à utilização das atividades práticas como ferramentas e a sua adequação à Educação de Jovens e Adultos, bem como suas expectativas quanto ao trabalho com este público e o quanto ele se sente preparado frente ao trabalho em sala de aula, considerando a sua formação inicial.

Cosme (2009) utilizou em seu trabalho uma citação que sugere a defesa da formação inicial do professor em nível superior e em nível médio. Entretanto, ao se referir à FIP/EJA, faz referência somente a cursos de licenciatura.

Apesar de termos programas e cursos voltados para a formação de professores para que atuem na EJA, acreditamos ser necessário que a educação de jovens e adultos seja um assunto tratado e estudado não somente em cursos de formação

continuada (incluindo nesse tipo de formação os cursos de pós-graduação/especialização), mas também em todos os de formação inicial – os de licenciatura –, porque a EJA, como as demais modalidades de ensino, é uma realidade a ser encontrada pelos futuros professores, portanto necessária para ser conhecida, reconhecida e problematizada nessa formação (COSME, 2009, p. 22).

Antunes (2007, p. 97) “sinaliza a necessidade de direcionar novas políticas de formação, nos cursos de Pedagogia, para os (as) acadêmicos (as) que pretendem atuar com uma clientela tão específica quanto a que compõe a Educação para Jovens e Adultos.” Soares (2007) também discute a formação inicial do educador de jovens e adultos em Cursos de Pedagogia³². Estudou particularidades das habilitações em EJA encontradas nesses cursos, pontos comuns, distribuição regional, especificidades da formação inicial do educador de jovens e adultos e a compreensão sobre a atuação dos educadores de jovens e adultos egressos dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) em que havia a oferta da habilitação EJA. Os resultados da investigação indicaram que eram raríssimos os cursos que ofereciam a habilitação em EJA. Soares (2007) criticou a proposta de novas diretrizes para o curso de Pedagogia que impulsionaria a extinção das habilitações nos cursos de Pedagogia.

Apenas em Miranda (2008) encontrou-se uma definição precisa. O autor disserta sobre o aperfeiçoamento do currículo da formação inicial de professores de EJA em curso de Pedagogia e sua contribuição para a formação dos professores.

Com base no aspecto legal da formação inicial mencionado acima e relacionando às palavras de García (1999), a formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: a primeira assegura uma preparação consoante com as funções profissionais; a segunda consiste no controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente e a terceira

³² A Resolução CNE/CP n°. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006b), no Art. 10, estabelece: “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”.

com uma dupla função, ou seja, agente de mudança que poderá contribuir para a transformação ou reprodução na sociedade da cultura dominante (MIRANDA, 2008, p. 16).

Carlos e Silva (2007) relatam resultados obtidos mediante análise de informações sobre a formação inicial do educador da EJA no Projeto de Monitoria desenvolvido com alunos do curso de Pedagogia da UFPB em turmas de EJA. Os autores assinalam que, embora o curso de Pedagogia contemple a formação do educador de EJA, ainda não atende às necessidades concretas da qualificação exigidas pela especificidade dessa modalidade de ensino declarada na LDBEN n°. 9394/96 (BRASIL, 1996). Apontam para a necessidade de o Estado promover políticas públicas a favor dos jovens e adultos e capacitação docentes, assim como afirmam que os educadores em formação precisam assumir um maior compromisso profissional, articulando as dimensões humanas, técnicas e político-sociais às peculiaridades dos sujeitos da EJA. Pensam que, desse modo, seria assegurada sua plena participação na sociedade. Os autores, conquanto não se expressem de forma clara, concebem por FIP/EJA em nível superior, no curso de Pedagogia.

A análise dos textos permitiu constatar que, entre as concepções apresentadas pelos pesquisadores, ainda que de maneira indireta ou fragmentada, surgiram com o *locus* de formação inicial do professor para EJA dois níveis de ensino: Médio e Superior. No Nível Médio, referiu-se o curso modalidade Normal; no nível superior, foram referidos os cursos de licenciatura e o de Pedagogia³³, os quais vão ao encontro da definição estabelecida no artigo 62 da LDBEN n°. 9394/96 (BRASIL, 1996):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

³³ O Curso de Pedagogia é, em geral, citado ao lado de outras licenciaturas. Entretanto, ele também o é. Ressalte-se que o Curso Normal Superior não foi nominalmente citado, conquanto também se trate de uma licenciatura.

Os intelectuais que investigam a FIP para EJA, na maioria, discutem o tema no âmbito do nível superior em cursos de licenciatura, principalmente no curso de Pedagogia. Porém, várias concepções foram apresentadas, evidenciando que este ainda é um campo de estudo, aberto, em disputa. Por esses trabalhos, não foi possível deduzir o que poderá se constituir em formação inicial do professor para EJA. De outro lado, os intelectuais, de maneira geral, são pouco informados. Em muitas situações, operaram em seus trabalhos vários tipos de fragmentação do artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), de forma a contextualizá-lo de acordo com os interesses específicos de cada pesquisa.

Ribas (2006, p. 65) apresentou uma concepção peculiar de formação inicial. Ponderando que a formação inicial não é somente a que ocorre no “Curso Normal de nível Médio ou em nível Superior”, considera que a FIP ocorre em cursos ofertados a professores que atuam no Programa Paraná Alfabetizado, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Brasil Alfabetizado e com o apoio das prefeituras municipais, das organizações governamentais e da sociedade civil. Segundo Ribas (2006, p. 66), “Na 1ª edição [do Programa Paraná Alfabetizado], 2260 alfabetizadores, aproximadamente, participaram no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu³⁴, de cursos de formação inicial com 32 horas de carga horária”.

Esta concepção é problemática, pois pode transfigurar a FIP em um momento descolado dos preceitos estabelecidos na LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), uma vez que a “formação inicial” referida não se realizaria nem no Nível Médio modalidade Normal, nem em Nível Superior. Se a formação estabelecida na Lei não garante ao professor uma formação mínima para o exercício do magistério, ela se tornará praticamente impossível com uma carga de 32 horas. Ao defender esse tipo de ação como formação inicial, a pesquisadora desqualifica a função docente.

2.2.2 Formação Inicial de Professores para a EJA: quem defende essa ideia?

³⁴ “O Centro de Capacitação Faxinal do Céu é um espaço do Governo Estadual do Paraná, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, estruturado para desenvolvimento de cursos de formação de professores da rede pública estadual, localizado no município de Pinhão, com estrutura que comporta 800 professores em formação (SEED PR, 2006, p.15)” (RIBAS, 2006, p. 66).

Inúmeros problemas foram apontados pelos pesquisadores em relação à Formação Inicial do Professor para a EJA e possíveis soluções. Fonseca (2000, p. 2), por exemplo, afirma que o principal problema encontrado em relação à formação do professor – na literatura especializada, na experiência, nos fóruns de discussão – foi “a precariedade, reiteradamente denunciada, da formação de educadores/as de pessoas jovens e adultas.”

Para Soares (2004), o problema se coloca no fato de não existir uma demanda efetiva para a formação inicial específica do professor para a EJA. Em 2006, Soares apresenta reflexões acerca da formação inicial do educador de jovens e adultos, defendendo a ideia de que “para se desenvolver um ensino adequado a esse público, é necessária uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada” (SOARES, 2006b, p. 3).

Ribas (2006, p. 78) alega que “Apesar da grande oferta pública e particular da EJA, a formação inicial da maioria dos educadores não contempla as especificidades desta modalidade”. Paim (2009) explicita que há uma ausência de referencial teórico sobre a EJA na FIP, resultante da inexistência de uma preocupação com a área e a falta de disciplinas específicas nos cursos de Pedagogia. Moura (2009, p. 46) reforça essa ideia ao afirmar que:

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

Segundo a autora, “nega-se ou desconsidera-se que o processo de formação dos professores para a EJA continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira e principalmente para os próprios educadores, não se ouve a alertas como o que fazíamos no início dessa década” (MOURA, 2009, p. 47).

Anzorena (2010) também expõe a mesma opinião em relação à omissão de conhecimentos específicos sobre a EJA nos currículos dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Jane Silva (2010) assinala que curso de Pedagogia deixa uma lacuna na formação do professor que irá ensinar na EJA. Merazzi (2008) afirma que um dos problemas que observou foi a má conduta de professores da EJA em relação ao

educando, pois cometem equívocos ao adotarem atitudes que infantilizam o adulto, concebendo-o como atrasado. Ademais, os licenciandos afirmaram não estarem preparados para atuar na EJA.

Cosme (2009) demonstra que os professores, ao analisarem sua própria formação inicial, entendem ter havido descuido no decorrer da sua formação em relação ao tratamento dado às questões didático-pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem para jovens e adultos, o que ocasionou uma deficiência na formação. Os professores acabaram desenvolvendo seu trabalho quase que sozinhos, pois receberam pouca ou nenhuma orientação dos órgãos competentes ou cursos de formação continuada. “Assim, esses sujeitos vão-se fazendo professores de Matemática da EJA na prática, no trabalho de cada noite com seus alunos, fundamentados em suas experiências como professores da EJA ou do 'ensino regular' e em suas experiências como alunos” (COSME, 2009, p. 6).

Soares (2007) acusa a ausência efetiva de cursos de Pedagogia que oferecessem habilitação em EJA e pontua que as novas diretrizes do curso de Pedagogia parecem extinguir a habilitação. Antunes (2007, p. 58) informa que menos de 30% dos educandos da EJA no Brasil “concluem os cursos, destacando-se como causas principais o uso de material didático inadequado, metodologias infantilizadas, aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha”.

Miranda (2008) e Valim (2009) destacam que um dos problemas da EJA é o fato de haver professores atuando sem a devida formação profissional. Valim (2009) constata que as políticas públicas direcionadas à EJA carecem de um efetivo financiamento e que a formação inicial do Professor para atender às especificidades EJA é incipiente. Também considera que

os egressos dos cursos de Pedagogia, ao buscar a inserção no mercado de trabalho, enfrentam outras barreiras. Mesmo que haja o reconhecimento da importância da qualificação, os que se habilitaram para trabalhar na EJA, não encontram, na legislação, respaldo para terem prioridade na seleção de professores da rede pública, mesmo que seja para trabalhar especificamente nesta modalidade de ensino, o que revela que as recomendações dos teóricos e acadêmicos do campo da EJA sobre este aspecto não são levadas em consideração (VALIM, 2009, p. 120).

Como se verifica, os problemas aventados pelos pesquisadores em relação à FIP para EJA se mantiveram no campo da profissionalização do professor, das políticas internas das Instituições de Ensino Superior, bem como das discussões voltadas à habilitação, inclusão de disciplinas específicas nos currículos e/ou inserção de conteúdos específicos em disciplinas, chegando às questões de ordem das políticas estatais, isso quando os problemas não permaneceram nas questões de ordem pessoal dos professores da EJA.

Uma das questões importantes que a análise das fontes revelou foi o fato de os pesquisadores unanimemente defenderem que o futuro professor de EJA receba durante sua formação inicial, seja em curso de Ensino Médio na modalidade Normal, seja em cursos de licenciatura, incluindo o de Pedagogia, uma formação específica, com conteúdos específicos sobre a EJA nas disciplinas, transformando-os em temas das discussões teóricas, das práticas de ensino e de projetos de pesquisa e de extensão. Outra proposta defendida é a de que a formação inicial do professor deveria apoiar-se em normas legais e recomendações pedagógicas da Educação Básica, de maneira a assegurar que essas sejam cumpridas, visando à formação do educando.

Os principais argumentos utilizados pelos estudiosos para justificar a Formação Inicial do Professor de EJA se funda na concepção que aparece de forma sintética no artigo de Moura (2009, p. 67-68):

Reafirmar que alfabetizar e escolarizar os jovens e adultos não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político. Alfabetizar e escolarizar hoje, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise político-crítica da realidade, mas também ter uma preocupação com a ressocialização do trabalhador. Trabalhar com ele as habilidades da leitura, da escrita e do cálculo e a utilização permanente desses conhecimentos. Desenvolver os conceitos e categorias necessárias à compreensão do mundo em que o trabalhador está inserido. Ao lado de trabalhar com os alunos o desvelamento da realidade, seus problemas e formas de solucioná-los, instrumentalizá-los com os elementos necessários às reivindicações e buscas dessas soluções e para isso faz-se necessário e imprescindível profissionais em permanente formação.

2.3 CONCLUSÕES ACERCA DO MATERIAL COLIGIDO

Neste capítulo, foram analisados trabalhos acadêmicos – oito dissertações, uma tese, três artigos publicados em revistas científicas e seis trabalhos apresentados em evento científicos. Neles foram perscrutadas as concepções de Formação Inicial do Professor para EJA, as suas posições frente às políticas de FIP/EJA, os principais problemas apontados e as propostas de solução para tais problemas.

Identificou-se que as necessidades de formação de professores de EJA levantadas passam pela ausência de conhecimentos específicos nas disciplinas dos currículos dos cursos (Ensino Médio na modalidade Normal, Ensino Superior Licenciatura). Entre eles, citam-se os saberes sobre quem é e como lidar com o aluno/sujeito da EJA, os conhecimentos das práticas mais adequadas para transmitir os componentes curriculares. Persiste a visão de que o problema do professor da EJA reside nas suas características de formação, portanto, a formação inicial adequada consistiria em fornecer-lhe os meios para que possa exercer a docência na EJA do modo mais preparado possível.

Pode-se perceber, ademais, que as discussões dos intelectuais sobre a quase inexistência de políticas de formação inicial do professor para a EJA revelam que este é um problema bem mais complexo. Na literatura examinada, não se encontra uma explicação para esse fato.

3 OS SENTIDOS DA POLÍTICA: DEFININDO UM PERFIL DE PROFESSOR INDEFINIDO – 2000-2010

Este capítulo objetiva expor a análise feita de documentos acerca do processo de produção de políticas públicas para a FIP e para a EJA, publicados entre 2000 e 2010. A documentação examinada foi estabelecida no interior do Estado Brasileiro, por membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, ao instituírem, em pareceres e resoluções, diretrizes para a EJA, instituíram também diretrizes para a FIP para essa modalidade. Ademais, alguns desses pareceres e resoluções tratam de diretrizes para a FIP e para a EB, as quais atingem também a modalidade EJA. Destacamos que a base das reflexões é a LDBEN nº. 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Quatro dos nove documentos selecionados foram publicados a partir de meados do segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1999-2002), período em que Paulo Renato de Souza era Ministro da Educação. Os outros cinco foram produzidos e publicados no decorrer do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Esse governo manteve, em grande parte, a mesma lógica de produção da política educacional do governo anterior, seguindo o padrão de publicação de pareceres e resoluções em um período cujo Ministro da Educação era Fernando Haddad (2005-2010). Os documentos são os que se seguem.

- ✓ Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000, versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a);
- ✓ Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000b);
- ✓ Parecer CNE/CP nº. 9, de 8 de maio de 2001, versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a);
- ✓ Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002b);
- ✓ Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2005);

- ✓ Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006b);
- ✓ Parecer CNE/CEB nº. 6, de 7 de abril de 2010, reexamina o Parecer CNE/CEB nº. 23/2008, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso; idade mínima e certificação nos exames de EJA e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010a);
- ✓ Resolução nº. 3, de 15 de junho de 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 (BRASIL, 2010b);
- ✓ Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010c).

A análise desenvolvida sobre os documentos referidos e o processo de produção de políticas educacionais tomou como referência teórica as postulações de Lúcia Neves (2008), segundo a qual o período em foco ficou marcado pela articulação das políticas educacionais brasileiras aos grandes projetos econômicos e sociais internacionais. Os partidos de esquerda, ao se instalarem no poder, procuraram ofuscar e impedir as lutas de classes e assim asseguraram a governabilidade, cooptaram sindicatos e, em consequência, desmobilizaram as lutas dos trabalhadores. Os programas sociais de diversas ordens foram fomentados com a finalidade de “incluir” na sociedade os chamados “excluídos” por meio de políticas assistencialistas de redistribuição de renda e assim exercer o controle social. Nesta conjuntura, incluem-se os professores e a “saga formadora” desencadeada no decorrer do governo Lula da Silva (2003-2010), que visou à instrumentalização do professor protagonista” (EVANGELISTA, 2012), aquele que ideologicamente acredita que mediará a educação de homens e mulheres que promovam uma sociedade mais humana e sustentável. Complementarmente, nas palavras de Neves (2008, p. 111-112):

[...] novas orientações, o capital em nível internacional e local, propicia uma submissão mais intensa da escola à produção capitalista e consolida sua hegemonia nos países de

capitalismo dependente, evitando, desse modo, que a organização popular por direitos que venha a questionar sua ‘única solução possível’ [...] Para organizar essa “nova” sociedade, o Estado mínimo dos anos de neoliberalismo ortodoxo foi reestruturado (BM, 1997). Seu “fundamentalismo de mercado”, expressão cara aos intelectuais orgânicos da sociedade do conhecimento adeptos da terceira via e/ou do novo desenvolvimentismo (GIDDENS, 1999, 2001; PEREIRA, 2007), deu lugar a um novo Estado. Um Estado forte que, para além dos interesses exclusivos do mercado, fosse capaz de zelar pelo “interesse público” e, na condição de gerente da paz social, de supervisionar o processo de instauração de uma sociedade meritocrática, promovendo a expansão da igualdade de oportunidades, independentemente da origem social de seus integrantes. E ainda, um Estado forte que, na qualidade de guardião do interesse público, fosse capaz de supervisionar o desenvolvimento de uma educação escolar voltada para a formação de um capital humano para o novo mercado de trabalho mais diversificado e contribuir para a organização de uma nova cultura.

O excerto expressa os ideais e os rumos que as políticas sociais do Estado tomaram no decorrer do governo FHC, bem como no de Lula da Silva. Os dados retirados da documentação estão organizados em torno de três eixos. No primeiro, apresenta-se um breve histórico da política de formação de professores para adolescentes, jovens e adultos no Brasil; no segundo eixo, apreciamos os documentos eleitos. No último eixo, busca-se responder a algumas das questões preliminares da pesquisa e as que surgiram ao longo do estudo.

A preocupação inicial foi a de descrever como a FIP para a EJA se manifesta na documentação coligida e qual a dinâmica do processo que produz a política educacional destinada a essa finalidade. Entre as questões que levantamos, perguntamo-nos acerca das políticas que estão postas para a formação inicial desse professor. Que concepções aparecem nesses documentos? Que contradições, que disputas, que projetos se apreendem? Como se articulam? Quais os sentidos dessas políticas voltadas ao professor da EJA?

3.1 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DO BRASIL

A ideia de necessidade de formação específica de professores para trabalhar nos processos de escolarização de adolescentes, jovens e adultos pertencentes às classes sociais subalternas que não tenham concluído sua formação básica na idade própria³⁵, no Brasil, é anterior à década de 1970. Porém, sua regulamentação ocorreu em 1971, durante a ditadura civil-militar, quando a Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), fixou as diretrizes e as bases para o Ensino de 1º e de 2º graus, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, e para o Ensino Supletivo. O Capítulo V tratou, entre outros, da formação dos professores para o Ensino de 1º e de 2º graus e, no Artigo 32, regulamentou que: “O pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, p. 8).

No período do primeiro governo pós-ditadura (1985-1990), na Nova República, muitas mudanças aconteceram no contexto histórico nacional em decorrência da efetivação de “uma hegemonia ideológica e discursiva no plano internacional” (RUMMERT, 2007). A abertura política – conhecida como transição democrática – gerou um processo de redemocratização do Estado e a elaboração de uma nova constituição para o país, no governo José Sarney (1985-1990). Porém, o grande endividamento externo, contraído na década de 1970, e a manutenção do modo capitalista de produção levaram a economia a uma nova estagnação e à recessão. Nesse contexto, os governos Collor e Franco (1990-1994) aplicaram as proposições do modelo econômico fundamentado na doutrina do neoliberalismo, o que ocasionou cortes nos encargos sociais, reforma fiscal, busca da estabilização da moeda, manutenção da taxa de desemprego e consequente ampliação do contingente do exército industrial de reserva, além de vasto programa de privatização de empresas públicas. Assim, “essa teoria neoliberal tornou-se o suporte ideológico da mudança na forma da acumulação do capital, hoje conhecida como ‘acumulação flexível’” (CHAUÍ, 2006, p. 401).

³⁵ Terminologia utilizada pela Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), para designar as pessoas que não foram escolarizadas na idade/série convencional.

O discurso neoliberal divulgado pelas classes dominantes no mundo, ao longo da década de 1990, elegeu a educação como importante terreno de disputas ideológicas. No Brasil, o Ministério da Educação, associado às frações burguesas locais, ao Sistema S e aos setores empresariais da educação, a parcelas do movimento social e às agências internacionais, como o Banco Mundial, FMI, a OMC, a OIT, a UNESCO, entre outras, produziram uma agenda educacional consoante às demandas burguesas. Aprofundou-se o trato da educação como mercadoria pelo Estado, a qual, além de produzir altos lucros, deveria, por meio da escola, formar professores e alunos que aceitassem passivamente a lógica do capital como “natural” (SIQUEIRA, 1997). Por isso, houve uma intensa disputa no campo das reformas das políticas educacionais, acirrada em meados da década.

Em 1995, o governo FHC (1995-2002) impôs um “período de neoliberalismo duro” (LEHER, 2010, p. 377), fato que suscitou uma mobilização de parcelas da sociedade civil para discutir as políticas educacionais que vinham sendo implementadas, inclusive as relacionadas à EJA. Nesse caso, as discussões em nível nacional ocorreram principalmente nas várias reuniões preparatórias para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), organizada pelo MEC, em parceria com a UNESCO. Essa articulação em torno da EJA se deu simultaneamente ao processo final de aprovação da nova LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), que, inspirada em valores liberais (SAVIANI, 2000, p. 191), não só marcou o início da compatibilização paulatina da educação com o padrão de acumulação em andamento (LEHER, 2010, p. 373), como manifestou os interesses e as contradições presentes na sociedade capitalista brasileira³⁶.

Na Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 2), encontramos no Título III, Artigo 5º que “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”; no Título V, Artigo 21, se estabelece que a

³⁶ O novo ordenamento contemplou, entre outras, a universalização do acesso das crianças de sete aos 14 anos ao Ensino Fundamental, de frequência obrigatória, e a formação do profissional da educação para trabalhar na EB. No primeiro caso, a legislação posterior promoveu alterações na idade de entrada no Ensino Fundamental – seis anos –, na sua duração – nove anos –, assim como expandiu a obrigatoriedade escolar dos quatro aos 17 anos (BRASIL, 2012).

educação escolar compõe-se da Educação Superior e da Educação Básica (EB), sendo essa formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, incluindo-se a modalidade EJA. Ainda dentro do Título V, destacamos o Artigo 22 por entendermos que ele se constituirá em um dos eixos organizadores dos atos normativos estudados. Ora, seus ideais de cidadania, trabalho e continuidade de estudos serão citados de maneira literal e em outros momentos eles aparecerão de forma fragmentada. No entanto, sempre estarão indicando o sentido para o qual as diretrizes curriculares nacionais apontam em relação à formação do professor para a EB/EJA. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 7). Portanto, nesse estão descritas as bases sobre as quais será edificada a formação do professor.

A compreensão do Título V é fundamental para se entender a redação do Título VI, *Dos Profissionais da Educação*, quando esse se refere aos níveis, às modalidades e aos objetivos de ensino da EB. O Artigo 61 determina que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 18).

Esse artigo alude à formação de modo genérico, destinando-se a um grupo denominado “profissionais da educação”, entre os quais, o professor. Também se percebe que, combinando “níveis”, “modalidades” e “fase de desenvolvimento do educando”, o professor deverá ser formado de modo a atender às finalidades apresentadas no Artigo 22 dessa Lei.

No Artigo 62, a formação docente para a EB é prevista para o nível superior, em cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que manteve a possibilidade da formação do professor da EI e das quatro séries iniciais do EF continuar ocorrendo em curso de Ensino Médio modalidade Normal e nos cursos de Pedagogia e Curso Normal Superior.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 18).

A inserção do termo “admitida” no texto da Lei conferiu a esse artigo caráter transitório (SAVIANI, 2010, p. 779), opção política adotada no governo FHC para solucionar um problema conjuntural, qual seja, o número insuficiente de professores licenciados em curso de graduação para atender à demanda das escolas básicas.

O aprofundamento que requer esse tema vem ocorrendo durante os 16 anos decorridos da publicação dessa Lei. O CNE³⁷, órgão colegiado integrante do MEC, que congrega a Câmara de Educação Básica (CEB)³⁸ e a Câmara Nacional de Educação Superior, responde à sua atribuição de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto. Portanto, a verticalização da nossa investigação repousará neste capítulo sobre a análise das diretrizes nacionais para a formação do professor para a Educação Básica, mais especificamente, àquelas voltadas à formação inicial do professor da EJA.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS

No Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000 (BRASIL, 2000a)³⁹, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

³⁷ Atual Presidente do Conselho Nacional de Educação: José Fernandes de Lima (BRASIL, 2012).

³⁸ Conselheiros da Câmara de Educação Básica: Raimundo Moacir Mendes Feitosa (Presidente da Câmara); Maria Izabel Azevedo Noronha (Vice-Presidente da Câmara); Antônio César Russi Callegari (Membro nato); Antonio Ibañez Ruiz; Francisco Aparecido Cordão; José Fernandes de Lima; José Francisco Soares; Luiz Roberto Alves; Malvina Tânia Tuttman; Nilma Lino Gomes; Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento (BRASIL, 2013).

³⁹ Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Ver Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18 (BRASIL, 2000b, p. 1).

EJA (DCNEJA), o relator, professor Carlos Roberto Jamil Cury, ao relacionar o conjunto dessas diretrizes à formação inicial do futuro professor que trabalhará nesta modalidade, declara que: “Para tais estabelecimentos [os que se ocupam da educação de jovens e adultos], as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente” (BRASIL, 2000a, p. 4). O conselheiro, ao recuperar a discussão sobre a formação de professores para a EJA, utiliza-se de determinações retiradas da LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) para defender a ideia de que “A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB” (BRASIL, 2000a, p. 56). Esse artigo está fundamentado em valores, como cidadania, trabalho e continuidade de estudos, para além da EB. Portanto, essa foi a base que fundamentou a exposição do relator sobre a política para a Formação Inicial do Professor para a EJA.

No Título VIII, *Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos*, Jamil Cury se ocupa da formação inicial, embora não utilize o termo inicial:

[...] as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação⁴⁰ em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (BRASIL, 2000a, p. 58).

