Parte 4 – Movimentos sociais e direitos à educação na América Latina

16. Política nacional para a formação de educadores de jovens e adultos: disputas e sentidos

Márcia Alvarenga
Adriana de Almeida

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ALVARENGA, M., and ALMEIDA, A. Política nacional para a formação de educadores de jovens e adultos: disputas e sentidos. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp. 345-367. ISBN 978-85-7511-484-1.
<https://doi.org/10.7476/9788575114841.0018>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Política nacional para a formação de educadores de jovens e adultos: disputas e sentidos

Márcia Alvarenga
Adriana de Almeida

Introdução

Ao iniciarmos a escrita deste texto, veio-nos a notícia sobre o lançamento da Política Nacional de Formação de Professores pelo Ministério de Educação (MEC), em 18 de outubro de 2017. Esse ministério estabeleceu uma Base Nacional de Formação Docente, sem nenhuma consulta à sociedade, aos docentes e às entidades dedicadas a pesquisas e organizações dos movimentos docentes em todo o país. A política fortalecida pela denominada “residência pedagógica” enfatiza os resultados educacionais sustentáveis e progressivos, priorizando as seguintes dimensões: mobilização, avaliação, regulação e pesquisa/informação. Ancorada em um governo fruto de um golpe midiático-parlamentar-judicial que destituiu um governo legitimado pelas urnas no ano de 2014, o Plano Nacional de Formação do MEC tem provocado as mais agudas críticas, sobretudo por este conter um “grave equívoco”, conforme nos chama atenção a manifestação de diversas entidades nacionais¹ sobre a proposta, em relação à valorização da profissão que é apresentada

1. ABdC (Associação Brasileira de Currículo), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estu-

como uma realidade instituída, desconsiderando os graves problemas enfrentados cotidianamente pelos professores no Brasil: precária infraestrutura de trabalho nas escolas, dupla ou tripla jornada de trabalho com o exercício da docência em duas ou três escolas, violência nas escolas e permanente luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, meta mais uma vez esquecida de nosso PNE. Esquecimento ou omissão que também se estende à concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pela Conae, que inclui a articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.²

A proposta desta política se confronta com a complexidade histórica, política e social da qual a educação de jovens e adultos da classe trabalhadora acusa os efeitos das desigualdades sociais produzidas pelo modelo de desenvolvimento econômico estruturalmente excludente, conforme nos ajudam a ler os indicadores sobre desigualdades sociais ao expor a realidade em que vivem milhões de brasileiros, assim como pelos estudos que compreendem os paradoxos gerados pela União face à questão da responsabilidade do Estado para com o direito à educação de jovens e adultos trabalhadores. Como afirmara Beisegel (1997, p. 29), a Educação de Jovens e Adultos é bem menos significativa atualmente do que já foi em um passado ainda recente. Posto que, para este autor, em face ao aumento das novas atribuições educacionais, geradas, sobretudo, pela reforma do Estado em 1988, o Estado parece estar fixando prioridades, definindo, no amplo elenco dos credores de

dos Educação e Sociedade), FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras).

2. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>>. Acesso em: 21 out. 2017.

sua imensa dívida social, aqueles que de fato poderão ser atendidos em um futuro próximo.

Parece-nos que a questão sobre políticas de formação de professores de jovens e adultos reflete e refrata este paradoxo de prioridades que se acumularam e pouco, ou residualmente, foram postas nas agendas governamentais em garantir o direito à educação, com qualidade, para jovens e adultos trabalhadores, já no contexto do Estado Democrático de Direito.

Pesquisas dedicadas ao tema da Educação de Jovens e Adultos têm explicitado esta problemática ao repercutirem que a questão que envolve a formação de professores de jovens e adultos se manteve e ainda o faz como um dos focos de interesse por sua relação com os possíveis impactos produzidos nos indicadores de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, quer sejam nos programas de alfabetização e/ou nos sistemas escolares.

Nós, pesquisadores e professores da universidade, que trabalhamos junto aos educadores de jovens e adultos das redes públicas de ensino, temos convivido com um quadro de preocupações que já repercute sobre a questão de formação destes educadores. Sem ambição de maior aprofundamento, parece necessário nos referirmos, a seguir, a estudos sobre o tema da formação para a docência para a escola básica e, em específico, para a modalidade da EJA.

