



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Caroline Diniz Nóbrega Alves  
Cleidiane de Oliveira Silva  
Renata Cláudia Silva Santos de Araújo  
Valda Ozeane Câmara Cassiano de Oliveira  
Paula Almeida de Castro

*Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP - [caroldiniz23@hotmail.com](mailto:caroldiniz23@hotmail.com)  
Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP - [cleidiane.oliveira@ifpi.edu.br](mailto:cleidiane.oliveira@ifpi.edu.br)  
Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP - [renataclaudia.pedagoga@gmail.com](mailto:renataclaudia.pedagoga@gmail.com)  
Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP - [valdaozeane@hotmail.com](mailto:valdaozeane@hotmail.com)  
Universidade Estadual da Paraíba – [emailsdapaula@gmail.com](mailto:emailsdapaula@gmail.com)*

**Resumo:** Pesquisar sobre a Educação e em especial sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica refletir sobre a Formação de Professores para atuar neste segmento. É a partir desta reflexão que surge a necessidade de pesquisar como é a formação de professores que atuam nesta modalidade de ensino. Diante de tantos fatores, seria necessário e imprescindível à conquista de espaço nas Políticas Públicas Educacionais voltadas para a formação de professores para atuar na educação de pessoas jovens e adultas. Tais reflexões nos levam a crer que durante longas décadas e, em especial, na atualidade, a formação docente tem ocupado boa parte das discussões sobre a educação. Uma vez que, o professor mais qualificado, tende a criar meios que facilitem a sua ação na sala de aula, e por conseguinte, se sobressair aos desafios da mesma. Portanto, para que a formação dos professores aconteça efetivamente, é preciso ter a mesma na pauta das ações, e que esta não seja vista apenas como reciclagem. É preciso ir além do que se é oferecido e pensado acerca da formação dos professores e buscar soluções práticas para contextos dinâmicos.

**Palavras Chave:** Educação, EJA, Formação de Professores.

### INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem nas últimas décadas dando passos significativos quanto ao acesso ao ensino e a ampliação da oferta de vaga na rede pública. Percebe-se com isso, que enquanto política pública, a educação passa por fases, os quais desencadeiam na formação do professor, nas adequações do currículo ao contexto, novas metodologias, além de interferir nos modelos de gestão e no processo cognitivo do aluno como um todo.

As grandes mudanças almeçadas para a sociedade têm dado lugar a utopias mais modestas e próximas a realidade social, uma vez que, se não é possível mudar a escola enquanto sistema ou enquanto espaço engessado, talvez algo possa ser feito em relação a unidades menores, a formação do professor. Se não é possível mudar a sociedade, ou o todo, (83) 3322.3222  
contato@conedu.com.br  
**www.conedu.com.br**



uma parte desta, talvez, seja mais fácil. Neste caso, a sala de aula seja mais viável e, nesse ponto, a formação docente volta ao centro da discussão e vira assunto presente nas mais diversas situações e contextos, tendo em vista a valorização do mesmos, e mais, enquanto sujeitos inseridos na realidade social e formadores de mentes pensantes.

Vivemos um momento muito particular, a sociedade contemporânea, esta tem nos revelado grandes transformações individuais e sociais, as quais refletem nas relações dos sujeitos com os seus pares e o seu entorno. A competitividade, o individualismo e o isolamento ditam os comportamentos a serem seguidos. Em alguns casos não sabemos o que somos, já que assumimos identidades múltiplas, e não temos mais o controle de nossas ações, uma vez que estas são ditadas e pautadas na virtualidade e na adequação dos sujeitos ao momento e ao espaço.

A crise identitária a qual passamos é constante, já não sabemos mais o quê e nem quem somos, os relacionamentos são virtuais, distantes e frios, as relações de poder e conquistas ditam as regras de um jogo o qual não se sabe jogar nem o que ganhar quando se joga, uma vez que despreparados para o embate, perdemos o controle da situação e nos perdemos em meio a todas essas regras, procurando dar respostas plausíveis, a situações pontuais. E com todas as relações se transformando, nos tornamos seres líquidos ao tentar responder a tudo e a todos, já dizia Bauman (2007).

Diante das condições as quais vivenciamos hoje em dia, observamos que é de suma importância refletir tais questões, uma vez que a EJA é uma realidade viva em nossa educação e o olhar que muitos têm da mesma é a de que esta é apenas uma modalidade carente que supre carências no processo educativo.

