
Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos

Public policies in education for teacher training in youth and adult education

Paula Cabral

Doutoranda em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista UNIEDU/FUMDES/SC. Orientadora Pedagógica do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes – PIAPE/UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos e Pesquisas em EJA – EPEJA
E-mail: paulica15@hotmail.com

Samira de M. M. Vigano

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista UNIEDU/FUMDES/SC. Orientadora Pedagógica do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes – PIAPE/UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos e Pesquisas em EJA – EPEJA
E-mail: samiramvigo@gmail.com

Resumo: O presente artigo busca desenvolver uma discussão articulando as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação de professores para essa modalidade da Educação Básica. Objetiva-se retomar aspectos legais do debate das políticas públicas do século XX e XXI, tendo como referência o contexto da reforma neoliberal e a onda gerencialista na educação, no intuito de refletir a respeito dos reflexos desse processo na formação de professores para a EJA. Trata-se de um estudo teórico cujo desenvolvimento se justifica por trazer à tona o polêmico debate da necessidade de formação de professores que atuem na EJA. Utilizam-se documentos oficiais da área e contribuições de pesquisadores como: Arroyo (2006), Shiroma e Evangelista (2011) e Laffin (2012; 2013). Constata-se como fundamental observar a trajetória, a constituição e como as “marcas” da própria EJA – de fragmentação das políticas públicas e descontinuidades – repercutem sobre as políticas de formação dos professores reduzindo, muitas vezes, essa modalidade à elevação de escolaridade e ao atendimento “às necessidades” do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas em Educação; Formação de Professores.

Abstract: The present article seeks to develop a discussion articulating the public policies of Youth and Adult Education (EJA) and the training of teachers for this modality of Basic Education. It aims to retake legal aspects of the debate of public policies of the XX and XXI century, with reference to the neoliberal reform context and the educational management, in order to reflect about the reflexes of this process in the training of teachers for the EJA. This is a theoretical study whose development is justified by bringing up the controversial debate about the need to train teachers who work in the EJA. Official documents of the area and contributions of researchers such as Arroyo (2006), Shiroma and Evangelista (2011) and Laffin (2012; 2013) are used. It is observed as fundamental to understand the trajectory, the constitution and how the influences of the EJA - fragmentation of public policies and discontinuities - have repercussions on teacher

education policies. Often reducing this modality only higher levels of schooling and attendance the demands of the labor market.

Keywords: Youth and Adult Education; Public Policies in Education; Teacher Training.

1. Introdução

Este texto advém de discussões realizadas em estudos vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e focaliza as políticas públicas em educação para a formação de professores da modalidade EJA¹.

No decorrer do século XX e XXI várias políticas públicas contemplaram a educação, e algumas delas, introduziram no debate as questões relativas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A modalidade, como se tem constatado pela oferta nas redes de ensino, é geralmente subjugada e sucateada em todos os sentidos. Talvez esse tratamento periférico que recebe se explique pelas condições de vida dos sujeitos das classes populares que demandam essa escolarização, muitas vezes denominada como “tardia”. O público que busca essa modalidade de ensino² é composto por pessoas, na maioria dos casos, economicamente empobrecidas, negras e moradoras de periferias, ou seja, a EJA tem classe social, cor e espaço.

A EJA foi criada com o objetivo de oferecer possibilidades educativas junto à elevação de escolaridade para sujeitos jovens e adultos, que por qualquer motivo, não tenha concluído o ensino fundamental ou o médio, quando crianças ou adolescentes.

Desde que foi incluída na agenda das políticas públicas de educação, a EJA já passou por várias alterações, seja na sua concepção, no público a ser atendido, em termos de currículo,

¹ Cabe destacar as contribuições que a disciplina de Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC nos ofereceu para reflexões nesse sentido. Tal disciplina visa aprofundar discussões a respeito das concepções de políticas públicas em educação, de modo a problematizar aspectos do trabalho e do campo educacional no decorrer das reformas contemporâneas. Além disso, esse debate se propõe a dimensionar como se deram as políticas para a educação na América Latina no início do século XXI, as propostas feitas para formação de educadores, a profissionalização docente e o gerencialismo na educação.