O primeiro estudo, ao qual recorreremos, trata da pesquisa realizada por Leme (2012) ao consolidar o que já há muito suspeitávamos, ou seja, de que a carreira para o magistério tem se revelado de baixa atratividade para os que frequentam os cursos de licenciaturas. Dentre os fatores sistematizados pela autora, resumidamente, estão aqueles ligados à atual imagem da profissão docente e da escola, sendo estes fatores inter-relacionados aos baixos salários, ao desprestígio social e às condições do trabalho docente.

Em outra pesquisa, Bernadette Gatti (2010) expõe resultados sobre características dos interessados que buscam o curso de Pedagogia e demais licenciaturas. A pesquisa evidencia, entre outros problemas, que a origem de renda e de escolarização dos pais e mães dos estudantes de Pedagogia são o que mantêm padrões de escolaridade menor em relação aos estudantes dos demais cursos de licenciaturas. Verificou-se, também, que os estudantes dos cursos de Pedagogia são os que possuem menor renda familiar, informando-nos sobre desafios que devem estar na agenda de discussões sobre a questão da formação de professores no Brasil.

Estes estudos sugerem que a questão da formação de educadores de jovens e adultos não pode dispensar uma leitura sobre a conjuntura que, até o presente, parece ser desfavorável à carreira docente, em sentido amplo e, em específico, para a modalidade da EJA. Os mesmos podem nos dizer muito sobre o perfil de educadores, pois envolvem problemas mais sensíveis às políticas de formação, considerando que a oferta desta modalidade tem se concentrado na alfabetização e séries iniciais da educação fundamental, segmentos estes nos quais vemos a presença de educadores formados, mais significativamente nos cursos de Pedagogia.

Tal conjuntura exige tanto um olhar para os próprios cursos em referência quanto a articulação de movimentos dos interessados diretamente em discutir esta questão, dentro e fora do terreno acadêmico. Em relação à articulação de movimentos, pensamos que estes devem produzir repertórios que visem avaliar os currículos formativos de professores, bem como ações governamentais, no sentido de melhorar a atratividade da carreira docente, como, também, de cartografar processos formativos, fora do *locus* acadêmico.

Formação de educadores de jovens e adultos: pensando um inventário no campo da educação escolar

O inventário³ como acervo de memória e história pretérita e do tempo presente que, muito embora não seja exclusivo do espaço acadêmico, também tem lugar junto aqueles que nas escolas e em outros espaços educativos produzem, compõem e recompõem a fortuna política, epistemológica e pedagógica da EJA como produção histórico-social.

Buscamos nos inserir no debate temático proposto para a escrita deste capítulo do livro do Vozes, a partir de um inventário, em linguagem gramsciana. Nele fazem parte os estudos dedicados a desenhar a cartografia teórico-epistemológica e metodológica da EJA (Haddad, 2000 e 1987); as reflexões em ensaios dedicados a compor panoramas, em tempo e em curso, complexificando os desafios de redefinir a Educação de Jovens e Adultos, lançando-se a construir visões retrospectivas e prospectivas (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001) sobre este campo; mais recentemente, as pesquisas sobre a formação inicial de educadores da EJA nos cursos de licenciaturas (Soares, 2013 e 2006), bem como a presença destes estudos nos programas de pós-graduação (Laffin e Gaya, 2012) e os trabalhos compartilhados junto a Moura (2009) e Freitas (2007 e 2012).

Na difícil travessia da formação de professores de jovens e adultos, Machado (2008) descreve dois movimentos deflagrados no campo da formação de professores para atuar na EJA. O primeiro movimento partiu das dificuldades dos conselhos estaduais de educação em interpretar os arts. 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), relativos à EJA. Assim, educadores e pesquisadores do campo da EJA demandaram consulta

3. Tomamos de empréstimo o sentido desta palavra em Gramsci (1991, p. 12) quando propõe que todo o início de uma elaboração crítica exige um “conheça-te a ti mesmo”. Trazemos para a EJA esta perspectiva, a partir do que outros nos legaram e deixaram marcas que beneficiam este inventário.

pública e audiências junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o que resultou na elaboração do Parecer e Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para a EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000), instrumento legal, e de inequívoca importância, por meio do qual se estabeleceu explicitamente a necessidade da formação específica de professores de jovens e adultos. Em relação ao segundo movimento, Machado (2008) destaca a liderança da sociedade civil na criação dos Fóruns de EJAs, articulados desde o ano de 1996 e que se mantêm como dispositivos plurais e de caráter democrático para a promoção dos debates em torno da política pública para jovens e adultos.

