

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: *disputas de sentidos e cartografia da ação*¹

*Marcia Soares de Alvarenga*²

Resumo: O artigo propõe realizar dois movimentos que enlaçam a problemática da formação de educadores de jovens e adultos, no contexto do modelo do Estado Democrático de Direito, nos quais se organizam as bases normativas que dão novo relevo ao estatuto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O primeiro movimento reflete a disputa de sentidos sobre a formação de educadores da EJA, a partir de um breve inventário bibliográfico e documental que mobilizam tanto organismos internacionais, quanto a sociedade civil, com vistas à elaboração dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. Destacamos que, nessa arena de disputas, também se inscrevem pesquisadores da EJA e sujeitos de movimentos sociais em defesa da EJA. O segundo movimento apresenta o levantamento de ações organizadas de educadores da EJA que disputam os sentidos de sua formação. Para tanto, recorre-se às contribuições metodológicas delineadas por Ribeiro (2011, 2009), ao cartografar projetos desenvolvidos por educadores de jovens e adultos, os quais incluem o domínio dos sentidos sobre a sua formação a partir da defesa de projetos que podem superar os modelos já existentes. Na conclusão, fica evidenciado que, na sociedade capitalista, existem sentidos sobre a formação de educadores distintos e contraditórios, sendo os educadores de jovens e adultos sujeitos que podem potencializar sentidos de ações formativas contra-hegemônicas.

Palavras-chave: Políticas de Formação; Educação de Jovens e Adultos; Cartografia da Ação.

¹ O artigo é fruto de uma das linhas da pesquisa “Poder local e direito à educação de jovens e adultos no leste metropolitano fluminense/RJ em uma abordagem da cartografia da ação” e conta com auxílio CNPq.

² Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. E-mail: msalvarenga@uol.com.br.

Introdução

Em sua complexidade histórica, política e social, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) acusa os efeitos das desigualdades sociais produzidas pelo modelo de desenvolvimento econômico estruturalmente excludente, conforme nos ajudam a ler tanto os indicadores sobre desigualdades sociais ao exporem a realidade em que vivem milhões de brasileiros, quanto os 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 num passado ainda recente”. Isso porque, para esse autor, devido 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 sua imensa dívida social aqueles que de fato poderão ser atendidos num futuro próximo”(BEISEGEL, 1997, p.29).

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

Considerando que o direito à Educação de Jovens e Adultos ganha novo estatuto com a Constituição Federal de 1988 e, suplementarmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e o Parecer da Câmara de Educação Básica N.º 11/2000, o presente artigo está organizado em dois movimentos. No primeiro movimento, inserimos a questão sobre formação de educadores de jovens e adultos no debate sobre a temática mais ampla da formação de educadores. Reflete sobre um inventário bibliográfico e documental de que os sentidos da formação estão

no centro da arena de disputas, desde organismos internacionais, como o Banco Mundial, até as grandes Conferências Nacionais de Educação de 1997 e 2010 que mobilizaram amplos setores da sociedade para a elaboração dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. Destacamos que, nessa arena de disputas, também se inscrevem pesquisadores da EJA e sujeitos de movimentos sociais em defesa da EJA.

No segundo movimento, a partir do levantamento de ações organizadas sobre processos formativos de educadores da EJA, recorreremos às contribuições de Ribeiro (2011, 2009), para quem a ação social pressupõe a autonomia dos sujeitos sociais ou a luta por alcançá-la, o que inclui o domínio dos sentidos da ação e a defesa de projetos que podem superar o já existente. Nessa perspectiva, é possível cartografarmos movimentos de ações formativas de educadores da EJA, ou seja, uma cartografia que vise à valorização dos lugares vividos, formativos de educadores, em particular o da escola, onde o trabalho docente ganhe força reflexiva, criadora e transformadora.

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

A rigor, ao menos nas duas últimas décadas, inúmeros debates e reflexões no campo da formação de professores vieram e continuam expressando uma profunda e tensa disputa, na tentativa de responder às perguntas sobre o que é formar, como e por que formar professores de jovens e adultos trabalhadores? Como se refere Medeiros (2005), esses 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 de 1950 e 1960,

os professores ressurgem nas reformas iniciadas na década de 1990 como “agentes centrais nos programas de mudança”, na perspectiva da Teoria do Capital Humano.