² A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passa a ser uma modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2000).

materiais didáticos, todavia, mesmo presente nos documentos oficiais, a modalidade ainda é claramente deficitária de uma formação de professores que possa agregar ao trabalho pedagógico as singularidades imanentes à modalidade.

Partindo da problemática da falta de docentes com formação na área da EJA, objetiva-se com esse artigo, apontar historicamente as políticas públicas direcionadas à modalidade, no intuito de compreender como vem sendo pensada essa formação docente³. Nesse mote, dialoga-se com Miguel Arroyo, para quem a formação desse professor ainda é “um ponto até agora em aberto, pois não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos” (ARROYO, 2006). São debatidas as características dos sujeitos da EJA, vão se constituindo políticas oficiais de educação para jovens e adultos, mas não há uma política pública específica de formação desse educador, por isso “[...] a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p. 17).

Um segundo aspecto, ao pensar tal formação, se refere às concepções de educador de jovens e adultos e a necessidade de pensar um processo formativo que se abra à própria sociedade, pois a “EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade” (ARROYO, 2006, p. 17).

Trata-se de um estudo teórico que se justifica por se articular ao debate de políticas públicas em educação no país com aproximações ao contexto latino-americano, pelas intervenções dos Organismos Multilaterais (OM) e também por trazer à tona o polêmico debate sobre a necessidade de formação de professores que atuem na EJA.

2. Marcos na história da EJA: apontamentos de políticas públicas

³ O presente artigo tece reflexões de base teórica, não se detendo a uma análise pontual de programas e ações de formação docente para a EJA, porém detecta que há uma escassez de políticas para a formação de educadores para essa modalidade de educação básica.

Ao buscar desenvolver uma análise sobre as políticas públicas brasileiras para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitos desafios se apresentam, principalmente porque a EJA se torna necessária no momento que precisa atender a alguma demanda do capital.

No Brasil a história da EJA está calcada em uma série de transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do nosso país. Seu percurso foi gradativo e carrega marcas de lutas dos diversos movimentos sociais que buscavam os direitos a escolarização, assim como o fim das injustiças sociais e de inúmeros retrocessos no campo educativo. Ou seja, uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e as necessidades reais da educação voltada para jovens e adultos.

Essa ascensão do projeto societário coercitivo visava atender aos interesses do capital, num sistema educacional que se encontrava direcionado para o atendimento às demandas provindas da expansão urbana e do desenvolvimento industrial, surgidas no Brasil a partir da Revolução de 1930 e no contexto delineado após a I Guerra Mundial, como aponta Romanelli (2009).

Nessa perspectiva, é importante entender que houve e ainda há, um “papel da atividade burguesa no adestramento da força de trabalho” com complacência do Estado, percebido mais claramente no decorrer da segunda metade do século XX (FONTES, 2010).

Cabe destacar nessa conjuntura, as modificações do próprio papel do Estado na oferta da escolarização, a partir de projetos e programas para alfabetização em massa, com objetivo precípuo de qualificar mão de obra e paralelamente ampliar os índices de escolaridade do país, por meio de um discurso em que a educação aparece como a redentora dos marginalizados sociais e, numa dimensão mais ampla conforme salienta Saviani (2009), como instrumento de equalização social.

Com a promulgação da constituição de 1934, ficou estabelecido um Plano Nacional de Educação, em que aparece uma menção à educação de adultos (hoje EJA) como um dever do Estado, garantindo o ensino primário gratuito. Entretanto, ainda era incipiente a sua oferta, a considerar os altos índices de analfabetismo no país. “Tomando por base a população de 15 anos ou mais, o índice de analfabetismo caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2%, em 1940. Naquele mesmo ano, a educação de jovens e adultos era tema de política educacional” (CURITIBA, 2006, p.17).

Na década de 1940, a oferta de EJA esteve marcada por um ensino profissionalizante, uma política de manutenção das forças de trabalho, geralmente ministradas nos espaços do Sistema ‘S’⁴. O número de pessoas analfabetas correspondia à boa parte da população e isso repercutia na questão da mão de obra, pois para o sistema capitalista absorvê-los no mercado de trabalho se tornava necessário proporcionar um mínimo de escolaridade.