A despeito das conquistas legais originadas das difíceis travessias percorridas por educadores, professores e pesquisadores de EJA, reconhecemos nas preocupações anunciadas pelo VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (VII ENEJA), realizado em 2005, um dos momentos de preparação da virada nestes fóruns que têm animado a EJA em torno da questão da formação do professor de jovens e adultos.

Nesse encontro, pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do Brasil discutiram e encaminharam ao Ministério de Educação a necessidade de realização de um seminário nacional sobre o tema da formação de professores e educadores de jovens e adultos, que veio a ser materializado nos anos de 2006 e de 2007.

Em busca de criar condições objetivas para responder às inquietações relativas à formação de educadores da EJA, pesquisadores da área questionaram sobre quais seriam os impactos que uma formação específica poderia provocar para a qualidade da educação de jovens e adultos, qual seria o perfil deste educador e a quem caberia formar este educador para esta modalidade.

Tais questões resultaram em recentes produções respectivamente organizadas por Soares (2007) e Machado (2008), e nos

oferecem um rico painel no qual anunciam questões, entre outras, a serem perseguidas no percurso da travessia em que nos convoca a (re)afirmar ou (re)pactuar consensos sobre, por exemplo, princípios e fundamentos teóricos, políticos e epistemológicos para formação de educadores na modalidade de EJA.

Registramos, neste breve inventário, marcas que não foram removidas, mas que precisam ser reafirmadas para dar plano aos fundamentos aos quais os processos formativos dos educadores de jovens e adultos não podem deixar de ser vinculados.

Na voz de Soares (2006, p. 10), este processo encontra-se em construção e deve estruturar-se a partir da história da EJA. Sobretudo, construção da fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar.

É necessário darmos continuidade e densidade às nossas reflexões sobre o tema, uma vez que a organização verticalizada e fragmentada dos currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas se confrontam com uma tradição contrária a esta organização, pois as referências da EJA pautam-se em princípios que são “a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a diversidade subjetiva – cultura –, a transformação do sujeito e suas relações sociais, a centralidade no trabalho como produção social, na escola, como objeto de análise/espço de trabalho e efetivação do direito à educação” (Machado, 2008, p. 162).

O deslizamento do GT 18 para um *locus* próprio, pelas referências dos autores com os quais dialogamos neste texto, e as pesquisas e movimentos cartografados a partir dos estudos de corte acadêmico, aqui citados, removem dúvidas de que a formação inicial de educadores para a EJA deve ser de duração mais alongada, ou seja, realizada nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, sendo a escolarização elevada como eixo de

preocupações, fazendo-se necessário atualizarmos as matrizes político-epistemológicas e metodológicas de Paulo Freire, sobretudo, no campo da docência (Freire, 1989).

Entretanto, há outros desafios a serem enfrentados. Ou seja, diante dos limites de flexibilidade dos currículos com objetivos básicos para a formação de professores para qualquer modalidade e, como lembra Moura (2009), da permanência de um silêncio obsequioso das próprias universidades e institutos superiores de ensino para com esta modalidade de ensino e, por conseguinte, da formação de educadores da EJA.

De todo modo, estamos inquietados pela “espora da contradição” (Brechdt, 2005) e o que significa estar na “fronteira” entre tradições de lutas emancipatórias e a escola, uma instituição de complexo estatuto eivado pelo tensionamento entre conhecimento, currículo e sociedade. Enquanto instituição, a escola recebeu e continua a receber críticas, equivocadas ou acertadas, como bem sabemos, enquanto um dos centros organizadores da hegemonia do Estado. Além disso, enquanto instituição da sociedade capitalista, podemos conhecê-la melhor como lugar de possibilidades que podem suscitar ações emancipatórias, quando a olhamos como um lugar que não mascara a desigualdade ou a tem como instrumento exclusivo da sua reprodução.

A escola, como lugar a quem jovens e adultos tem recorrido, seja para elevar a sua escolarização para reprodução da vida ou por motivações subjetivas que dão ânimo à “ilusão fecunda” (Spósito, 1993), representa a conquista pelo direito à escola, e um dos mais importantes repertórios das lutas das classes populares e trabalhadora, constituindo um dos seus patrimônios coletivos.