A utilização de elementos como “habilitação” e “licenciaturas”, articuladas à expressão “ligadas aos profissionais do ensino”, permite inferir que o autor está tratando também da FIP para a EJA e que a

⁴⁰ Neste momento, eram permitidas habilitações em Cursos de Pedagogia, as quais foram extintas a partir da publicação da Resolução CNE/CP Nº. 1/2006 (BRASIL, 2006).

realidade desta deve ser considerada nos cursos ofertados pelas instituições que licenciam professores.

É notável que “as instituições formadoras” às quais o autor se refere são: as escolas de EB, que ofertam Ensino Médio na modalidade Normal, e as universidades e as instituições privadas sem fins lucrativos, as quais devem, ao mesmo tempo em que realizam a FIP para a EJA, articular-se aos sistemas de ensino para efetivar a continuidade da formação dos professores da EJA em serviço.

Em outra passagem, o relator persiste na defesa da ideia de que [...] “é preciso que a formação dos docentes voltados para EJA, ofertados em cursos sob a égide da LDBEN, seja completa nos estabelecimentos ofertantes pelo curso normal médio ou pelo curso normal superior ou por outros igualmente apropriados” (BRASIL, 2000a, p. 59). É pertinente destacar a referência que este autor faz ao curso de Ensino Médio modalidade Normal como um dos níveis de FIP para a EJA.

Ao longo do Parecer, o relator utilizou a expressão “formação inicial” apenas uma vez para se referir à FIP para a EJA. No final deste Título, defende que: “Ao lado da formação inicial, a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras se impõe para efeito de formação em serviço sob a forma, por exemplo, de cursos de especialização” (BRASIL, 2000a, p. 59). E reitera: “A formação adequada [do professor para a EJA] e a ação integrada [de oferta desta modalidade] implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000a, p. 60). Diante dessas condições, a formação adequada, segundo Cury, ocorrerá somente quando espaços próprios forem dispostos para tal iniciativa.

A Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000b)⁴¹, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em um momento em que o presidente da Câmara era Francisco Aparecido Cordão, o qual estava como conselheiro no ano de 2010.

O artigo 17 (BRASIL, 2000b) prevê que:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as

⁴¹ Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18 (BRASIL, 2000b, p. 1).

diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Ao analisar esse artigo, destacam-se quatro questões: a primeira refere-se ao fato de que o Conselheiro une a formação inicial à formação continuada, as quais se apresentam de forma separada no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (BRASIL, 2000a), operando, aqui, uma obliteração das peculiaridades da formação inicial, bem como as da formação continuada de professores para a EJA; a segunda é que o autor, ao se referir à formação do professor, utiliza-se de uma expressão genérica, “profissionais para a EJA”, eclipsando o papel específico da Formação Inicial no licenciamento do futuro professor para essa modalidade; a terceira é que afirma que essa “formação inicial e continuada” terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (BRASIL, 1998a, 1998b) e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, omitindo as DCNEJA contidas no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (BRASIL, 2000a).

Ao examinar os documentos citados por Francisco Cordão, encontramos no Parecer CNE/CEB nº. 04/98 (BRASIL, 1998), que instituiu as DCN para o Ensino Fundamental, uma única passagem que faz menção à formação do professor: “A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores [...]” (BRASIL, 1998a, p. 103). Tal passagem muito pouco ou nada esclarece sobre a FIP para a EJA, mas exhibe a expressão “formação inicial e continuada de professores”. O Parecer CNE/CEB nº. 15/1998 (BRASIL, 1998b), que instituiu as DCN para o EM, remete para o Plano Nacional de Educação a discussão sobre a formação do professor: “O próximo Plano Nacional de Educação será uma oportunidade para discutir questões como a formação de professores, entre outras a serem equacionadas durante a implementação

destas DCNEM” (BRASIL, 1998, p. 52). Tampouco, encontrou-se o referido documento “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores”, devido à imprecisão da fonte oferecida nesta Resolução.

Quanto aos incisos deste Artigo 17, podemos verificar que, primeiro, se reporta de maneira genérica ao *lôcus* de formação deste profissional para a EJA, “como ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica”. Não se informa o que é organização adequada.

Essa Resolução estabelece, no Inciso II, que a formação “de profissionais para a EJA” terá como apoio “a investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas” (BRASIL, 2000b, p. 3). Isso quer dizer que o relator⁴² dessas diretrizes transfere para um sujeito indefinido a responsabilidade de decidir sobre o que poderia ser considerado como problema dessa modalidade, assim como o encargo de oferecer soluções. O inciso III prevê que a formação terá como apoio o “desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática”, mas mantém indefinido qual seria o conteúdo dessas práticas e a qual vertente teórica essa prática se correlacionaria. Por último, o Inciso IV estabelece como um dos apoios à formação a “utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem” (BRASIL, 2000b, p. 3). Porém, do mesmo modo, não se indicam os métodos e as técnicas aos quais se refere e quais seriam os códigos de linguagens mais apropriados; também não esclarece para quem e em que situações específicas de aprendizagem o futuro professor da EJA deverá aprender. Vale destacar que, nessa Resolução, não foram encontrados os termos inicial e “curso” para se referir à formação do professor para a EJA.

O Parecer CNE/CP nº. 9/2001 (BRASIL, 2001)⁴³ versa sobre as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

⁴² Aqui consideramos como “relator” não, necessariamente, o indivíduo, mas a coletividade que ele representa.

⁴³ O Parecer CNE/CP nº 27, de 02 de outubro de 2001, altera a redação do item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001 (BRASIL, 2002). O mesmo não foi objeto de análise porque ele se destina a discutir questões que fogem do objetivo central desta pesquisa. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. (BRASIL, 2002).

superior, curso de licenciatura, de graduação plena⁴⁴. Naquele momento, a professora Silke Weber presidiu a equipe de relatoria⁴⁵ e o professor Ulysses de Oliveira Panisset presidiu o Conselho Pleno⁴⁶. Embora esse documento trate da Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a equipe de relatoria não utilizou a expressão “formação inicial”⁴⁷ para se referir à formação acadêmica do professor da EB/EJA, realizada em cursos de licenciaturas. Esse Parecer trata esse tipo de formação por “formação de professor”. É nesse contexto que se insere a discussão sobre a formação inicial do professor para a EJA:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular (BRASIL, 2001a, p. 8).

Nesse excerto, apresenta-se a necessidade de os professores adotarem práticas de ensino adequadas às demandas específicas dos alunos da EJA, indicando-se que o curso que forma professores tem de

⁴⁴Foi aprovado em 8 de maio de 2001, mas só foi publicado no Diário Oficial em 18 de janeiro de 2002.

⁴⁵A equipe de relatoria foi composta por: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (Relatora).

⁴⁶Conselho Pleno é a instância superior de deliberação do CNE, que reúne a Câmara Nacional de Educação Básica e a Câmara Nacional de Educação Superior.

⁴⁷Interessante ressaltar que uma versão deste Parecer, anterior à publicada no Diário Oficial, com o mesmo título e mesma data, contém a expressão “formação inicial” 20 vezes. Curiosamente, na versão oficial, foi suprimido o termo inicial da expressão “formação inicial de professores” em todo o texto, passando a referir-se a esta formação somente como “formação de professores”. Mais curioso ainda é o fato de que o título original de um dos documentos referenciados neste Parecer, “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior” (BRASIL, 2000), que, como pode ser verificado, possui o termo inicial, foi alterado, citado como “Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior” (BRASIL, 2001b).

estar atento a essa questão para formar professores que atendam às especificidades dos alunos da EJA.

Encontrou-se a alegação de que “Os cursos de formação devem oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino [EJA], mudando a visão tradicional desse professor de ‘voluntário’ para um profissional com qualificação específica” (BRASIL, 2001a, p. 26). O Parecer ressalva que:

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, [...] raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devessem fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique (BRASIL, 2001a, p. 27).

É relevante o tratamento que esse documento deu à formação inicial específica do professor para a EJA, indo ao encontro de parte das proposições apresentadas pelo Conselheiro e relator do Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (BRASIL, 2000a).

As DCN para a formação de professores da EB, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Essas DCN foram escritas de forma universal, mantendo a expressão “formação de professores” para se referir à formação acadêmica do futuro professor da EB, além de contemplar de modo generalizado a formação de todos os professores de todas as etapas e modalidades. Dessa maneira, a formação “inicial/acadêmica” do professor para a EJA ficou diluída nas diretrizes da formação “inicial/acadêmica” do professor para a EB.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p. 25).

Esse documento mantém sua coerência interna, ao indicar, no Artigo 3º, que:

A formação de professores, que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, observará princípios norteadores deste preparo para o exercício profissional específico, que considerem: [...] a competência, a coerência entre a formação e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa (BRASIL, 2002).

O Artigo 6º dessa Resolução institui que, nos cursos de formação dos docentes, serão consideradas, entre outros pontos, “as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. [...]”. Acrescenta-se que “as referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação” (BRASIL, 2002). Nesse parágrafo, fica evidenciado que o professor deverá receber uma formação específica própria sobre cada uma das modalidades. Sobre os conteúdos dessa formação, no Parágrafo 3º afirma-se que:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: [...] II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos [...] (BRASIL, 2002).

Nesse trecho, fica claro que um dos compromissos que o curso de licenciatura de formação de professores deverá ter será o de propiciar ao licenciando conhecimentos sobre os jovens e os adultos da modalidade EJA nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo Campos (2003), que analisa no texto *Do professor reflexivo ao professor competente* a reforma da formação inicial do professor da educação básica fomentada pelo governo FHC, a partir da segunda metade da década de 90, “conformou e aprofundou uma concepção técnico-profissionalizante de formação de professores, [...] criando uma nova institucionalidade que torna possível o gerenciamento do magistério a partir de ferramentas originadas na lógica empresarial” (CAMPOS, 2003, p. 83).

Como veremos, essa lógica se manteve ao longo do governo Lula da Silva, a qual será expressa através de dispositivos jurídicos que

ordenaram através da instituição de diretrizes e pareceres a continuidade da política de formação inicial do professor para a EB/EJA.

O Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005)⁴⁸; e o Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a)⁴⁹, que reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2005, decide pelo Curso de Pedagogia, licenciatura. Esses foram publicados quando o CNE era presidido pelo Conselheiro Roberto Cláudio Frota Bezerra. Esses documentos foram relatados pelas conselheiras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. De acordo com elas:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares (BRASIL, 2006b, p. 2).

Nesse excerto, pode-se perceber que essas diretrizes foram determinadas pela legislação ordenada no decorrer do governo FHC. Portanto, elas guardam relação com a lógica vigente à época da formulação da LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996).

No trecho abaixo, as conselheiras utilizam a expressão “formação inicial e continuada” para se referir à formação docente ofertada nos Cursos de Pedagogia.

[...] desde [o início da década de 1980, que o Curso de Pedagogia], vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por

⁴⁸ Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006.

⁴⁹ Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2006.

consequente, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: a Educação de Jovens e Adultos [...] (BRASIL, 2006a, p. 4).

Verifica-se que esse Parecer, ao recuperar parte da história do Curso de Pedagogia, apresenta esse curso como o que vem consolidando a formação de professores para exercer a docência tanto com crianças, quanto com jovens e adultos. Além disso, defendem que vários temas possam ser abordados no Curso de Pedagogia, entre eles, o da EJA. Ainda, segundo as relatoras:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006a, p. 6).

No excerto citado, pode-se perceber a recuperação do uso do termo inicial para identificar a espécie de formação que esse curso oferecerá e o objetivo dessa formação, qual seja, preparar o futuro professor para o exercício da docência, entre outros, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Lendo-se o último excerto em relação ao penúltimo, e associando esses ao próximo: “[...] o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria” (BRASIL, 2006a, p. 7), pode-se deduzir que as relatoras propõem que a formação do licenciando em Curso de Pedagogia prepare o futuro professor, inclusive, para exercer a docência na modalidade EJA, na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As conselheiras afirmam que: “[...] a consolidação da formação iniciada [no Curso de Pedagogia] terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada” (BRASIL, 2006a, p. 6). Vale destacar que, nesse Parecer, encontramos como argumento em defesa da qualificação do professor a seguinte passagem: “No

processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente” (BRASIL, 2006a, p. 3). Portanto, será a demanda do mercado de trabalho e a etapa do EF, na qual o professor exercerá sua atividade profissional, que determinará o tipo e os conteúdos da qualificação, concepção que será confirmada no excerto abaixo:

Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada (BRASIL, 2006a, p. 7).

Objetivando alcançar tais fins, os conselheiros propõem que o Curso de Licenciatura em Pedagogia se volte para a

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 (BRASIL, 2006a, p. 7).

Ao mesmo tempo em que é recomendado que:

O projeto pedagógico de cada instituição [formadora] deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica [...]. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, [...]. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (BRASIL, 2006a, p. 10).

A ideia de aprofundamento está intrinsecamente relacionada a um estudo anterior por parte do professor da EB das questões relativas às modalidades que se agregam a esse nível da educação, que devem compor o programa do Curso de Pedagogia. Porém, chama a atenção o fato de as relatoras não se referirem à modalidade EJA, mas sim à educação de pessoas jovens e adultas.

No trecho abaixo, o termo “jovem” e o termo “adulto” vêm associados à Educação Básica, o que permite vislumbrar que esses podem corresponder tanto ao aluno da EJA quanto ao aluno do Ensino Médio na modalidade Normal.

Torna-se imprescindível que, no decorrer de todo o curso, estudantes e seus professores [...] valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões [...] (BRASIL, 2006a, p. 13).

Em princípio, pode-se deduzir que este Parecer orienta os Cursos de Pedagogia a ofertarem uma formação inicial ao licenciando que, ao prepará-lo para exercer a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluísse na formação do professor conhecimentos necessários para o planejamento de atividades de ensino, inclusive, os relativos à modalidade EJA. No entanto, posteriormente, percebe-se, em um mesmo parágrafo, primeiro a referência aos anos iniciais do EF e, logo em seguida, à modalidade EJA.

Os estudantes desenvolverão seus estudos mediante:

- estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades [...] como educação de jovens e adultos, [...] de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2006b, p. 15).

A forma como as relatoras inseriram a EJA nesse parágrafo coloca em dúvida a maneira como essa modalidade é concebida pelos conselheiros. Se ela é vista como uma modalidade de ensino que compõe o Ensino Fundamental (EF) ou se é como uma modalidade da EB que se coloca à parte dos anos iniciais do EF.

Com base na análise desse documento, podemos constatar que a política de formação inicial para o professor da Educação Básica/EJA no Curso de Pedagogia, licenciatura, não aparece claramente nas diretrizes tratadas nesses Pareceres.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b)⁵⁰, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, foi publicada no momento em que o CNE era presidido pelo conselheiro Edson de Oliveira Nunes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005) e no Parecer CNE/CP nº. 3/2006 (BRASIL, 2006a), apresentados imediatamente acima.

Ao examinar essa Resolução, verificamos que, no Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b).

Cabe esclarecer que foi mantida a redação do Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005) sobre a “formação inicial” para designar o tipo de formação que os licenciandos matriculados em Curso de Pedagogia, licenciatura, receberão. Bem como, no artigo 4º, podemos encontrar um excerto do mesmo Parecer para se referir, dessa vez, ao sujeito a quem se destina a formação inicial oferecida neste.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professor espera 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

⁵⁰ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005)⁵¹.

Na Resolução (BRASIL, 2006b), assim como no Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005), a questão da formação inicial do professor para a modalidade EJA não aparece de forma explícita, embora no Artigo 5º, no inciso III, se reproduza uma menção indireta à EJA, tal qual o Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005): “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria” (BRASIL, 2005). Essa dedução pode ser feita, porque é essa a formulação que a LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), no Artigo 37, utiliza para estabelecer a quem se destina a EJA. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 12).

Porém, essa Resolução, ao tratar do estágio curricular no Inciso IV do artigo 8º, institui uma diretriz, que também consta no Parecer CNE/CP nº. 5/2005, a qual, além de conservar a prioridade dada às etapas, EI e aos anos iniciais do EF na formação inicial do professor, em Cursos de Pedagogia, também manteve a EJA à parte dos anos iniciais do EF. Todavia, delegou à EJA um tratamento diferenciado do dispensado às outras modalidades da Educação Básica⁵².

IV - estágio curricular a ser realizado ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

⁵¹ Esse excerto foi citado duas vezes, pois seu conteúdo aparece tanto no Parecer quanto na Resolução (BRASIL, 2006a, 2006b).

⁵²As modalidades da Educação Básica – Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância – não foram previstas neste parecer como área de estágio curricular do Curso de Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2010c).

- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006b, p. 5).

É verificável que o mesmo destaque não foi dado à outras modalidades da EB, como, por exemplo, à Educação Especial. Portanto, pode-se concluir que esta Resolução por meio de suas diretrizes contemplou parcialmente às necessidades de formação inicial do professor, que irá licenciar-se no Curso de Pedagogia para exercer a docência na EJA, pois essa modalidade da Educação Básica somente é evidenciada nesta Resolução, enquanto uma alternativa de *lôcus* de realização de estágio curricular.

Após doze anos de acúmulo de discussões em torno da Formação Inicial do Professor para a EB/EJA, em 2009 houve alteração dos Artigos 61 e 62 da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 2012). Dessa forma, o Artigo 61 passou a estabelecer que entre os profissionais que podem ser considerados da educação, está o professor da EB.

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. [...] (BRASIL, 2012, p. 1)

A definição da concepção do que deve ser considerado “professor” por esta Lei, representa um avanço importante à medida que o seu objetivo é o de oferecer as bases que fundamentem as discussões e as políticas para o campo. Além dessa, outra significativa mudança foi incluída. No Artigo 62, acrescentaram-se três parágrafos, sendo que no primeiro e no terceiro, a expressão “formação inicial” foi inserida⁵³. No § 1º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2012). A inclusão do § 3º também é de importância crucial, porque estabelece que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2012, p. 1).

⁵³ Destacamos que esta inserção se deu após a publicação da Resolução do curso de Pedagogia, na qual a expressão “formação inicial” do professor voltou a ser utilizada.

Essa reforma na LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1912) demonstra que a disputa política pelo conteúdo do texto desta Lei se manteve durante a última década no Brasil, uma vez que esse, expressa a hegemonia da classe burguesa neste momento histórico.

Quanto às Diretrizes Operacionais (DO)⁵⁴ para a EJA, encontramos dois pareceres. O primeiro, Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008, não chegou a ser homologado. Porém, foi a partir do reexame do mesmo que, em 2010, foi aprovado e homologado o Parecer CNE/CEB nº. 06, de 7 de abril de 2010 (BRASIL, 2010a), o qual instituiu as DO para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos; idade mínima e certificação nos exames de EJA; EJA a Distância. Como a equipe relatora⁵⁵ somente reexaminou os aspectos destacados, não consta em seu texto nenhuma referência à formação do professor para a EJA. Porém, a Resolução CEB/CNE nº. 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010b), em que estão instituídas as DO para a EJA nos mesmos aspectos anteriormente citados no Parecer CNE/CEB nº. 06/2010 (BRASIL, 2010a) recuperou do Parecer CNE/CEB nº 23/2008 (BRASIL, 2008) a diretriz que versa sobre a formação inicial do professor para a EJA. Desta forma, o presidente do CNE, o conselheiro Francisco Aparecido Cordão pôs em vigor esta Resolução.

A primeira questão que me chamou a atenção em relação a este documento é que o mesmo conselheiro que era presidente da CNE em 2000, quando da publicação da Resolução CNE/CEB nº. 1/2000, que estabeleceu as DCNEJA (BRASIL, 2000b); era o presidente em 2010, no momento da publicação da Resolução em tela; a segunda foi o fato de esta Resolução possuir natureza distinta dos outros documentos estudados neste capítulo. Portanto, nestas as diretrizes vão para além das questões curriculares. Segundo o texto da Lei, as DO devem ser “obrigatoriamente observadas” pelos sistemas de ensino.

⁵⁴ Com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional da oferta de educação básica para os jovens e os adultos às Diretrizes Curriculares Nacionais a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Adaptado da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002. (BRASIL, 2002).

⁵⁵ Equipe de relatores: Adeum Hilário Sauer, Cesar Callegari, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Francisco Aparecido Cordão, Maria das Dores de Oliveira, Mozart Neves Ramos e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

Art. 1º [...] na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal. (BRASIL, 2010b, p. 1)

É neste contexto que este dispositivo jurídico resolve que deverá estabelecer-se no Brasil uma política específica de formação inicial de professores de “Educação Básica de jovens e adultos”. O que pode ser verificado no artigo 10º:

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2010b, p.3)

Embora este seja o único artigo que faz referência à formação inicial do professor para a EJA, podem-se extrair várias diretrizes: 1º) que a política de formação inicial do professor para a Educação Básica de Jovens e Adultos deverá ser estabelecida pelo Sistema Nacional Público de Formação de Professores; 2º) que essas políticas específicas se voltarão para o que os conselheiros denominam “formação inicial e continuada”; 3º) que essa formação “inicial e continuada” de professores manteria estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵⁶, a qual se caracteriza por oferecer formação inicial e formação

⁵⁶ A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como

continuada de professores na modalidade EaD, o que faz sentido uma vez que o professor de EJA terá que estar preparado para exercer a docência em cursos que articulam as duas modalidades, tratada neste documento por “EJA a Distância”, o que gera na verdade uma submodalidade de EB. A partir dessas diretrizes o professor de EJA passaria a ser formado no mesmo modelo que também está sendo proposto para os seus alunos.

No entanto, fica uma pergunta; O que motiva a formulação e o fomento de uma política de formação específica para os professores da “Educação Básica de jovens e adultos”? Qual o projeto? De acordo com o Art. 2º, o projeto é: 1º) institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos; 2º) realizá-la como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática; 3º) contemplar a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida. (BRASIL, 2010b, p. 1)

Se levarmos em conta os dados sobre o número de jovens e adultos analfabetos, com baixa escolaridade, a redução do número de turmas de EJA e do número de alunos matriculados que vem caindo ano após ano, além do número irrisório de matrículas de alunos da EJA integrada com a Educação profissional, os quais evidenciam o processo de desmonte que a política atual para a EJA vem estabelecendo, podemos concluir que este projeto está apenas no nível do discurso. Porém, ele produz um consenso em torno da necessidade da formação inicial e continuada do professor para que o projeto possa ser posto em prática.

A Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010c, p. 1), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no Artigo 1º resolve que:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno

apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (BRASIL, 2006).

desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

Nesse documento, o presidente do CNE, Francisco Aparecido Cordão, bem como Cury, no Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000a), parte dos objetivos determinados pela LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 22, para Educação Básica, quais sejam: “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

No Capítulo II, *Modalidades Da Educação Básica*, o artigo 27 enumera cada uma das modalidades da Educação Básica. Na Seção I: *Educação de Jovens e Adultos*, no Artigo 28, parágrafo 2º, o documento assim se expressa:

Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja “realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos” (BRASIL, 2010c, p. 10).

Essa breve referência à formação dos “educadores” que trabalharão nos cursos de EJA, articulada às diretrizes de formação do professor de “Educação Básica de Jovens e Adultos”, instituída pela Resolução CEB/CNE nº. 3/2010 (BRASIL, 2010b), nos leva a crer que há um movimento, uma transição no processo de construção da política destinada a criar um modelo de professor para a EJA. No entanto, o que dá sentido ao modelo de professor da EJA, o que dá conteúdo, substância para esse modelo, é o modelo de ser humano que o capitalismo e o Estado capitalista querem produzir. Nesse caso, o professor seria instrumentalizado, dotado das competências e das habilidades necessária para mediar a reprodução de novos homens e

mulheres para uma nova sociabilidade. Portanto, especificamente ao professor da EJA destina-se uma formação não só continuada, mas de planejamento sistemático⁵⁷.

No Art. 59, a Resolução nº. 4/2010 (BRASIL, 2010c) estabelece que:

Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja: [...] que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (BRASIL, 2010c, p. 18).

Tomando como ponto de partida a última frase do excerto, pergunta-se: a qual “projeto de Nação” essa Resolução se refere? A um projeto de interesses hegemônicos nacionais e internacionais?

Se considerarmos que o Brasil é uma nação⁵⁸ “subordinada aos Estados que detêm a hegemonia internacional” (RUMMERT, 2007) e que essa posição do Brasil, no cenário internacional, é que determina a indução da política, poderemos concluir que o projeto de Nação, produzido no interior do Estado é um projeto que assegure a manutenção das relações do modelo capitalista de produção.

Contudo, esse projeto de Nação não é atual. A sociedade burguesa brasileira, em associação ao Estado capitalista e ao capital internacional, vem construindo este projeto há centenas de anos por meio da produção de política social⁵⁹, que “nada mais é do que uma parte da síntese possível das tensões e disputas econômicas, sociais e políticas, e, portanto das condições que geram” (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 69).

3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise dos pareceres e das resoluções selecionados permitiu que extraíssemos das diretrizes curriculares nacionais e das diretrizes operacionais excertos que possibilitaram uma aproximação ao que vem sendo construído pelo Estado brasileiro como política para a formação

⁵⁷Segundo o Dicionário Aurélio, sistemático significa, entre outras definições: coerente com determinada linha de pensamento e ou de ação. (versão eletrônica)

⁵⁸ Termo utilizado com o sentido de Estado-nação e ou País.

⁵⁹ Para uma análise sobre esses anos, ver Fontes (2012).

inicial do professor de EJA, a qual expressa a produção de um consenso, que espelha uma sociedade dividida em classes, reproduzindo, no campo da educação, as desigualdades produzidas pelas relações antagônicas capital-trabalho.

Em um país em que a educação escolar não é para todos, o direito à educação como “público e subjetivo” é reposto para camuflar o seu sentido ideológico, vela uma condição social que é imposta a um enorme percentual de brasileiros que se insere de maneira subalterna no mercado de trabalho. Dessa forma, como entender que a EJA se constitui como um direito? É necessário compreender a construção ideológica da política como aquela que está “impregnada de ideologias” (RUMMERT, 2007). Portanto, a lei não é a política, ela expressa a política, que acontece no campo das relações de dominação, ao mesmo tempo em que expressa o consenso produzido na sociedade civil. Portanto, o CNE não é somente um “um órgão colegiado integrante do MEC” (BRASIL, 2013) como se quer afirmar no *site* do MEC, é também espaço de contradição. “Os conselhos são, ao mesmo tempo, resultado de uma luta histórica para que fossem constituídos como espaços de cunho social, onde as políticas públicas pudessem ser construídas democraticamente, mas também se constituem em espaços de aparelhamento estatal” (CAMPOS, 2011). São espaços onde representantes de entidades de classe, como associações e fóruns ligados à educação, se reúnem com os representantes dos setores privatistas da educação que defendem os interesses do capital nacional e internacional.