Ainda na década de 1940, o governo lançou a primeira campanha em massa de alfabetização de adultos, mas essa campanha além de treinar trabalhadores para as indústrias objetivava o aumento da base eleitoral da época, pois só votavam os homens alfabetizados. Esses programas funcionavam como fábricas de eleitores (PAIVA, 1983). A partir disso, começa a surgir uma discussão mais específica de educação para jovens e adultos, e assim “as ideias, as leis e as iniciativas que se consolidam [...] numa situação inteiramente nova. Até então, registravam-se alguns esforços locais, [...] mas, na década de 40, cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país” (BEISIEGEL, 1982, p. 177).

Nesse histórico, merece destaque os anos 1950, período no qual se consolidam concepções basilares da EJA, em virtude do contexto político e cultural assinalado por incessantes contestações e anseios de mudanças. Momento em que se constituíram grupos populares ligados a sindicatos e outros movimentos sociais, nos quais as articulações no campo educativo estiveram vinculadas ao, amplamente divulgado, trabalho do educador Paulo Freire no Movimento de Educação de Base (MEB) que afirmava ter por base uma educação “crítica” de jovens e adultos que fosse capaz de promover efetivas transformações sociais.

Paulo Freire idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada às demandas e necessidades das classes populares, realizada com efetiva participação, partindo da história e da realidade dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido:

Não é demais reafirmar que o projeto pedagógico de Paulo Freire exprimia o compromisso com os ideais cristãos de promoção do homem à condição de sujeito e de realização das possibilidades humanas de aperfeiçoamento. Alongando-se ao

⁴ Envolve o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares (SESC/SENAC, SESI/SENAI, SEST/SENAT, SENAR, SEBRAE).

plano da existência coletiva e à entidade maior em que esta existência se definia, tais intenções eram traduzidas em termos mais amplos, identificando-se, agora, com a defesa da democratização fundamental da sociedade e com a busca do desenvolvimento econômico e da auto-apropriação do ser nacional. Nas análises do educador, estas dimensões individuais e coletivas do projeto apresentavam-se intimamente associadas. A criação de condições para a superação da pobreza dos homens do povo confundia-se com o processo de desenvolvimento econômico, e este, por sua vez, pressupunha a conquista da autonomia nacional. (BEISIEGEL, 1982, p. 288).

Essa nova possibilidade de educação mais popular, logo virou bandeira dos movimentos sociais, em busca de políticas públicas que olhassem os sujeitos da EJA, em seu contexto social e cultural. Pode-se destacar como movimentos agregadores para o fortalecimento dessa modalidade de ensino, o Movimento de Educação de Base (MEB), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Paulo Freire. Convém salientar que ambos

Pretendiam a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos de ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. (PAIVA, 1983, p. 230).

Em 1964, com o golpe militar, o governo acaba com os movimentos de educação e cultura populares e cria um programa chamado de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O Mobral oferecia a alfabetização e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, pois “buscava-se instituir um movimento permanente de alfabetização e semiprofissionalização de adolescentes e adultos, durável enquanto persistissem as elevadas taxas de analfabetismo observadas no país” (BEISIEGEL, 1982, p. 174). O objetivo do MOBRAL era apenas a alfabetização funcional, buscando apenas romper com índices de analfabetismo.

Foi também nesse período de ditadura militar que o ensino supletivo começou a ser implantado. “A organização curricular e a matriz do ensino supletivo seguiam a proposta curricular

do ensino regular, porém de forma compactada, não denotando qualquer especificidade à população jovem e adulta no processo de escolarização” (CURITIBA, 2006, p.19).

Todo esse retrocesso na educação para jovens e adultos perdurou ao longo das décadas de 1960 e 1970, sob a influência da teoria do capital humano com uma perspectiva tecnicista (FRIGOTTO, 1993). Essa teoria, que vê o homem sendo o próprio capital, se refere a visão que vai “reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua "ineficiência" e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional”, daí a educação, se reduz a um fator de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 121).

Em 1985, o MOBRAL findou e deu lugar a Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Com a promulgação da Constituição de 1988, o Estado amplia o seu dever com a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se, que somente a partir de meados da década de 1980 e principalmente na década de 1990, constata-se a inclusão e o olhar para a juventude no processo de escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) estabeleceu no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos. A LDBEN 9.394/96 reafirmou a institucionalização da modalidade de educação para jovens e adultos, substituindo a denominação de ensino supletivo para EJA (BRASIL, 1996).