Pesquisar sobre a Educação e em especial sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica refletir sobre a formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino. Entretanto, só a formação de professores não poderia mudar a atual situação perpassada pela EJA, que é historicamente, marcada pela precariedade e descaso, a começar pelas políticas públicas educacionais e pelas próprias Instituições de Ensino Superior (IES) que não priorizam em seus currículos esta modalidade de ensino. Mas implica dizer que diante disso, a EJA passa a ser vista como um sistema excludente de educação, em vez de includente como tanto se falava e esperava que de fato fosse. Conforme Haddad e Ximenes (2008) afirmam que a EJA é tratada como um direito de segunda categoria, não sendo digna de receber o mesmo tratamento das demais etapas e modalidades da educação básica. Além da escassez de



recursos financeiros e da falta de professores especializados na área são fatores que geram a precariedade do sistema segundo Di Pierro (2005). Nesse sentido a autora complementa:

Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, p. 1118)

Diante de tantos fatores, seria necessário e imprescindível à conquista de espaço nas políticas públicas voltadas para a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Pois poucos, ou quase nenhum, cursos de licenciatura, contemplam a formação sobre as especificidades presentes nesta modalidade de ensino.

## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

A priori, é preciso fazer uma breve contextualização sobre o surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois a mesma já passou por várias mudanças. Em 1931 surge uma categoria de ensino denominada *Ensino Supletivo*. Em 1947, surge outra medida para a erradicação do analfabetismo, a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)*. Em 1967 criaram o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* mais conhecido como **MOBRAL** que perdurou por alguns anos e foi extinto em 1985 sendo substituído pela *Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Educar)*. Passados alguns anos a educação de pessoas jovens e adultas continuou passando por vários percalços, ora promulgada, ora vetada por força de alguns governantes, como afirma Di Pierro (2005):

A história da educação brasileira nos últimos 50 anos permite que se reconheça a existência de um movimento de educação de adultos, que assumiu diferentes configurações em cada período, mas em todos eles manteve relações de cooperação e conflito com os governantes. (DI PIERRO, p. 1130)



Com isso, vem à tona o seguinte questionamento: “Como a EJA vem se firmando nesse cenário?”. Observa-se que diante da necessidade de adequação, do tempo-trabalho e tempo-escola, tal modalidade de ensino possibilita aos educandos concluírem seus estudos sem precisar abandonar seu trabalho. Tal feito é estabelecido por lei e firmado parcerias entre os poderes públicos, União, Estados e Municípios. Portanto mesmo tida como diferente do ensino regular, a EJA é configurada como uma das modalidades de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), em dois artigos o 37 e 38. Compostos por cinco parágrafos, estes norteiam as questões da idade dos educando quanto ao ingresso em cada fase do ensino, 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, além das questões de adequação curricular, que envolvam conteúdos e conhecimentos gerais trazidos pelos alunos à sala de aula.

Olhando mais de perto tal normativa, ficam-nos algumas questões as quais nos levam a refletir a real situação a qual nos encontramos. Como é formado o professor que vai atuar neste segmento? De que forma se dá essa formação? E como é a formação do professor de EJA? Como adaptar o conteúdo a ser utilizado às aulas de EJA? Até que ponto a escola que temos tem priorizado a necessidade do aluno e adequado à formação de seus docentes a essa necessidade? Como já dizia Di Pierro (2005):

A formação inicial e continuada de educadores é um dos temas abordados com prioridade pelos fóruns que, convencidos de que a educação de jovens e adultos guarda especificidades relacionadas às dificuldades e características sociais, psicológicas e culturais dos sujeitos de aprendizagem, há longa data reivindicam espaços e processos próprios de qualificação. [...] As dificuldades de instrução e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, [...]; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização. (DI PIERRO, p. 1131).



A partir do Governo Lula (2003-2010) é que a EJA veio a conquistar, mesmo que de forma tímida, um maior espaço nas políticas educacionais, passando a incorporar o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério). Nesse sentido Di Pierro (2005) nos afirma que:

Empossado em 2003, o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva operou inicialmente uma mudança discursiva, em que a alfabetização de jovens e adultos passou a ser mencionada no rol das prioridades governamentais, ao lado de programas emergenciais de alívio da pobreza, como o Fome Zero. (DI PIERRO, p.1128).