Nesse contexto, o papel dos conselheiros aparece para a sociedade como um meio de “colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação” (BRASIL, 2013). Entretanto Saviani (apud CONSELHO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010) afirma que:

com o fortalecimento desse corporativismo privatista e forma de escolha das representações do CNE, salienta que a composição do mesmo deve se estabelecer de maneira mais democrática, contrapondo-se ao fato dos setores privados terem assento no governo: Não faz sentido que eles definam normas que obriguem a todos, inclusive escolas públicas. O CNE acabou não tendo uma sorte muito melhor do que o antigo Conselho Federal de Educação. Lá também operam os lobbies, as influências acontecem. Há pessoas

ligadas aos setores privados com posições-chave lá dentro.

O CNE representa interesses diversos que se manifestam tanto nas várias reuniões públicas que realizam, como no interior do Estado. Nessa dinâmica, produzem documentos, que representam os interesses do “Estado Educador”, nos quais propõem políticas públicas, que produzem consensos em torno da “nova pedagogia da hegemonia”, evidenciando, portanto, que são várias as formas como o papel de organicidade dos intelectuais que compõem o CNE se traduz.

Nos pareceres e resoluções, expressam-se políticas de formação de professores estratégicas para viabilizar o que o Conselheiro Francisco Cordão chamou de projeto de Nação: uma Nação em que o direito de escolarização das classes subalternas não se efetiva, mas em seu lugar estabelecem-se políticas educacionais voltadas ao apassivamento do sujeito histórico, subjacente ao discurso de constituição de um “cidadão ativo”, que exerça sua cidadania. O espaço de exercício da cidadania é o espaço da sociedade dos valores liberais, onde as relações pedagógicas entre o Estado e a sociedade se estabelecem para educá-los até o nível escolar mínimo exigido “pelo ajuste da educação de massa a um padrão de acumulação do capital que requer grande volume de trabalho simples” (LEHER, 2010, p. 371). Esse mínimo dispensado a esses trabalhadores, em um estabelecimento escolar que promete garantir as condições para que ele prossiga em estudos posteriores (BRASIL, 1996), é também para que o sujeito se sinta “apto” a ingressar no mercado de trabalho. Essa ideia tenta encobrir o fato de que a maior parte das escolas que oferece EB/EJA no Brasil “[...] está inscrita na lógica do modo de produção capitalista [a qual] reserva para poucos a formação integral e pré-determina, de forma limitadora e instrumental, o futuro daqueles oriundos da classe trabalhadora aos quais atende” (RUMMERT, 2007, p. 47).

É nesse contexto que se inserem as políticas de formação inicial do professor da EB/EJA, as quais tornam-se ardilosas quando o projeto de nação está pautado nas atualizações do neoliberalismo e que, portanto, precisa revitalizar as relações de exploração e de reexpropriação da força de trabalho da classe trabalhadora. Esse é o projeto que está em jogo.

As mudanças que ocorreram na história estão relacionadas à inserção das novas tecnologias, à construção de uma sociedade do conhecimento, na qual o professor reflexivo, competente, flexível, apareça em todas as suas nuances. Entretanto todas essas mudanças

estão no campo da reposição da hegemonia burguesa num outro patamar. As contradições históricas vão se agudizando e a classe dominante precisa ajustar-se às novas condições para o exercício de sua dominação e aí está colocado o papel das políticas educacionais.

A produção de pareceres e resoluções que instituem políticas de formação inicial para o professor da EJA se inicia no governo FHC e tem sequência no governo Lula da Silva. Alguns fatos podem comprovar o caráter de continuidade dessas políticas, como: a permanência de alguns conselheiros durante os dois governos, como, por exemplo, do conselheiro Francisco Aparecido Cordão. Outro fato é a presença de diretrizes que foram instituídas no decorrer do mandato do FHC e que são utilizadas como fundamento para a elaboração de diretrizes durante o Governo Lula da Silva. É o caso, por exemplo, do Parecer do Curso de Pedagogia, licenciatura. E o terceiro fato é a manutenção, no Governo Lula da Silva, da validade de diretrizes instituídas em resoluções homologadas no decorrer do Governo FHC.

- ✓ 1º) O Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 versa sobre as DCN para a EJA (BRASIL, 2000a), apresentando a Formação Inicial do Professor para a EJA, para a qual propõe a inserção de conteúdos da área de conhecimento da EJA em cursos de profissionalização, normal médio e ou em cursos de licenciatura, inclusive o Normal Superior, em Escolas Básicas, universidades e Instituições formadoras de professores. Este Parecer defende a implementação de uma política que prevê que, paralelamente à formação do professor, ocorresse uma articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras para que o docente continuasse recebendo em serviço um tipo de formação que o orientasse a estabelecer com seus alunos uma “relação pedagógica” (RUMMERT, 2007, p. 41).
- ✓ 2º) A Resolução CNE/CEB nº. 1/2000 estabelece as DCNEJA (BRASIL, 2000b), a qual resolve que haverá formação inicial e continuada do profissional que nela atua. Porém os definidores desta política não estabelecem diretrizes nítidas para a formação inicial de professores.
- ✓ 3º) O Parecer CNE/CP nº. 9/2001 versa sobre as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a), e não se refere à formação acadêmica do professor em cursos de licenciatura como Formação Inicial. Instituiu diretrizes

que preveem tal formação do professor, em cursos de licenciatura em universidades e instituições formadoras.

- ✓ 4º) A Resolução CNE/CP nº. 1/2002 institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002b). Escrita de forma universal, também não utiliza a expressão formação inicial, ao se referir à formação acadêmica do futuro professor, além de contemplar de forma generalizada os professores de todas as etapas e modalidades da EB. Dessa maneira, a formação inicial/acadêmica do professor para a EJA ficou diluída nas diretrizes da formação inicial/acadêmica do professor para a EB.
- ✓ 5º) O Parecer CNE/CP nº. 5/2005, que trata das DCNP, licenciatura (BRASIL, 2005), recupera a expressão “formação inicial”, para se referir à espécie de formação que este curso irá oferecer; Aponta para a formação do professor em curso de licenciatura, em Instituições de Ensino Superior. Nesta, a EJA é colocada à parte dos anos iniciais do EF.
- ✓ 6º) A Resolução CNE/CP nº. 1/2006, que institui DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006b), circunscreve a aplicação desse Curso à formação inicial do professor, a qual objetiva licenciar o estudante para o exercício do magistério na EB, inserindo a modalidade EJA, embora de maneira subalternizada.
- ✓ 7º) O Parecer CNE/CEB nº. 6/2010, que reexamina o Parecer CNE/CEB Nº. 23/2008, institui as DO para a EJA 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 (BRASIL, 2010a), e não faz referência à formação do professor para a EJA.
- ✓ 8º) A Resolução nº. 3/2010, que institui DO para a EJA (BRASIL, 2010b), nos mesmos aspectos presentes no Parecer supracitado, resolve que deverá ser constituída uma política de “formação inicial e continuada” de professores para a Educação Básica de Jovens e Adultos e que esta deverá ser estabelecida pelo Sistema Nacional Público de Formação de Professores. Além disso, estabelece que esta política forme professores de Educação Básica de Jovens e Adultos em estreita relação com o Programa do Sistema UAB, o qual se caracteriza por oferecer

formação inicial e formação continuada de professores na modalidade EaD.

- ✓ 9º) A Resolução nº 4/2010, que define DCN para a Educação Básica (BRASIL, 2010), resolve que “os cursos de EJA, preferencialmente, tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos” (BRASIL, 2010c, p. 10).

As políticas educacionais que essas diretrizes instituem podem ser categorizadas em níveis de especificidades diferentes: existem aquelas que fazem parte da categoria universal de formação inicial do professor para a Educação Básica, que estabelecem a formação de profissionais da EB, em todas as etapas e modalidades, em todos os níveis, “inicial e continuada”, em programas, na modalidade presencial ou EaD. E quanto aos conteúdos dessa formação, as diretrizes conseguem ser ainda mais genéricas, definindo um perfil de professor indefinido, com muitas lacunas em sua formação, as quais poderão ser preenchidas de acordo com os interesses do mercado profissional:

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa (BRASIL, 2010c, p. 18).

E existem aquelas políticas que fazem parte da categoria mais singular/particular que trata da formação inicial do professor para a EJA, dentre elas, encontramos: na Resolução CEB/CNE nº. 3/2010, a formação “inicial e continuada” de professor de Educação Básica de Jovens e Adultos será desenvolvida em estreita relação com o UAB, com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino; e a

Resolução nº 4/2010 define que aos educadores de jovens e adultos, especificamente, seja destinada uma formação continuada sistematicamente (BRASIL, 2010c).

As leituras realizadas e as análises empreendidas em torno da documentação nos levaram a perguntar: qual a explicação para que uma política tão específica para a “formação inicial e continuada” do professor para e da EJA venha a se conformar a partir de 2010? “Que tipo de professor, dotado de que particularidades, deve ser criado pelo sistema, a fim de que o próprio sistema possa funcionar?”⁶⁰ Qual a real especificidade da EJA? A questão central é que esta política de formação inicial de professores para a EJA está destinada a dar conta de uma questão de classe.

Esse projeto de Nação que se atrela à produção da política expressa nesses documentos vai tentar esconder que esse é um projeto político de classe. Por isso, o esforço empreendido neste trabalho vem no sentido de entender essa política no campo das relações de dominação entre as classes. Contudo, o que o balanço de literatura nos indicou foi que os sistemas de ensino não ofertam as condições necessárias para que a Formação Inicial do professor para a EJA se realize nos cursos de licenciatura. Dessa maneira, o que havia sido proposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a), uma formação inicial específica do professor para a EJA, foi sendo, gradativamente, ressignificado pelas resoluções que instituíram as diretrizes dos cursos de licenciatura e do curso de Pedagogia, licenciatura, até que, em 2010, as DO para a EJA repõem agora como política de caráter obrigatório que: “O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos” (BRASIL, 2010b), em conjunto com a diretriz que define que aos educadores de jovens e adultos, especificamente, seja destinada uma formação continuada sistematicamente.

A tendência, como foi demonstrada, é que a formação daquele professor que trabalhará atendendo à demanda de formação do aluno da EJA seja feita de maneira indeterminada. As políticas propostas nos pareceres não são excludentes, uma vez que, quando se fala em programas, deixam aberto um canal de múltiplas possibilidades de formação, em diferentes espaços (real e virtual), cursos, modalidades,

⁶⁰ Pergunta elaborada a partir de uma das perguntas apresentadas por Karel Kosik no livro *Dialética do concreto*. (KOSIK, 1976).

com diferentes profissionais, educadores, professores, tutores e conteúdos de formação.

Nesse contexto, a política de Formação Inicial e Continuada de Professores vai ao encontro, simultaneamente, dos interesses do capital, representado pelo bloco no poder, do Estado e de frações da classe trabalhadora representadas, em certa medida, pelos movimentos sociais. Essa política social está a serviço de produzir para a EJA um professor de novo perfil, aquele que possua tantas lacunas quantas sejam necessárias para serem preenchidas em acordo com a necessidade do mercado de trabalho no qual ele vai se inserir. Portanto, o professor que se quer formar deverá ser capaz de mediar as relações contraditórias determinadas pela relação capital-trabalho, portanto, um intelectual orgânico, que, nas suas relações pedagógicas ao desenvolver uma prática reiterativa, produza e reproduza a manutenção das relações hegemônicas do capital.

4 FORMAÇÃO INICIAL OU *CONTINUUM* DE FORMAÇÃO

Este capítulo propõe evidenciar o que a intelectualidade⁶¹ que discute a EJA no Brasil vem pensando sobre a Formação Inicial do Professor para essa modalidade da Educação Básica. Foram eleitos como material de estudo três livros, organizados como coletâneas de textos e trabalhos resultantes dos SNF/EJA. Estes são organizados pelos Fóruns de EJA do Brasil, em aliança com o governo federal e com a UNESCO.

O I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos aconteceu na UFMG, em maio de 2006. O encontro realizou-se por meio da união de esforços, que envolveu o Ministério da Educação, seis universidades públicas mineiras e a UNESCO. O II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos ocorreu na Universidade Federal de Goiás (UFG), em junho de 2007. Foi um trabalho realizado entre o Ministério da Educação, a UNESCO, e o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos.

Dessas duas primeiras edições do Seminário, resultaram duas coletâneas de textos compilados em dois livros. O primeiro, *Formação de educadores de jovens e adultos* (SOARES, 2006b), foi publicado pelo MEC/SECAD, na pessoa de Timothy Ireland, UNESCO, na pessoa de Célio da Cunha, e Fóruns de EJA do Brasil, na pessoa do organizador Leônicio José Soares, em 2006; o segundo, *Formação de educadores de jovens e adultos* (MACHADO, 2008), também foi publicado pelo MEC/SECAD, na pessoa de Adelaide Santana Chamusca, e pela UNESCO, na pessoa de Célio da Cunha, com a participação dos Fóruns de EJA do Brasil, na pessoa da organizadora Maria Margarida Machado, em 2008.

O III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Pessoas Jovens e Adultas aconteceu no Rio Grande do Sul (RS), em 2010. Foi organizado pelo Fórum Estadual de EJA do RS, juntamente com os outros Fóruns Estaduais de EJA do Brasil. Esses Fóruns contaram com o financiamento do MEC/SECAD e dele resultou uma publicação de textos e trabalhos em forma de anais – *Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos* (OLIVEIRA, 2011), organizado por Everton Ferrer de Oliveira, Jussara Margareth de Paula Loch e Raimundo Helvécio Almeida Aguiar, e publicados em 2011.

⁶¹ Professores universitários convidados pelas lideranças dos Fóruns de EJA do Brasil a apresentar painéis, coordenar GT, elaborar relatórios-síntese.

Este capítulo se divide em cinco eixos. No primeiro, oferecemos um pequeno histórico sobre o surgimento dos Fóruns de EJA do Brasil, procurando mostrar como se origina articulado à UNESCO e como uma parte das lideranças dos Fóruns se associa a ela, ao Estado e às frações burguesas locais⁶², para formular políticas públicas nacionais para a formação de professores para a EJA. No segundo, descrevemos a dinâmica da organização e da realização dos SNF/EJA. No terceiro, apresentamos os três livros nos quais foram publicados os trabalhos utilizados como fonte nesta pesquisa, além de uma breve discussão sobre a indefinição de conceitos fundamentais na produção intelectual no campo da EJA. No quarto eixo, analisamos as concepções de Formação Inicial de Professores para a EJA, o movimento de construção de uma nova concepção que se deu a partir da articulação do conceito de formação inicial ao de formação continuada, gerando a ideia de um *continuum* de formação. No último, tecemos algumas considerações gerais.

4.1 UMA HISTÓRIA DE ALIANÇAS

As políticas educacionais voltadas à educação de adolescentes, de jovens e de adultos, fazem parte do grande campo das políticas sociais brasileiras, as quais, desde 1957, estão articuladas às políticas internacionais. No caso da EJA, as recomendações da UNESCO têm sido bem recebidas, em razão da identidade entre os diversos interesses dessa OM, os do Estado e os de frações da classe burguesa. Nesse contexto, a partir do final da última década do século XX, criam-se, no Brasil, os Fóruns Estaduais de EJA e com eles se inicia uma nova história de alianças.

4.1.1 A UNESCO, o MEC e os Fóruns de EJA do Brasil

No Estado do Rio de Janeiro, onde inaugurou, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, [o Fórum de Educação de Jovens e Adultos] cuja história tem início com a convocação da [pela] UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais

⁶² Leher (2010, p. 369) chama a atenção para a “necessidade de evitar estudos sob a influência das OMs que desconsideram o protagonismo das frações burguesas locais.”

preparatórias à V Conferência Internacional de Adultos [...] (FORUMEJA, 2013, s.p.)

Em janeiro de 1997, realizou-se, em Brasília, a reunião preparatória regional da América Latina, a V CONFINTEA. Segundo consta no relatório-síntese do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Rio de Janeiro (ENEJA, 1999), o Brasil, a convite da UNESCO

[...] não somente sediou como foi protagonista da reunião preparatória regional, realizada em Brasília, em janeiro de 1997. Essa primeira fase de mobilizações culmina com a participação de uma delegação nacional, composta por representantes de ONGs e por 22 educadores na V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997 (ENEJA, 1999, p. 1).

Após a V CONFINTEA, de volta ao Brasil:

Em cumprimento a esta agenda [Agenda para o Futuro] foi realizado, em Curitiba, o Encontro de EJA, em outubro de 1998, como preparação para a reunião sub-regional para os países do Mercosul e Chile, ocorrida em Montevidéu, em novembro do mesmo ano, da qual também participou uma delegação nacional composta por representantes dos diversos segmentos⁶³. Na plenária final, reafirmou-se a necessidade de manutenção de encontros nacionais de EJA (ENEJA, 1999, p. 1).

Atendendo a essa determinação, a UNESCO, em 1999, no Rio de Janeiro, organizou o primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA, 1999). Esse foi realizado em parceria com o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), o MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Serviço Social da Indústria (SESI). Além desses, estiveram presentes 298 representantes de diversos setores da sociedade civil e política, que trabalham e/ou pesquisam no

⁶³Segmento é o nome utilizado pelos Fóruns de EJA do Brasil para nomear os diferentes grupos que compõem os Fóruns.

campo da EJA, secretarias, estaduais e municipais de educação, secretarias, estaduais e municipais de trabalho e emprego, organizações empresariais, Sistema ‘S’, universidades, ONGs, organizações sindicais (ENEJA, 1999).

Inaugura-se no Brasil, nesse momento, uma política de aliança⁶⁴ entre a UNESCO, o Estado, frações das classes burguesas e os Fóruns de EJA do Brasil, para estabelecerem políticas públicas para a EJA.

O Eneja/ Rio buscou contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas de cooperação, articuladas entre as esferas de governo e os segmentos, governamental e não-governamental. Ao renovar o interesse pela temática da alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho, o encontro pretendeu colaborar para a revisão e o alargamento do conceito de EJA, propiciando uma leitura brasileira da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro. O encontro visou, também, promover a divulgação e o intercâmbio de experiências, potencializando iniciativas, motivando os agentes, fortalecendo parcerias e comissões interinstitucionais constituídas nos Estados e municípios e os fóruns estaduais já existentes (RJ, MG, ES, RS, SP), estimulando a criação de outros, tanto estaduais como regionais (ENEJA, 1999, p. 1).

Note-se que esse Encontro teve um objetivo muito específico: o de iniciar a familiarização dos participantes do I ENEJA com as recomendações da V CONFINTEA, que possuiu como uma de suas finalidades alargar o conceito de EJA para o de Educação ao longo da vida⁶⁵, estratégia que parece ter dado certo, pois entre as propostas aprovadas pela plenária final desse I Encontro, destaca-se: “Trabalhar para a ampliação do conceito de EJA assumido na V CONFINTEA, no âmbito das culturas, brasileira e latino-americana, que propõe EJA na perspectiva da educação continuada e do direito, que tem toda pessoa,

⁶⁴ Parceria é o termo utilizado nos documentos da UNESCO para se referir às alianças que essa estabelece.

⁶⁵ Sobre a emergência do conceito no campo da EJA no Brasil cf. D’Ávila (2012).

de aprender ao longo da vida” (ENEJA, 1999, p.4). Esse não foi o único objetivo alcançado pelo I ENEJA. Atualmente, os 27 estados da federação e o Distrito Federal possuem seus próprios Fóruns de EJA, além de fóruns regionais e municipais.

A implantação e fortalecimento dos fóruns estaduais e municipais de educação de jovens e adultos, que devem ter a participação de representantes de secretarias, de educação e trabalho, de trabalhadores, de empregadores e de demais segmentos organizados da sociedade civil. Estes fóruns atuarão como instâncias representativas, legítimas da EJA, sendo interlocutores dos governos estaduais e municipais na proposição e no encaminhamento de políticas públicas na área (ENEJA, 1999, p. 4).

Um ponto importante a destacar é que no I ENEJA aparece a proposição de “no plano legal: apoiar e prestar assessoria aos trabalhos da comissão instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estabelecimento das diretrizes para EJA” (ENEJA, 1999, p. 4). Tal ação foi efetivada, como pode ser observado no excerto abaixo:

Ao lado desta presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns comprometidos com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto (BRASIL, 2000, p. 2-3).

É dessa forma que os Fóruns passam a participar das proposições das políticas para a EJA.

No ano de 1999, foi publicada no Brasil a *Declaração de Hamburgo* (SESI; UNESCO, 1999)⁶⁶, a qual, além de disseminar suas recomendações, lançou um *slogan*: “Educação de Adultos, mais que um

⁶⁶ Documento produzido pela UNESCO como resultado da V CONFINTEA. Interessante destacar que esse documento prescritivo empregou ora a terminologia Educação de Adultos (EDA), ora incorporou ao seu discurso a terminologia EJA: “Os objetivos da Educação de Jovens e Adultos, vistas como processo de longo prazo, desenvolve autonomia e senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades [...]” (SESI; UNESCO, 1999, p. 20).

direito: é a chave para o século XXI”. Essa vem sendo utilizada no Brasil em documentos, oficiais e oficiosos, e nos discursos propalados nos círculos da EJA, procurando comprometer e responsabilizá-la pela construção de um futuro melhor no século XXI.

Além das interferências citadas, essa *Declaração* (1999) delegou à educação [de jovens e adultos] a responsabilidade de ser o único meio de garantir aos homens “os direitos e as liberdades individuais”, colocando o professor e as tecnologias da informação e comunicação de forma subordinada ao primeiro, como mediadores dessa política. Para a UNESCO:

Hoje em dia, no limiar do cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem, carece mais do que nunca afirmar que é somente pela educação que os direitos e as liberdades fundamentais poderão ser garantidos. A revolução das tecnologias da informação [...] apresenta um duplo desafio: o modo como fazer para que todos tenham acesso à tecnologia e como se pode melhor utilizar a tecnologia para fins educacionais. [...] não podemos esquecer que a tecnologia não é tudo. O que conta mesmo no processo de aprendizagem é o professor, pedra angular do futuro do mundo. Importa dar uma alta prioridade à formação e à reciclagem de todos os educadores (SESI; UNESCO, 1999, p. 17).

Segundo Marilena Chauí (2006):

As ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significa que os cidadãos são sujeitos de direito e que, onde tais direitos não existam e nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigi-los. É esse o cerne da democracia. Um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse. [...] Um direito é geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais. [...] Dizemos que uma sociedade é democrática quando ela institui direitos (CHAUÍ, 2006, p. 404-405).

Então perguntamos: a qual direito se refere essa *Declaração* (1999)? De acordo com Kosik (1976):

Na investigação analítico metafísica, vários aspectos do complexo social se transformam em categorias particulares e independentes; e momentos isolados da atividade social do homem – o direito, a moral, a política, a economia – transforma-se, na mente humana, em forças independentes que determinam a atividade do homem. Depois de cada aspecto do complexo social ter sido assim isolado e transformado em abstração, investiga-se a conexão recíproca entre os vários aspectos, por exemplo, o condicionamento do direito pelo “fator econômico”. Segundo este método de pensar, os produtos da atividade social do homem se transformam em forças independentes e adquirem poder sobre o homem (KOSIK, 1976, p. 111).

Podemos concluir que, no seio de uma sociedade de democracia formal, o direito e a liberdade estão subjulgados ao fator econômico. Nesse contexto, Moraes (2003) afirma que:

Os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de “aprendentes”. Não surpreende, dessa forma, que os sistemas educacionais dos vários países sofram pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva para gerar cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação, e dispostos a se atualizar ao longo de toda vida (MORAES, 2003, p. 152).

No ano 2000, no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (BRASIL, 2000a), a recomendação da *Declaração* aparece recontextualizada. Dessa forma, as proposições vão ganhando mais consistência e se traduzindo nacionalmente.

[...] ao lado da maior preocupação com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por esta escolarização sempre esteve associada, respeitadas as épocas, ao “cinematógrafo”, às “escolas itinerantes”, às “missões rurais”, à “radiodifusão”, aos cursos por “correspondência”, “aos discos”, às “telesalas”, aos “vídeos” e agora ao “computador”. A superação (e não sua

negação) da distância sempre foi tentada como meio de presença virtual entre educadores e educandos. A formação de docentes da EJA, com maior razão, deve propor o apropriar-se destes meios (BRASIL, 2000a, p. 59).

Observamos que a ideia de uso das tecnologias foi apropriada como um modo de realizar a Educação de Jovens e Adultos por meio da modalidade à distância. Porém, segundo o relator desse Parecer (BRASIL, 2000), Jamil Cury, o que conta, na luta pela escolarização dos alunos da EJA, é a profissionalização/formação do professor. Assim, o uso da tecnologia aparece como um recurso que poderia possibilitar a superação da distância entre educadores e educandos por meio da presença virtual, desde que os docentes se apropriassem desta tecnologia.

Além dessa passagem, o Parecer utilizou-se de dois excertos literais desse documento. No Capítulo III – *Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, como epígrafe:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o Século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (BRASIL, 2000, p. 12) (SESI; UNESCO, 1999, p. 19).

Como justificativa para a instituição de uma das três funções para a EJA⁶⁷, a função reparadora, o Parecer afirma:

⁶⁷ A segunda, equalizadora, está mais claramente vinculada à concepção de trabalho, pois considera que os alunos da EJA possuem o seguinte perfil: [...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida (BRASIL, 2000, p.7) (SESI; UNESCO, 1999, p. 23).

Portanto, inspirado no ideário liberal recomendado pela UNESCO, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 (BRASIL, 2000a) produziu DCN para a EJA, cujo conteúdo evidencia uma adesão ativa ao projeto social internacional. Segundo Lúcia Neves (2008, p. 24):

Ao longo da expansão do capitalismo, alteram-se os patamares mínimos de escolarização para o trabalho simples, correspondentes a cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção na cultura urbano-industrial. Esses patamares diferem também em cada formação social concreta, de acordo com a sua inserção na divisão internacional do trabalho, especialmente no que tange à produção e difusão da ciência e da tecnologia no capitalismo monopolista.

etapa da escolaridade (BRASIL, 2000, p. 9). A terceira função, qualificadora, está ligada à concepção de Educação ao Longo da Vida, “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11). Apresenta-se um excerto do *Relatório Jacques Delors* para a UNESCO, produzido pela Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, para justificar sua visão: “Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo, ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros (BRASIL, 2000, p. 11)” (UNESCO, 1996, p. 89).

