

# Formação de professores para EJA

## *Uma perspectiva de mudança*

MARIA MARGARIDA MACHADO\*

**RESUMO:** O presente artigo apresenta o contexto atual da educação de jovens e adultos (EJA), no que concerne à formação de professores. Toma como referência a reconceitualização da EJA na última década, em especial a partir da Lei 9394/96, que busca superar o seu caráter de suplência e reafirmá-la como direito e modalidade da educação básica. Partindo do novo conceito, discute os limites ainda existentes no campo da formação inicial e continuada de professores para a EJA. Finaliza, apresentando movimentos importantes, de parte do Estado e da sociedade civil, que na atualidade buscam contribuir para o avanço da formação de professores para EJA como um componente de política pública.

*Palavras-chave:* Educação de jovens e adultos. Formação de professores. Política pública. EJA.

### Reconfigurando um conceito

**T**ratar da formação de professores para a educação de jovens e adultos (EJA) implica, primeiramente, informar o leitor sobre o que chamamos, hoje, educação de jovens e adultos, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas nos últimos doze anos, mais especificamente após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Até a aprovação dessa lei, quando queríamos nos referir ao atendimento educacional oferecido a jovens e adultos em defasagem idade/série, logo alguém se referia ao ensino supletivo<sup>1</sup>, quando não se lembrava do Mobral<sup>2</sup>.

---

\* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.  
E-mail: <mmm2404@gmail.com>.

De fato, essas duas experiências educacionais marcaram profundamente o atendimento educacional a jovens e adultos, principalmente no que se refere aos seus aspectos negativos. A Lei 5379, de 1967, que criou o Mobral, e a Lei 5692, de 1971, que oficializou o ensino supletivo, ambas do período da ditadura militar, tiveram forte influência na educação para jovens e adultos, deixando o estigma, difícil de ser superado, da oferta compensatória e aligeirada de escolarização.

Há, portanto, no imaginário da sociedade brasileira, vários conceitos que se cristalizaram a partir das experiências de Mobral e ensino supletivo como, por exemplo, a ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso, precisa de “um curso rápido e fácil” para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação. Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados. Há, ainda, aquela ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo - ou estão nos cursos noturnos - são sujeitos com “conhecimentos menores”.

Faz-se necessário destacar que se trata de meia-verdade. Há, de fato, no jovem ou adulto que retorna, depois de vários anos fora da escola, uma ansiedade para recuperar o “tempo perdido”, inclusive pelas pressões do mercado de trabalho. Todavia, isso não justifica a oferta de uma escolarização aligeirada, já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade - e não pautar-se pelas exigências de mercado. Da mesma forma, a concepção de que esses alunos são desinteressados, preguiçosos e estão ali apenas para obter certificado, não faz justiça aos inúmeros trabalhadores e trabalhadoras que retornam, após anos de dificuldades de conciliar a dinâmica da vida, trabalho, família e escola, na expectativa de aprender algo que facilite, em alguma medida, o seu cotidiano. Portanto, quando a escola que atende esses alunos jovens e adultos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos.

Diante dessa realidade, o que muda para a EJA com a Lei 9394/96? Na verdade, as mudanças não advêm apenas da lei; elas fazem parte de todo um contexto histórico de muita luta em defesa da educação como direito, que vai ser desencadeado no período da reabertura política, no final dos anos 1980, tendo como primeiro passo importante a Constituição Federal de 1988, até chegar à LDB, de 1996. Da Constituição Federal de 1988, cabe destacar o Artigo 208, que estabelece:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

A referência à obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todas as idades, à progressiva universalização do ensino médio e ao ensino noturno adequado às condições do educando são pautas para o campo da EJA no Fórum em Defesa da Escola Pública, que se articula no processo de elaboração da nova LDB, na tentativa de superar as marcas negativas advindas dos baixos resultados do Mobral e do ensino supletivo. Essa perspectiva vai se intensificando, com a elaboração de uma proposta de educação de jovens e adultos trabalhadores, que aparece já no Projeto de LDB aprovado na Câmara dos Deputados, em 1993, infelizmente alterado: o que foi aprovado pelo Senado ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro, a Lei 9394/96. De todo esse caminho percorrido, o que efetivamente restou à EJA foi o seu reconhecimento como modalidade do ensino fundamental e médio, portanto, direito de todos, independentemente da idade.