De todo modo, a invenção da escola nos faz concordar com Rancière (1995, p. 55) de que ela é o lugar da visibilidade simbólica da igualdade e de sua negociação real, porém, a despeito de ser uma invenção democrática, no Brasil, nossa peculiar história

republicana e recente fundação jurídica do Estado Democrático têm exposto os limites desta invenção para jovens e adultos trabalhadores, posto que a escola para os pobres, a despeito dos avanços para o seu acesso, explicitam, paradoxalmente, que o direito à escola vem se dando sob a égide da inclusão degradada (Martins, 2002). Vale dizer que a ampliação da oferta de vagas, a chamada igualdade de oportunidades, é combinada com uma crescente degradação material e simbólica da escola pública, sobretudo no processo de escolarização de jovens e adultos trabalhadores.

Com efeito, os programas de formação de professores de jovens e adultos devem questionar as produções das desigualdades que não podem, por si só, serem explicadas, mas encontrar as suas raízes na formação social e econômica da sociedade brasileira.

Políticas de formação de professores: processos formativos de educadores de jovens e adultos na arena de disputas de sentidos

A rigor, ao menos nas duas últimas décadas, inúmeros debates e reflexões no campo da formação de professores vieram e ainda continuam expressando uma profunda e tensa disputa na tentativa de responder às perguntas anteriormente formuladas.

Como se refere Medeiros (2005), estes movimentos encontram-se em *estado de ebulição*, sobretudo a partir da crise aberta diante dos sinais de esgotamento do modelo hegemônico da racionalidade técnica presente nos processos formativos regulatórios da formação de professores.

Entretanto, Oliveira (2008, p. 33) evidencia outras motivações para esse novo “estado de ebulição” ao nos lembrar que, após serem tidos como “insumos e ignorados” pelas reformas que marcaram a América Latina nos anos 1950 e 1960, os professores ressurtem nas reformas iniciadas na década de 1990 como “agentes

centrais nos programas de mudança” na perspectiva da Teoria do Capital Humano.

À luz dos documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM) para as políticas educacionais no curso dos anos de 1990, por sua vez, Torres (1998) analisa que o modelo de formação docente defendida por este organismo, entre outros objetivos, ignorou os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulados pelas outras agências formadoras, isolando a formação continuada de professores das outras dimensões do ofício docente, tais como salários, condições de trabalho, e a necessária complementaridade existente entre saberes conteudísticos (o que ensinar) e metodológicos (como ensinar). Considerando as reformas educacionais implementadas durante este período, Freitas (2002, p. 138) chama atenção para o fato de que a intensificação dos debates sobre as políticas de formação de professores entrelaça formas contraditórias materializadas nos/ pelos movimentos dos educadores em sua trajetória a favor da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, bem como pelo processo de definição das políticas educacionais.

Tais políticas erigidas a partir do conjunto de medidas de caráter oficial⁴ tiveram, como analisa a autora, o propósito de realizar ajustes e flexibilizar currículos dos diferentes cursos de formação de professores, subordinando o campo da formação de professores às orientações neoliberais de reestruturação produtiva.

A despeito destas ofensivas de corte neoliberal, colocamos nossas reflexões e pontos de vista sobre sentidos da formação docente sem descuidarmos de que se tratava, também, de estarmos nos movendo em uma arena de disputas pela hegemonia de sentidos sobre a formação de professores (Alvarenga, 2011), tomando como

4. Entre as principais políticas oficiais destacam-se os Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), o Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001).

uma das referências a reflexão crítica de Arroyo (2006), quando este sugere a necessidade de radicalizarmos os tensionamentos já em curso sobre as políticas de formação de educadores e professores da EJA.

Este autor nos alerta sobre o fato de que, em se tratando de políticas de formação de educadores e professores de EJA, a arena encontra-se aberta às lutas políticas e epistemológicas portadoras de projetos de diferentes matizes e sentidos. Esta situação é metaforicamente, explicada pelo autor, ao compreender que “[...] Todo terreno que é cercado, termina logo nas mãos de alguém, de um proprietário, e acaba sendo um lugar onde só se cultiva a monocultura” (Arroyo, 2006, p. 19).

Na tentativa de nos aproximarmos do campo de disputas pela hegemonia de sentidos sobre políticas de formação de professores, vale recuperarmos que na assunção dos professores como trabalhadores, os movimentos deflagrados por esta categoria social em todo território brasileiro, em especial a partir da década de 1970, trazem pistas importantes para compreender o início e as continuidades de agendas de lutas que indissociam a questão da formação de professores com melhores salários e condições de trabalho para o exercício da profissão. Indissociabilidade esta articulada à democratização da sociedade e da escola.