Nesse viés, essa legislação incorpora uma concepção mais ampla de educação e compreende a EJA como uma fase desenvolvida na pluralidade de vivências humanas, conforme aponta o artigo 1.o, da lei vigente:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a EJA hoje é um direito público subjetivo, que visa garantir a igualdade de acesso e permanência na escola e o ensino de qualidade, independentemente da idade em que se acessa. “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 02).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, formalizadas no Parecer CNE/CEB n. 11/2000, buscam superar a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado, reconhecendo a diversidade cultural e regional dos sujeitos da EJA, descritas aqui como pessoas com uma vasta cultura baseada na oralidade. Tais diretrizes (BRASIL, 2000) passaram a valorizar ainda: as especificidades de tempo e espaço para seus educandos; o tratamento presencial dos conteúdos curriculares; a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação e a formulação de projetos pedagógicos próprios, respeitadas as especificidades, dos cursos noturnos regulares e os de EJA.

Nesse documento a EJA é reafirmada como direito público subjetivo, o que inicia a desconstrução da ideia de suplência. Além disso, são regulamentadas as aplicação de exames na EJA e a oferta do ensino fundamental para estudantes a partir dos 15 anos e ensino médio para maiores de 18 anos de idade (BRASIL, 2000).

Partindo desses últimos debates da EJA, no que se refere aos documentos oficiais, ela acaba sendo incorporada no Plano Nacional de Educação (PNE – 09.01.2001), onde foi referendada como um dos cerne em função do objetivo fundamental de erradicação do analfabetismo. Ainda há referência nesse PNE de que haja uma produção de materiais didáticos, metodologias apropriadas e formação docente.

Cabe ressaltar que as metas do referido PNE, para a EJA, têm indicação de criação dos programas de alfabetização, garantia da oferta de EJA equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para a população de 15 anos ou mais e inclusão proporcional as formas de financiamento da Educação Básica (BRASIL, 2001).

No PNE atual (2014-2024) se faz referência à EJA na nona e décima metas. A meta número nove busca elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais até 2015 e erradicar o analfabetismo até 2024. Para que seja cumprida a meta nove, são elencadas algumas estratégias como: assegurar a oferta gratuita da EJA a todos os que não tiveram acesso à educação básica; implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica; realizar chamadas públicas regulares para alunos da EJA; articular ações da EJA com programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos; considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, entre outras (BRASIL, 2014).

Na meta 10, o PNE ressalta que deva ser oferecido, no mínimo, 25% das matrículas de EJA no ensino fundamental e médio na forma integrada à educação profissional. Para tanto, algumas estratégias devem ser previstas: manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial; expandir as matrículas da EJA; ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade; estimular a diversificação curricular adequado às características dos estudantes; fomentar a produção de material didático, implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2014).

Outro documento importante é a resolução nº 3 de 15 de junho de 2010, denominada Diretrizes Operacionais de Educação de Jovens e Adultos, institui 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. Além disso, fica definido que:

O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a

universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica. (BRASIL, 2010).

Por fim, ressalta-se que, a história da Educação de Jovens e Adultos e as políticas públicas que priorizam essa modalidade de ensino como uma etapa importante da Educação Básica são recentes, embora algumas ações antecedam o século XX. Portanto, o estabelecimento da EJA tem se dado a “passos lentos”⁵ diante dos movimentos de luta pela falta de recursos e de valorização. Desse modo, mesmo presente no rol das políticas públicas, ainda há um processo na EJA caracterizado por um discurso centrado nas ações cotidianas do professor e não efetivamente na formação de professores (LAFFIN, 2013).