Esse Parecer expressa também esforços conjuntos por parte da esfera pública e privada. Conforme o relator, a Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI) se uniram com o apoio da UNESCO na organização de duas conferências, que contaram com a presença da Câmara de Educação Básica, representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais dessa modalidade de educação (BRASIL, 2000a, p. 2). Esses são apenas exemplos sobre a forma como as ideologias dominantes vão se articulando entre OM, o Estado Brasileiro, os movimentos sociais, e sendo disseminadas com o apoio da classe dominante, nesse caso, representada pelo Serviço Social da Indústria (SESI). Porém, não é somente sob a forma de produção de documentos que alianças vêm se estabelecendo no Brasil.

Essas são realizadas também por meio de estratégias da UNESCO, que desqualifica a sociedade política do País ao disseminar que ela sozinha seria incapaz de cumprir o dever constitucional com a sociedade civil, sugerindo que, para resolver os problemas gerados no campo da contradição da relação capital - trabalho (pobreza, violência, desemprego, por exemplo), todos teriam que se envolver na busca de soluções, incentivando uma cidadania ativa. Vale lembrar que a UNESCO, o MEC e a classe burguesa possuem interesses comuns, em relação ao projeto hegemônico de ampliação do modo capital de acumulação. Dessa forma, esse discurso se presta a incentivar

a formação de alianças entre o capital e trabalho e de parcerias entre governos e organizações da sociedade. O Banco Mundial passou a defender que, ao contrário do que se imaginava, as noções de participação e de cidadania não eram contrárias aos objetivos contidos no projeto neoliberal (MARTINS, 2009, p. 140).

Essas podem ser, em parte, percebidas nas palavras de Wertheim⁶⁸ (2003), representante da UNESCO no Brasil entre 1997 e 2005:

[...] o Estado, por si só, já não dispõe de forças suficientes para atender às crescentes demandas por mais e melhor educação. Há a urgente necessidade de somar esforços e energias. A Conferência de Educação para Todos, organizada pela UNESCO no início dos anos noventa, em

⁶⁸O representante atual da Unesco no Brasil é Lucien André Muñoz (França) (UNESCO, s.d.).

Jomtien, na Tailândia, já havia percebido isso com clareza. Por essa razão, propôs a adoção generalizada de uma estratégia de alianças e de parcerias, como condição básica para o enfrentamento dos novos desafios. No Brasil, a política de alianças e de parcerias já possui inúmeros exemplos [...] (WERTHEIN, 2003, p. 107).

Werthein defende, portanto, a existência de dificuldade por parte do Estado de fazer frente a seus compromissos de assegurar educação como um direito da classe trabalhadora e sugere a realização de alianças. É dessa forma que a UNESCO aparece como uma grande aliada. O Estado brasileiro, no momento dessa publicação, ocupava, segundo a *Folha de S. Paulo*, a 12ª posição no ranking da economia mundial (CUCOLO, 2003), no entanto não atendia às demandas da educação pública e, atualmente, embora ocupe a 7ª posição (MODÉ, 2013), continua sem atender a essas demandas, porque assumiu compromissos prioritários com o capital, interna e externamente. Assim, os reclames realizados pelas classes subalternas ficam subordinados ao pagamento dos juros das dívidas, externa e interna. Dessa forma, o problema que persiste na educação aparece como resultado da ineficiência do Estado, que precisa ser apoiado pelos parceiros sociais, por exemplo, pelo Sistema “S”, pela Ação Educativa⁶⁹, pelos Fóruns de EJA do Brasil, entre outros.

É no contexto dessas alianças que o VII ENEJA, realizado no Distrito Federal, em 2005, trouxe para a centralidade das discussões o eixo temático formação de educadores, ao aprovar uma proposta surgida no interior do segmento⁷⁰ universidade (SOARES, 2006a). Soares afirma também que:

⁶⁹ A Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1994. Sua missão é promover direitos educativos, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. (Cf. <http://www.acaoeducativa.org/index.php/quem-somos>) [...] a Ação Educativa atua em diversos espaços de discussão, reflexão, monitoramento e formulação de políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas, [interage] com a sociedade civil e o poder público (Cf. <http://www.acaoeducativa.org/index.php/educacao-de-jovens-e-adultos>).

⁷⁰ O segmento que reúne os professores das Instituições de Ensino Superior discutiu e decidiu por encaminhar ao Ministério da Educação, como uma das

Após aprovação da proposta de se realizar o Seminário na Plenária Final do VII ENEJA no DF, [...] formou-se uma coordenação colegiada composta por representações das seguintes instituições: UFMG; UFV, UFOP, UFSJ, UFJF, UEMG⁷¹ e do MEC. [...] Durante as reuniões [preparatórias para o seminário temático sobre a formação do educador de jovens e adultos que] [...] surgiu a iniciativa de se estabelecer um contato mais próximo com a UNESCO, uma vez que esse órgão tem estado presente, apoiando todas as versões dos ENEJAs (SOARES, 2006a, p. 13).

Podemos verificar, nos relatórios do I ENEJA (FORUMEJA, 1999), quando ainda só existiam cinco Fóruns Estaduais, e do VII ENEJA (FORUMEJA, 2005), que a UNESCO, além de apoiar os encontros, é uma das entidades promotoras/realizadoras destes (FORUMEJA, 2005)⁷². Assim, em 2005, estabeleceu-se, a exemplo do discurso de Werthein (2003), uma nova aliança, por meio de um esforço coletivo que envolveu o Ministério da Educação, seis universidades públicas mineiras e a UNESCO. Realizou-se, assim, um evento paralelo aos ENEJAs com foco na formação de educadores de EJA, denominado I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos (DEFOURNY; HENRIQUES, 2006, p. 8).

Nesse novo momento, a UNESCO aparece como agência apoiadora da organização de dois eventos, em associação ao MEC e com os Fóruns de EJA do Brasil. Importante destacar que esses eventos possuem características semelhantes às dos seminários recomendados

propostas ao final do Encontro, a realização de um seminário temático sobre a formação do educador de jovens e adultos (SOARES, 2006a, p. 9).

⁷¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) (SOARES, 2006a, p. 9).

⁷²Equipe de relatoria: Coordenador – Timothy D. Ireland (UFPB), Antônia Barbosa Pincano (UNIRIO), Any Dutra (UERJ), Berta de Borja Reis do Vale (UERJ), Celso de Rui Beisiegel (USP), Leôncio José Gomes Soares (UFMG), Maria Margarida Machado (UFGO), Osmar Fávero (UFF), Pedro Benjamin Garcia (UFRJ), Sônia Maria de Vargas (UESa), Sonia Maria Rummert (UFF) (FORUMEJA, 2005).

pela UNESCO⁷³. O I e o II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF/EJA) foram dedicados exclusivamente a discutir a formação inicial e a formação continuada dos educadores/professores de EJA.

4.2 A ORGANIZAÇÃO E A REALIZAÇÃO DOS SNF/EJA

O I SNF/EJA ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte/Minas Gerais (MG), em 2006, durante o primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2006). A partir desse, ocorreram três outros: o II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, na Universidade Federal de Goiás (UFG), no município de Goiânia/Goiás (GO), em junho de 2007. Esse foi fruto de uma aliança entre o Ministério da Educação, a UNESCO, e o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, no decorrer do segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010); o III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Pessoas Jovens e Adultas ocorreu na cidade de Porto Alegre/Rio Grande do Sul (RS), em 2010. Foi organizado pelo Fórum Estadual de EJA do RS, em parceria com os outros Fóruns Estaduais de EJA e com algumas Instituições de Ensino Superior (IES) do RS. Esse evento foi financiado pelo MEC/SECAD, no segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010). Em 2012, houve o IV Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos. Foi organizado pelo Fórum Estadual de Tocantins, em reunião com os outros Fóruns Estaduais, mas, por motivos políticos desconhecidos, acabou sendo realizado em Brasília/DF. Foi financiado pelo MEC/SECADI, no governo Dilma Rousseff (2011- 2014).

O formato, a organização, a composição das mesas e o tipo de participantes de tais Seminários vêm se modificando de uma edição para

⁷³ A UNESCO e OIT trabalham em conjunto para apoiar as Recomendações [para formação de professores] por meio da “organização de seminários, a todos os níveis, nos quais os representantes dos governos, das organizações de professores e empregadores das escolas privadas chegam por consenso a estratégias para melhorar através de ações concretas a condição dos professores. Este processo tem por base o ‘diálogo social’. Estes fóruns de diálogo social foram organizados em muitas regiões do mundo desde 1989, no Pacífico, nos Estados Árabes, na América Central e em várias sub-regiões de África; da promoção da Recomendação através de publicações (ex. pequenos livros, relatórios de sessões), comunicações em fóruns, conferências e *workshops*” (UNESCO; OIT, 2008, p.17).

outra. O I SNF/EJA, segundo consta na página do sítio do Forumeja, aparece como um evento que se dedicou a discutir a formação inicial e a formação continuada dos educadores⁷⁴ que trabalham na EJA e/ou na Educação Popular. Esse evento

[...] buscou responder à expectativa de professores universitários de todas as regiões do Brasil que trabalham com a formação de educadores de jovens e adultos, propiciando momentos de discussão e reflexão acerca do processo de formação desse educador, no âmbito da formação inicial e continuada, da pesquisa e da extensão (FORUMEJA, 2006, s.p).

O excerto permite perceber que esse Seminário se destinava a um público muito específico. Formadores de educadores/professores de EJA foram convidados para participar de um momento de *formação dos formadores* de educadores/professores de EJA. Isso se confirma no texto abaixo:

Para se chegar à relação dos convidados a participar do Seminário, a coordenação colegiada tomou por base as listas de participantes de professores universitários nos seguintes eventos: a) reunião do segmento das universidades nos ENEJAs; b) participantes do GT 18 Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; c) participantes do Congresso de Leitura, no Seminário de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – COLE e, por último, d) o cadastro dos professores universitários da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil – RAAAB. Os critérios considerados foram os da participação em eventos de EJA, da regionalização e da proporcionalidade procurando garantir deste modo o caráter nacional do Seminário (SOARES, 2006a, p. 13).

⁷⁴ Embora não considere que os vocábulos educador e professor sejam sinônimos, utilizei o vocábulo educador por considerá-lo mais amplo estando nele contido o professor.

Vale destacar que tanto os formadores de formadores, quanto os formadores de educadores/professores de EJA não foram selecionados aleatoriamente. O objetivo ia além de discutir a formação inicial e a formação continuada dos educadores da EJA e/ou da Educação Popular. Outro critério utilizado na seleção, embora não mencionado no livro, foi:

Entre essas vagas foram destinados [destinadas] 27 para os Estados e Distrito Federal. Na reunião dos representantes realizada em Brasília, último fevereiro, foi comunicado a todos os [representantes dos] fóruns a realização do evento [I SNF] e a disponibilização das vagas. Foi sugerido como critério para participação, representantes que estivessem envolvidos com atividades de formação do educador de jovens e [de] adultos e se possível vinculado a alguma Instituição de Ensino Superior (FORUMEJA, 2006, s.p).

Como se viu, o convidado, preferencialmente, deveria estar vinculado a uma Instituição de Ensino Superior (IES) como professor. Deveria, também, ter uma trajetória de participação em eventos que se relacionassem à EJA, estar cadastrado como professor universitário da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), representar uma Unidade da Federação ou ainda ser indicado pelo fórum estadual. Estes critérios deixam transparecer que havia o objetivo de formar uma intelectualidade que contribuísse para disseminar nas universidades brasileiras as concepções e valores produzidos e reproduzidos neste evento. Porém, o intento de ter representantes de todos os Estados neste Seminário não foi alcançado. Segundo Soares (2006a, p. 13), “Ainda que uma representatividade nacional estivesse em foco, nesse, que foi o primeiro Seminário, não se conseguiu a participação de todos os estados brasileiros”.

O I SNF/EJA ficou marcado por não ter previsto a participação do professor/educador de EJA, como interlocutor privilegiado, quando o assunto a tratar seria a sua própria formação. Ferreira (2007, p. 134) chama a atenção para o fato: “A ausência dos professores naquele evento provocou um sentimento de vazio, da falta de ‘alguém’ [...]”. Ainda, segundo o autor, essa questão foi externada: [...] “ocorreu um verdadeiro exercício de escuta da ‘voz’ dos professores, neste Seminário, dando início a um processo de construção que iria se consolidar durante o VIII ENEJA, em Recife, no mês de agosto de

2006” (FERREIRA, 2007, p. 134). O fato de o SNF/EJA ter se originado no interior do VII ENEJA faz com que ele guarde uma relação intrínseca com o ENEJA, de maneira que as deliberações aprovadas pelas plenárias desses Encontros são soberanas.

Machado (2008, p. 10) relata que:

Por indicação da plenária do VIII ENEJA em Recife-PE, o II Seminário Nacional teve a sua forma de organização alterada em comparação ao I Seminário. O Fórum Goiano de EJA assumiu o compromisso de garantir a participação efetiva de outros segmentos diretamente ligados ao campo da formação de educadores de jovens e adultos, dos âmbitos estaduais e regionais, além da universidade, dos próprios educadores e de representantes de movimentos sociais que também atuam nessa formação.

Em consequência dessa deliberação, foi incluída a participação no II SNF/EJA dos segmentos educadores de jovens e adultos em efetivo exercício, em turmas de alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante; gestores, federais, estaduais e municipais; representantes de movimentos sociais e do Sistema S que trabalhassem na formação de educadores, além de acadêmicos que pesquisassem sobre formação de educadores/professores de EJA.

A partir da deliberação da plenária do VIII ENEJA, o SNF/EJA deixa de ser um evento organizado somente pelo segmento universidade em reunião com IES, destinado a discutir formação dos educadores de jovens e de adultos entre os formadores de professores/educadores. Essa decisão acarretou mudanças no caráter do evento.

A apresentação de painéis e/ou de conferências em mesas temáticas por intelectuais convidados, um período dedicado à formulação de propostas e a realização da plenária final eram características da organização dos ENEJA, as quais foram mantidas pelo I SNF/EJA, mas, à medida que a organização foi sendo assumida pelos Fóruns de EJA do Brasil, a identidade do SNF/EJA ficou ainda mais próxima do modelo de organização dos ENEJA. As três edições que se

seguiram contaram com ampla participação de delegações⁷⁵ representativas dos Fóruns de EJA das Unidades de Federação do país.

Aos Fóruns é indicado que as delegações sejam compostas por dez pessoas que, preferencialmente, militem nos Fóruns e que estejam diretamente envolvidas na formação de professores para e da EJA. A princípio, as vagas deveriam ser distribuídas da seguinte forma: seis para o segmento universidade (professores de IES públicas, privadas, comunitárias, confessionais), uma para o segmento movimentos sociais (ONG, sindicatos), uma para o segmento gestor, uma para o segmento Sistema S e uma para o segmento educador. Portanto, nesse aspecto, houve uma mudança fundamental; no I SNF/EJA as propostas foram elaboradas, submetidas e aprovadas pelos convidados; no II, no III e no IV, as propostas foram formuladas e submetidas à apreciação dos delegados. Porém, como podemos perceber, os critérios estabelecidos⁷⁶ para a constituição da delegação privilegia o segmento universidade. Entretanto, muitas vezes, os Fóruns não conseguem mobilizar o número proposto de pessoas para formar uma delegação completa, muito menos garantir que a distribuição das vagas para cada um dos segmentos seja efetivada. Os membros dos Fóruns que se candidatam a uma vaga na delegação se comprometem a participar de uma reunião para informar seus pares sobre as discussões das quais participou no decorrer do Seminário e encaminhar as propostas aprovadas na plenária final ao retornarem a seus estados de origem. É uma forma de se criar um consentimento ativo em torno do que foi referendado no Seminário. Porém, nem todo delegado faz adesão e vários fazem críticas.

A mudança na composição e no caráter do grupo de participantes do II ENEJA provocou uma reorientação do tema a ser discutido, deixou de ser um diálogo entre professores, na grande maioria de Ensino superior, passando a ser: “Os desafios e as perspectivas da formação de educadores” (MACHADO, 2007, p. 5), bem como o objetivo, que antes era o de socializar experiências acadêmicas de formação de educadores, no II passou a ser refletir e apontar diretrizes acerca da formação no Brasil. Para tanto, efetivou-se outra mudança na dinâmica do II SNF/EJA.

⁷⁵ Os delegados eram indicados em reuniões dos representantes dos Fóruns de EJA do Brasil. Atualmente, a indicação é a de que esses sejam eleitos em assembleias convocadas pelos Fóruns para este fim.

⁷⁶ Os critérios são, geralmente, estabelecidos em reuniões de representantes dos Fóruns por Unidade da Federação.

Como atividade complementar às mesas-redondas realizadas, dedicou-se ao aprofundamento dos temas apresentados em Grupos de Trabalho (GT). Os 173 participantes do Seminário foram divididos em oito GTs, com o intuito de indicar diretrizes norteadoras da formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos. Para tanto, incluíram-se as perspectivas tanto dos gestores de sistemas públicos de ensino, dos professores universitários, dos professores de jovens e adultos da educação básica, quanto dos movimentos sociais que atuam nessa formação (MACHADO, 2007, p. 5).

As mudanças descritas acima, de certa forma, podem ser percebidas pela análise das designações dadas aos Seminários.

O primeiro seminário foi chamado *I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos* (I SNF/EJA). Chama-nos a atenção que, desde o primeiro seminário, foi incluído na sua designação o número ordinal I. Havia, pois, a intenção de se realizar outras edições do seminário. A segunda parte do nome aponta para o fato de que foi organizado para discutir a formação, mas sem a participação do Educador de Jovens e Adultos. O *II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos* (II SNF/EJA) se transformou em seminário de formação de educadores de jovens e adultos. O *III Seminário Nacional de Formação de Educadores como sujeitos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas* (III SNF/EJA) manteve o termo “de” e incluíram as palavras, como sujeitos de Educação de pessoas jovens e adultas para designar que o educador de jovens e adultos também é um jovem ou um adulto. Evidencia-se a tendência ao alargamento do conceito acerca dos sujeitos da EJA.

O excerto abaixo, extraído do VII Relatório do ENEJA (FORUMEJA, 2005), demonstra que essa tendência ao alargamento do conceito de sujeitos da EJA vinha sendo promovida, pelo menos, desde 2005:

A formação de professores, reincidentemente, segue como desafio a ser assumido como política pública pelos poderes constituídos. Inicial e continuada [,] requer [em] agências formadoras qualificadas, que contemplem concepções de formação educativa para sujeitos professores, também jovens e adultos, cuja prática profissional volta-se para o

trabalho com outros sujeitos jovens e adultos, idosos, empregados, desempregados, trabalhadores informais, homens, mulheres, adolescentes, não-alfabetizados, não-escolarizados, pessoas com necessidades educativas especiais. A pergunta fundamental ainda permanece: quem é o educador de jovens e adultos? (FORUMEJA, 2005, s.p.)

Outro termo que merece destaque na designação do III SNF/EJA é pessoas, também encontrado na designação do Grupo de Trabalho 18 da ANPEd – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, criado na 23ª reunião anual da ANPEd, em 2000 (VENTURA, 2008, p.1). Podemos perceber que a incorporação do termo pessoas vem sendo feita de forma relativamente lenta e tende a substituir o termo sujeitos, o que evidencia o processo permanente de adaptação da EJA a um discurso que propõe que educadores e professores que trabalham nessa modalidade da Educação Básica sejam vistos como pessoas da EJA. Vale destacar que o IV SNF/EJA recuperou o nome do I SNF/EJA. Penso que a constante alteração dos nomes empregados em cada um dos seminários indica que o caráter do ser educador/professor de EJA ainda está em processo de definição, bem como a identidade dos próprios SNF/EJA.

Os SNF/EJA são simultaneamente *locus* de produção e de consumo de concepções de formação de professor muito particular, e ao mesmo tempo em que neles se produzem e se (re)produzem concepções de formação – específica, inicial, inicial continuada e ou continuada de professores para a EJA –, isso acontece também pelo consumo produtivo de concepções que se encontram disponíveis em documentos oficiais, documentos internacionais e/ou nas obras científicas, livros, dissertações, teses e artigos publicados, muitos deles, elaborados pelos próprios participantes desse evento. Os intelectuais que participaram das mesas ou das apresentações de pôsteres e trabalhos lidaram com a proposição e/ou com a redação de conceitos sobre o campo da EJA. Mas, ao mesmo tempo em que esses consomem conceitos, juntamente com os outros participantes do evento, produzem “novos” conceitos e novos consumidores que, por sua vez, na sequência se tornarão produtores de outros conceitos, mas também reprodutores de conceitos e concepções.

Muitas vezes os delegados que participam dos SNF/EJA são instados pelas lideranças dos Fóruns de EJA do Brasil a levarem para seus estados de origem materiais oriundos de OM, do MEC, como livros, folhetos, revistas, panfletos, entre outros. Esses materiais,

geralmente, são repassados às coordenações dos Fóruns estaduais que, na maioria das vezes, os distribuem ou os colocam em circulação. Desse modo, não raras vezes, os delegados participantes do Seminário se incumbem de levar para os seus pares informações e relatos durante as reuniões dos Fóruns Estaduais. Nestas, as concepções e os conceitos são retomados, debatidos, ressignificados e oferecidos novamente em outros eventos produzidos pelos coordenadores dos Fóruns, que promovem encontros, seminários, conferências estaduais e/ou regionais, mediante os quais outras concepções vão sendo formuladas, novos sentidos vão sendo atribuídos às concepções de formação de professor. É dessa forma que as concepções, mesmo as mais incipientes, passam também a circular nas redes, retornando ou não ao SNF/EJA.

4.3 OS LIVROS PRODUZIDOS PELOS SNF/EJA

Os três livros - objeto de análise - constituem-se em uma coletânea de textos e trabalhos resultante das três edições do SNF/EJA:

O Livro I⁷⁷, *Formação de educadores de jovens e adultos* (SOARES, 2006a), é constituído por quinze trabalhos, correspondentes aos quinze autores que apresentaram os painéis no evento, além do relatório final. Neste, discutem-se as questões relacionadas à formação de educadores/professores de jovens e de adultos com base em cinco grandes temas: Configuração do Campo da EJA; Formação Inicial da EJA; Formação Continuada em EJA; Pesquisa sobre Formação em EJA; Extensão como Espaço de Formação e Plenária Final, em que se discutiu e aprovou o Relatório de sistematização do Seminário (SOARES, 2006a, p. 10).

O Livro II, *Formação de educadores de jovens e adultos* (MACHADO, 2008), está organizado em cinco partes, com 11 trabalhos. A primeira parte contemplou o eixo de discussão Formação de Educadores de Jovens e Adultos (EJA): desafios e perspectivas; a segunda, a Reconfiguração do Currículo da EJA e a Formação de Educadores; na terceira parte concentraram-se textos orientadores dos GT; na parte quatro, as considerações da plenária final; e na parte cinco, os resumos dos pôsteres apresentados.

⁷⁷ Como os títulos dos dois primeiros livros são iguais, me referirei ao livro produzido pelo I SNF/EJA como Livro I e ao produzido pelo II SNF/EJA como Livro II.

O Livro III⁷⁸ *Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos* (OLIVEIRA, 2011) está dividido em cinco partes, as quais correspondem a treze das dezesseis⁷⁹ conferências realizadas em cinco painéis: a formação do educador de jovens e adultos na perspectiva da escolarização: desafios e possibilidades; a formação do educador de jovens e adultos nas práticas da educação popular para além da escolarização: desafios e possibilidades; a formação inicial e continuada do educador de jovens e adultos nas IES; a formação do educador de EJA em países latino-americanos: desafios e possibilidades; a pesquisa sobre a formação de educadores de EJA: desafios e possibilidades. Ademais, 11 GT foram organizados em forma de mesas, nas quais foram apresentados 26 trabalhos e produzidos nove relatórios, além das propostas apresentadas na plenária final.

A análise permitiu observar que os trabalhos apresentados no Livro I foram organizados com base em temáticas específicas; no Livro II, os temas são mais genéricos, sem espaço reservado para a formação inicial do professor para a EJA; no Livro III, a discussão sobre FIP para a EJA ficou colada na discussão sobre a formação continuada de educadores de EJA.

Ao examinarmos os trabalhos, percebemos que seus autores pertencem a diferentes tipos de instituições políticas e sociais e, em alguns casos, possuem perspectivas teóricas antagônicas, o que contribui para que haja um número considerável de concepções, especulações, dúvidas e conceituações em torno da EJA e, conseqüentemente, em torno da formação inicial do professor para essa modalidade. Esse fato acarreta sérias dificuldades no processo de análise do conjunto da obra. Isso acontece em primeiro lugar porque o conceito de EJA ainda está em definição.

Os textos produzidos para e pelos SNF/EJA estão marcados por posições contrárias e contraditórias, evidenciando um campo conflagrado de disputas em que as concepções centrais ainda estão para ser definidas. Esse problema foi admitido no relatório final do I SNF/EJA:

⁷⁸ Para dar uniformidade ao tratamento, nos referiremos aos anais produzidos no III SNF/EJA por Livro III.

⁷⁹ O trabalho referente à conferência de abertura do III SNF/EJA não consta do Livro III. Luiz Percival Leme Britto discutiu “A formação do educador de jovens e adultos: desafios e possibilidades (OLIVEIRA, 2011, p. 12). Os trabalhos referentes às conferências de Timothy Ireland e de Aparecida Zanetti não foram publicados.

3. A identidade da EJA está ainda em definição. Se essa definição se restringir a classificá-la como uma modalidade da educação escolar, permaneceremos apenas no campo da regulação, e haverá pouco espaço para considerar sua especificidade na formação dos educadores. Entretanto, se ela se definir como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola, e que se alimentam de um impulso emancipador, então a questão da especificidade se coloca de maneira decisiva para a formação dos educadores (SNF/EJA, 2006, p. 282)⁸⁰.

À guisa de exemplo, podemos assinalar que alguns autores defendem que a EJA deva assumir a identidade da Educação Popular em detrimento da educação escolarizada. Outros entendem que a EJA é uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ora é tida como programa de alfabetização e/ou de profissionalização; ora como educação formal, informal ou não formal e, ainda, forma de Educação ao Longo da Vida (ELV). Outra indefinição ocorre em relação a quem será formado para o exercício da docência na EJA: o educador, o professor, o pedagogo, o educador popular, o animador popular, o alfabetizador, o profissional da educação, o docente. Tais terminologias são usadas, inclusive, por um mesmo autor, em um mesmo texto, gerando grande dificuldade de compreensão sobre quem é o sujeito de formação. Constata-se, ademais, que vários autores entendem que a EJA possui uma especificidade, o que geraria a necessidade de uma formação específica do professor, tanto na formação inicial, como na continuada.