O contexto dos anos de 1990, no qual a questão política da formação de professores emerge com intensidade em face às novas regulações do trabalho assalariado, desafiou o pensamento e as ações políticas dos movimentos dos trabalhadores da educação que, desde a década de 1970 no Brasil, mesmo durante o regime militar, vêm protagonizando mobilizações de massa em defesa de melhores condições de trabalho e de valorização da carreira docente.

Tais movimentos, informados pela questão política, social e econômica, teceram no contexto do autoritarismo do regime militar condições e objetivações das lutas na dupla perspec-

tiva de classe trabalhadora e categoria profissional. Ferreira Jr. (2011, p. 50) analisa que as lutas sindicais dos professores, em especial os das redes estaduais, só foram possíveis em se constituir como um fenômeno da realidade socioeconômica brasileira em consequência do próprio “crescimento orgânico de forma extremamente complexa e diversificada das classes médias na estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea”. Para o autor, o contexto de suspensão das liberdades democráticas associadas ao arrocho salarial ao qual estavam submetidos os professores gerou disposições em termos de organização destes profissionais em sua forma sindical.

Há, no entanto, que se ressaltar que estes movimentos não foram monolíticos ou obedeceram a uma mesma direção político-organizativa. Estudo realizado por Miranda (2011) analisa que a unidade do sindicalismo docente apresenta tensões e rupturas, experiências das mais diversas no que diz respeito à “heterogeneidade das formas organizativas”, bem como a dimensão territorial brasileira associada à inexistência de um sistema nacional de ensino, na esteira das reflexões de Saviani (2002) em que pese a perspectiva de uma política educacional.

A despeito dos obstáculos assinalados pela autora, é importante resgatarmos que os movimentos de professores, em suas representações político-sindicais, foram dos mais atuantes setores da sociedade civil participantes do II Congresso Nacional da Educação (II CONED) que animaram o processo de elaboração, do Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011) – Proposta da Sociedade, no ano de 1997, no estado de Minas Gerais, contrapondo-se ao projeto do PNE elaborado no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso.

Relativamente ao tema sobre Formação dos Profissionais da Educação, item 3.3.4, o PNE da Sociedade assinala que

Nenhum sistema educacional pode considerar a perspectiva de manter ensino de qualidade, sobretudo de qualidade social, a não ser que se disponha a investir com seriedade na formação básica e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais.

Especialmente em relação à formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, o PNE da Sociedade enfatizara que a proposta político-pedagógica dos programas de Educação de Jovens e Adultos deve partir do reconhecimento das características sociopolíticas, afetivas e culturais de cada grupo tendo como objetivos:

a elaboração das diferentes linguagens de expressão e comunicação; o desenvolvimento da habilidade de problematização; a utilização de fontes variadas de informação [...]; a busca do conhecimento necessário à compreensão da realidade e à articulação de ações coletivas.

Para a consecução desta proposta político-pedagógica, “no nível de qualidade social indispensável”, o documento ressalta que esta não se realizará “sem a atuação de educadores com ela totalmente comprometidos, o que remete à formação específica – técnica e política – necessária”. Destacamos neste documento a centralidade das universidades como principais responsáveis pela formação de professores, estendendo, também, o papel formativo destas instituições para a EJA, ao considerar que:

Caberá, sobretudo, às universidades participação ativa e igualmente comprometida nos processos de preparação desses profissionais e de elaboração de materiais pedagógicos e de apoio, além de, especialmente, contribuir, pela pesquisa, para a produção e sistematização de conhecimentos na área (PNE/2001-2011).

Chamamos atenção para o fato de que o destaque dado pelo documento às universidades nos permite compreendê-las como contexto da enunciação (Bakhtin, 2000)⁵ sobre o sentido de formação de professores de jovens e adultos. Aprendemos com Bakhtin que a palavra não pertence unicamente a um sujeito, ela não é um produto individual, tampouco é expressão de uma só voz, já que não existe um sujeito fundador e senhor do sentido da palavra. Nesta perspectiva, este autor nos afirma que o centro organizador de toda enunciação é exterior e material, ou seja, toda expressão verbal é formada pelo meio social que envolve os sujeitos; o seu centro organizador está situado no contexto social que constitui o conjunto das relações sociais da sociedade humana.