Engana-se quem pensa que estamos falando apenas da troca de um nome, ou seja, de ensino supletivo para educação de jovens e adultos. Trata-se, isto sim, de uma mudança de paradigma: da nítida concepção compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida. É na perspectiva dessa mudança de paradigma que abordaremos a formação dos professores que atuam

na EJA. Se o que vivenciamos nos últimos doze anos fosse apenas uma alteração superficial no campo da educação, talvez não fizesse sentido tocar no assunto. Todavia, pela convicção de que há em curso mudanças importantes, embora não tão rápidas quanto desejaríamos, justifica-se um olhar mais atento sobre o outro sujeito dessa modalidade de ensino, o professor, e como ele tem sido preparado.

### **Formação: a difícil travessia**

A perspectiva de reconfiguração do conceito de educação para jovens e adultos, nos últimos doze anos, repõe na cena educacional uma questão antiga: para quais alunos estão sendo formados os nossos professores. Nesse artigo, vamos nos ater ao público específico da EJA, mas, seguramente, boa parte das questões aqui levantadas serviria para reflexões sobre a formação dos professores da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e até mesmo da educação superior. O cerne da questão é: quem são os sujeitos do processo ensino-aprendizagem? Quem são os alunos e professores da EJA? Como os professores são preparados para atuar nessa modalidade?

A formação de professores no Brasil, historicamente, tem forte influência das chamadas escolas normais, que foram o *locus* da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, quando da criação das faculdades de educação. O resultado das reformas da ditadura militar foi a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau. Esse modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, em seu formato padrão não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos.

A exceção à regra de não formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional. Resulta desse rico debate a compreensão, assumida principalmente pelas instituições públicas de educação superior, de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. A partir dessa compreensão, alguns cursos de pedagogia, pelo País, passam a ter ênfases específicas em sua habilitação. Dessa experiência resultam os cursos de pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA.

Segundo Soares (2008, p. 65):

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do País.

Pode parecer um quantitativo modesto de cursos, mas já sinalizava para a necessidade de se introduzir as discussões do campo da EJA nas licenciaturas. O que vai ocorrer com as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, aprovadas em 2006, é um reforço na perspectiva do pedagogo como o profissional para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Essa realidade não muda radicalmente a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País. Os cursos de disciplinas específicas - como história, que é o meu caso, ou ainda letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 - não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios.

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino.

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar

de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? Como o professor, a coordenação da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de atendimento diferenciado, que modifique a dinâmica da escola, seja com alternativas de matrícula aberta, avanços progressivos, organização curricular de base paritária, tempo presencial e atividades complementares?

Mas o desafio, sem dúvida, não é apenas o de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação. Existe, hoje, um número significativo de docentes já graduados, atuando na EJA, nas redes públicas de ensino. A eles, sem dúvida, se destinam as estratégias de formação continuada, seja no nível de aperfeiçoamento, seja na perspectiva da pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. A realidade de funções docentes em EJA, pelos dados do Censo Escolar de 2006, confirmam isso:

**Tabela 1 – Funções docentes na EJA por nível de formação e atuação - Etapa 2006/2008**

Formação \ Atuação*	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior	Total
1ª a 4ª	1.742	42.287	23.975	68.004
5ª a 8ª	192	21.859	102.467	124.518
Ensino Médio	2	3.198	81.823	85.023
<b>Total</b>	<b>1.936 (0,7%)</b>	<b>67.344 (24,3%)</b>	<b>208.265 (75%)</b>	<b>277.545 (100%)</b>

Fonte: MEC/ INEP, 2006.

\* O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade e em mais de um estabelecimento.

\* O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.

Os dados do Inep apontam dois grandes desafios: cuidar da formação inicial dos 25% de professores da EJA e da formação continuada dos 75% já graduados; mas, além disso, ampliar as funções docentes na EJA, pois, do total de 2.143.430 funções docentes da educação básica, as funções docentes na EJA representam apenas 13%. Há, sem dúvida, muitos jovens e adultos que não estão nas classes de EJA nem em lugar nenhum da escola. Isso, por si só, sinaliza a necessidade de mais professores serem contratados.