3. Indicativos de Políticas Públicas para a Formação de Professores da EJA

A centralidade do professor nas políticas públicas para educação, em especial para a EJA, inicia a partir dos anos noventa, com o período das reformas na educação brasileira, marcado pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados nas recomendações de Organismos Multilaterais (OM), tais como BIRD, BID, UNESCO, UNICEF, CEPAL, PNUD, OCDE⁶, entre outros. As indicações dessas agências internacionais estavam, nesse momento, articuladas a implementação do sistema neoliberal que buscava reestruturar os aparatos do Estado,

⁵ A legislação em vigor reconhece a EJA como um direito público subjetivo a ser reivindicado pelos cidadãos, essa noção dissimula a obrigação de oferta da modalidade por parte do Estado. “Isto contribui para que nem sempre a atuação nesse âmbito de ensino seja reconhecida nos quadros de carreira dos estados, assim como no âmbito das escolas com funcionamento regular” (LAFFIN, 2013, p. 17).

⁶ Banco Mundial; Banco Interamericano de Desenvolvimento; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Fundo das Nações Unidas para a Infância; Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe; o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

transferindo a educação para o setor de serviços⁷. Nessa lógica os professores constituem-se recurso essencial para implantação de novas políticas, apesar de os mesmos em alguns momentos terem se apresentado como óbice para efetivação de determinadas políticas. Quanto a isso, é importante perceber os mecanismos de controle que os propositores de políticas públicas lançam sobre os docentes.

Os OM atuam sobre as diversas esferas de governo envolvidas com a formação docente, em princípio justificaram sua participação na reforma educacional com o discurso de que havia necessidade de profissionalizar a ação educativa a partir de programas e projetos, dentre eles o mais importante, segundo Shiroma e Evangelista (2011), foi o *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, gerido pela Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC) num período de 20 anos (1980-2000), conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO⁸.

A UNESCO como uma das principais agências ligadas a educação, em serviço dos OM, deixa ainda mais claro seu papel nesse campo a partir do relatório intitulado Educação: um tesouro a descobrir (1998), em que defende e dissemina um modelo de educação para o século XXI. Diante disso, reafirma a força que detém pelo importante papel que desempenha em relação às políticas públicas implementadas pelos governos em todo o sistema educacional latino-americano. Como salienta Rodrigues (2008, p. 12), a UNESCO possui “histórica penetração na formulação de

⁷ Chauí (2003, p. 05), ao desenvolver uma análise da Educação Superior brasileira, apresenta que a Reforma de Estado da década de noventa, fez com que se definissem setores de atuação do Estado na esfera pública, o setor de serviços que envolve a educação, a saúde e a cultura passa a não se exclusivo do Estado. Isso significa que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada como um serviço, e ainda, a educação deixou de ser considerada como um serviço público e passou a ser considerada um serviço privado ou privatizado.

⁸ A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), fundada no contexto pós-guerra (1945), se apresenta como responsável pela promoção do diálogo entre “las civilizaciones, las culturas y los pueblos fundado en el respeto de los valores comunes [...] por medio de este diálogo podrá forjar un desarrollo sostenible que suponga la observancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza” (UNESCO, 2009, p. 2). O Brasil ingressa na UNESCO em 1946, esta possui 193 Estados-membros e sete Membros Associados, os Estados-membros, como no caso brasileiro, têm Comissões Nacionais cuja função é associar governos, ONGs e instituições públicas e privadas com a UNESCO, é importante destacar a relação desse OM com a proposição de política para a Educação de Jovens e Adultos e para a Formação de Professores (UNESCO, 2009).

projetos e/ou disseminação de ideias no âmbito educacional nos países membros da ONU e representa a ‘face humanitária’ dos organismos internacionais”.

O projeto reformista ocorre por meio de “consensos e acordos de natureza política entre organizações multilaterais e Estado; entre classes sociais” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p. 128), é nesse ponto que a formação docente torna-se estratégica. É nesse processo que os professores, como uma imensa categoria do setor público, passam a ser incorporados aos mecanismos da reforma; numa trama em que as políticas e os próprios textos oficiais da área da educação se apropriam das raras iniciativas de resistência dos educadores ao projeto societário global, que visa a conformação das classes, lançado pelos OM.

A respeito das reformas educacionais feitas por dentro do capital, Meszáros (2008) salienta que são irreformáveis as determinações fundamentais do sistema do capital e, portanto, as reformas podem no máximo “remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida, sem eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (MESZÁROS, 2008, p. 26). O autor acrescenta ainda que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa [...], procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos [...]. É necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MESZÁROS, 2008, p. 26).