Por sua vez, Torres (1998) analisa, à luz dos documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM) para as políticas educacionais no curso dos anos de 1990, que o modelo de formação docente defendido por esse 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, bem como a necessária complementaridade existente entre saberes conteudísticos (o que ensinar) e metodológicos (como ensinar).

Tais políticas erigidas a partir do conjunto de medidas de caráter oficial³ tiveram, como analisa esta pesquisadora, o propósito de realizar ajustes e flexibilizar currículos dos diferentes cursos de formação de professores, subordinando o campo dessa formação às orientações neoliberais de reestruturação produtiva.

A despeito dessas 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 formação de professores.

Essa reflexão foi explicitada no I Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em 2005, em Belo Horizonte, em que Miguel Arroyo nos alertara sobre o fato de que, em se tratando de políticas de formação de educadores e educadoras de EJA, a arena encontra-se aberta às lutas políticas e epistemológicas, portadoras de projetos de diferentes matizes e sentidos. Essa situação é metaforicamente explicada por ele, 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).

³ 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, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001).

Na tentativa de nos aproximarmos do campo de disputas pela hegemonia de sentidos sobre políticas de formação, vale recuperarmos que, na assunção dos educadores como trabalhadores, os movimentos deflagrados por essa categoria social em todo território brasileiro, em especial a partir da década de 1970, trazem pistas importantes para compreender início e 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 que está 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 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 perspectiva de classe trabalhadora e categoria profissional. Ferreira Jr. analisa que as lutas sindicais dos professores, em especial, os das redes estaduais, só foi possível 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” (2011 p. 50). 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 desses profissionais em sua forma sindical. Nesses termos,

Para fazer frente ao processo de proletarização a que estavam submetidas no âmbito das relações capitalistas de produção, essas novas categorias profissionais das classes médias incorporaram a tradição clássica da classe operária fabril, isto é, de se organizarem em sindicatos para defenderem os seus interesses econômicos imediatos. (FERREIRA Jr., 2011, p. 50).

Há, no entanto, que se ressaltar que esses 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 à dimensão territorial brasileira, associada à inexistência de um sistema nacional de ensino, na esteira das reflexões de Saviani (2010), em que pese a perspectiva de uma política educacional.

A despeito dos obstáculos assinalados pelos autores acima citados, 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. (BRASIL, 1997, p. 50).

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 sócio-políticas, 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” (BRASIL, 1997, p. 59).

Para efeito dessa proposta político-pedagógica, “em 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” (BRASIL, 1997, p. 59). Destacamos nesse documento a centralidade das universidades como principais responsáveis pela formação de professores, estendendo, também, o papel formativo dessas 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. (BRASIL, 1997, p. 59).

Chamamos a atenção para o fato de que o destaque dado pelo documento às universidades nos permite compreendê-las como contexto da enunciação (BAKHTIN, 2000)⁴ sobre o sentido de formação de educadores 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. Nessa perspectiva, o 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.

Em contraposição a essas orientações, parece-nos que o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE- 2010), sobre o Eixo Formação e Valorização dos/as 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:

⁴ 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.

Tanto a **formação** 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 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 a atenção nessa formulação é que não nos parece que o documento defende uma proposta formativa única e, em uma primeira leitura, abre possibilidades para pensar outros *locus* para processos formativos com a mirada para produção de políticas públicas para formação de professores.

Na difícil travessia da formação de professores para atuarem na EJA, Machado (2008) descreve dois movimentos deflagrados nesse campo de formação. O primeiro movimento partiu das dificuldades dos Conselhos Estaduais de Educação em interpretar os Art. 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 pública e audiências junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), 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, através do qual se estabeleceu explicitamente a necessidade da formação específica de educadores de jovens e adultos. Como registrado no parecer do relator Carlos Roberto Jamil Cury,

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se

nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, CNE/CEB, 2000, p. 50).