## O que há de novo na formação

O esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos destacar **dois movimentos importantes** nessa direção: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo,

com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

É fundamental que os professores de EJA conheçam esses dois movimentos. O **primeiro**, que resultou nas diretrizes curriculares para EJA, teve início por demanda de vários conselhos estaduais de educação, que consultavam o CNE sobre a forma correta de interpretar os Art. 37 e 38 da LDB (BRASIL, 1996), que tratam da educação de jovens e adultos. À solicitação, o Conselho decidiu estabelecer consulta pública através de audiências para ouvir pesquisadores, responsáveis pelos sistemas públicos de ensino, organizações da sociedade civil, que atuavam em EJA, para elaborar diretrizes a partir do debate. Esse processo foi coordenado pelo conselheiro e prof. Carlos Roberto Jamil Cury, que elaborou o Parecer e a Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para EJA<sup>3</sup>. Trata-se de um documento importante, que deve ser lido por todos os professores de EJA, para que possam compreender o que é essa modalidade de ensino.

Dos aspectos relevantes que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca está a necessidade da formação de professores para EJA:

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 um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000a, p. 56).

A preocupação em caracterizar a prática do professor de EJA como ação dialógica repõe uma reflexão já antiga em nosso campo, trazida pelo educador Paulo Freire, nas diversas obras por ele publicadas desde a década de 1960<sup>4</sup>. Os diversos movimentos populares de educação e cultura da década de 1960 e o trabalho de Paulo Freire traziam, em seus princípios, a concepção de educação emancipatória e a perspectiva do educador como agente político na sociedade, o que é retomado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

O Parecer ainda acrescenta a importante ligação entre a EJA e o ensino noturno, por ambos atenderem o público jovem e adulto trabalhador:

O art. 4º, VI da LDB impõe a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e no inciso VII, a oferta de educação escolar regular

para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (BRASIL, 2000a, p. 58).

Feitas essas considerações, por fim, o Parecer reafirma a importância de as instituições formadoras (universidades e sistemas de ensino) atuarem de forma consequente na formação em EJA.

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas. (Ibid, p. 58)

O Parecer é um instrumento que orienta a lei, no caso a Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Daí a importância de nós, educadores, compreendermos a necessidade de conhecer esses instrumentos legais e de lutar para que de fato eles se materializem em nossa ação pedagógica. Certamente, não é difícil encontrar, depois de oito anos dessa resolução, muitos professores de EJA e muitos formadores de professores que ainda não sabem e não vêem, na prática, acontecer o que está previsto nesta resolução:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens



apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000b).

O fato de nosso País ter ótimas leis, que acabam se circunscrevendo em letra morta, não pode significar um processo de acomodação frente ao que está instituído. Muito do arcabouço legal, produzido pós-ditadura militar, foi fruto de muita luta política e muita organização de coletivos, que investiram na reconstrução democrática. Todavia, a democracia legal, os direitos civis e políticos reconquistados não resultaram em mudança imediata da realidade da população. Isso exige de todos atitude de permanente organização em busca dessa mudança. É na democracia formal, que precisa se constituir em democracia de fato, que se situa o segundo movimento, no contexto de mudança na realidade da formação de professores de EJA.

O **segundo movimento** é liderado pelo que chamamos de sociedade civil, para diferenciá-lo da ação dos órgãos de Estado, ou seja, de representantes dos sistemas públicos de ensino diretamente designados pelo Governo Federal, estaduais ou municipais, embora algumas ações contem com a participação do poder público. A marca inicial do movimento social pode ser identificada na criação dos fóruns de EJA desde 1996, quando se realizaram diversos encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o campo da EJA e produzir o documento nacional, que seria apresentado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, Alemanha.

Esse movimento, de 1996 até os dias atuais, promoveu a mobilização dos diversos estados da Federação, sendo que os fóruns, hoje, estão presentes em todos eles e no Distrito Federal, constituindo-se, em alguns estados, por uma organização descentralizada em vários fóruns regionais. São instâncias de mobilização e debate em torno da política pública de educação para jovens e adultos. Sua composição é plural, agregando, em cada estado e nos regionais, representantes de vários segmentos, que atuam direta ou indiretamente na EJA: universidades, movimentos populares, redes públicas de ensino, conselhos municipais e estaduais de educação, sindicatos, organizações não governamentais, empresas, educandos e educadores. A forma de articulação no estado e nos regionais depende da dinâmica de cada fórum, como pode-se aferir no sítio [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br).