Mesmo após a promulgação da nova LDB nº9394/96, a educação das pessoas jovens e adultas continuou com a ideia de concepção compensatória impregnada na cultura escolar brasileira, nutrindo visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificultam o desempenho do professor no que se refere à valorização da cultura popular e os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

Após pesquisas e análises de alguns documentos oficiais pós LDB 9394/96, tais como: Parecer nº11 de 10 de maio de 2000, Resolução CNE/CEB nº1 de 05 de julho de 2000, além das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fica claro e evidente que os avanços para EJA ainda são lentos, e ainda, que é pouca a atenção dada à formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EJA**

Sem dúvida, a integração entre o ensino supletivo e o regular, resultando em uma nova modalidade de educação básica, a EJA, foi um importante avanço, porém de forma muito lenta e em se tratando da formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino ganhando pouquíssima atenção.

Diante disso, situamos a figura do professor, sua formação acadêmica e sua prática de sala de aula, que frente às mudanças sociais e contemporâneas, tem buscado respostas para

(85) 3322.3222  
contato@conedu.com.br

**www.conedu.com.br**



não ficar fora deste processo, atualizando-se constantemente, para dar respostas significativas e convincentes ao mercado de trabalho. Para tanto, se faz necessário entender e interpretar a formação de professores neste contexto, já que o mesmo tem exigido profissionais mais qualificados e atualizados, respondendo as necessidades do seu tempo e a demanda social que vai surgindo. Daí a necessidade de desvendar, no atual contexto os vários sentidos da formação e as demandas da escola hoje em dia (UNESCO, 2004). Neste caso, observa-se que:

Os desafios na área de formação dos professores são muitos. Os processos formativos não e dão no abstrato, porque estão destinados a profissionais que, como os demais trabalhadores, têm tido suas condições concretas de existência acentuadamente deterioradas. Assim, é nessa realidade social que a formação se desenvolve e é na sua complexidade e nas suas contradições que atuam as escolas. (UNESCO, 2004, p. 36)

Para tanto, é preciso ressaltar que por mais que a formação seja pautada no modelo acadêmico, às vezes engessado com currículos sistemáticos, observa-se que a realidade da sala de aula é dinâmica e heterogênea, e muitas das facetas criadas para driblar as dificuldades do fazer do professor, são adquiridas com a prática diária e não na academia. Se por um lado, a sala de aula exige maior preparação dos professores, o modelo de escola que foi sendo configurado nos últimos anos, continua a perpetuar-se sem proporcionar aos sujeitos condições de inovar e sair do tradicional, ou seja, o modelo de escola a qual temos não tem respondido as necessidades de nossos alunos e a academia não tem preparado os professores para que estes enfrentem com mais proficiência os desafios do cotidiano escolar.

Segundo Pimenta (2012) é preciso ter em mente a dinamicidade da sala de aula, uma vez que a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (o conhecer) o seu objeto (o ensinar e o aprender) e é intencional, não casuística.

Dessa forma, cremos que o saber dos professores, está relacionado com suas escolhas e identidades, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, além das relações com os alunos em sala de aula e toda a comunidade escolar. Ou seja, o trabalho do professor é sempre em parceria, não deve ser algo isolado. Assim, concordamos com Tardif (2002), quando este afirma-nos que a profissão docente é perpassada pelos saberes, os quais o constroem e caracterizam a práxis dos mesmos como tal, uma vez que é estes que envolvem



os saberes da formação profissional, destacando-se as ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes disciplinares, aqueles que regem a ordem, os saberes curriculares, os que estão ligados ao conteúdo e as metas, aqueles saberes que partem das experiências dos sujeitos, uma vez que este surge da prática e são validados pelo professor e perpassam o seu fazer diário. E além disso, também destacamos Candau (2015) quando ela afirma ser fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada. Para ela, é a partir do cotidiano escolar que a prática docente de funda e é onde o professor/a dialoga as disciplinas e os saberes curriculares.

Mas como melhorar a formação destes profissionais atuantes na educação básica? Imbernón (2009) afirma que:

A formação não apenas é aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso do poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc, e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc. (IMBERNÓN, p. 46)

Dentre os aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada, Dourado (2015) aponta alguns dos princípios que norteiam a base comum nacional citados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) como sendo de grande relevância, tais como: a sólida formação teórica e interdisciplinar e o compromisso social e valorização do profissional da educação, dentre outros. O autor ainda defende a garantia de base comum curricular, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, como sendo também fundamental para a melhoria da formação dos profissionais do magistério.