Em relação ao segundo movimento, Machado (2008) destaca a liderança da sociedade civil na criação dos Fóruns de EJA, 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 nesses 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 2008.

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 do educador de EJA e a quem caberia formar o educador para a modalidade.

Tais questões resultaram em recentes produções respectivamente organizadas por Soares (2006) 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)actuar consensos sobre, por exemplo, princípios e fundamentos teóricos, políticos e epistemológicos para a formação de educadores na modalidade de EJA.

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

Na voz de Soares (2006, p.10), este processo encontra-se em construção e deve estruturar-se a partir da história da EJA, na 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 essa 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/espaço de trabalho e efetivação do direito à educação. (MACHADO, 2008, p. 162).

O deslizamento do Grupo de Trabalho 18 (GT 18), da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) para um *locus* próprio, pelas referências dos autores com os quais dialogo neste artigo, remove 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, 1997).

Diante dos limites de flexibilidade dos currículos com objetivos básicos para a formação de professores, para qualquer modalidade, outros desafios também são erguidos no campo da formação de professores para EJA. É o que registra Moura (2009) ao criticar o silêncio obsequioso das próprias Universidades e Institutos

Superiores de Ensino para com essa modalidade de ensino e, por conseguinte, para a formação de educadores da EJA.

Estamos, assim, inquietados pela *espora da contradição* (BRECHT, 2005), o que pode significar estarmos 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 da classe dominante. Mas, também, mesmo enquanto instituição da sociedade capitalista, podemos conhecê-la melhor, como lugar de possibilidades que podem suscitar ações emancipatórias, quando a olhamos como um espaço social que nem mascara a desigualdade, nem é ela o instrumento exclusivo da reprodução da ideologia da classe hegemônica.

Sem dúvida, a escola, como lugar a quem jovens e adultos trabalhadores têm recorrido, seja para elevar a sua escolarização para reprodução da vida, seja por motivações subjetivas que dão ânimo à *ilusão fecunda* (SPÓSITO, 1993), concentra na conquista pelo direito à escola uma das formas dessa *ilusão* e um dos mais importantes repertórios das lutas das classes populares trabalhadoras, constituindo um dos seus patrimônios sociais coletivos.

De todo modo, a invenção da escola nos faz concordar com Rancière (1995), 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, tem exposto os limites dessa invenção para jovens e adultos trabalhadores, posto que a escola para os trabalhadores, a despeito dos avanços para o seu acesso, explicita, 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.

Formação de educadores de jovens e adultos: possibilidades de cartografias de políticas formativas

Diante da proposição reflexiva exposta na seção anterior, voltamos aqui ao problema da formação de educadores da EJA como campo polissêmico e perguntamos: Seria possível fazer dessa polissemia o benefício para um inventário, sendo a polissemia uma maneira de construir a nossa tradição, sem nos desnudar do nosso vínculo com a educação popular e movimentos sociais?

Como professoras e pesquisadoras da escola básica, temos nos fortalecido, a partir de nossas pesquisas e inserção no campo, a buscar a unidade na diversidade, ao interrogarmos o contexto como dimensão do *lugar* para os temas que pesquisamos.

Do ponto de vista epistêmico, nos ancoramos no diálogo com Santos (1994, 1999), ao compreendemos, com ele, que a dialética entre mundo e lugar reflete e refrata o movimento da realização histórica do concreto. Para Santos, “o mundo está aí e o lugar colhe no mundo atributos que o realizam histórica e geograficamente. É o mundo que se dá seletivamente no lugar” (SANTOS, 1999, p. 22). É necessário, pois, realizar a leitura do lugar como categoria político-epistêmica, mas, também, como categoria prático-política com a qual perscrutamos sentidos da ação de diferentes grupos sociais, em especial os professores que tencionam disputa de sentidos sobre políticas de formação, entre outros interesses que visam ao atendimento de suas demandas.

No diálogo com Santos, particularmente em sua formulação teórica sobre a *epistemologia existencial*, somos instigados a realizar o exercício de estudar o que cada *lugar* tem de singular, de específico, de diferente para compreendermos como os educadores agem e produzem modos de vida profissional, relações e práticas sociais.