Quando se discute a formação específica do professor para a EJA na formação inicial, não há consenso sobre se esta deve se dar em nível médio ou superior; em curso formal, informal ou não formal; em escolas básicas, em IES, em universidades públicas, privadas; por ONGs ou Secretarias de Educação; ofertada no curso normal, nos cursos de graduação, de pós-graduação ou de extensão; por professores universitários, gestores, empregados de ONGs, prestadores de serviços educacionais; financiado pelo próprio estudante, pelo MEC, pela

⁸⁰ Equipe de relatoria: Maria Clara de Pierro (USP) – Coordenadora; Etelvina Maria Valente dos Anjos Silva (UFV); Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFOP); Josemir Almeida Barros (UEMG); Maria Lúcia Monteiro Guimarães (UFSJ); Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (UFMG); Regina Martoni (UFJF).

UNESCO, pelo Sistema S ou pelas Secretarias de Educação. Para finalizar, não está claro também que conteúdos devem ser abordados na formação inicial.

Portanto, a compreensão das políticas públicas educacionais voltadas à Formação Inicial do Professor (FIP) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica a análise teórico-metodológica, não só dos marcos regulatórios oficiais prescritos para esse tipo de formação, mas na análise das concepções presentes nos documentos produzidos por organizações da sociedade civil. Tal análise precisa considerar tanto o que diz respeito à forma quanto ao conteúdo da formação proposta, seja pelo Estado, seja por organizações da sociedade civil, seja por OM, bem como as articulações entre essas instâncias.

4.4 EM BUSCA DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A EJA

Considerando o exposto, passaremos à descrição e à análise das concepções encontradas nos três livros. Elas estão organizadas por ordem cronológica devido à finalidade de evidenciar o processo histórico e político-educacional que se estabeleceu no Brasil a partir de 2006 para a formulação de políticas públicas no que se refere à formação inicial.

4.4.1 Livro I

A primeira parte do Livro I (SOARES, 2006a) centrou a discussão na “formação inicial da educação de jovens e de adultos”. Esta se formalizou em três trabalhos decorrentes das apresentações que ocorreram na mesa: *Formação Inicial dos Educadores de Jovens e Adultos* (PAIVA, 2006a, p. 45), nos quais foram relatadas as experiências sobre o processo de implementação da habilitação em EJA em três cursos de Pedagogia, localizados em três diferentes regiões geográficas brasileiras, além da forma como os currículos desses cursos foram se configurando. Segundo Soares (2006a, p. 11), Jane Paiva (UERJ), Julieta Dallepiane (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI) e Rita Cristina Rios (UNEB/Juazeiro) trouxeram o entendimento de que:

[...] a formação inicial deve preparar os educadores para sua inserção em processos educativos com jovens e adultos, prioritariamente

nas redes de ensino público. No entanto, constata-se certa descontinuidade entre a formação acadêmica e o campo de trabalho, fazendo-se necessário a abertura de canais de diálogo entre os centros de formação e os gestores, que permitiriam, por um lado, às instâncias de formação conhecerem melhor as demandas da área de atuação e avaliar as interferências que possam vir a ter na proposta de formação; por outro lado, colaborariam para que as instituições educativas compreendessem melhor as contribuições da formação específica para a atuação do educador de jovens e adultos. Junto à preocupação com a nova configuração da formação de educadores de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia⁸¹, deve-se também estar atento para a inserção dessa formação nos demais cursos de Licenciatura. Tanto para a formação de pedagogos quanto para a formação de outros licenciados, deve-se considerar a possibilidade de se transversalizar a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos – alunos e alunas da EJA – como sujeitos da aprendizagem, inserindo nas ementas das diversas disciplinas, ou em disciplinas específicas, ao longo dos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos (SOARES, 2006a, p. 11).

Jane Paiva⁸² (2006, p. 45) discorreu sobre o processo de formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio da inserção da habilitação para a EJA no currículo do curso de Pedagogia, concebendo a formação inicial do educador/professor de jovens e de adultos como “formação inicial de pedagogos”, [...] pessoa

⁸¹ O I SNF/EJA ocorreu em 23 de maio de 2006, oito dias após a publicação da Resolução CNE/CP n°. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). Essa definiu, no Artigo 10, que as habilitações em cursos de Pedagogia entrariam em regime de extinção. Gerou-se a impossibilidade de continuar pensando o curso de Pedagogia na perspectiva de criação de habilitações em EJA ou qualquer outra.

⁸² Professora da Faculdade de Educação da UERJ. Dr^a. em Educação pela UFF.

que assume o protagonismo, no cenário marcante no qual o ato pedagógico se faz. Dallepiane⁸³ (2006, p. 71) apresentou a concepção de FIP para a EJA na perspectiva da habilitação em curso superior de Pedagogia da UNIJUÍ, o qual “forma o pedagogo da Educação de Jovens e Adultos com ênfase na docência”. Rios (2006, 83) se reportou à reconstituição do curso de Pedagogia: Habilitação na Educação de Jovens e Adultos, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB/Juazeiro), “trazendo para registro um pouco da memória e das práticas que permearam a formação inicial nesse curso”, destacando a necessidade de adequar o Curso de Pedagogia às demandas de formação prática do futuro professor, ao campo profissional, por meio da superação de modelos hegemônicos, substituindo-os por outros mais flexíveis.

[...] necessidade de haver uma formação inicial que geste momentos significativos em relação às práticas dos futuros profissionais no campo da EJA e da Pedagogia. A memória mostra que as práticas não são modeladas, assim não podemos mais trabalhar com modelos hegemônicos de formação inicial do professor. Precisamos abrir a caixa de Pandora e ver o processo de formação inicial também dentro de outras redes potenciais, investindo em outros modos de viver e operar a formação (RIOS, 2006, p. 90).

Portanto, a concepção de formação inicial que predominou nos trabalhos foi a de formação inicial do professor em curso de Pedagogia, licenciatura. Julieta Ida Dallepiane (2006) e Rita Cristina Novais Rios⁸⁴ (2006) fazem uma breve referência às outras licenciaturas: “Em pesquisas recentes (SOARES, 2004, 2005), constata-se que os cursos de licenciatura, na maioria das universidades brasileiras, não oferecem habilitações ou componentes curriculares que tratam da especificidade da EJA” (DALLEPIANE, 2006, p. 68). A segunda declara:

Enquanto professora universitária engajada na luta pela Educação de Jovens e Adultos qualificada, através de cursos de licenciatura, aprofundada pela pesquisa, socializada e refletida pela extensão em cursos de formação continuada, aposto em novos avanços e conquistas; uma das conquistas é o presente evento, um Seminário Nacional sobre

⁸³ Professora UNIJUI/RS. Mestre em Educação.

⁸⁴ Especialista em EBJA. Prof^a. da UNEB e UPE – FFPP.

Formação em EJA, sonho de muitos anos e hoje realidade (RIOS, 2006, p. 80).

Outros autores se pronunciaram em relação à FIP. Vera Barreto e Liana Borges, ao escreverem sobre formação continuada de educadores de jovens e adultos, apresentaram concepções de FIP para a EJA que não ocorrem, necessariamente, em instituições de ensino. Segundo Barreto (2006, p. 94)⁸⁵:

[...] a formação inicial é a primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na educação de jovens e adultos. [...] Nos cursos promovidos por ONGs e movimentos populares, a formação inicial serve como ingresso dos participantes no universo da educação popular e do trabalho com jovens e adultos.

Borges⁸⁶ (2006, p. 150), ao dar seu depoimento sobre o Movimento de Alfabetização de Adultos de Porto Alegre (MOVA-POA)⁸⁷, assinala em uma nota de rodapé que “Neste artigo trato a formação inicial no seu ‘sentido restrito’. Ou seja, é a formação que se dá na graduação, [...] de qualquer forma, compreende-se que a formação inicial tem um ‘*locus*’ próprio – a Universidade” (BORGES, 2006, p. 142), apontando que esse é o sentido restrito desse conceito.

Em outra parte do trabalho, realiza quatro destaques, dos quais três fazem referência à formação inicial, como aquela que acontece em cursos de nível médio e em curso de nível superior em IES, apresentando uma diferença entre o que ela mesma havia avisado que iria considerar como formação inicial.

O primeiro destaque está relacionado aos conceitos de formação inicial e continuada, uma vez que para o poder público e para os movimentos sociais e populares, ambas modalidades de formação ocorrem. Quando um grupo de professores/educadores de EJA se organiza, é comum a realização de cursos de formação inicial, cuja abordagem trata do

⁸⁵ ONG Vereda, SP.

⁸⁶ Profª. da RMPOA, Movimentos de Alfabetização (MOVA), BB-Educar, MST e MAB.

⁸⁷ Movimento Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA BRASIL/Movimento de Alfabetização de Adultos de Porto Alegre.

histórico e da legislação da EJA, dos princípios da Educação Popular e dos aspectos psicogenéticos da língua escrita, em se tratando de alfabetização. A seguir, a formação continuada se instaura na perspectiva do aprofundamento dessas temáticas, bem como na ampliação dos assuntos a serem abordados; esses são indicados tomando-se por base a prática cotidiana da sala de aula (BORGES, 2006, p. 150).

Verificamos que a autora utiliza o conceito de formação inicial para tratar da formação de professores, os quais, segundo Borges (2006), possuem formação em curso de Ensino Médio modalidade Normal e/ou em curso superior:

Utilizo a expressão professor/educador não com o sentido de oposição, mas para distinguir uma da outra. Na primeira situação, considero a formação inicial (normal [média] ou superior); na segunda, são as pessoas que atuam em educação, quase sempre com caráter popular e que não têm a formação inicial. Não quero dizer com isso que um professor não possa (e concordo plenamente) se constituir um educador popular ou vice-versa. Na PUCRS, neste ano de 2006, começou um curso de Pedagogia dirigido somente para educadores do MOVA-POA e de Creches Comunitárias (BORGES, 2006, p. 150).

Embora Borges (2006) tenha feito um esforço de informar o sentido que daria à formação inicial, assinala, no excerto anterior, que um grupo, nele incluído o professor, participa de formação inicial; a autora considera como professor aquele que possui o curso Modalidade Normal em Nível Médio ou curso superior. No segundo destaque, afirma que há uma articulação tão próxima entre formação inicial e formação continuada, que elas perdem suas peculiaridades, justificando que isso acontece devido ao fato de o conteúdo da formação continuada ser o mesmo da formação inicial:

[...] está na compreensão de que há uma trama entre a formação inicial e a continuada, posto que uma está estreitamente relacionada com a outra. Os limites entre elas são quase imperceptíveis, já que as duas tratam de assuntos que são demandados das brechas que a formação

acadêmica oferece. Na maioria das situações, observamos que os professores/educadores trazem pouco conhecimento teórico e/ou prático sobre EJA. Por isso, a formação inicial é estratégica numa política de formação continuada, servindo, dessa forma, como sinalizadora dos possíveis limites decorrentes da formação inicial (BORGES, 2006, p.151).

Borges (2006) alega que a formação inicial acadêmica deixa “brechas” na formação do professor e que, por causa dessas brechas, o professor possui pouco conhecimento teórico e/ou prático, mas também considera que a formação inicial do professor para EJA existe e que essa tem avançado:

Entretanto, reconhecemos avanços na oferta e na preocupação com a qualidade da formação inicial, na direção de que essa se volte para a estruturação de referentes articulados com os desafios derivados das experiências dos professores/educadores. Da mesma forma, relativizamos a formação continuada, uma vez que nem sempre se articula às reais necessidades e interesses dos professores/educadores e também porque não atribuímos à formação continuada um caráter salvacionista e asséptico. Ao contrário, essa instância de formação apresenta contradições e avanços da mesma forma, ou mais, que a formação inicial (BORGES, 2006, p. 151).

Tania Moura⁸⁸ (2006b, p. 159) apresenta, entre os objetivos do seu trabalho, “problematizar sobre a situação da oferta de formação inicial de professores da/para a modalidade Educação de Jovens e Adultos por parte das instituições de ensino médio e superior no estado de Alagoas.” Entendemos que a autora concebe a formação inicial do professor para a EJA em curso de Ensino Médio e em curso de Ensino Superior. A autora, além de denunciar “o silêncio das propostas curriculares e, conseqüentemente, os vazios em torno da oferta de formação inicial de professores para a EJA” (MOURA 2006b, p. 159), considera a FIP para a EJA como a que se realiza “pelas escolas públicas de ensino médio na modalidade normal e pelas instituições de

⁸⁸ PPGE da UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em EJA da UFMG.

ensino superior, públicas e privadas.” Ao tratar da formação inicial do professor para a EJA, Moura (2006b) relata o processo interno na Universidade de Alagoas que culminou na implantação de um Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL):

Essa caminhada desencadeou na implantação do NEPEAL, [...] A partir da implantação do Núcleo, foi possível dar organicidade e sistematização às ações de extensão até então desenvolvidas, institucionalizar as parcerias já em desenvolvimento, desencadear atividades de pesquisa e influenciar na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, possibilitando uma formação inicial e continuada aos professores que já atuavam na área da educação de jovens e adultos e aqueles que desejassem realizar seus estudos na área (MOURA, 2006b, p. 165).

Destaca-se que, nesta experiência, a formação inicial do professor para a EJA se atrelou às ações de extensão. A professora aponta as consequências decorrentes da implantação do NEPEAL:

No campo da formação inicial em nível superior, as atividades do núcleo provocaram a reestruturação do currículo da Licenciatura em Pedagogia, incluindo-se, entre outras, a habilitação em Educação de Adultos [...]. As turmas da habilitação eram constituídas de alunos regulares das licenciaturas e alunos especiais já licenciados: professores, coordenadores pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação, de escolas e de organizações não-governamentais. Alunos que buscavam na disciplina a possibilidade de apropriação de teorias que explicassem e melhorassem suas práticas (MOURA, 2006b, p. 167-168).

Interessa-nos enfatizar que as turmas da habilitação reuniam alunos da licenciatura e professores que já exerciam a docência, entre outros profissionais da área, ocorrendo simultaneamente a formação inicial de uns e a formação continuada de outros.

A concepção de “formação inicial/acadêmica” aparece no trabalho de Pereira⁸⁹ (2006), o qual apresenta os resultados de estudos e

⁸⁹ Professor da FAE/UFMG.

pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos baseado em trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005):

Os textos apresentados na ANPEd, entre 2000 e 2005, que diretamente se relacionam ao tema da formação de educadores de jovens e adultos, podem ser enquadrados em diferentes áreas de pesquisa do campo da formação docente. São elas: a construção da identidade docente, ou seja, como os sujeitos tornam-se educadores/as de jovens e adultos; a formação inicial/acadêmica; a formação continuada; a prática docente e, finalmente, os saberes docentes (PEREIRA, 2006, p. 191).

No relatório final do I SNF/EJA, não consta proposta que deixasse evidente uma concepção de formação inicial do professor de EJA. Porém, houve referência indireta no tópico *Trajetórias de formação dos educadores da EJA – 2*, As oportunidades de formação acadêmica ou de formação permanente em serviço constituem momentos do *continuum* de formação, que se deve estender ao longo da vida do educador de jovens e adultos (I SNF/EJA, 2006, p. 283). E também se referiu no tópico *A formação continuada de educadores de jovens e adultos em serviço*. Ao destacar a precariedade da formação inicial do professor para a EJA, aponta-se que essa existe em curso de Ensino Médio modalidade Normal ou mesmo na Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental.

Também na formação continuada, o educador deve ser considerado em suas múltiplas dimensões e na sua concretude histórica, o que implica considerar histórias de vida, identidades, corporeidade, bem como a precariedade de sua formação inicial (em muitos locais, realizada no curso normal em nível médio, ou mesmo restrita ao ensino fundamental, nem sempre completo), a premência da produção dos meios de vida, a intensificação da jornada de trabalho, a desvalorização social etc. (SNF/EJA, 2006, p. 286)⁹⁰.

⁹⁰ Equipe de relatoria: Maria Clara de Pierro (USP) – Coordenadora; Etelvina Maria Valente dos Anjos Silva (UFV); Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFOP); Josemir Almeida Barros (UEMG); Maria Lúcia Monteiro

Em síntese, os intelectuais que fazem referência à concepção de FIP/EJA no I livro do SNF/EJA não chegaram a uma proposição de concepção do que seja formação inicial de professor de/ou para a EJA. Várias foram as formulações: a que se dá em curso de ensino médio, na modalidade normal; no nível superior/acadêmico, nas Instituições de Ensino Superior e/ou universidades públicas e particulares, nos cursos de graduação, licenciaturas, principalmente nos cursos de pedagogia, com a denominação de “formação inicial de pedagogo”, como primeira etapa do processo de formação de pessoas que atuam ou pretendem atuar na EJA (BARRETO, 2006, p. 94) e no relatório da plenária final, aparece o reconhecimento de que existe uma formação inicial “restrita ao ensino fundamental, nem sempre completo” (I SNF/EJA, 2006, p. 286). Importa destacar que, no mesmo relatório, aparece o termo *continuum* relacionando a formação acadêmica à formação que deve se estender ao longo da vida do educador de jovens e adultos (SNF/EJA, 2006, p. 283).

4.4.2 Livro II

No Livro II, não há um capítulo destinado às discussões específicas sobre a FIP para a EJA, mas na Parte 1, Formação de Educadores de Jovens e Adultos (EJA): desafios e perspectivas, vemos trabalhos nos quais “predominaram questões referentes à formação inicial e continuada de professores” (MACHADO, 2008, p. 12).

Dentro da temática, Soares⁹¹ (2008b) assinala os conteúdos que, segundo ele, deveriam ser transmitidos aos futuros professores de EJA durante a formação inicial; discute o tipo de formação que o professor precisaria receber e o objetivo dessa formação:

Há também uma demanda constante por cursos de formação continuada para professores atuantes nas redes de ensino. Essa demanda nos remete à discussão sobre a formação de educadores de EJA, uma vez que, na grande maioria, eles só começam a ter contato com as teorias e ideias

Guimarães (UFSJ); Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (UFMG); Regina Martoni (UFJF) (SNF, 2006, p.181).

⁹¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com mestrado e doutorado em Educação. Pesquisador do CNPq e FAPEMIG, membro do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG e do Fórum Mineiro de EJA.

relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula. Muitos deles se iniciam, primeiramente, em algum projeto ou programa de EJA, para depois ter uma formação inicial ou continuada nas universidades (SOARES, 2008b, p. 65-66).

Após argumentar em favor da formação teórica específica sobre EJA, seja na Formação inicial e/ou na Formação Continuada, Soares (2008b) aponta os diferentes caminhos pelos quais essas teorias poderiam se inserir nos cursos de Pedagogia:

[...] a iniciação científica, os grupos de estudo e os núcleos de EJA, as disciplinas optativas ou obrigatórias, a prestação de serviços, a especialização e, por fim, a formação inicial, em Pedagogia Indígena, em Pedagogia da Terra e habilitação em Educação de Jovens e Adultos⁹² (SOARES, 2008b, p. 64).

O autor afirma que essa forma de inserção tornou-se a estratégia possível após a publicação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006b) e relata como alguns cursos de Pedagogia do Brasil, que possuíam habilitação em EJA, vinham sendo organizados e os conteúdos abordados nas disciplinas específicas:

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, [...] a habilitação em educação de jovens e adultos [era] realizada, em média, por um período de formação de dois anos, desenvolvida geralmente nos períodos finais da graduação. Essa formação tem se caracterizado pela oferta de seis a oito disciplinas obrigatórias, acompanhadas de estágios supervisionados em espaços escolares e não escolares de práticas de EJA. Dentre as disciplinas que chegam a ser comuns em alguns currículos, temos História da EJA no Brasil, Política e Organização da EJA, Fundamentos Teórico Metodológicos da Educação Popular, Alternativas Metodológicas da

⁹² Vale destacar que o parágrafo § 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2005 (BRASIL, 2006b) permitiu que as instituições optassem por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento. Isso possibilitou a manutenção de turmas de habilitação em EJA, embora por tempo determinado.

EJA, Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem de Jovens e Adultos (SOARES, 2008b, p. 65-66).

Continuando seu raciocínio, o professor Leôncio Soares mostra as formas como determinadas universidades resistiam às determinações da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006):

Com as novas deliberações para o curso de pedagogia, como estratégias de “sobrevivência” e resistência da habilitação, a EJA foi recebendo outras denominações. Em alguns cursos mantém-se a denominação habilitação, em outros, é designada ênfase ou formação complementar, mas todos se comprometem a contemplar os sujeitos jovens e adultos com as complexidades existentes nessa modalidade de educação (SOARES, 2008b, p. 66).

Soares (2008b) versa sobre o desafio de inserir os conteúdos específicos que tratam da EJA nos currículos dos cursos de licenciatura, destacando a forma como essa inserção se dá.

Ao considerar que não apenas a pedagogia trabalha com a educação de jovens e adultos, torna-se uma questão importante e desafiadora, colocada para as universidades brasileiras, inserir a EJA na formação inicial dos estudantes de licenciaturas. A presença da educação de jovens e adultos como um processo formativo dos estudantes de outros cursos acontece, principalmente, quando os alunos fazem a sua opção pelo Estágio Curricular na EJA, restringindo seu processo formativo à prática em sala de aula (SOARES, 2008b, p. 66).

Aqui, o autor retoma a questão da formação continuada, utilizando o argumento de que “A ausência da EJA no currículo dos cursos de licenciatura cria, frequentemente, uma demanda por preparação de professores por meio da formação continuada” (SOARES, 2008b, p. 66). Vale lembrar que Soares se utiliza do mesmo argumento de Borges (2006) e Moura (2006a), corroborado por Zanetti⁹³ (2008):

⁹³ Professora da Universidade Federal do Paraná.

[...] nos cursos de licenciatura, pouco ou nada é abordado sobre a EJA. Nesse sentido, dada a precária abordagem sobre EJA em nossas universidades, os processos de formação nas redes de ensino acabam se vinculando mais à ideia de formação inicial, do ponto de vista da temática, que na perspectiva da formação continuada (ZANETTI, 2008, p. 82).

Esse excerto torna-se emblemático porque apresenta a ideia de que os cursos de formação continuada oferecidos pelas redes de ensino para a formação dos professores de EJA se aproximam mais de uma formação inicial, se for considerada a ausência da abordagem sobre a EJA nos cursos de licenciaturas. Tal formulação nos permite inferir que, se nos cursos de licenciatura não é abordado nenhum tema sobre a EJA, isso significa que o professor não recebeu uma formação específica para exercer a docência na EJA. Logo, quando o professor participa de cursos de formação continuada sobre a EJA, nas redes de ensino, essa formação corresponderia ao momento de formação inicial desse professor. Se considerarmos essa concepção, de formação inicial, chegaríamos à conclusão de que a “formação inicial do professor para a EJA” não aconteceria mais, e sim somente no momento anterior ao seu ingresso na atividade docente nesta modalidade. Assim, a concepção de formação inicial adquire um novo sentido: o de preparar o professor em um momento posterior ao de sua formação inicial na academia.

Outra questão que aparece é a mudança, em relação ao *locus* da “formação inicial” do professor da EJA, que nessa perspectiva passa a ser nas redes de ensino, o que nesse ponto difere da posição de Soares (2008b), que, em suas considerações finais, propõe que:

Para fazer avançar os processos de formação do educador de jovens e adultos, sugerimos a criação de um projeto junto ao Ministério da Educação, que contemple as iniciativas das universidades por meio dos projetos de extensão, efetivando um apoio concreto via aporte de recursos (SOARES, 2008b, p. 69).

Essa sugestão de formação do educador de jovens e adultos para além dos cursos de graduação, licenciatura, como função das universidades, em projetos de extensão, apareceu no Livro I, no trabalho de Moura (2006a, p. 168) e reaparece no trabalho de Sandramara

Chaves⁹⁴ (2008), não necessariamente como extensão. Nesta passagem, a autora retoma a questão da articulação da formação inicial à formação contínua do professor de EJA.

Uma organização curricular deve possibilitar ao futuro professor um contexto de realização profissional desde o início da sua formação, compromissada social e politicamente com a docência, com o exercício dessa profissão. Essa organização deve priorizar o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, além da interdisciplinaridade e da formação contínua articulada com a formação inicial. Então, não basta a universidade, como instituição formadora, preocupar-se apenas com a formação inicial (CHAVES, 2008, p. 74).

A posição de Ferreira⁹⁵ (2008) se distancia da posição dos autores citados acima, ao defender que a FIP para a EJA ocorra nos cursos de Pedagogia e nos cursos de licenciaturas, colocando a formação continuada à parte da primeira. O autor propõe que:

[...] nosso diálogo parta do seguinte pressuposto: que a especificidade da Educação de Jovens e Adultos deva ser, primeiramente, contemplada na formação inicial do professor, levando-se em consideração a necessidade de que isso ocorra nos cursos de Pedagogia e nos cursos de Licenciatura e que as transformações sociais orientem a formação continuada (FERREIRA, 2008, p. 137).

A discussão sobre FIP para a EJA apresentada no Livro II ajuda-nos a entender melhor as propostas aprovadas na plenária final em relação à FIP para a EJA.

1) Buscar nos Fóruns Estaduais e Regionais apoio dos Conselhos Municipais e Estaduais de

⁹⁴ Professora de Didática e Prática de Ensino e de Metodologia do Ensino Superior da Faculdade de Educação da UFG e Pró-Reitora de Graduação. Atualmente preside o Fórum Centro-Oeste de Pró-Reitores de Graduação.

⁹⁵ Na época, era Pró-Reitora de Graduação e presidente do Fórum Centro-Oeste de Pró-Reitores de Graduação. (MACHADO, 2008) Mestrando em Educação pela FaE-UFMG e professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Graduado em Educação Física, especialista em informática pública, melhoramentos da qualidade da educação básica e esporte escolar.

Educação. A intenção é encaminhar, junto ao Conselho Nacional, proposta de inclusão nos currículos de todos os cursos de licenciatura, da discussão sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, inclusive de construção curricular, reforçando a ideia dessa necessidade.

2) Buscar nos Fóruns Estaduais e Regionais apoio das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, para encaminharas lutas em defesa da inclusão de EJA nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas nos termos das concepções aqui enunciadas.

3) Buscar apoio dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, das Pró-Reitorias de Graduação, dos Movimentos Sociais e populares. Dentre outros, o objetivo é realizar seminários que envolvam a participação de formadores das licenciaturas, estudantes e egressos, para discutir diretrizes norteadoras da formação inicial e o perfil dos educadores e educandos (SNF/EJA, 2008, p. 167-168).

A publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b) que extingue a possibilidade de habilitações em cursos de Pedagogia marcou profundamente as discussões realizadas no trabalho de Soares, porque, ainda que o número de cursos de Pedagogia que possuíam habilitação em EJA fosse muito reduzido, estava colocada a possibilidade de se disputar a inserção de conteúdos específicos sobre a EJA, nos currículos dos cursos de Pedagogia, os quais poderiam ser implantados se esse fosse o modelo de formação específica de FIP para a EJA. Porém, a determinação dessa Resolução obrigou os intelectuais do campo da EJA defenderem estratégia de inserção de conteúdos específicos de EJA nos currículos dos cursos de licenciaturas. Dessa forma, esse autor não só manteve, mas ampliou a denúncia da ausência dos conteúdos da EJA nos cursos de licenciaturas. Manteve a defesa da proposição de inserção desses conteúdos nos cursos referidos acima para a formação inicial, acrescentando argumentos em defesa dessa inserção.

Quanto às proposições apresentadas sobre a formação inicial, aprovadas na plenária final, essas vão ao encontro de proposições apresentadas pelos autores dos trabalhos. A novidade reside na intenção de se buscar apoio em aparelhos do Estado, como nos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e nas Pró-Reitorias de Graduação,

para tentar efetivar políticas de inserção de conteúdos da EJA nos cursos de licenciaturas.

Podemos concluir que, no Livro II, no que diz respeito às concepções de FIP para a EJA, duas se destacam: a FIP para a EJA é aquela que se realiza em IES, em cursos de graduação, licenciaturas; e a outra é que, mesmo que o professor de EJA tenha recebido uma formação em curso de nível médio ou superior, se ele não teve contato com teorias específicas sobre a EJA, a formação específica que receberia após a habilitação seria considerada um tipo de formação inicial.

4.4.3 Livro III

No Livro III, *Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos*, (OLIVEIRA, 2011) na parte três, concentram-se os trabalhos que trataram da FIP para a EJA. Esses o fizeram na perspectiva da Formação Inicial e Continuada do Educador de Jovens e Adultos nas IES, confirmando a tendência apresentada no Livro II de reunir as duas modalidades de formação em uma única temática. Nessa parte, o primeiro trabalho foi o de Jane Paiva⁹⁶: “Quando duas se fazem uma: de formação inicial continuada a formação humana” (2011). Esse propõe uma nova formulação para a formação do professor, qual seja, “formação inicial continuada”:

O texto tensiona a formação inicial e continuada com o lugar instituído da pesquisa e da extensão nas universidades, como fundamento epistemológico das construções possíveis dos currículos de pedagogia voltados à formação de educadores. [...] *Pari passu* com o ensino/pesquisa, fundantes na formação inicial, caminham projetos de extensão/pesquisa, cujo foco está posto sobre projetos de formação continuada de professores, estes compreendidos como possíveis inéditos viáveis que possibilitam dialogar teoricamente com as práticas vivenciadas por sujeitos professores, reflexionando sobre a natureza e as características das experiências vividas, com vista a compreender percursos,

⁹⁶ Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação – Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

apreensões e sentidos para essas experiências (PAIVA, 2011, p. 71).

Dessa forma, segundo a autora, a FIP para a EJA, no curso de Pedagogia, passou a ocupar nas universidades o espaço do ensino/pesquisa que, no caso, se desenvolve ao lado dos projetos de extensão/pesquisa, os quais se realizam na Formação Continuada.

A discussão sobre a concepção de formação inicial do professor para a EJA é retomada no trabalho de Paiva (2011) como:

Cursos de Pedagogia caracterizam o que se denomina de formação inicial. Esta formação, na educação superior, pressupõe a atividade de ensino, indissociadamente da pesquisa e da extensão, que lhe dão robustez e confirmação teórica. Pensar a formação inicial do educador para além da condição de “aulas teóricas” [como extensão/pesquisa] tem sido o desafio dos cursos de Pedagogia, embora desconheça, até então, algum modelo bem sucedido de fazer a formação ancorada na experiência (PAIVA, 2011, p.73).

A autora propõe que a formação inicial do professor em curso de Pedagogia deva se pautar pelo eixo do ensino, da pesquisa e da extensão, posicionando a pesquisa como a mediadora, dessa forma, ampliando o espaço de formação do professor para além de aulas teóricas, articulando ensino/pesquisa com pesquisa/extensão.

Freitas e Moura⁹⁷ (2011) concentraram a discussão sobre formação inicial. No trabalho dessas autoras, encontramos as denúncias de “silêncios permitidos” nos currículos das licenciaturas em relação aos conteúdos da EJA.

Esse silêncio consentido pelas instituições formadoras, ao tempo em que contraria o que está posto legalmente, permite que os professores acessem à docência, na modalidade, sem as habilidades e competências técnicas necessárias ao exercício profissional. Perpetua-se um processo histórico de pobreza teórico-metodológico no

⁹⁷ Freitas: Graduada e Doutora em Letras e Linguística – Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Pós-Doutora – Universidade do Porto. Professora da UFAL. Moura: Graduada em Pedagogia – UFAL, Mestre em Educação – Universidade Federal da Paraíba, Doutora em Educação – UCSP, Pós-Doutora pela Universidade do Porto. Professora da UFAL.

desenvolvimento das práticas pedagógicas para com os sujeitos trabalhadores (FREITAS; MOURA, 2011, p. 102).

As autoras explicam a ausência de conteúdos específicos nos cursos de formação de professores como se esse fato decorresse de uma inobservância, por parte das instituições, do que está prescrito legalmente. Repõe-se o problema da formação do professor para a EJA no campo da prática. Para as pesquisadoras, a ausência de conteúdos específicos na formação inicial pode inviabilizar o processo de Formação Continuada, considerando-a como um possível preenchimento de lacunas e não como um momento de atualização do professor.

Temos clareza de que a formação continuada é fundamental, mas que ela ressoa-se de base teórica sólida por parte dos educadores, que deveria ser proporcionada por meio de sólida formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica. A ausência da formação inicial traz como consequência vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional, que se tornam em lacunas, às vezes, intransponíveis. Esses vazios e lacunas são levados para serem “preenchidos” nas instâncias de formação continuada, no entanto, como diz Nóvoa (1991, p.24): “parece evidente que, tanto as Universidades como as escolas, são incapazes isoladamente de responder a estas necessidades” [...] Algumas instituições de ensino superior e algumas universidades tentam suprir as lacunas provocadas pela ausência da formação inicial, promovendo eventos e cursos por meio de seus programas de extensão e de programas de pós-graduação; outras atuam com grupos de estudos e pesquisas com um olhar para a relação do *continuum* entre a formação inicial e continuada (FREITAS; MOURA, 2011, p. 104).

As autoras indicam como alternativa, bem como Moura (2006), a possibilidade de solucionar um problema que é gerado durante a Formação Inicial, no nível da Formação Continuada, ao considerar que existe um “*continuum*” entre esses dois níveis de formação, assim como foi observado no texto final do Livro I, *Contribuições do I Seminário*

Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF/EJA, 2006, p. 283). Porém, segundo Marcelo Garcia:

É necessário compreender a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCIA 1999, p. 54-55).

Garcia (1999), ao tratar do *continuum* de formação, destaca que as duas fases, formação inicial e formação continuada, são distintas do ponto de vista curricular. Portanto, na visão desse estudioso, embora se articulem, essas formações guardam especificidades:

Entendemos que a lacuna na formação inicial não poderá ser suprida apenas com uma disciplina semestral de 80h. Para que o currículo dos cursos possam se configurar como *locus* formadores de educadores para a EJA, é necessária a oferta de um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos compondo-se como uma área de estudos específicos para a modalidade, de forma a estabelecer a relação teoria-prática. [...] Não raras vezes, o educador, qualquer que seja a sua escolaridade, forma-se na prática, e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que nesse caso não poderá ser denominada “inicial” (FREITAS; MOURA, 2011, p. 107).

Freitas e Moura (2011) concluem, defendendo a ideia de que:

Os currículos dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas precisam permitir a formação específica desses profissionais. Pois só dessa forma eles terão acesso a saberes, gerais e específicos numa relação teoria-prática que dê conta das peculiaridades socioculturais e pedagógicas dos jovens e adultos trabalhadores (FREITAS; MOURA, 2011, p. 107).

Dessa forma, os currículos não nascem prontos, mas são produzidos por pessoas e representam os resultados de correlações de forças políticas dentro dos colegiados dos cursos de licenciaturas, o que significa que, se a EJA não está inserida nos currículos, é porque ela ainda não teve força suficiente para se impor como um conhecimento reconhecido como legítimo pelas IES.

Importa destacar que, no trabalho de Maria Clara Di Pierro⁹⁸ (2011), a expressão “formação inicial” designa a que acontece em múltiplos espaços, de forma aligeirada, destinada às pessoas que exercerão a docência com jovens e com adultos, embora não possuam licença para exercê-la.

É frequente que os serviços de extensão universitária, organizações não governamentais, equipes pedagógicas de governos e de movimentos sociais se dediquem à modalidade de “formação inicial” destinada ao rápido ingresso no serviço de educadores encarregados da docência em programas de alfabetização de jovens e adultos, a maioria dos quais não possui habilitação acadêmica ao magistério e tem escolaridade de nível médio (DI PIERRO, 2011, p. 171).

No Livro III, podemos identificar quatro concepções principais de FIP: formação em curso de Pedagogia, sustentada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão; articulação da formação inicial à formação continuada, estabelecendo um *continuum* de formação, conceito que aparece também no SNF/EJA (2006, p. 283); concepção de que o educador, qualquer que seja a sua escolaridade, forma-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que nesse caso não poderá ser denominada “inicial”, o que significa que a formação inicial dele se deu na prática; “formação inicial”, designando aquela destinada

⁹⁸ Graduada em Geografia – USP, Mestre e Doutora em Educação – PUC-SP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

às pessoas que exercerão a docência com jovens e com adultos, embora não possuam licença para exercê-la.

4.5 O PERFIL DO PROFESSOR DA EJA

O tema perfil do professor/educador de EJA foi abordado por Arroyo⁹⁹ (2006), responsável por problematizar esse tema que aparece no primeiro capítulo do Livro I. Em seu trabalho, ele lança uma questão: “Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil [de educador de EJA] e construir sua formação” (ARROYO, 2006, p. 18). Em relação ao perfil desse Educador/professor, Arroyo (2006, p. 20) propõe:

Se existe algo que possamos fazer, é deixar que esse perfil plural do educador de jovens e adultos contamine o perfil do educador escolar. O inverso, porém, distancia-nos dessa dinâmica e nos levará a regular, a encaixar essa riqueza toda em um perfil definido, já fechado. [...] Essa especificidade de vida confere outra à EJA e à formação de seus profissionais. É essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador (a) (ARROYO, 2006, p. 23).

Arroyo (2006) justifica a necessidade de se definir um perfil de educador/professor de EJA, tomando por referência características fragmentadoras dos sujeitos.

Assim, se é necessário compreendermos o perfil desse professor nos tempos de hoje, penso que também se torna indispensável que esses mesmos professores se apropriem do perfil de seus alunos de EJA. Afinal, quem e como são esses nossos alunos? (ARROYO, 2006, p. 35)

O autor apresenta essa pergunta, mas ele mesmo já a havia respondido no excerto anterior. Portanto, é uma proposta de perfil de educador/professor para atender às necessidades específicas do aluno

⁹⁹ Prof. da FAE/UFMG, ex-Secretário Adjunto de Educação de Belo Horizonte, 2006.

que possui esta ou aquela característica. Opera uma homogeneização da categoria de classe social – “condição social” –, colocada no mesmo campo das categorias étnica, racial, cultural. Assim, ao ampliar a identidade do aluno para além da sua identidade de classe, desprovida dos meios de produção, provoca o obscurecimento da questão determinante do aluno da EJA. Além disso, caracteriza o aluno urbano da EJA como aquele que vive em favela. Desse modo, o perfil do educador/professor deverá ir ao encontro do perfil do aluno.

A proposta apresentada no relatório da plenária final aponta que a justificativa para a não existência de diretrizes de formação de educadores para EJA se justifica pela posição marginal que a EJA ocupa no interior das políticas, desconsiderando, portanto, a Resolução CNE/CEB nº. 1/2000 (BRASIL, 2000b), e propondo a construção de diretrizes para a formação do professor da EJA com base no delineamento de seu perfil.

A posição ainda marginal ocupada pela EJA no interior das políticas públicas faz com que não contemos com diretrizes de formação de educadores ou com centros educativos especialmente dedicados a essa formação. É preciso identificar as especificidades que delinearão o perfil do educador de jovens e adultos, a partir das quais possam ser definidas as diretrizes de sua formação, ainda em construção (SNF/EJA, 2006, p. 281).

Foram selecionados, no Livro II, dois excertos. No primeiro, Soares (2008b) alega que:

Após a aprovação das novas diretrizes para o curso de pedagogia, a questão da formação de professores em EJA adquire outros sentidos. A configuração curricular do curso deverá atribuir um novo perfil para os licenciados, baseado nas disciplinas que vão compor o novo currículo. Assim, pode-se perguntar que lugares irão ocupar as disciplinas formativas de professores em EJA nos projetos pedagógicos e curriculares das IES? Nesse contexto, as novas diretrizes oferecem um campo aberto a indagações e é, sobretudo, um desafio às tendências teórico-metodológicas desenvolvidas pela pesquisa (SOARES, 2008b, p. 65).

Contrariamente, Chaves (2008) apresenta um perfil mais crítico, não necessariamente legitimador de documentos prescritos da lei:

O que se almeja do perfil desse profissional, desse educador? Com base nesses princípios, exige-se um profissional que compreenda criticamente a sociedade e o papel do educador em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e históricos, ou seja, que compreenda os processos históricos. [...] Então, o profissional deve passar por uma formação e um desenvolvimento humanos, sendo capaz de atuar na gestão, no que se refere ao planejamento, execução e avaliação do processo educativo (CHAVES, 2008, p. 74).

No Livro III, selecionamos duas passagens do trabalho de Freitas e Moura (2011). Na primeira, as autoras fazem referência à indefinição de políticas de formação e remete a responsabilidade de construir esse perfil para a constituição de diretrizes, o que ocorreu em 2010¹⁰⁰.

Refletir sobre a formação do educador de jovens e adultos no Brasil não é uma tarefa fácil porque é uma modalidade constituída pela efervescência das lutas em prol de torná-la política pública. Na perspectiva de Arroyo (2005), a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos encontra-se em processo de construção, uma vez que seu perfil ainda não está definido. [...] Isso faz com que não existam diretrizes para formação nem instituições escolares de ensino médio e ensino superior voltadas para esse fim. Isso pela necessidade de serem definidas as especificidades que delineiem o perfil do educador de jovens, adultos e idosos que possam subsidiar as diretrizes para a formação desse educador (FREITAS; MOURA, 2011, p. 99).

As autoras apontam a impossibilidade de formar futuros professores para a EJA em cursos de licenciaturas que não possuem em seus currículos conhecimentos da EJA, alegando que a dinâmica social exige um novo perfil de professor.

¹⁰⁰ A data de publicação do Livro III ocorreu em 2011, mas o III SNF/EJA ocorreu em 2010.

A Constituição trouxe no artigo 208, das disposições transitórias, a obrigatoriedade do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos. Ela traz explícito o direito subjetivo para aquelas pessoas que, por razões históricas, nunca estudaram ou não concluíram a sua escolarização e permanecem na busca da continuidade dos estudos, numa sociedade competitiva e excludente. Isso provocou também as discussões sobre a formação docente, atrelado ao fato de que a dinâmica social passa a exigir um novo perfil de professor, tornando-se um desafio à formação desse profissional. Um dos problemas é garantir ao professor, na sua formação inicial, conhecimentos essenciais da EJA. Sem esquecer que os cursos de formação devem preparar os docentes para atuarem em quaisquer modalidades de ensino (FREITAS; MOURA, 2011, p. 101-102).

Moraes (2003, p. 8) alerta para o fato de que

as recomendações conciliam-se com o desiderato do Estado brasileiro [...] em reduzir gastos com as áreas sociais e em fomentar a passagem da responsabilidade pública para a esfera privada. Ademais, esses delineamentos harmonizam-se com o peculiar interesse de empresários pelo “trabalhador de novo “perfil” dotado de maiores competências técnicas e atitudinais mais adequadas à produção flexível. A formação desse novo perfil, por sua vez, gerou novas demandas para o campo educacional. Vale lembrar que a preocupação de empregadores brasileiros ultrapassou as fronteiras da educação profissional, voltando-se, especialmente nos anos 90 [2000] para a Educação Básica.

Pereira (2011)¹⁰¹ defende a necessidade de superar a proposição de definição de um perfil de professor, colocando em questão os aparatos prescritivos e coercitivos.

Ao contrário de demarcar ou modelar um perfil ou identidade de professor a ser perseguido, trata-se de colocar em questão o contexto e a circunstância na qual estamos imersos e, dessa maneira, buscar

¹⁰¹ Prof. da FAE/UFMG.

alguma compreensão sobre as próprias convicções, sobre que mecanismos operam e fazem elas serem convicções, que juízos e aparatos prescritivos e coercitivos emergem ao seu lado e, talvez o mais difícil, que indícios podemos ter da sua fragilidade (PEREIRA, 2011 p. 155).

Como foi dito, formar um professor de novo perfil, para a nova sociedade, a do conhecimento e da informação, é fundamental para que se consolide o projeto hegemônico de manutenção do controle da propriedade privada dos meios de produção nas mãos da classe burguesa. Assim, o professor se torna peça-chave para o sucesso desse projeto. Nesse contexto, o papel do professor é transfigurado em mediador no processo de execução da política em curso, destinada à educação de jovens e de adultos brasileiros pertencentes às classes subalternizadas.

4.6 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A EJA E O CAMPO PROFISSIONAL

Além das concepções apresentadas, outro tema se mostrou importante para esta pesquisa. Esse apareceu em dois do total de trabalhos no Livro I e em dois trabalhos no Livro III, qual seja, a relação entre a formação inicial de professor para a EJA e o campo profissional. Em seu trabalho, Paiva (2006) relata que os acadêmicos que fizeram opção por se habilitarem em EJA tiveram que encontrar meios de se inserirem em turmas de EJA.

Foram muitos os pedagogos formados por esse desenho de curso, cuja influência, no entanto, nos sistemas de ensino, no sentido de realizarem concursos com vagas específicas para professores de EJA, mesmo quando dispunham de atendimento organizado na rede, ainda é muito tímido. Ingressando nos sistemas pelo que ofereciam – concursos para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental –, nossos ex-alunos começaram, frequentemente, trabalhando com crianças (PAIVA, 2006a, p. 51).

Dallepiane (2006) também afirma que é a não oferta de vagas em concursos para professor habilitado em EJA que inviabiliza a proposta

de formação do professor habilitado em EJA pelo curso de Pedagogia, o qual ela denomina “Pedagogo da EJA”:

A proposta na sua construção e implantação foi concebida com a ousadia e paixão que tem contagiado os acadêmicos e as acadêmicas, mas que não tem tido, quantitativamente, a procura esperada pela Universidade. As instituições que organizam seus quadros de educadores nos municípios e estado não têm exigido nos seus concursos habilitação em curso superior para o trabalho na EJA, mas somente magistério, ensino médio e/ou a área específica da licenciatura do componente curricular (Matemática, História etc.), o que demonstra não estarem cientes sobre a necessidade do trabalho com a especificidade da EJA. Consideramos como um dos entraves para a consolidação da proposta Pedagogo da EJA se refere ao “não assumir” pelos órgãos institucionais da exigência de formação equivalente ao ensino superior, já que nos concursos não constam vagas para este profissional, o que dificulta a procura pelo curso, visto que tem um custo sem retorno para quem faz a habilitação, enquanto possibilidades de trabalho efetivo em curto prazo (DALLEPIANE, 2006, p. 79).

Essa discussão foi retomada por Porcaro (2011, p. 34)¹⁰². Neste excerto, a autora considera que

a formação inicial ofertada pela universidade não é valorizada no momento da inserção profissional, não havendo uma relação estreita entre formação acadêmica e campo de atuação. Assim, embora a EJA esteja se desenvolvendo em todas as regiões, existe ainda uma realidade que exige atenção do governo e de todos os que se envolvem com a EJA. Entre essas questões, se encontra a referente à formação dos educadores de jovens e adultos, pois não existe ainda um processo de formação sistemático do educador de jovens e adultos e esta formação vem se dando de uma maneira

¹⁰² Graduada em Pedagogia, Mestre em Extensão Rural – UFV. Professora Titular da UFV.

espontânea, “nas fronteiras”, como afirmou Arroyo (2006), em Conferência, no Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos.

Em relação a esse assunto, Di Pierro (2011) assim se posicionou:

Observa-se a conformação de um círculo vicioso: a posição desvantajosa ocupada pela EPJA na agenda das políticas educativas e o desprestígio social da modalidade fazem com que o mercado de trabalho seja pouco atrativo para os profissionais do ensino, esvaziando a demanda por formação específica; como a demanda é pequena, é raro que a formação pedagógica em cursos em nível superior ofereça opção de habilitação específica para essa modalidade educativa, ou até mesmo que contemple em seu currículo conteúdos referidos a esse ciclo de vida e suas necessidades de aprendizagem (DI PIERRO, 2011, p. 168).

Observamos que, nos excertos, são apresentadas pelo menos duas de três questões que aparentemente teriam uma relação de causa/consequência: a causa do problema se relaciona ao fato de não haver oferta de vaga de emprego no mercado de trabalho que demande um professor com uma habilitação específica em EJA, no setor público ou privado. As consequências seriam: 1ª) os ex-alunos habilitados em EJA têm que ingressar na EJA por outras vias; 2ª) poucos acadêmicos dos cursos de licenciaturas demandam a habilitação específica em EJA, não sendo um problema para eles, inviabilizando a proposta de formação do professor habilitado em EJA pelo curso de Pedagogia; 3ª) não existe um processo de formação sistemático do educador de jovens e adultos; 4ª) essa formação vem se dando de uma maneira espontânea, “nas fronteiras”; 5ª) o mercado de trabalho é pouco atrativo para os profissionais do ensino, esvaziando a demanda por formação específica em EJA.

Qual a explicação para que essas vagas não sejam abertas? As respostas a essa questão também estão presentes nos excertos: 1ª) os pedagogos habilitados em EJA não conseguiram influenciar os sistemas; 2ª) as instituições que organizam seus quadros de educadores nos municípios e estados não estão cientes sobre a necessidade do trabalho com a especificidade da EJA; 3ª) a formação inicial ofertada pela

universidade não é valorizada pelo governo; 4ª) a EJA ocupa uma posição desvantajosa na agenda das políticas educativas devido ao seu desprestígio social.

Observamos que as análises realizadas permaneceram no campo das determinações do aparelho de Estado, pois é ele que não abre edital de concurso para contratação do professor de EJA; dos gestores, que não estão conscientes da necessidade de professores com formação específica; do governo, que está desatento, além da desvalorização da formação específica desse professor para a EJA, da posição desvantajosa ocupada pela Educação de Pessoa Jovem e Adulta (EPJA) na agenda das políticas educativas e do desprestígio social da modalidade.

A política não pode ser entendida apenas no campo do aparelho de Estado, já que ela sofre mudanças determinadas pelas grandes linhas internacionais que se referem à educação de adultos como um projeto educativo de futuro e de classe, e pelas alianças de classe em nível nacional e internacional. Esse projeto está presente nas políticas educacionais atuais, organizado em uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004). A *Declaração de Hamburgo* coloca o papel do Estado no centro das novas demandas da sociedade, apresentando o Estado como

o principal veículo para assegurar o direito de educação para todos. No contexto das novas parcerias entre o setor público, o setor privado e a comunidade. [...] Ele não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também um consultor, um agente financiador que monitora e avalia ao mesmo tempo (UNESCO, 1999, p. 21).

Em uma sociedade em que prevalecem os interesses da classe burguesa, o Estado vai cumprir o seu papel de financiador, mas também de formulador de políticas educacionais, pelas quais exerce sua função precípua de controle, gestão/governabilidade e de avaliador. As relações pedagógicas são fundamentais para a administração dos complexos problemas sociais e do crescente risco para o capital.

4.7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A identificação e posterior análise da concepção de FIP para a EJA permitiu perceber que os Fóruns de EJA do Brasil se constituem

como um dos parceiros sociais da UNESCO e do Estado, colaborando na produção de políticas públicas e na legitimação de várias estratégias de ação do Estado. Podemos identificar situações em que líderes desse Fórum aparecem como subsidiadores das políticas do Estado.

I – ANTECEDENTES DO PARECER CNE/CEB nº 23/2008

Cabe receber referência, inicialmente, ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e à Resolução que o acompanha, nº 1/2000, de autoria do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assim como aos Pareceres CNE/CEB nº 36/2004 e CNE/CEB nº 29/2006 e às respectivas propostas de Resolução, de autoria do conselheiro Arthur Fonseca Filho. O primeiro teve homologação por parte do Ministério da Educação, enquanto os dois últimos retornaram ao CNE, com solicitação de reexame. O Parecer CNE/CEB nº 23/2008 e sua proposta de Resolução dispuseram-se à revisão do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução nº 1/2000, no que tange a algumas diretrizes operacionais, retomadas pelos Pareceres nº 36/2004 e nº 29/2006, retornados ao CNE. A Comissão Especial designada pela CEB para elaborar novas Diretrizes Operacionais sobre EJA teve como primeira tarefa “identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais”. Três temas foram identificados: (1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; (2) idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos; (3) a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos. Em articulação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, foram projetadas e realizadas três audiências públicas, em 2007, em Florianópolis, Brasília e Natal, tendo havido uma média de participação de 70 pessoas, em cada uma delas. Três documentos foram oferecidos para subsidiar o debate: (1) “Idade para EJA”, produzido pela professora Isabel Santos Mayer; (2) Exames supletivos/certificação na Educação

de Jovens e Adultos”, preparado pela professora Maria Aparecida Zanetti; (3) “Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede”, proposto pela professora Maria Luiza Pereira Angelim. Por edital, o CNE selecionou o professor Carlos Roberto Jamil Cury, como consultor, com o objetivo de subsidiar as discussões e a deliberação da CEB sobre os três temas escolhidos. O consultor, professor Jamil Cury, acompanhou as audiências e preparou um documento, entregue ao CNE, “Novos passos da Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2010b, p. 4-5).