Em contraposição a estas orientações, parece-nos que o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, sobre o Eixo Formação e Valorização dos Profissionais da Educação enfatiza, em grifos, aspectos formativos a partir dos encaminhamentos feitos pelo Documento do II CONED (1997) – Proposta da Sociedade Brasileira. Reafirma, assim, princípios que podem ser compartilhados naquele congresso, ao considerar que

Tanto a *formação*⁶ de profissionais para a *educação básica*, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos profissionais para *educação superior* (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua

5. Em suas formulações sobre dialogismo, Bakhtin esclarece que os enunciados se constituem em *unidades reais* da comunicação. Assim, a enunciação é formada pelo encadeamento dessas unidades que correspondem aos elos na cadeia da comunicação verbal.

6. Grifos do documento (CONAE, 2010).

formação, devem contar com uma base comum, voltada para a garantia de uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento de *sólida formação teórica e interdisciplinar* em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e nas áreas específicas de conhecimento científico, pela unidade entre *teoria e prática*, pela centralidade do *trabalho* como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a *pesquisa* se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da *gestão democrática*, o compromisso social, político e ético com um projeto *emancipador e transformador das relações sociais* e a vivência do trabalho *coletivo e interdisciplinar* de forma problematizadora (CONAE, 2010, p. 79).

O que também nos chama atenção nesta formulação é que não nos parece que este documento defende uma proposta formativa única, e em uma primeira leitura, abre possibilidades para pensar outros *loci* para processos formativos como a mirada para produção de políticas públicas para formação de professores.

Dentro desta perspectiva nos apoiamos em Kuenzer (2015) quando esta analisa que as trajetórias de formação sistematizada dos professores desenvolvem-se de forma combinada com processos de formação/desqualificação que ocorrem no âmbito das relações sociais e produtivas.

É possível, desse modo, observar que se no capitalismo há projetos educativos antagônicos, é forte supormos que no conjunto das relações sociais e produtivas não existe um projeto único de formação de professores, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação que esteja sob o crivo da análise.

Com efeito, não temos dúvidas de que na sociedade capitalista há projetos pedagógicos contraditórios, consoantes com a classe social da qual os sujeitos da escolarização têm origem, como

bem avalizam o profícuo acervo bibliográfico da educação em suas interfaces fundadas nas ciências humanas e sociais. Assim, temos compreendido que, também, não é possível existir uma única proposta de formação de professores, mas outras que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, conforme sublinha Kuenzer, visando a atender demandas desiguais e diferenciadas de formação, nas quais se confrontam finalidades e interesses contraditórios.

A formação continuada de professores de jovens e adultos em programas de profissionalização: o caso do Paraná

No âmbito da implantação de políticas educacionais voltadas para os jovens e os adultos da classe trabalhadora, sobretudo, a partir de 2005, o governo federal sob o respaldo da ideologia neoliberal incentiva a profissionalização desses sujeitos por meio de cursos técnicos. Dessa forma, a formação de professores fundamenta-se nos padrões e sentidos das demandas potenciais do mercado de trabalho. Dois programas destacam-se nessa conjuntura: o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O programa de formação continuada de professores, no estado do Paraná, conforme estudos de Almeida (2015), prevê um plano de metas, planejamento de projetos e gestão de negócios, além do preenchimento de planilhas e divisão por setores estratégicos. O novo quadro de formação começa a ser delineado em meados de 2010, quando a política de governo passa a apoiar a expansão da educação profissional na rede privada de ensino, promovendo alterações significativas no número de vagas ofertadas e redução de concursos para professores efetivos na rede pública de ensino. Em Curitiba, por exemplo, o desmonte

da educação profissional se traduz na redução significativa dos alunos do PROEJA, bem como a extinção de algumas coordenações de curso.

A referência utilizada para (re)organização da educação profissional figura sob as bases de um “itinerário formativo” sob a égide da metodologia SESI/SENAI e, também, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, art. 3, § 2º:

Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais (Brasil, 2012, p. 22).

A formação para os professores também é incluída no modelo de itinerário, em particular, na Política de Formação de Professores anunciada pelo MEC em 2017. Tal formação será realizada por meio da oferta de cursos com percursos formativos, com base na certificação, formação autônoma e na gestão do próprio desenvolvimento profissional. Percebe-se que a teoria incorporada nas políticas educacionais é parte de um projeto educacional dos processos de acumulação flexível e das políticas neoliberais, que não são questões novas, mas aprofundadas quanto à exploração e à expropriação do conhecimento em instâncias cada vez maiores.