Recorremos, também, à formulação teórica de Bourdieu (1997) para quem o lugar como parte do real é onde o espaço social se *retraduz* no espaço físico e a relação entre a distribuição de bens e serviços no espaço físico define o valor do espaço social reificado, o alcance das políticas de democratização do direito à educação que, a despeito dos consideráveis avanços nas duas últimas décadas no Brasil, tem se confrontado com paradoxos produzidos sobre o abrigo de uma política universal.

Vale dizer que o avanço e refluxo na cobertura quantitativa para a educação de jovens e adultos trabalhadores não foi capaz de superar algumas das principais tensões, entre elas, a sua institucionalização como política pública, para além dos programas emergenciais, a sua relação com a díade trabalho-educação, formação de professores com base formativa para o trabalho de jovens e adultos e a histórica questão da alfabetização de jovens e adultos.

Do ponto de vista metodológico, recorreremos à contribuição de Ribeiro (2011) que propõe realizar a *cartografia da ação*, ou seja, realizar o exercício teórico-metodológico de registro dos conflitos sociais no território que tangenciam o direito à Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, temos, entre outros temas, nos dedicado a interrogar sentidos dos processos formativos de educadores de jovens e adultos, considerando, conforme propõe Ribeiro, que o acompanhamento analítico desses sentidos apresenta desafios de método que não podem ser respondidos, totalmente, a partir das políticas de formação de caráter mais abrangentes ou gerais.

Nesta seção, cabe esclarecer sobre a perspectiva de cartografia que assumimos nos trabalhos que vimos realizando. Ou seja, um sentido de cartografia que vise à valorização dos lugares vividos, formativos de educadores, em particular o da escola, onde o trabalho docente ganhe força reflexiva, criadora e transformadora.

Uma *cartografia da ação* não trata de mapa fixo e não aparece como instrumento isolado ou como ilustração de textos com critérios estéticos, mas, sim, como ferramenta analítica e como sustento da memória dos outros (RIBEIRO, 2009). Nesse sentido, propõe-se uma cartografia incompleta, uma cartografia que seja dos usos e das funções do espaço institucional da escola, mas submetida à ação, sendo os seus sentidos procurados nos registros das práticas de educadores de jovens e adultos, das memórias docentes e pedagógicas das escolas como estratégia de repertórios de processos formativos que possam ser compartilhados para atender a objetivos comuns.

Para organizar o processo de registros e análise de significados, comendo uma primeira *cartografia da ação* sobre políticas de formação de educadores de jovens e adultos, temos buscado identificar escolas que têm realizado movimentos formativos em diálogo com Universidades, Governos e Sindicatos de Professores das Redes Públicas localizadas nas microrregiões do Leste Metropolitano Fluminense, Baixada Fluminense e municípios fora do estado do Rio de Janeiro.

Temos construído uma cartografia que se refaz a todo o momento, pois é realizada a partir de registros das fontes documentais escritas tanto das imagens, quanto das vozes dos diferentes sujeitos envolvidos com a EJA e dos veículos de comunicação por eles mobilizados, cujos sentidos expressem questões, problemas, projetos, concepções sobre processos formativos de educadores de jovens e adultos trabalhadores.

Os registros para uma cartografia dos processos formativos têm sido possíveis através de três principais estratégias, até o momento:

- A criação dos núcleos de memórias e histórias das escolas que oferecem a modalidade EJA, os quais permitem a reconstrução e ativação da memória dos educadores envolvidos e da memória pedagógica da escola. Esses núcleos são compreendidos como estratégias de participação para a reelaboração das práticas como campo de saberes da EJA, envolvendo o levantamento de fontes para documentação enunciativa e organização de acervos de práticas pedagógicas

pretéritas que movimentam, informam, ou não, práticas pedagógicas presente ou coetâneas.

Registramos, também, que a primeira escola municipal com oferta de EJA na cidade de São Gonçalo constituiu o seu núcleo de memória, tendo na defesa do direito à Educação de Jovens e Adultos o principal fio de organização da documentação da escola e da formação social dos educadores que trabalham na Unidade Escolar.