É notório, segundo a equipe de relatores¹⁰³ do Parecer CNE/CEB nº. 6/2010 (BRASIL, 2010a), que os documentos oferecidos, “*Exames supletivos/certificação na Educação de Jovens e Adultos*”, preparados por Zanetti; “Educação Básica de Jovens e Adultos, mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede”, proposto por Angelim, subsidiaram a produção dessa Resolução, no aspecto relativo à formação inicial de professor. Contudo, não estamos afirmando, com isso, que as diretrizes aprovadas foram as propostas pelos Fóruns; estamos apenas destacando a participação de intelectuais do Fórum trabalhando junto com o Estado na produção dessas políticas.

Quanto ao Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, podemos concluir que se constitui como um desdobramento dos ENEJA, com o objetivo específico de discutir a formação do educador/professor de EJA. Como foi dito, esse evento reúne, em sua maior parte, estudiosos do campo da EJA, mais especificamente, aqueles envolvidos com as práticas e as pesquisas sobre a formação de educadores/professores. Estes pertencem a vertentes teóricas distintas.

Portanto, o resultado a que chegamos é que há uma disputa no campo das concepções em relação ao que poderia ser considerado Formação Inicial do Professor de EJA. A partir da análise sobre os Livros I, II e III, verificamos que não há um consenso sobre a concepção

¹⁰³ Adeum Hilário Sauer, Cesar Callegari, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Francisco Aparecido Cordão, Maria das Dores de Oliveira, Mozart Neves Ramos e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

do que seja formação inicial de professor de ou para a EJA. As várias formulações apareceram como: “formação inicial de pedagogos” (PAIVA, 2006a; 2011, p. 73); concepção que “forma o pedagogo da Educação de Jovens e Adultos com ênfase na docência” (DALLEPIANE, 2006, p. 71; SOARES, 2008b, p. 66); momentos significativos que gestem práticas em relação às dos futuros profissionais (RIOS, 2006, p. 90); cursos de licenciaturas; primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na educação de jovens e adultos (BARRETO, 2006, p. 94); curso Modalidade Normal em Nível Médio; formação inicial e continuada, estreitamente relacionada uma com a outra, com limites quase imperceptíveis; formação inicial como estratégia numa política de formação continuada (BORGES, 2006, p. 151); formação que se realiza “pelas escolas públicas de ensino médio na modalidade normal e pelas instituições de ensino superior” (MOURA, 2006, p. 159); formação que constitui momentos do *continuum* de formação, que se deve estender ao longo da vida do educador de jovens e adultos (SNF/EJA, 2006, p. 283); formação inicial [...] nas universidades (SOARES, 2008b, p. 65-66); formação inicial em Pedagogia Indígena, em Pedagogia da Terra e habilitação em Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2008, p. 64); processos de formação nas redes de ensino que acabam se vinculando mais à ideia de formação inicial, do ponto de vista da temática, do que na perspectiva da formação continuada (ZANETTI, 2008, p.82); formação inicial articulada com a formação contínua (CHAVES, 2008, p. 74)); formação inicial e continuada como lugar instituído da pesquisa e da extensão nas universidades (PAIVA, 2011, p. 71); *continuum* entre a formação inicial e continuada (FREITAS; MOURA, 2011, p. 104); formação na prática e desafiada por ela em busca da formação acadêmica, nesse caso, não denominada “inicial” (FREITAS; MOURA, 2011, p. 107); (modalidade de “formação inicial” destinada ao rápido ingresso no serviço de educadores encarregados da docência em programas de alfabetização de jovens e adultos (DI PIERRO, 2011, p. 171); e cursos de Pedagogia e de Licenciaturas (FERREIRA, 2008, p. 137; FREITAS; MOURA, 2011, p. 107; e SNF/EJA, 2011).

Verificamos que os autores desses trabalhos, para se referirem à formação inicial do professor para a EJA, utilizaram várias expressões. Em síntese, podemos entender que Formação Inicial do Professor de EJA é aquela que pode se realizar:

- ✓ 1º) em curso de Ensino Médio modalidade Normal;

- ✓ 2º) no Nível Superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena e Curso de Pedagogia, licenciatura;
 - ✓ 3º) em processos de formação nas redes de ensino que se vinculam mais à ideia de formação inicial, do ponto de vista da temática, do que na perspectiva da formação continuada (ZANETTI, 2008, p. 82);
 - ✓ 4º) na modalidade de “formação inicial” destinada ao rápido ingresso no serviço de educadores encarregados da docência em programas de alfabetização de jovens e adultos (DI PIERRO, 2011, p. 171) ou na primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na educação de jovens e adultos (BARRETO, 2006, p. 94);
 - ✓ 5º) na formação inicial articulada à formação contínua (CHAVES, 2008, p. 74) ou formação inicial e continuada, estreitamente relacionadas (BORGES, 2006, p. 151);
 - ✓ 6º) no *continuum* de formação, que se deve estender ao longo da vida do educador de jovens e adultos (SNF/EJA, 2006, p. 283).
- De acordo com André (2010, p. 3):

[...] Para Marcelo Garcia (1999), o que constitui o objeto da formação são os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. Essa definição, bastante abrangente, tem sido aceita por estudiosos da área, que reconhecem o foco de atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores. Em anos recentes, temos encontrado o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao de formação inicial e continuada (Nóvoa, 2008; Imbernón, 2009; Garcia, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo Garcia (2009, p. 9) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição ente formação inicial e continuada.

O fenômeno principal que mobiliza esses intelectuais em torno desse debate é a ausência do componente curricular específico, ênfases e

ou habilitações em EJA, na grande maioria dos cursos de Licenciatura do País. Os autores, de maneira geral, defendem a inserção de conteúdos específicos sobre essa modalidade, principalmente nos cursos de Licenciatura. A construção da política de FIP para a EJA é pensada e produzida nas relações de “hegemonia das pequenas políticas” (COUTINHO, 2012), pois ampliar e aprofundar o entendimento a respeito da proposição de um novo modelo pedagógico de formação inicial do professor para a EJA apontou para uma formação inicial do professor contida na formação continuada.

O risco de transferir o processo de Formação Inicial para o nível de Formação Continuada é que, geralmente, esta é de caráter facultativo, realiza-se concomitantemente ao exercício docente. Isso significa que o tempo que o professor possui para se dedicar aos estudos é limitado; caracteriza-se, na maior parte das vezes, por ser indefinido, indeterminado, aligeirado, fragmentado, interrompido e muitas vezes se realiza na modalidade a distância, orientados por políticas de governo provisórias e focais.

Nesse processo de formação, como o professor poderá reunir os elementos para refletir sobre sua própria formação? Essa política tenta impedi-lo de formular uma leitura crítica do seu papel social. O Estado dispara várias políticas de formação, de vários tipos, níveis, modalidades, etapas, visando atingir o maior número possível de professores e assim evitar a disseminação de posições contra hegemônicas ao capital. Por existirem contradições, nem todo professor fará adesão a essa política. Produzida a partir de múltiplas determinações, a formação desse professor, está vinculada ao fato de o Brasil ser um país de economia periférica que, na divisão internacional do trabalho, ocupa uma posição capital imperialista de subalternidade. Portanto, o que acontece no Brasil no campo das políticas educacionais é resultado não só da interferência das recomendações de OM¹⁰⁴, que se caracterizam por serem espaços organizadores de ideologias globais em que se estabelecem relações internacionais entre as classes dominantes mundiais (LEHER, 2012), mas também da recontextualização ativa dessas, as quais permanecem no grande campo do capital.

Para Borges (2006, p.151) [...], “há uma trama entre a formação inicial e a continuada, posto que uma está estreitamente relacionada com a outra. Os limites entre elas são quase imperceptíveis [...]”. Segundo Moura e Freitas (2011, p. 104):

¹⁰⁴ As quais, segundo Leher (2012), não são um sistema abstrato e não são extra estatais.

Algumas instituições de ensino superior e algumas universidades tentam suprir as lacunas provocadas pela ausência da formação inicial, promovendo eventos e cursos por meio de seus programas de extensão e de programas de pós-graduação; outras atuam com grupos de estudos e pesquisas com um olhar para a relação do *continuum* entre a formação inicial e continuada.

Essa concepção corrobora a formulação e o fomento de políticas educacionais pelo Estado, o qual propõe projetar para o futuro a FIP para a EJA, após a “formação inicial”, ao mesmo tempo em que articula essa formação ao preparo de um aluno trabalhador que atenda às necessidades do mercado de trabalho, pautado pelas demandas do capital. A Resolução nº. 4/2010, que define DCN para a Educação Básica (BRASIL, 2010c), indica que:

os cursos de EJA, preferencialmente, tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja 'realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos' (BRASIL, 2010c, p.10).

A indefinição no campo intelectual tem repercussões na própria definição das diretrizes, também indefinidas, demonstrando que os documentos realizam interferências uns nos outros, expressando a hegemonia de um grupo sobre o outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos compreender os sentidos atribuídos à concepção de Formação Inicial do Professor para a EJA, tanto do ponto de vista dos intelectuais que se dedicaram a estudar a área (capítulos 2 e 4), quanto do ponto de vista da política educacional desencadeada, entre 2000 e 2010, nos governos de FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010) (capítulo 3). Nesse período, novas diretrizes foram estabelecidas para a EJA e para a formação de professores da Educação Básica. Conforme discutido, a análise dos documentos permitiu identificar a presença da UNESCO e de suas recomendações nas diretrizes políticas para a formação do professor, particularmente, aquelas emanadas da *Declaração de Hamburgo* (SESI; UNESCO, 1999). Identificamos, nesse documento, que o elemento principal no processo de ensino-aprendizagem “é o professor, pedra angular do futuro do mundo. Importa dar uma alta prioridade à formação e à reciclagem de todos os educadores” (SESI; UNESCO, 1999, p. 17), linha orientadora do projeto internacional para a EJA no final da década de 1990.

Após os anos de 1990, anunciou-se a centralidade do professor nas reformas educacionais e se propôs sua reconversão (EVANGELISTA, 2006) por meio de uma infundável lista de novas competências, cujas consequências foram o alargamento de suas funções e a restrição de sua formação teórica (TRICHES, 2011). O outro lado da moeda, cruel, pôde ser visto nos números expostos na *Introdução*, que tornaram patentes a contínua procrastinação da formação do professor de EJA, assim como a postergação de soluções que pudessem atender aos milhares de jovens e adultos que deveriam ter o direito à escolarização completa. Para os professores e os alunos da EJA, o Governo Federal se compromete a atendê-los para que NO FUTURO – historicamente sem data, indeterminado e aberto – sua situação não mais exista. Como se viu na *Introdução*, o futuro fez mais de 60 anos...

As orientações da *Declaração de Hamburgo* (SESI; UNESCO, 1999) foram recontextualizadas ativa e simultaneamente nos ENEJAs e especialmente no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (BRASIL, 2000a), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e, conseqüentemente, para a formação de professores. Entre as orientações, umas foram reiteradamente manifestadas, como a preocupação com essa modalidade de ensino e com a formação docente. Importa ressaltar que a formação do professor para a EJA está imbricada à formação de qualquer outro no Brasil. Muitas das questões são comuns, começando pelo *locus* de formação. Como sabemos, a formação do professor pode

se realizar em dois níveis diferentes: médio e superior. No nível médio, ocorre nos Cursos Normais, que formam para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No nível superior, se dá nas licenciaturas, sendo que, para a EI e anos iniciais do EF, pode ocorrer no Curso Normal Superior e no Curso de Pedagogia. Para os anos finais do EF, a formação ocorre nas outras licenciaturas ou em cursos de complementação de estudos ou cursos sequenciais. A formação inicial do professor, resguardadas as especificidades das áreas de conhecimento, pode ser genérica ou, então, uma formação específica para a EJA. Por sua vez, a formação específica pode se realizar na “fase” da formação inicial (GARCIA, 1999) e ou como formação continuada.

A análise da empiria coligida – documentos do Estado, produção acadêmica, livros originados dos SNF/EJA – conduziu-nos a algumas sínteses que pretendem explicar parte das condições de produção das políticas públicas para a FIP para a EJA. Por exemplo, muitos autores entendem que o principal problema da formação inicial do professor para a EJA é a ausência de componentes curriculares nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, e Licenciaturas, que concretizariam uma espécie de formação específica nesta fase inicial, seja em nível médio ou superior. Tal inserção, somada à formação teórico-prática, combateria a ausência de preparo dos alunos.

No caso dos intelectuais que compuseram o balanço de literatura, há uma propensão a defenderem a formação inicial específica do professor para a EJA por meio da prática de ensino durante os cursos de licenciatura. Embora estes pudessem não ter conteúdos específicos, na prática de ensino essa ausência poderia ser superada/compensada. De outro lado, também aparece a proposta de formação inicial em cursos desenvolvidos pelas redes de ensino, dissolvendo-se o papel das instituições de formação e a particularidade da formação contínua. Os cursos de extensão também são entendidos como espaço de formação inicial. Alguns intelectuais propõem, concordando com o Estado, que a formação poderia ocorrer em cursos de especialização.

O problema identificado pelos intelectuais é o de que não há formação inicial específica para o professor da EJA, o que geraria o desenvolvimento de práticas incompatíveis com as necessidades de aprendizado dos alunos. Portanto, para resolver o problema, alega-se a necessidade de uma formação específica. Propõe-se que as políticas públicas se voltem para as instituições formadoras, exigindo-se que incluam nos currículos dos cursos de licenciatura componentes específicos para essa modalidade.

Em todas essas proposições, uma emerge como grande problemática: a necessidade de definição do perfil do professor de EJA, inexistente, já que também inexistem instituições ou cursos para sua formação, tampouco conteúdos curriculares específicos. A ausência desses conteúdos é vista, muitas vezes, como descaso ou falta de prestígio dessa modalidade junto à sociedade.

Segundo os intelectuais e os pareceres, os componentes curriculares específicos sobre EJA não são abordados no decorrer da formação inicial do professor. Explica-se que este fato decorre da posição do Estado que não fomenta políticas de formação específica do professor no momento da formação inicial, desconsiderando que essa faz parte do processo de produção “de um forte clima de consenso na sociedade” (MORAES, 2003, p. 8).

O pensamento hegemônico nas concepções e litígios, na maior parte da empiria examinada, é o da classe burguesa. O enraizamento dessa ideologia possibilita a organização de alianças que propõem políticas aparentemente consensuais, cujo objetivo último é a tentativa de manutenção das relações capitalistas de produção. A política educacional é mediada pelo Estado, que localiza a EJA como um dos pilares de sustentação da formação da força de trabalho simples, subalterna, para o mercado capitalista. Essa fluidez com relação a um projeto de formação docente consistente não logra esconder os comprometimentos do Estado com a formação de um sujeito que faça adesão, passiva ou ativa, ao projeto do capital. Para tanto, é melhor que seja flexível, adaptável (MORAES, 2003), instrumentalizado, prático, cidadão ativo, com senso de responsabilidade, ou seja, um *superprofessor* (TRICHES, 2010).

Os Fóruns de EJA se tornaram arenas de disputas, porque congregam sujeitos históricos organizados por segmentos que possuem projetos antagônicos para a mesma sociedade. Mas não só por isso, pois nem todos os segmentos que originalmente compuseram os Fóruns, efetivamente os constituem na atualidade. Portanto, as divergências derivam também do lugar que cada um de seus membros se coloca no campo da luta política, não se restringindo necessariamente ao segmento que representa. Assim, representantes do bloco no poder se associam aos empregadores para aprovar propostas que, muitas vezes, referendam ideais hegemônicos da classe dominante sobre os trabalhadores, sejam eles professores e ou alunos da EJA, amortecendo litígios por meio da produção de discursos aparentemente consensuais.

O movimento em torno das diferenciadas concepções evidencia que essa é uma das principais estratégias políticas educacionais para a

área de formação de professores de EJA, pois, embora haja disputas de concepções e interesses, os Seminários propiciam também a produção de consensos ativos, os quais subsidiam e legitimam a formulação, a indução e o fomento de políticas educacionais que, na maior parte das vezes, vão ao encontro não só dos interesses do Estado, mas dos interesses da classe dominante. Além de ser um veículo privilegiado de disseminação de ideais hegemônicos, ocorre o fortalecimento de um discurso em defesa de políticas públicas que reafirmam o papel do Estado na sua função de mediador.

Quanto à análise das diretrizes produzidas no interior do Estado ao longo da última década, percebe-se que contaram com a participação de intelectuais dos Fóruns de EJA do Brasil que subsidiaram teoricamente a sua produção. A Resolução nº. 3/2010, Diretrizes Operacionais para a EJA, prevê “formação inicial e continuada” de professores para a Educação Básica de Jovens e Adultos, o estabelecimento de um Sistema Nacional Público de Formação de Professores, o preparo de docentes para a Educação Básica de Jovens e Adultos em estreita relação com o Programa do Sistema UAB, na modalidade EaD (BRASIL, 2010b). A ideia de que a formação pode ocorrer por meio da EaD é uma realidade, aliás, discutível, face ao que vem acontecendo com outras experiências de EaD. Segundo Lima (2005, p. 136):

[...] a educação a distância é identificada como uma eficiente estratégia de diversificação das instituições de ensino superior, garantindo o acesso de segmentos populacionais mais pobres, “a educação a distância pode ser eficaz para aumentar, a um custo moderado, o acesso dos grupos desfavorecidos, que, geralmente, estão deficientemente representados entre os estudantes universitários” (BM, 1994, p.36).

Citamos, também, a Resolução nº. 4/2010 (BRASIL, 2010c), que define DCN para a Educação Básica, a qual alega que

os cursos de EJA, preferencialmente, tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja “realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos” (BRASIL, 2010c).

As posições do Estado podem parecer para a sociedade como descaso, mas, por trás desse fenômeno, repousa a intenção de tentar evitar que o futuro professor receba uma formação que lhe permita verticalizar uma reflexão sobre o fato de que a EJA, ao mesmo tempo em que é um produto da ação humana, destinado a educar, escolarizar e certificar sujeitos históricos, analfabetos e ou com baixa escolaridade, é também produtora de homens que possuem o perfil determinado pela sua condição de classe. Em outras palavras:

Introjetado no tecido social o projeto identificatório dominante (RUMMERT, 2000, 2004), faz-se necessário implementar ações que, ao distribuir certificados de conclusão de cursos de nível fundamental e médio e de formação profissional, concorrem, de modo significativo, para construir o “consentimento ativo dos governados” (Gramsci, 1978) (RUMMERT, 2007, 37).

Dessa forma, à medida que parcelas dos alunos da EJA se tornam consumidores dos valores produzidos, produzem-se como homens “necessitados, disponíveis e desejosos” por uma vaga no mercado capitalista e como consumidores, segundo ressalta Virgínia Fontes (2012) em suas palestras. Assim, na maior parte das vezes, os alunos da EJA são educados, cotidianamente, de forma a compreender que essa é uma escolha própria.

Por conseguinte, neste projeto do capital, de produzir “homens massa”, de acordo com o postulado gramsciano (RUMMERT, 2007), em um ciclo contínuo, o papel do professor é o de mediador da relação capital-trabalho. Esse papel é estratégico para a manutenção do modelo de produção capitalista. Dessa forma, a política de Formação Inicial do Professor para a Educação Básica, tal como está – ou não está, como afirmamos – tem sido a mais adequada para propiciar que o professor colabore para a ampliação de relações que possibilitem a manutenção da dominação das classes subalternas pela classe burguesa.

O governo Lula da Silva programou várias políticas de formação docente, fenômeno que evidencia que não há desprezo pela formação de professores; pelo contrário, há uma política ambígua, por meio da qual imprimiu outra dinâmica de formação de professor (EVANGELISTA, 2012). Por trás da ideia de democratização do acesso ao ensino superior para todos, esconde-se o fato de que este governo deu continuidade ao projeto político de Educação a Distância iniciado no governo FHC. Para

Shiroma (2003, p. 80), trata-se de uma reforma que “tem como meta operar a desintelectualização do professor.” Para a autora: “A reforma, construída sobre o discurso da falência do ensino público e da desqualificação do professor, presta-se mais para ampliar essas mazelas do que para saná-las” (SHIROMA, 2003, p. 81).

Dessa forma, embora, no Brasil, o professor da Educação Básica, em mais de 80% dos casos, tenha recebido uma formação inicial em nível superior, na maioria das vezes, foi esvaziada de conteúdos que permitissem o desenvolvimento de uma consciência filosófica da realidade. Segundo Scheibe (2010, p. 200-201):

Há grandes projetos sendo articulados para a formação em curto prazo do enorme contingente de professores que não têm nível superior. Não levam em conta, porém, uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária. O cenário atual aponta, mais uma vez, portanto, para a continuidade de políticas de desqualificação do profissional de ensino, ao considerar que sua formação inicial pode ser simplesmente substituída por treinamento em serviço.

Reafirmamos que é no campo das agruras da formação do professor da Educação Básica que se localiza a agrura exponencial do professor para a EJA, instrumentalizado de modo precaríssimo para, por isso mesmo, exercer a docência como mediador da relação capital-trabalho, permanecendo no interior da *práxis* reiterativa (VÁSQUEZ, 1977). Nas palavras de Evangelista e Triches (2012, p. 305), pode-se afirmar que o jovem professor é

[...] um forte! E várias são as razões que sustentam essa afirmação. A formação oferecida cobra dele uma constelação tão agigantada de “competências” que é possível vislumbrá-lo esmagado sob seu peso. Poderíamos perguntar: o jovem de 17, 18, 19 anos, ao fazer sua formação inicial em nível superior para a carreira do magistério, tem consciência das implicações da proposta de formação subjacente às DCNP? Aquilo que elas impõem como eixos futuros de seu exercício profissional é explicitado em seu percurso formativo? Recuperemos o pensamento de Marx (2009, p. 47): “As ideias da classe

dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante.” O excerto responde à questão formulada colocando-a no seu justo lugar. Os pretendentes ao magistério, em sua maioria, não podem saber dessas determinações aprioristicamente precisamente porque suas consciências estão implicadas na reprodução material e espiritual do modo de produção capitalista.

A pesquisa que desenvolvemos nos levou a compreender a crueldade das políticas de formação docente, especialmente a inexistência de políticas para o preparo inicial do professor de EJA e mesmo de uma formação contínua bem estruturada. Também entendemos que os sujeitos históricos que deveriam beneficiar-se da EJA – os alunos – são empurrados para uma espécie de orla, na qual comporão o exército de mão de obra de reserva. Apreendemos que as articulações entre Estado, frações dominantes do capital, relações internacionais e intelectuais orgânicos produzem uma política educacional para a EJA deletéria. Embora os discursos invistam no futuro, de fato, dentro dessa perspectiva, parece haver a reposição permanente do passado. Entretanto, importantes lições não são esquecidas. Uma delas é ensinada por Mészáros (2005, p.65):

Portanto o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de produção, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência da auto alienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.

REFERÊNCIAS

ALVANI, Daniela Pinheiro de Andrade. **Educação escolar de jovens e adultos: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita**. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ALVES, Mari Celma Matos Martins. **Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95581>>. Acesso em: 10 dez 2012.

ALVES, Osvando dos Santos. **Saberes produzidos na ação de ensinar matemática na EJA: contribuições para o debate sobre a formação inicial de educadores matemáticos na UFPA**. 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

ANTUNES, Mariúde Righetto. **Educação de Jovens e Adultos: uma discussão sobre a formação docente**. 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2007. Disponível em: <http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=489>. Acesso em: 25 jan. 2011.

ANZORENA, Denise Izaguirre. **A formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2010.

BORGES, Liana. Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 141-157.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 12/fev/2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17/jul/2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17/jul/2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 04/98, aprovado em 29/01/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 30/3/1998. Brasília: CEB, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: 14 nov 12

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/98, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jul. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Publicada no D.O.U. de 15/4/98 - Seção I – p. 31. Alterada pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 31 de janeiro de 2006. Brasília: CEB, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso: 14 nov. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 jun. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 10 out.2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 jun. 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, DF, maio 2000c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 9/2001, de 13 de março de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2001b. Seção 1. p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 27, de 2 de outubro de 2001**, versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1. p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Brasília: CEB, 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 10 out.2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Publicada no DOU de 22/8/2003, Seção 1, p. 12. Brasília: CEB, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf>. Acesso em: 10 out.2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21, fev., 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. Seção 1, 2006b,

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Aberta do Brasil. O que é. Brasília, DF: CAPES, [2006]. Disponível em:

<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 23/2008**, aprovado em 8/10/2008. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA 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. Brasília: CNE, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 10 jan 13.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 6, de 7 de abril de 2010**. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº. 23/2008 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso; idade mínima e certificação nos exames de EJA e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2010a. Seção 1. p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2010b. Seção 1. p. 66. Disponível em: <http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br/mt/files/Diretrizes_Operacionais_de_EJA_2010.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010c. Seção 1. p. 824.

BRASIL. **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010** (versão preliminar). 2010d. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf>. Acesso em: 17/01/12.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 17/01/12.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra em domicílio. Síntese de indicadores 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010e. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso em: 3 janeiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2013.
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13254%3Aparecer-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 02/01/2013.

CAMPOS, Roselane Fatima. Do professor reflexivo ao professor competente – os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: EVANGELISTA, O.; PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M. de. **Políticas de Educação: Portugal e Brasil**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 83-103.

CARLOS, Erenildo João; SILVA, Maria L. G. da. A Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 10., 2010, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/PRG, 2010. Disponível em:
<<http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CEDFEMT03.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 2006.

CHAVES, Sandramara. Política da UFG de formação de educadores de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: Secad/MEC; UNESCO, 2008.

COSME, Gerliane Martins. **Da formação no curso de licenciatura em Matemática de São Mateus/ES ao profissional da educação de jovens e adultos**. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de Pesquisa**, 2011, p. 64-82. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

CUCOLO, Eduardo. Brasil deve cair de 12^a para 15^a maior economia mundial. **Folha de S. Paulo**. Folha Online. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u74484.shtml>. 01/10/2003>. Acesso em: 20 jan. 2013

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; SANTOS, Janio Ribeiro dos; SILVA, Wagner da Cruz. As Ações Intencionais Presentes na Construção de uma “Educação” para Jovens e Adultos no Brasil (1500-2000). In: JORNADA DO HISTEDBR, 10., 2011, Vitória da Conquista. **Anais do X HISTEDBR: História, sociedade e educação no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011. p. 01-14. 2 v.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. A formação docente e a educação nacional. In: Dalila Andrade Oliveira. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. 1^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

DALLEPIANE, Julieta Ida. Pedagogo da educação de jovens e adultos: ousadia e paixão no ensinar e aprender. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 67-81.

DEFOURNY, Vicent; HENRIQUES, Ricardo. Prefácio. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-8.

