

Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?

Resumo

Este artigo apresenta, os resultados de uma pesquisa que discute concepções de Formação Inicial do Professor para a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, no interregno de 2000 a 2010. A problemática da FIP foi abordada mediante três estratégias metodológicas de análise de conjuntos de documentos: inicialmente verificamos, na produção acadêmica, que questões foram levantadas sobre o tema; em seguida, discutimos o processo de construção de políticas educacionais pelo Estado, especificamente no período dos governos FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010); por último, cotejando com a anterior, por meio da análise de documentos publicados pelos Fóruns de EJA do Brasil identificamos as concepções de FIP para a EJA, como e o que os principais intelectuais e líderes da área têm pensado sobre o tema. Tratou-se de um estudo de análise documental de políticas educacionais, pelo qual constatou-se que essa política é construída por meio de alianças entre Organizações Multilaterais, Estado, frações burguesas e lideranças de movimentos sociais que produzem consensos sobre a FIP para a EJA, aparecendo como central mais no âmbito da formação continuada do que na inicial. Expressa a correlação de forças, por projetos distintos, mas hegemônicos pelos interesses do capital.

Palavras-chave: Política educacional – 2000-2010. Formação Inicial do Professor. Educação de Jovens e Adultos. Brasi

Leda Letro Ribeiro

Universidade Federal de Santa Catarina
ledaletro@uol.com.br

Introdução

Discutir Formação Inicial de Professores (FIP) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil ainda é uma coisa muito rara. Por isso, a princípio, buscamos compreender os sentidos atribuídos à concepção dessa formação tanto do ponto de vista dos intelectuais que se dedicaram a estudar a área, quanto do ponto de vista da política educacional desencadeada, entre 2000 e 2010, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Com a finalidade de compreender o projeto político que se desenhou para a FIP para a EJA no período eleito, consideramos que esse articula-se às grandes linhas explicativas produzidas no cenário internacional (DALE, 2004). 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 Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, desde 1947, se alia oportunamente ao Estado brasileiro, às “frações burguesas locais” (Sistema S) e às organizações da sociedade civil para produzir, fomentar e executar políticas educacionais para jovens e adultos das classes subalternas. 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).

Porém, o modo como essa política se concretizou no Brasil, guarda suas peculiaridades, 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).

Neste contexto, novas diretrizes foram estabelecidas para a EJA e para a formação de professores da Educação Básica. 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 que persiste no cenário brasileiro até os dias atuais.

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

Este trabalho pretende evidenciar essas determinações. Para tanto, está organizado em quatro sessões: Na primeira explicitamos as razões pelas quais nos dedicamos a investigar concepções sobre FIP para a EJA e 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 mostrar 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). Na segunda sessão – abordamos os atos normativos instituídos durante a década de 2000 para a formação inicial do professor da EB/EJA. Apresentamos a documentação eleita para exame, e procuramos compreender as estratégias de produção da política no decorrer do processo histórico. Na terceira sessão 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 Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA (SNF/EJA).

Concepções sobre formação inicial de professores para a EJA

Com o intento de delimitar o campo de estudo, consideramos 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), Vóvio e Biccás (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”¹, 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?

¹ Aspas incluídas pela autora.

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. A pesquisa se constituiu dos trabalhos publicados nos três livros organizados após os 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, 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.

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, 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.

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, do simples ao mais complexo. 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.

Os sentidos da política: definindo um perfil de professor indefinido

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. Institui 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?”² 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 é que a formação daquele professor que trabalhará atendendo à demanda de formação do aluno da EJA seja feita de maneira indeterminada. Quando se fala em programas, deixam aberto um canal de múltiplas possibilidades de formação, em diferentes espaços (real e virtual), cursos, modalidades, 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

² Pergunta elaborada a partir de uma das perguntas apresentadas por Karel Kosik no livro *Dialética do concreto*. (KOSIK, 1976).

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, um intelectual orgânico, que, nas suas relações pedagógicas ao desenvolver uma prática reiterativa, produza e reproduza a manutenção das relações hegemônicas do capital.

Essa política de formação, 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).

Organização e a realização dos snf/eja

Os Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA foram 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 Leôncio 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.

Esses Seminários possuem o objetivo específico de discutir a formação do educador/professor de EJA. 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, verificamos 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, identificamos que os autores desses trabalhos, para se referirem à formação inicial do professor para a EJA, utilizaram várias expressões, evidenciando que não há consenso sobre a concepção 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).

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.

Considerações finais

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.

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 capital³. 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 verticalizar uma reflexão sobre as questões implicadas em sua formação.

³ Sobre a concepção de professor protagonista cf. Alves (2010).

Referências

ALVES, Mari Celma Matos Martins. **Rede Kípus 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.

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. 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/pcebo11_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 e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 jun. 2000b.

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. **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. **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, 2006.

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.

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.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA; BRAGA; RIZEK. (Orgs.). **Hegemonia às avessas: economia política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

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**. 1ª 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

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.

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.

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.

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.

RUMMERT, Sonia Maria. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil atual. **Cadernos Sísifo**, n. 4, jun. 2007.

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.

SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica; SECAD/MEC; UNESCO, 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.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.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da Práxis**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

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.