- As reuniões pedagógicas realizadas nos encontros mensais, conferidas pelos calendários letivos oficiais das Secretarias Municipais de Educação, são (re)inventadas pelos educadores, especialmente as reuniões realizadas na Escola Municipal Barro Branco, em Duque de Caxias - na Baixada Fluminense, que explicitam em seus objetivos e sistematizam em documentos e memoriais, ações pedagógicas concebidas como dimensão política das práticas dos educadores e que estimulam as práticas reflexivas a partir de outros que trabalham e /ou transitam na escola: estudantes, comunidade, organizações sociais, do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE-DC), pesquisadores de Universidades convidados.

A constituição desses campos de saberes tem a intenção de intervir politicamente nos debates públicos da educação, através da linguagem dos educadores do mundo da escola e das experiências educativas e, a partir desse mundo, contribuir para a formulação de políticas públicas, como foi o caso da participação dos educadores da EJA nos fóruns de discussão e elaboração do Plano Municipal de Educação das cidades de São Gonçalo, no Leste Fluminense, e da cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense.

- A recuperação de registros de processos formativos de educadores da EJA construídos a partir do movimento sindical que foram reconhecidos como política pública por governos locais. Nesse traço estratégico da cartografia, o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), formalizado em 1995, surgiu como resultado da

parceria entre a Escola Sindical Sete de Outubro, da Central Única dos Trabalhadores (ESSO-CUT) e a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH).

O projeto nos chamou a atenção por envolver a relação entre movimentos sociais, sua complexa inserção estatal (ser desenvolvido em uma escola pública da rede municipal) e um grupo de educadores de jovens e adultos da rede, cuja tríade incidiu sobre processos de formação dos educadores, uma formação defendida pelos organizadores do projeto que se dava na reflexão da ação compartilhada tanto com os estudantes jovens e adultos trabalhadores, quanto com os movimentos sociais locais, regional e nacional.

A concepção do projeto pedagógico do PET, a proposta curricular e formativa dos educadores de EJA, encontra-se no livro “Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências” (NUNES, A.; CUNHA, C., 2009). É preciso fazer registro que o PET foi extinto no ano de 2012, mas se inscreve na cartografia da ação de processos formativos de professores, compondo um valioso repertório desses processos.

Dentro dessa perspectiva, nos apoiamos em Kuenzer (2015), quando ela 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.

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 propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e

gestão do trabalho, conforme sublinha Kuenzer (2015), visando atender demandas desiguais e diferenciadas de formação, nas quais se confrontam finalidades e interesses contraditórios.

Considerações finais

Ao tomar o delineamento teórico-metodológico da cartografia de processos formativos de educadores da EJA neste artigo, buscamos destacar que não podemos desprezar das relações entre diferentes escalas de poder econômico e político nas quais se inter-relacionam tensões que repercutem nas escolas, mas que delas também refratam tensões para políticas de escopo mais amplo, ainda que indiretamente, refletindo lógicas de formação/desqualificação dos educadores.

Entendemos que a questão da formação de educadores da EJA envolve uma diversidade de processos formativos que deve ser sistematicamente cartografados, o que faz com que essa questão necessite ser mais bem compreendida, em sua polissemia, como contribuição para o debate das políticas públicas.

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

Nessa perspectiva, entendemos ser bastante auspiciosa uma proposta de criar redes entre grupos de pesquisa inter-institucionais que possam ampliar as possibilidades de cartografar ações de processos formativos de educadores de jovens e adultos para o campo da EJA. Essas redes, criadas e integradas desde as escolas até as Universidades e abrigadas e/ou compartilhadas nos Fóruns EJA, devem continuar a influenciar políticas públicas para a modalidade.

Entendemos, também, mesmo que de forma provisória nos limites deste artigo, que os resultados, questões e desafios da cartografia das ações dos processos formativos de educadores da EJA, a partir dos registros de documentação, contribuem para os estudos do estado de conhecimento da EJA como parte de um inventário de saberes. Esses registros, apoiados nas memórias e histórias dos sujeitos envolvidos com a/na EJA, podem constituir acervo de repertórios para ações que nos ajudem a perguntar sobre os dilemas da prática e a construir repertórios que tanto política, quanto epistemicamente, possam fecundar os processos formativos de possibilidades emancipatórias.