DEITOS, Roberto Antônio; XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Estado e Política Educacional no Brasil. In: DEITOS et al. **Estado, desenvolvimento, democracia e política sociais**. Cascavel: Edumoeste, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço E Perspectivas Da Pesquisa Sobre Formação De Educadores/As De Jovens E Adultos In: OLIVEIRA, Everton Ferrer; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida de. **Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Deriva, 2011. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 281-291.

DI PIERRO, Maria Clara; FRAIDENRAICH, Verônica. Em segundo plano. **Nova Escola**, São Paulo, v. 239, p. 122 - 123, 1 jan./fev. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

ENEJA. Relatório-síntese do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja/Rio). *Informação em rede*, SP, Nov./dez. 1999, ano 3, nº. 22, p. 1-4. 1999. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_rio_1999.pdf. Acesso em: 03 de agosto de 2012.

ENEJA. *Relatório-síntese do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. EJA – uma política de Estado: avaliação e*

perspectivas. p. 1-8. 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2028>. Acesso em: 03 de agosto de 2012. ENEJA. Relatório-síntese do VII ENEJA. Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas. p. 1-10. 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2026>. Acesso em: 03 de agosto de 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Roteiro de Trabalho do Mini-curso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPEd, GT 15, Educação Especial. Caxambu, MG, 19-22 de outubro de 2008. Mimeo.

EVANGELISTA, Olinda. *Almas em disputa*. Reconversão do docente pela ressignificação da educação. Projeto PQ/CNPq 2006-2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006.

FERNANDES, Elisângela. Analfabetismo: dez anos depois, não saímos do lugar. **Nova Escola**, Edição 254, agost. 2012 Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/analfabetismo-dez-anos-depois-nao-saimos-lugar-697865.shtml?page=2>> Acesso em: setembro 2012.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: Secad/MEC; UNESCO, 2008.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital imperialismo**: teoria e história. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FONSECA, Maria da Conceição F. et al. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1808t.PDF>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

FORUMEJA. **Histórico dos Fóruns de EJA**: Histórico dos Fóruns de EJA e dos Encontros Nacionais de EJA – ENEJA. s.d., s.p. Disponível em <<http://forumeja.org.br/historico>> Acesso em: 12nov. 2011.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo e. Formação dos educadores de jovens e adultos: ainda um “silêncio permitido”. In: OLIVEIRA, Everton Ferrer; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida de. **Formação de educadores de educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Deriva, 2011. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fatima Rotta. **Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular**. 2001. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

G1. IBGE indica que analfabetismo cai menos entre maiores de 15 anos. Brasília. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>>

IRELAND, Timothy. Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA. Contextualização dos CONFINTEA's anteriores à VI CONFINTEA. Em reunião da CNAEJA/MEC, 25 e 26/02/08, Salvador: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/contextoconfinteapdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. Trabalho e Crítica, Anuário do GT Trabalho e Educação/ANPEd, Belo Horizonte, NETE, n. 1, p.16-29, set., 1999a.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de A. et all. (Org.). **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2010. p. 369-412.

LIMA, Júlio César; Neves, Lúcia Maria Wanderley; Pronko, Marcela Alejandra. **Trabalho Complexo**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tracom.html>>. Acesso em: 15 de abril de 2013.

LIMA, Júlio César; Neves, Lúcia Maria Wanderley; Pronko, Marcela Alejandra. **Trabalho Simples**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trasim.html>>. Acesso em: 15 de abril de 2013.

LIMA, Kátia Regina S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PPG/UFF. 2005

LOPES, Lailson dos Reis Pereira. **Formação do professor de matemática “para” e “na” EJA-educação de jovens e adultos**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2009.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: Secad/MEC; UNESCO, 2008.

MALANCHEN, Júlia; VIEIRA, Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalho_eixo_tematico.htm>. Acesso em: 12 nov. 2011.

MALAVASI, Maria Márcia. **Como fazer uma prova nota 10**; 2011. Repórteres: Natália Spinacé; Camila Guimarães; Luciana Vicária. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2011/12/como-fazer-uma-prova-nota-10.html>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

MARTINS, André. **Direita pelo social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora, RJ: Editora UFJF, 2009.

MARX, Karl. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MATI, Emmeline Salume. **Trajetórias de educadores construídas na Educação de Jovens e Adultos**: experiências e significados. 2008. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MELO, Pedro Antônio de; LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da. **A formação docente no Brasil**. Florianópolis, SC: IESALC, 2005.

Disponível em:

<http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_brasil_iesalc.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

MERAZZI, Denise Westphal. **A contribuição das atividades práticas em Ciências na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental**:

a percepção de educandos e licenciandos dos cursos de Ciências. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **O currículo na formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos**: do concebido ao vivido. 2008. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1861/1/Dissert_Joseval%20dos%20Reis%20Miranda.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

MODÉ, Leandro. Brasil perde posto de 6ª. maior economia do mundo. **Exame**. Disponível em:

<<http://exame.abril.com.br/economia/noticias/brasil-perde-posto-de-6a-maior-economia-do-mundo>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Proposições acerca da produção de conhecimento e política de formação docente. Apresentação. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

MOURA, Tania Maria de Melo. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. Uma releitura dos silêncios, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 159-186.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Everton Ferrer; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida de. **Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Deriva, 2011.

Disponível em:

<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetizar formando e formar alfabetizando: um estudo do Projeto de EJA na Uniplac**. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, RS, 2009.

PAIVA, Jane. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, Jane. Quando duas se fazem uma: De Formação Inicial Continuada a Formação Humana. In: OLIVEIRA, Everton Ferrer; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida de. **Formação de educadores de educação de jovens e**

adultos. Porto Alegre: Deriva, 2011. Disponível em:
<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf>.
Acesso em: 12 nov. 2011.

PEGGION, Penelope Priscila. **Educação escolar de jovens e adultos e educação matemática:** desafios para a formação de professores. 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Estudos e pesquisas sobre formação de professores para a educação de jovens e adultos: análises dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 187-201.

PORCARO, Rosa. A formação do educador de jovens e adultos no Brasil e os desafios da construção de sua identidade docente. In: OLIVEIRA, Everton Ferrer; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida de. **Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Deriva. 2011. Disponível em:
<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf>.
Acesso em: 12 nov. 2012.

PRATES, Marco. Como o analfabetismo se distribui pelo Brasil. **Exame.com.** São Paulo. 2012. Disponível em:
<<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/como-o-analfabetismo-se-distribui-pelo-brasil>> Acesso em: 12 nov. 2012.

RAMALHO, Priscila. Aprender... para ensinar. Depois do trabalho de universalização do acesso à escola, o foco agora está na qualificação do professor. In: **Revista Nova Escola**, Edição 142, maio 2001, 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/aprender-ensinar-425341.shtml>>. Acesso em: 10 nov. 12.

RAMOS, Mozart Neves. **Programa Painel Globo News.** São Paulo: Rede Globo, 2010. reportagem TV. Disponível em: Parte 1 <<http://www.youtube.com/watch?v=oLgwMYueIsQ&feature=related>>; Parte 2 <<http://www.youtube.com/watch?v=rRsFXKog53s>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

RIBAS, Eneida. **Políticas educacionais e a formação do professor da EJA**. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/3/TDE-2007-08-30T112208Z-623/Publico/Eneida%20z%20\(CAPES\).pdf](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/3/TDE-2007-08-30T112208Z-623/Publico/Eneida%20z%20(CAPES).pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2011.

RIOS, Rita Cristina Novais. Recorte da experiência do Departamento de Ciências Humanas/ Juazeiro (Bahia) no campo da EJA: memórias de formação tecidas no cotidiano dos espaços-tempos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 103-121.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida: A eterna obsolescência humana**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROITMAN, Isaac; RAMOS, Mozart Neves. **A Urgência da Educação**. São Paulo: Fundação Santilana; Editora Moderna. 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB31BFE9740131D31F5A442B61>>. Acesso em: 15 dez 12.

RUMMERT, Sonia Maria. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil atual. **Cadernos Sísifo**, n. 4, jun. 2007.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez; Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Demerval. Organização da educação nacional: sistema e Conselho Nacional de Educação, plano e Fórum Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 dez 12.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Revista de Educação Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n.

2, p. 199-212, jul./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%3Adilemas%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20%C3%A0%20dist%C3%A2ncia&source=web&cd=1&cad=rja&sqi=2&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Ferevista.unioeste.br%2Findex.php%2Feducereeteducare%2Farticle%2Fdownload%2F264%2F193&ei=h8oNUYj6B5OG9gS2qYHIBQ&usg=AFQjCN Gc9gbRvVIKX0B5ed6sUnypUN1VA>>. Acesso em: 01 dez 12.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>>. Acesso em: 01 dez 12.

SESI; UNESCO. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos** (V:1997: Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI; UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Marília Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização: da palavra à política. In: EVANGELISTA, Olinda; PACHECO, J. A.; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Políticas de Educação**: Portugal e Brasil. Porto: Porto Editora, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do Professor? **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

Disponível em:

<<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/17/17artigo05.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

SILVA, Jane Marinho da. Algumas considerações sobre a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 5., 2010, Alagoas. **Anais...** Alagoas: UFAL, 2010. Disponível em:

<<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/ALGUMAS-CONSIDERACOES-SOBRE-A-FORMACAO-INICIAL-DE-PROFESSORES-PARA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SILVA, Josiel Vieira da. **A prática pedagógica de professores-alunos em programas de educação de jovens e adultos**: da fragilidade da formação inicial à perspectiva de prática reflexiva. 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

SILVA, Kézia Cortez da. **A formação matemática do educador de adultos**: um olhar a partir da Escola Zé Peão. 2002. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

SIMÕES, Fernanda Maurício; SOARES, Leônicio. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 25-39, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25389/14723>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. O novo discurso do Banco Mundial e o seu mais recente documento de política educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu, MG, 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2001. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CE8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2FReunioes%2F24%2Fp1803468048895.rtf&ei=PxkwUMrjDKX00gGT7IDIDw&usg=AFQjCNHkUcFtT_rmlYC0UJumuH5De4N4sg&sig2=KWQvhG1xqRVxQtuBCFcaQQ>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SOARES, Leônicio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica; SECAD/MEC; UNESCO, 2006a. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SOARES, Leônicio. O educador de jovens e adultos em formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu, MG, 2001,

Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2006b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos Cursos de Pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu, MG, 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT18-3659--Int.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: Secad/MEC; UNESCO, 2008b.

THOMPSON, Edward Palmer. A lógica histórica. In: THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRICHES, Jocemara. Intelectuais, organizações multilaterais e consenso. In: TRICHES, Jocemara. **Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. 2010. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

UNESCO. A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior 2008. Brasília, DF: UNESCO/OIT, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2011.

VALIM, Rosangela Alves. **A EJA e a formação de professores: da V Conferência Internacional de Educação de Adultos aos projetos locais**.

2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2009.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da Práxis**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

VENTURA, Jaqueline. A política educacional para EJA na produção científica do GT educação de Pessoas Jovens e Adultas e a ANPEd (1998-2008): contribuições para o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu, MG, 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_18.html>. Acesso em: 12 nov. 2011.

VIEIRA, Maria C.; Hercilia T. de Miranda. Os significados da prática de ensino em educação de jovens e adultos na formação inicial de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu, MG, 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2009.

WERTHEIN, Jorge. **Crenças e esperanças: avanços e desafios da UNESCO no Brasil**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. In: Machado, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos** / organizado por Maria Margarida Machado. — Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Dados sobre os professores da Educação de Jovens e Adultos do Brasil.

Tabela 5 - Número de funções docentes da Educação Básica em relação ao número de funções docentes da Educação de Jovens e Adultos, 2011

Formação	Funções docentes da Educação Básica		Funções docentes da EJA *	
	Absoluto	Em relação ao total	Absoluto	Em relação ao total
Fundamental Incompleto	40.775	0,2%	557	0,1%
Fundamental Completo	81.570	0,4%	750	0,2%
EM - Magistério	387.459	19,0%	46.308	11,2%
Ensino Médio	130.512	6,4%	31.752	6,0%
Ensino Superior	1.509.053	74%	180.000	82,4%
Total	2.039.261	100%	259.367	100%

Fonte: MEC/Inep/Deed¹⁰⁵. Microdados do Censo Escolar 2011 (BRASIL 2012)

Tabela 6 - Nível de escolaridade por docente, 2011

Nível de escolaridade	Absoluto	Relativo %
Ensino Fundamental	788	0,3
Ensino Médio	15.370	5,9
EM normal/magistério	29.237	11,3
Superior	213.972	82,5
Total	259.367	100,0

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2012)

¹⁰⁵ Nota: 1) professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 25/05/2011; 2) não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de atendimento educacional especializado (AEE); 3) professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF; 4) inclui professores de turmas da EJA presenciais, semipresenciais e integradas à educação profissional.

Tabela 7 - Nível de escolaridade por função docente associada à etapa da EJA em que o docente exerce sua função, 2011

Etapa na qual o docente da EJA exerce a função	Total	Possui EF	Possui EM	Possui EM normal/magistério	Possui Ensino Superior
Ensino Fundamental	182.586	0,4%	15,5%	6,9%	77,2%
Ensino Médio	111.580	0,04%	1,4%	3,7%	94,9%

Fonte: MEC/Inep/Deed. Microdados do Censo Escolar 2011 (BRASIL 2012)

Tabela 8 - Número de função docente na Educação de Jovens e Adultos com formação superior, com licenciatura, sem licenciatura e complementação pedagógica, 2011

Etapa da EJA	Total	Curso com licenciatura	Curso sem licenciatura	
			Com complementação pedagógica	Sem complementação pedagógica
Ensino Fundamental	140.947	87,3%	9,9%	2,8%
Ensino Médio	105.858	84,2%	11,2%	4,6%

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopse Estatística da Educação Básica 2011 (BRASIL 2012).

Tabela 9 - Número de professores da Educação Básica por escolaridade no Brasil, 2011

Região Geográfica	Professores da Educação Básica					
	Nível de Escolaridade					TOTAL
	Ensino Fundamental	Ensino Médio			Superior	
Completo		Normal/Magisterio	Total			
Norte	1.866	15.385	59.075	74.460	89.683	166.009
Nordeste	6.701	57.950	241.573	299.523	292.479	598.703
Sudeste	1.526	36.824	126.773	163.597	621.056	786.179
Sul	1.523	17.743	41.146	58.889	225.727	286.139
Centro						
Oeste	864	12.072	15.779	27.851	112.233	140.948
Brasil	12.480	139.974	484.346	624.320	1.341.178	1.977.978

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopse Estatística da Educação Básica 2011 (BRASIL 2012).

Tabela 10 - Número e proporção de funções docentes na EJA com formação superior, segundo área de formação, 2011

Área de formação	Número absoluto	Número relativo
Educação	178.471	81
Humanidades e artes	11.745	5
Ciências sociais, negócios e Direito	2.888	1
Ciências matemática e computação	7.067	3
Outras áreas de formação superior	19.374	9
Total	219.525	100

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopse Estatística da Educação Básica 2011 (BRASIL 2012).

Tabela 11 - Número de docentes da EJA com pós-graduação, 2011

Pós graduação	Absoluto	Em relação ao total de respostas
Especialização	75.677	36,1%
Mestrado	4.425	2,1%
Doutorado	521	0,2%
Nenhuma pós graduação	129.281	61,6%
TOTAL DE RESPOSTAS	209.904	81%
TOTAL DE PROFESSORES	259.650	100%

Fonte: MEC/Inep/Deed. Microdados do Censo Escolar 2011 (BRASIL 2012).

Tabela 12 - Número de docentes da Educação Básica com cursos específicos no Brasil, 2011

Curso específico	Total de respostas	Em relação ao total de professores
Creche	1.528	0,6%
Pré-escola	4.940	1,9%
Anos Iniciais	4.861	1,9%
Anos Finais	4.533	1,7%
Ensino Médio	4.222	1,6%
EJA	4.761	1,8%
Educação Especial	6.501	2,5%
Educação Indígena	587	0,2%
Educação Intercultural	27.046	10,4%
Outros	14.258	5,5%
Nenhum	209.549	80,7%
Total Respostas	282.786	
Total De Funções Docentes	259.650	100%

Fonte: MEC/Inep/Deed. Microdados do Censo Escolar 2011 (BRASIL 2012).

Tabela 13 - Número de professores da modalidade EJA, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, 2009

Educação de Jovens e Adultos - EJA					
Região geográfica/ Unidade da Federação	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Total de todos os níveis
	Presencial	Semi-presencial	Presencial	Semi-presencial	
Brasil	181.956	8.105	99.721	7.987	297.769
Norte	22.135	800	7.977	595	31507
Rondônia	2.038	363	1.495	395	4291
Acre	931	14	512	25	1482
Amazonas	3.058	60	590	47	3755
Roraima	443	7	494	10	954
Pará	13.049	286	3.334	56	16725
Amapá	1.166	51	316	-	1533
Tocantins	1.450	19	1.236	62	2767
Nordeste	80.151	2.570	17.486	2.159	102366
Maranhão	11.623	211	2.251	112	14197
Piauí	7.349	428	341	397	8515
Ceará	7.539	717	860	873	9989
R. G. do Norte	4.361	185	749	70	5365
Paraíba	6.720	245	2.552	264	9781
Pernambuco	13.998	256	2.669	61	16984
Alagoas	4.999	45	891	5	5940
Sergipe	2.794	54	961	17	3826
Bahia	20.768	429	6.212	360	27769
Sudeste	51.461	3.665	52.745	4.114	111985
Minas Gerais	15.336	1.397	14.037	1.257	32027
Espírito Santo	2.610	129	2.045	117	4901
Rio de Janeiro	13.217	901	8.590	1.158	23866
São Paulo	20.298	1.238	28.073	1.582	51191
Sul	15.531	871	11.495	881	28778
Paraná	6.024	29	5.355	47	11455
Santa Catarina	2.354	373	1.815	338	4880
R. G. do Sul	7.153	469	4.325	496	12443
Centro-Oeste	12.678	199	10.018	238	23133
M. G. do Sul	3.295	-	2.367	-	5662
Mato Grosso	4.192	157	2.765	167	7281
Goiás	3.844	21	3.591	14	7470
Distrito Federal	1.347	21	1.295	57	2720

Fonte: MEC/Inep/Deed.

APÊNDICE B - Dados sobre os discentes da Educação de Jovens e Adultos do Brasil

Tabela 14 - Número de matrículas na EJA, Brasil 2011

Total de Registros na base	54.436.318	100%
Total de Registros modalidade EJA	4.046.169	7%

Fonte: MEC/Inep/Deed. Microdados do Censo Escolar 2011 (BRASIL 2012).

Tabela 15 - Total de turmas do Ensino Fundamental, Regular e EJA, Brasil 2011

Total turmas	2.356.492	100%
Turmas EJA	147.361	6%

Fonte: MEC/Inep/Deed. Microdados do Censo Escolar 2011 (BRASIL 2012).

Tabela 16 - Distribuição do número de matrículas da EJA, EF e EM, por modalidade, Brasil 2011

Ensino Fundamental	Inicial		935.084	23%	
	Final		1.722.697	43%	
	Integrado a Educação Profissional	Presencial		23.239	1%
		Semipresencial		756	0,02%
Ensino Médio	Médio		1.322.422	33%	
	Integrado a Educação Profissional	Presencial		40.844	1%
		Semipresencial		1.127	0,03%
	Total		4.046.169	100%	

Fonte: MEC/Inep/Deed. Microdados do Censo Escolar 2011 (BRASIL 2012).

Tabela 17 - Comparação entre o número de matrículas, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Regular e EJA, por faixa etária, 2010-2011

Faixa de idade	Matrículas	Matrículas na EJA
Menos de 15 anos	33.429	0,8%
15, 16 e 17 anos	593.748	14,7%
18 anos ou mais	3.418.992	84,5%
Total	4.046.169	100%

Fonte: MEC/Inep/Deed. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2012).

Tabela 18 - Número total de estabelecimentos escolares que ofertam EB, comparado com o número total de estabelecimentos escolares que ofertam EJA, 2010-2011

Ano	Total de Estabelecimentos de EB	Total de Estabelecimentos que ofertam EJA	%
2010	194.939	39.641	20,3
2011	194.932	38.245	19,6

Fonte: MEC/Inep/Deed. Microdados do Censo Escolar 2011 (BRASIL 2012).

Tabela 19 - Matrículas comparativas entre Educação regular e EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2011

Ensino Fundamental		Ensino Médio	
Regular	EJA	Regular	EJA
30.358.640	2.681.776	8.400.689	1.364.393

Fonte: MEC/Inep/Deed. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2012).

Tabela 20 - Matrículas na EJA por dependência administrativa, Brasil 2011

	Absoluto	Relativa
Federal	16.131	0,4%
Estadual	2.192.996	54,2%
Municipal	1.691.715	41,8%
Privada	145.327	3,6%
Total	4.046.169	100,0%

Fonte: MEC/Inep/Deed. . Microdados do Censo Escolar 2011 (BRASIL 2012).

Tabela 21 - Turmas de EJA por dependência administrativa, Brasil 2011

Dependência administrativa	Turmas de EJA	Em relação ao total de turmas
Federal	741	1%
Estadual	64.870	44%
Municipal	75.513	51%
Privada	6.237	4%
Total	147.361	100%

Fonte: MEC/Inep/Deed. . Microdados do Censo Escolar 2011 (BRASIL 2012).

ANEXO

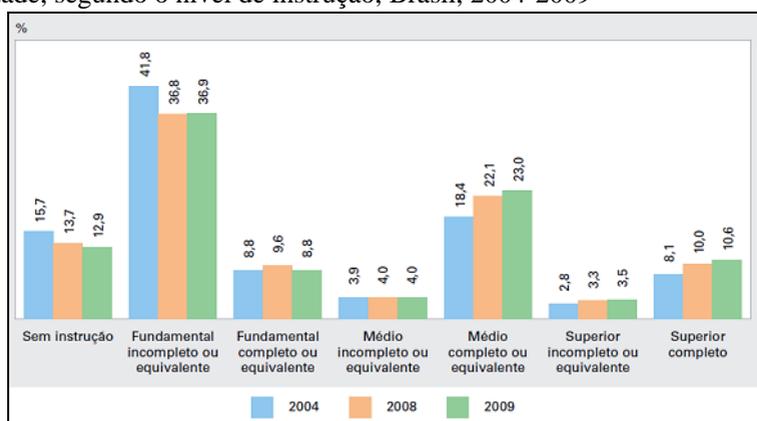
Dados sobre os discentes da Educação de Jovens e Adultos do Brasil

Disponíveis em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad_2009/pnad_sintese_2009.pdf>

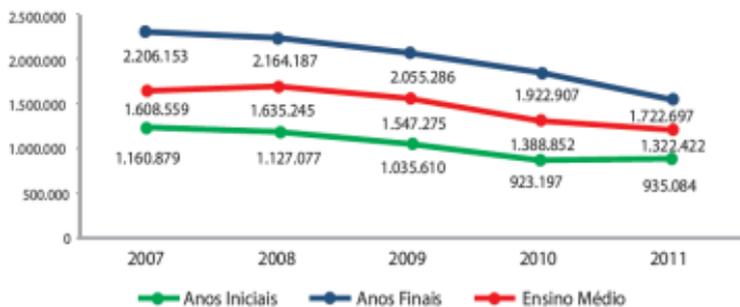
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>

Gráfico 6 - Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução, Brasil, 2004-2009



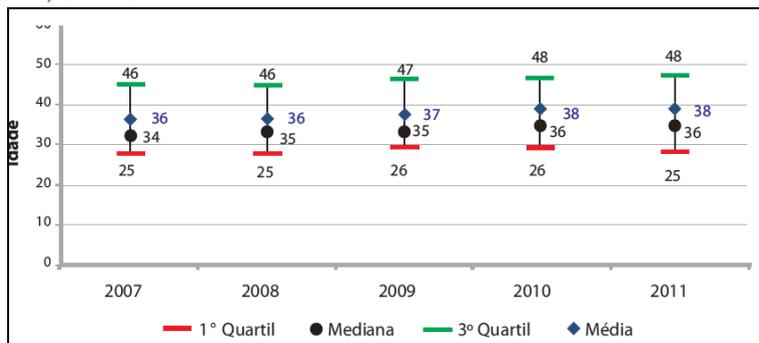
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2009 (BRASIL, 2010e).

Gráfico 7 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino, Brasil – 2007-2011



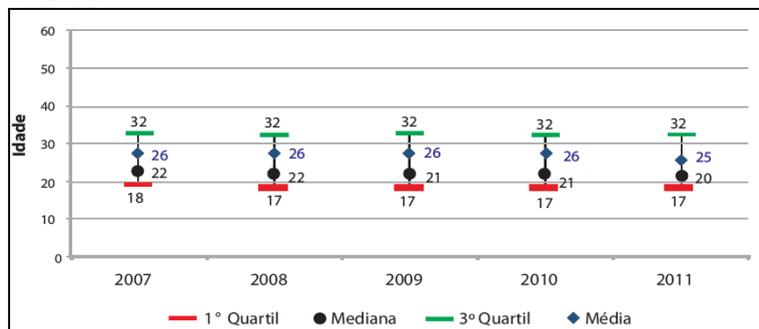
Fonte: MEC/Inep/Deed. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2012).

Gráfico 8 - Medidas de posição da idade dos alunos matriculados em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, modalidade EJA, Brasil, 2007-2011



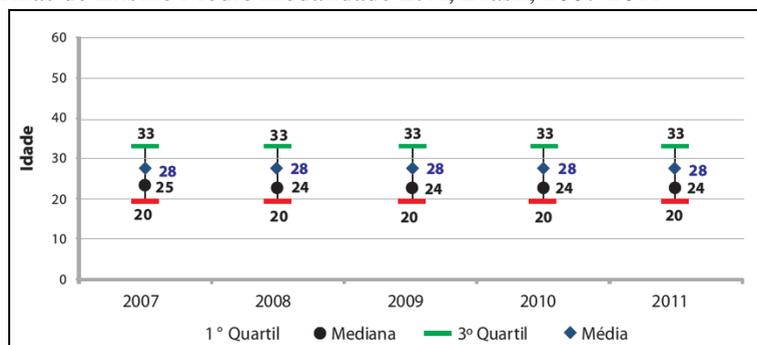
Fonte: MEC/Inep/Deed. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2012).

Gráfico 9 - Medidas de posição da idade dos alunos matriculados em turmas de anos finais do Ensino Fundamental modalidade EJA, Brasil, 2007-2011



Fonte: MEC/Inep/Deed. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2012).

Gráfico 10 - Medidas de posição da idade dos alunos matriculados em turmas de Ensino Médio modalidade EJA, Brasil, 2007-2011



Fonte: MEC/Inep/Deed. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2012).