Vale lembrar que, especialmente nas redes públicas de ensino, onde a educação profissional é incipiente em muitos estados – e por outro lado a EJA tem valor secundarizado –, os professores que atuam nestas modalidades sofrem precarizações em suas condições de trabalho, mais acentuadamente que outros profissionais da educação em geral. Quase sempre, para completarem a carga horária de seus contratos (na maioria dos casos, contra-

tos por tempo definido e de renovação incerta), estes professores têm que atuar em duas ou mais escolas, tornando-se profissionais itinerantes e sazonais. Assim, a formação precária oferecida aos professores da EP e da EJA seria a face correspondente ao professor precário para estas modalidades.

Integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos supõe ultrapassar uma perspectiva histórica elitista e dualista da educação, ao garantir o direito a uma formação técnica aos sujeitos. Esse trabalho pressupõe, ainda, uma proposta articulada com o conceito de *trabalho*: “o modo como o homem trabalha, muda as formas pelas quais os homens existem” (Saviani, 1989, p. 4).

A diretriz curricular previa que a formação de professores para o PROEJA e, posteriormente, para o PRONATEC teria como objetivo a construção de um quadro de referências e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem para a docência em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, em uma perspectiva unitária que assegurasse os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, levando em conta os saberes já adquiridos durante a vivência do educando.

O processo de formação continuada, segundo a legislação, deveria subsidiar os professores quanto à compreensão da concepção teórica do currículo e à metodologia utilizada e proporcionar uma ampla discussão sobre o público jovem e adulto trabalhador e suas características próprias. Assim, o professor poderia planejar as atividades do curso, de forma a valorizar as experiências vivenciadas pelos alunos em um *processo de significação* do conhecimento escolarizado.

No entanto, o que se estabeleceu com a política de formação de professores para esses programas de incentivo à profissionalização de jovens e adultos foram novas formas fragmentadas de

conceber a educação e o processo de formação docente revestidas pelo caráter de equidade social e de direito à educação. Há de se destacar que, inicialmente, a proposta do PROEJA concentrou-se em uma política de formação de professores que discutisse a concepção de currículo integrado e o trabalho como princípio educativo. Porém, esse modelo de formação foi, aos poucos, sendo subsumido por novas bases econômicas e políticas dos interesses do capital. Essas novas bases criaram categorias de formação da força de trabalho subalternizadas e reprimidas, cerceando o senso crítico e democrático da formação de professores.

Considerações finais

No presente texto, buscamos destacar que políticas para a EJA não estão descoladas das relações entre diferentes escalas de poder econômico e político nas quais se interrelacionam tensões, entre elas: formação docente, currículo e condições da oferta com qualidade da EJA. Tais tensões repercutem no trabalho docente e refratam contradições para políticas de escopo mais amplo com efeitos na díade formação/desqualificação dos educadores.

A proposta do MEC representa uma ofensiva jamais vista na história republicana pós-transição democrática de submeter a formação de professores à política mercantil, esvaziando sua organicidade como categoria na luta política por uma educação e sociedade democráticas.

Se por um lado as políticas de educação continuada para professores que atuam em programas de profissionalização de jovens e adultos, como nos programas PROEJA e PRONATEC, significaram formas fragmentárias perfiladas às lógicas neoliberais, por outro lado, podemos dizer que a questão da formação de educadores da EJA envolve uma diversidade de processos formativos que deva ser sistematicamente inventariados, o que faz com que

esta questão deva ser mais bem compreendida, em sua polissemia, como contribuição para o debate das políticas públicas.

A formação continuada de professores, ainda que em condições determinadas, foi importante para o fortalecimento de uma política de formação sob as bases de uma pedagogia diferenciada e que possa construir propostas pedagógicas que atendam às especificidades dos jovens e adultos trabalhadores. O trabalho de formação continuada de professores para o PROEJA, no estado do Paraná, representou um marco essencial para a elaboração de novas formas de realização de um projeto de formação que tenha como protagonistas os sujeitos que fazem, realizam e vivenciam a escola.

Sobre isto, podemos pensar que é a partir dos contextos sociais das diferentes escolas, das universidades e dos movimentos sociais que emergem vários sentidos sobre formação de educadores que se interpenetram. Tal fato pode, na nossa compreensão, fortalecer o campo de saberes educativos e pedagógicos da EJA, e ir compondo um inventário que, pelo caráter de sua inconclusão, atualiza nexos com as matrizes epistêmicas e metodológicas da tradição freireana.