O que há de relevante nesse movimento pela formação de professores é que se trata de uma das reivindicações mais antigas dos fóruns, conforme se constata nos relatórios produzidos nos encontros anuais - o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), que vem ocorrendo de forma sistemática desde 1999. Dos relatórios dos Eneja, vale destacar o último, para demonstrar as preocupações e proposições já presentes em 1999 e que permanecem, até hoje:

Quanto à formação de educadores:

- A criação de uma rede de formação e pesquisa deverá ser concebida com a contribuição do segmento universidades dos Fóruns de EJA, coordenação da Anped e segmento de educadores populares e professores da rede pública;
- Garantir investimentos da esfera pública, em formação inicial e continuada específica para EJA;
- O educador de EJA deve ser reconhecido como pesquisador de sua práxis pedagógica, sendo este o princípio orientador da formação na graduação e pós-graduação;
- Garantir o acesso dos educadores da EJA e educadores populares nas universidades, gratuitamente em cursos de licenciatura;
- Que o governo federal crie mecanismos que viabilizem o processo de formação inicial e continuada, por meio de parcerias entre as redes públicas e as instituições de educação superior, promovendo cursos de licenciatura para educadores da EJA e educadores populares. (ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2007).

Além das contribuições dos relatórios dos Eneja, outro aspecto relevante para a formação de professores desencadeado pelos fóruns foi a solicitação da plenária final do V Eneja ao Ministério da Educação, para que apoiasse a iniciativa de organização de um seminário de formação de educadores de jovens e adultos, em 2006, o que efetivamente se concretizou em maio daquele ano, em Belo Horizonte-MG. A mesma experiência teve continuidade em 2007, com a realização do II Seminário, em Goiânia-GO.<sup>5</sup>

Ainda do segundo movimento da sociedade civil organizada em defesa da EJA, é necessário destacar a importância do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT 18), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), consolidado em 1999. A Anped é uma organização da sociedade civil, criada em 1976, que congrega pesquisadores na busca do desenvolvimento e da consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil. São vários GT, que anualmente se reúnem para debater pesquisas em diferentes campos da educação. Nesse período de existência do GT 18, já foram apresentadas cerca de 118 pesquisas, sendo 18 especificamente sobre a formação de professores.<sup>6</sup>

Mas o que representam essas pesquisas para o professor que está em sala de aula, enfrentando praticamente sozinho as dificuldades do despreparo para atuar em EJA? Pode representar muito. Parte significativa dessas pesquisas foi feita por professores que estavam em sala de aula de EJA ou já passaram por lá, o que aproxima o pesquisador da realidade pesquisada e contribui para que esta seja problematizada. Por outro lado, a pesquisa sobre a formação de professores para EJA que exerce o

papel de denúncia, revelando as fragilidades nas poucas estratégias de formação ou a ausência de formação, ainda revela experiências importantes na formação de professores e contribui para colocar a preocupação com a modalidade de EJA na pauta das reivindicações nacionais.

Outro aspecto importante que resulta da presença da EJA na Anped é o fortalecimento de núcleos e grupos de pesquisa, nas diferentes universidades do País, com o aumento significativo de dissertações e teses defendidas sobre essa modalidade, o que pode auxiliar na formação dos próprios professores universitários, que, em sua maioria, também não possuem elementos suficientes para formar os professores que atuarão na educação básica com jovens e adultos. Uma pesquisa sobre as dissertações e teses defendidas sobre EJA, encomendada pelo Inep, localizou 226 trabalhos, entre 1986 e 1998. Desses, 32 se referiam especificamente aos professores da EJA. Quanto à formação, pode-se citar:

Analisando os objetivos expressos nos trabalhos sobre formação de professores podem ser identificadas duas tendências, uma primeira que busca apresentar experiências específicas de formação de professores, dando ênfase à participação dos professores, sua percepção dos objetivos da atuação em EJA (TELLES, 1998), a relação da formação com o fracasso escolar (MENIN, 1994), a formação em serviço (CHRISTOV, 1992; PRADA, 1995; SOUZA, 1995; TOLEDO, 1998). Uma segunda tendência busca apontar caminhos para uma boa formação de professores que atuam em EJA: superar a separação entre a teoria e a prática (PICONEZ, 1995); combinar docência com pesquisa (PICONEZ, 1995); identificar no adulto-educando suas características bio-psico-sociais (GIUBILEI, 1993), considerando serem estas subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho adequado a sua natureza (CALVO HERNANDEZ, 1991; LOUREIRO, 1996; OLIVEIRA, 1994). (MACHADO, 2000, p. 4).