Para Imbernón (2009) a formação distanciada da prática docente deve ser reduzida, para ele a formação deve ser baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas na escola. Sendo assim, a escola passaria a ser o



foco do processo, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Isso transforma o jeito de pensar a formação segundo Imbernón (2009), pois

[...] privilegia o comprometimento com uma formação orientada para o sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com os seus colegas.” (IMBERNÓN, p. 48)

Candau (2015) faz uma menção aos cursos de formação continuada oferecido pela universidade aos professores, cujos possuem resistência em reconhecer e valorizar o conhecimento anterior do docente e fazendo a interação desse com o conhecimento adquirido na academia:

Os professores e professoras muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência que entra em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos. (CANDAU, p. 44)

A autora reflete sobre a preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores e apresenta um desafio para a formação continuada dos docentes, o de romper com modelos padronizados da formação e criar sistemas flexíveis e diferenciados que permitam aos profissionais da educação explorar e trabalhar os diferentes momentos de sua vida profissional de acordo com as suas necessidades específicas. Para Candau, a formação continuada não pode ser acumulativa, mas sim, de reflexividade crítica de seus conhecimentos e práticas, na reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





Tais reflexões nos levam a conclusão que durante longas décadas e, em especial, na atualidade, a formação docente tem ocupado boa parte das discussões sobre a educação. Uma vez que, o professor mais qualificado, tende a criar meios que facilitem a sua ação na sala de aula e por conseguinte, se sobressair aos desafios da mesma. Assim, para que a formação dos professores aconteça efetivamente, é preciso ter a mesma na pauta das ações, e que esta não seja vista apenas como paliativo ou reciclagem. É preciso ir além do que se é oferecido e pensado acerca da formação dos professores, e buscar soluções práticas para contextos dinâmicos. Entretanto, diante de tantas barreiras atreladas a escola e suas formas engessadas de conceber a educação pouco pode ser feito para ocorrer mudanças substanciais e imediatas neste ambiente.

Hoje, é fácil encontrar nos corredores das escolas e até da Secretaria de Educação do Estado, quem confesse que “qualquer um pode ser professor de EJA”, conferindo uma diminuição á educação de jovens e adultos e isso precisa ser reconfigurado, pois para ser um profissional atuante neste segmento, é preciso levar em consideração a história de vida dos alunos, o contexto ao qual estão inseridos e principalmente, a metodologia utilizada que contemple as especificidades presentes nesta modalidade de ensino.

Como já foi mencionado anteriormente, muitas questões contribuem para a precariedade da educação de pessoas jovens e adultas, tais como: questões políticas, econômicas e sociais, além da própria formação dos professores atuantes nesta modalidade. Não se pode negar que a formação docente voltada ao público EJA seria de grande valia para a melhoria da qualidade da formação dos educandos, tendo em vista que estes alunos possuem um conhecimento significativo de vida que deveria ser levado em conta diante do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, acreditamos que se houvesse um pouco mais de incentivo e formação continuada adequada para estes profissionais da educação que lidam diretamente com a Educação de Jovens e Adultos, possivelmente, teríamos um melhor resultado condizente com a realidade desse campo de atuação tão vasto que é a EJA.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. 2ª ed. Ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.

BRASIL, Senado Federa. LEI N° 9.394. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. - Brasília: 1996.

CANDAU, V. M. *Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais*. In: CANDAU, V. M; SACAIVINO, S. B. (Org.) *Educação: Temas em debate*. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

DI PIERRO, M. C. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, vol. 6, nº 92, p. 1115-1139, especial out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf> . Acesso em 06/Ago./2016.

DOURADO, L. F. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios*. Revista Educação e Sociedade - vol. 131. Campinas: 2015 (p. 299-324). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em 10/Jul./2016.



ESTEBAN, M. T. *Educação popular: desafio à democratização da escola pública*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf> Acesso em 21/julho./2016.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. *A aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo em perspectiva, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf> Acesso em 05/Ago./2016.

HADDAD, S; XIMENES, S. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LBD: um olhar passado dez anos*. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) LBD dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. (p. 131 – 148).

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, E. *Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação*. São Paulo: Revista e-Curriculum, v. 12, nº 3, out./dez. 2014. (p. 1530-1555).

PIMENTA, S, G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* - 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

RIBAS, M. S. *‘Ser professor’ na educação de jovens e adultos: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na rede municipal de Curitiba e as políticas educacionais*. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. - Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO/Pesquisa Nacional. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Editora Moderna, 2004.