POLICIES OF YOUTH AND ADULTS EDUCATOR'S FORMATION: *disputes of meanings and action cartography*

Abstract: The article proposes to perform two movements that links the problematic of the educators' formation of youth and adults in the context of Democratic State of Right's model which organizes the normative base that gives new emphasis to the statute of Youth and Adults Education (EJA). In the first movement, it reflects the dispute of meanings about the formation of EJA's teachers from a brief bibliographical and documental inventory that mobilizes both international bodies and civil society with a view to the National Education Plans' elaboration in 2001 and 2014. We emphasize that in this arena of disputes, also, researchers of the EJA and subjects of the social movements apply for EJA's defense. In the second movement, it presents the lifting of action organized by educators of EJA that dispute the meanings of their formation. For this purpose, we use the methodological contributions outlined by Ribeiro (2011, 2009) to map projects developed by youth and adults' educators, which include the field of meanings about their formation from the projects of defense that can overcome the existing models. It concludes that in the capitalist society, there are distinct and contradictory meanings about educators' formation, being the educators of youth and adults subjects that may potentiate the meanings of against-hegemonic formative actions.

Keywords: Policies of Formation; Youth and Adults Education; Action Cartography.

Referências

ARROYO, M. 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, M. **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**. São Paulo: ANPEd, n. 4, jan-abr, 1997, p. 26-34.1997.

BRASIL. 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. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 16.11.2016. Acesso em 12 de junho de 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira**. Consolidado na Plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação (II CONED), Belo Horizonte (MG), 1997. Disponível em: < www.fedesp.org.br/.../PNE%20-%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira.pdf > . Acesso em: 02 nov.2016.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis Vozes, 1997.

BRECHT, B. **Diário de trabalho**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: **o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base**. Brasília, DF: MEC, 2010. v. 1-2.

CUNHA, C.; NUNES, A. (orgs.). **Projeto de Educação de Trabalhadores pontos, vírgulas e reticências**. Belo Horizonte Adrilene Marize Nunes, 2009. (s/e).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FERREIRA, Jr. A. Movimento de Professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar. In: DAL ROSSO, S. *et alii*. **Associativismo e sindicalismo em Educação - Organização e lutas**. Brasília : Paralelo 15, 2011.

KUENZER, A. Formação de Professores e a Escola Básica. In: **Anais XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física - SNEF**, 2015.

MACHADO, M.M. (Org.). **Formação de Professores de Jovens e Adultos. II** Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC. UNESCO, 2008.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**. Petrópolis, RJ: 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, p. 195-210, 2005.

MIRANDA, K. A. As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT. Universidade Federal Fluminense. Tese de Doutorado, 2011.

MOURA, T. M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista: jul/dez, 2009. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/242>. Acesso em 16 de novembro de 2016.

OLIVEIRA, D.A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, v. 2, p. 29-40, 2008.

RANCIÈRE, J. **On the shores of Politics**. London: Verso, 1995.

RIBEIRO, A. C. T. Cartografia da ação e a juventude na cidade: trajetórias de métodos. In: RIBEIRO, A. C. T., CAMPOS, A. e SILVA, C. (Orgs.). **Cartografia da Ação e movimentos da sociedade: desafios das experiências urbanas**. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2011.

RIBEIRO, A. C. T. Cartografia da ação social, região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. In: Hector Poggiese; Tamara Tania Cohen Egler. (Org.). **Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática**. Buenos Aires: CLACSO, 2009, v. , p. 147-156.

SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. In **Cadernos IPURR/UFRJ**, Ano XIII, vol 2, ago-dez, 1999.

_____. **Técnica espaço tempo**. Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, D. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15. n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em 16.11. 2016.

SPÓSITO, M. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares.** São Paulo: Hucitec, 1993.

SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC. UNESCO, 2006.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? In: TOMMASI, L., WARDE, M. J, HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.