Nos anos 2000, a reforma se consolida dentro do contexto educacional brasileiro, se aprimoram determinados mecanismos de controle dos OM e do próprio governo que a partir de políticas neoliberais, “assegura a adequação social e recursos ao capital-imperialismo em nosso país, sob o formato democrático da violência couraçada de convencimento” (FONTES, 2010, p. 296).

Frente à consolidação das políticas numa lógica neoliberal (privada e empresarial), a centralidade da educação passa a ter relação direta com os resultados a serem obtidos e o professor

passa a ser o responsável por atingir metas pré-determinadas por instâncias governamentais. Dentro de uma abordagem da administração gerencialista⁹, em que se desprezam as condições reais das escolas, educandos e educadores, levando em consideração os processos avaliativos geradores de ‘índices educacionais’, há pretensão em se definir uma suposta “qualidade da educação”. Como destacam Shiroma e Evangelista (2011), uma série de avaliações assolou as instituições educacionais, dos primeiros anos do Ensino Fundamental à Pós-graduação.

É importante pensar que a avaliação já faz parte do trabalho dos professores, numa perspectiva processual, no entanto, os mecanismos atuais de avaliação, são indutores de currículo e normalizadores da prática docente. A educação como um serviço nessa ótica, deve gerar não apenas resultados escolares, mas também sociais e isso está posto “como tarefa da ação docente na preparação das futuras gerações, delimitada nos limites do modo capitalista de produção” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135).

Essa desarticulação dos sentidos da docência, também reflete na EJA, que embora esteja contemplada como modalidade da educação básica, não prevê uma formação específica para que os professores atuem em sala de aula. Além disso, há mais fortemente delimitada a ideia de que os alunos da EJA buscam a escolarização para entrar no mercado de trabalho, desse modo, qualquer formação que for dada nesses espaços já pode ser considerada suficiente para os estudantes.

Portanto, as lacunas em termos formativos aos professores da EJA coadunam com as políticas neoliberais e conferem maior capilaridade, ou até legitimidade, às reformas no âmbito da educação.

Ainda assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA apontam a necessidade de profissionais habilitados para atuar com os educandos jovens e adultos. De acordo com Laffin (2012), esse documento alerta para uma formação de professores com questões que sejam relacionadas:

⁹ O gerencialismo como princípio de governabilidade passa a ser disseminado no Brasil com maior expressividade a partir da década de noventa, em contraposição ao clientelismo e a burocracia; um dos articuladores da reforma, Luiz Carlos Bresser Pereira (1996) afirma que diante da crise do Estado foi preciso apresentar alternativas para sua reforma e reconstrução, salienta ainda, que a globalização tornou imperativa a necessidade de redefinir as funções do Estado para assegurar o desenvolvimento econômico do país e as condições estruturais de competitividade em escala global.

[...] à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. No entanto, ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino. Aponta a necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados. Além disso, com um reconhecimento de uma área/modalidade de ensino que precisa ser estudada e que se encontra em um processo recente de construção. (LAFFIN, 2012, p. 215).

Entretanto, o que há nos documentos, contradiz o que de fato ocorre na prática. Pois, embora, o art. 62 da LDBEN 9.394/96, defina como exigência a formação em nível superior para atuar na educação básica, na EJA há um mínimo de políticas públicas voltadas à formação docente especializada. Este sucateamento se alarga em programas do governo federal, como por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado, que abre a possibilidade para atuação docente aos interessados que tenham somente a formação de ensino médio. Nesse viés, os programas de vulto na área da EJA, geralmente, estiveram a serviço de políticas (temporárias) de governo, com função reparadora e caráter predominante de suplência no sistema educacional, com o objetivo único de elevar a escolaridade, mesmo que sem qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE/CEB n. 11/2000), sobre a formação inicial de professores para atuar na EJA apontam a necessidade em promover “formação adequada e a ação integrada que implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000, 62-63). Mas como isso se trata de uma diretriz e não uma lei que obrigue as universidades a ter um mínimo de disciplinas em seus currículos das licenciaturas, com conteúdos referentes à EJA, não se encontra nas universidades essa área de conhecimento contemplada nas licenciaturas. Os dados a seguir indicam a falta de articulação da EJA e das universidades:

Segundo dados do INEP do ano de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertavam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) ofereciam a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelavam um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que ofereciam a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das

612 contabilizadas, 15 ofereciam a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, 27 ofertavam essa formação específica (1,59%) (SOARES, pg. 3-4, 2006). Ainda Leite e Lima (2010, p. 83-84) em relação à caracterização dos cursos de Pedagogia – Brasil. Dados de 2008, ao identificar as habilitações desse curso, apontavam os seguintes índices: na docência, cerca de 40%; com formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 21,4%; Educação Infantil, 10,7%; docência no Ensino Médio, 9,5%; Educação Básica, 0,6%; Educação Especial, 1,5%; e com pequeno percentual de 0,7% na Educação de Jovens e Adultos. (LAFFIN, 2012, p. 216-217).

As análises acima têm sido realizadas nos últimos anos com base em levantamentos das disciplinas sobre EJA em diferentes cursos de graduação e regiões do país¹⁰. O dado mais recente encontrado foi mapeado por Laffin (2015), em que ela aponta que das 64 (sessenta e quatro) Universidades Federais do país, a maior parte delas oferece apenas uma disciplina de EJA nas licenciaturas, como eletivas e não em caráter obrigatório. A autora articula esse dado com a falta de professores efetivos nas instituições de educação superior, vinculados à disciplina de EJA e, conseqüentemente, as lacunas resultantes disso, sob o ponto de vista da pesquisa nesse campo.

Portanto, apesar de alguns avanços, ainda se evidencia a falta de ações específicas para a formação docente na EJA. Embora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores orientem que as instituições de educação superior institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em articulação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Tanto o Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015, como a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 – que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – salientam que a base desse processo formativo deve considerar:

¹⁰ Este estudo visa trazer elementos que problematizem a ausência de um olhar para a formação docente na EJA, por isso a retomada de todos os dados atuais disponíveis nesse ponto resultaria em uma nova pesquisa, o que não é nosso foco nesse momento. Convém indicar alguns estudos mais pontuais sobre os lugares que a EJA ocupa, ou não, no contexto da Educação Superior, em relação à formação inicial de professores, tais como: Laffin e Gaya (2013), Ventura e Carvalho (2013) e Ventura e Bomfim (2015).

[...] realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características de [...] jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição. (BRASIL, 2015a, p. 22)

Nesse sentido, das referidas Diretrizes, tratam dos núcleos de estudos de “formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais”, ambos articulam conhecimento sobre processos de desenvolvimento dos estudantes jovens e adultos, em dimensões “física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial”. (BRASIL, 2015a, p. 29).

Ao considerar a multiplicidade existente na EJA, percebe-se, também, como a formação docente deve ter um olhar específico que possibilite reconhecer os sujeitos jovens e adultos em seus tempos e percursos, no seu modo de ação e inserção no mundo e de produzir saberes (LAFFIN, 2013).

A condução dessa compreensão específica de alunos da EJA emerge para o entendimento de questões da educação popular, ou seja,

[...] se esse é um caminho, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? (ARROYO, 2006, p. 22).

Sendo assim, a EJA requer um professor com formação específica, e também um currículo específico, que leve em consideração aspectos da aprendizagem para esses sujeitos. Compreender a Educação de Jovens e Adultos é ir além de práticas de reprodução, mas como um espaço de práticas educativas com ações especializadas.

O tema abordado é demasiadamente extenso, pois o debate iniciado nos anos 60 ainda tem reflexos nas políticas formativas de hoje e sempre houve contrapontos entre o desenvolvimento político e aspectos ideológicos. Entende-se que toda política pública carrega concepções, revela disputas e embates entre sujeitos com diferentes interesses, por isso torna-se essencial aprofundar estudos no campo da EJA tomando por documentos legais, normativos e orientadores ou prescritivos que carregam intencionalidades das políticas reformadoras.