Nesta perspectiva, entendemos ser bastante auspiciosa uma proposta de criar redes entre grupos de pesquisa interinstitucionais que possam ampliar as possibilidades de cartografar ações de processos formativos de educadores de jovens e adultos para o campo da EJA como forma de resistir às tentativas de enquadramento ao mercado intencionado pelo governo central pós-golpe de Estado. Redes estas criadas e integradas desde as escolas até as universidades, abrigado e/ou compartilhado nos Fóruns EJA e que possam continuar a influenciar políticas públicas para a modalidade.

Nos limites deste texto, assumindo a sua provisoriidade, podemos afirmar que os resultados, questões e desafios da cartografia das ações sobre processos formativos de educadores da EJA com-

põem um acervo documental que pode contribuir para os estudos do estado de conhecimento da EJA como parte de inventários de saberes.

Estes inventários, apoiados nas memórias e histórias de educadores, podem constituir acervo de repertórios para ações docentes em contextos diversos. Com estes, podemos enfrentar questões que envolvem dilemas da prática docente com vistas a construir projetos presentes e futuros que tanto política quanto epistemicamente possam fecundar processos formativos emancipatórios como respostas às políticas de precarização do pensar/fazer de professores da EJA.

Referências

- ALMEIDA, A. *Trabalho, educação e a relação com a emancipação humana no contexto do PROEJA-PR* (Tese de doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação). UFE, 2015. 249f.
- ALVARENGA, M.S. “A ‘política dos outros’ na produção de saberes e sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos”. *Educação em Foco*, v. 16, pp. 39-60, Juiz de Fora, 2011.
- ARROYO, Miguel. “Formar educadoras e educadores de jovens e adultos”. In SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BAKTHIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEISEGEL, C.R. “Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, pp. 26-34, São Paulo: ANPED, jan.-abr.1997.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade*. Belo Horizonte, 1997.

- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Parecer CEB nº: 11/2000.
- BRECHT, B. *Diário de trabalho*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- BRZEZINSKI, Iria. “LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação”. In BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Distrito Federal: MEC, v. 1 e 2, 2010.
- DI PIERRO, M.C. “Notas sobre a redefinição da identidade e políticas públicas para a educação de jovens e adultos”. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, pp. 1115-39, São Paulo, out. 2005.
- ____ et al. “Visões da educação de jovens e adultos no Brasil”. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, H. “Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação”. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, v. 23, n. 80, pp. 1-440, Campinas, set. 2002.
- FREITAS, M. e COSTA, A.M. (orgs.) *Proposta de formação de alfabetizadores em EJA*. Maceió: MEC/UFAL, 2007.
- FERREIRA JR, A. “Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar”. In DAL ROSSO, S. et al. *Associativismo e sindicalismo em Educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- GATTI, B. “Formação de professores no Brasil: características e problemas”. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, pp. 1355-79, Campinas, out./dez., 2010.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HADDAD, Sérgio. “Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos”. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2000. Edição eletrônica.
- KUENZER, A. “Formação de professores e a escola básica”. In *Anais XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física*. SNEF, 2015.

- LAFFIN, M.H. e GAYA, S.M. “Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos”. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, 2013.
- LEME, L.F. *Atratividade do magistério para a educação básica: estudos com ingressantes dos cursos superiores da Universidade de São Paulo* (Dissertação de mestrado em Educação do Programa de pós-graduação em Educação). USP, 2012.
- MACHADO, M.M. “A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998”. *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 2000. Edição eletrônica.
- MARTINS, J.S. *A sociedade vista do abismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MEDEIROS, A.M.S. “Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais”. *Educação & Linguagem*. Ano 8, n. 11, pp. 195-210, 2005.
- MOURA, T.M. “Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais”. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, jul.-dez., 2009.
- OLIVEIRA, D.A. “O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização”. *Retratos da Escola*, v. 2, pp. 29-40, 2008.
- RANCIÈRE, J. *On the shores of politics*. Londres: Verso, 1995.
- ROCHA, A.R. e FREITAS, M. “(Re)significando o currículo em educação de jovens e adultos em Maceió, na perspectiva de rede temática”. In ALVARENGA, M.S. et al (orgs.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos*. 1ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ/CAPES, 2012.
- ROSSO, S. et al. *Associativismo e sindicalismo em Educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo, n. 15, 2011.
- SAVIANI, D. “Escola e democracia I: a teoria da curvatura da vara”. In SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989, pp. 40-61.
- SOARES, Leôncio. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.