Percebe-se que no Brasil há alguns documentos legais sobre EJA e Formação de Professores que revelam os esforços para início da reforma, todavia, problematizar aspectos dessa modalidade de ensino ainda requer questionamentos e estudos que verifiquem como a EJA e as pesquisas sobre ela vêm se desenvolvendo, com quais objetivos e perspectivas? Quais articulações apresentam com as políticas públicas em educação? Como nesse movimento o professor assume centralidade? De que modo percebe-se a centralidade do docente nos processos de formação continuada desenvolvidos pelo sistema educacional brasileiro nos contextos nacional e local?

4. Considerações Finais

Cabe retomar, ante ao exposto, o quão fragmentado ou até mesmo frágil tem se apresentado o projeto de EJA diante da sua trajetória no campo educacional brasileiro, sobretudo no tocante à formação dos professores para essa modalidade da Educação Básica. A EJA está marcada por descontinuidades e iniciativas compensatórias que perduram até os dias atuais.

Contudo, esses movimentos no âmbito da EJA devem ser compreendidos também em meio à resistência e lutas populares, como a educação dos trabalhadores numa perspectiva crítica, principalmente quando desenvolvida junto às organizações sindicais. Estas ações educativas, de algum modo, exigiram do aparato estatal e das entidades empresárias novos arranjos, ou mesmo a adoção de outros mecanismos, para a manutenção ideológica de um Estado liberal capitalista e continuidade de um projeto hegemônico da sociedade burguesa.

Há um aumento nos últimos anos de estudos nessa área que vêm apontando, de forma recorrente, a necessidade de formação docente específica para EJA, diante disso, é fundamental

compreender como na EJA se apresentam as ações governamentais, como se relacionam com as pesquisas referentes à formação de professores e quais relações carregam das políticas públicas educacionais.

A discussão proposta nesse texto intenta manter “acesa” a reflexão a respeito da formação de professores para a EJA, ainda que isso se tenha revelado como desafio nessa lógica gerencial que ignora por completo o sucateamento das escolas, as condições sob as quais estão submetidos os professores, a sobrecarga de trabalho e a baixa remuneração. Essas e outras condicionantes têm contribuído para que os estudantes das classes populares saiam das escolas com “certificados esvaziados” ou que não verifiquem outras possibilidades para suas vidas na educação, o que fortalece o projeto de sociedade liberal burguesa em sua hegemonia.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD - MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Ática, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional da Educação**. Resolução CNE/ CEB n. 3, de 15 de junho de 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro; VENTURA, Jaqueline Pereira. Formação de Professores e Educação de Jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, 2015.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, 47(1) janeiro-abril, 1996. Disponível em: <<http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>> Acesso em: 25/nov/2012.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva. In **ANPED**, Poços de Caldas, SC: 5/10/2003 (CD-Room).

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Secretaria de Estado e Educação - Superintendência da Educação, 2006.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e Capital-imperialismo: teoria e história**. 2ª edição. EPSJV/Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da Razão – crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 77-108.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

_____. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

_____; GAYA, Sidneya Magaly. Elementos Constitutivos no Campo da Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial Docente em Cursos de Pedagogia nos Documentos Analisados na Pesquisa. **Revista Lugares de Educação**, v. 3, n. 6, p. 38-57, 2013.

_____. **Formação Inicial de Educadores no Campo da Educação de Jovens e Adultos: Espaço de Direito e de Disputas**. [Campinas], 11 mai. 2015. Disponível em:

< http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/herminia_snf.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. Temas Brasileiros 2, V. 1. São Paulo: Loyola 1973.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao Longo Da Vida: A Instituição de Um Novo Paradigma de Sistema Educacional e a Eterna Obsolescência Humana**. PPGE/UFSC. Curso de Doutorado em Educação. Educação, História e Política. 2008 Disponível em: <www.ced.ufsc.br/gepeto> Acesso em fevereiro de 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliviera. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 34ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41 ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CABRAL, Paula e VIGANO, Samira M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 2011, p. 127-160.

UNESCO. UNESCO: **¿Qué es la UNESCO? ¿Qué hace?. La UNESCO en 2009**. Chile: UNESCO, 2009. Disponível em: <www.unesco.org/en/strategic-planning>. Acesso em: 03/dez/2012.

VENTURA, Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. Formação Inicial de Professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação**, v. 3, n. 5, p. 22-36, 2013.