Não há nova pesquisa que atualize os dados de 1999 aos dias atuais. Mas podemos verificar que o número de dissertações e teses vem aumentando, ao observar que foram submetidos para avaliação na Anped, nesse mesmo período, cerca de 222 textos, originários, em sua maioria, de dissertações e teses<sup>7</sup>.

### **Considerações finais**

Ao longo do texto, ao contextualizar a EJA no Brasil, sinalizamos para a importância dos movimentos em prol da sua afirmação como modalidade educativa e como direito social, enfocando, sobretudo, o campo da formação. Destacamos a importância dos fóruns e do GT 18 da Anped enquanto espaços de discussão, de formação e fortalecimento das ações político-pedagógicas direcionadas aos profissionais da educação que atuam em EJA.

Hoje, portanto, há espaços efetivos de articulação entre professores, pesquisadores e gestores, cabendo a cada um desses profissionais conhecê-los e ocupá-los, a fim de contribuir com a discussão e proposição de novos rumos para a política da EJA, visando à sua consolidação no País.

*Recebido e aprovado em novembro de 2008.*

## Notas

- 1 O ensino supletivo foi regulamentado nacionalmente pela Lei 5692/71, no seu Capítulo IV. Prevaleceu enquanto referência da oferta de escolarização a jovens e adultos, até a aprovação da Lei 9394/96, quando a EJA passa a ser considerada modalidade do ensino fundamental e médio.
- 2 O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi instituído legalmente em 1967, mas só teve o início efetivo em classes de alfabetização a partir de 1970, firmando convênios, principalmente com estados e municípios. Sua principal meta, a erradicação do analfabetismo em 10 anos, não se cumpriu e foi extinto em 1985.
- 3 Para conhecer o Parecer e a Resolução que tratam das Diretrizes Curriculares para EJA, acesse o sítio <[www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>.
- 4 Boa parte das obras do autor encontra-se em domínio público, pela internet, como se pode verificar no Acervo da Biblioteca Central da UFPB - Biblioteca Digital Paulo Freire.
- 5 Para conhecer as principais discussões que ocorreram nesses seminários, indicamos os livros que estão em domínio público no sítio <[www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br)>.
- 6 Essas pesquisas encontram-se no sítio do GT18, disponíveis em <[www.forumeja.org.br/gt18](http://www.forumeja.org.br/gt18)>.
- 7 Como o espaço de apresentação de trabalhos na reunião anual é muito restrito (cerca de 10 a 12 trabalhos), é preciso reconhecer que muitos pesquisadores que concluíram mestrado e doutorado, nos últimos dez anos, não enviaram trabalhos para avaliação. Pesquisa no Banco de Teses da Capes sobre educação de jovens e adultos no período de 1999 a 2007 revela cerca de 740 dissertações e teses defendidas.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000b**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 28 out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Prove sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: out. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 26 out. 2006.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENEJA), 9., 2007, Faxinal do Céu/PR. **Relatório-síntese.** Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 25 out. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2006.** Brasília: o Instituto, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo>>. Acesso em: 28 out. 2008.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA : uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1988. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu/MG. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/gt18>>. Acesso em: 24 out. 2008.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

## Teachers' training for EJA *A prospect of change*

**ABSTRACT:** This article presents the current context of education for young people and adults (EJA), concerning teacher training. It takes for reference the reconceptualization of EJA in the last decade, particularly since the institution of the Law 9394/96, which seeks to overcome its character of substitution and reaffirm it as a right and modality of basic education. With the new concept as a starting point, it discusses the limits that still exist in the field of initial and continuous training of teachers for EJA. It finishes presenting important movements from the State and civil society, which nowadays seek to contribute to the advancement of teacher training for EJA as a component of public policy.

*Keywords:* Education for young people and adults. Teacher training. Public policy.

## La formation des professeurs pour l'EJA *Une perspective de changement*

**RÉSUMÉ:** L'article présente le contexte actuel de l'éducation des jeunes et des adultes (EJA) en ce qui concerne la formation des professeurs. Il prend comme référence la réévaluation de l'EJA dans la dernière décennie, en particulier à partir de la Loi 9394/96 qui vise à surmonter son caractère de suppléance et à réaffirmer l'EJA comme le droit et la modalité de l'éducation de base. À partir de ce nouveau concept, il discute les limites qui existent encore dans le domaine de la formation initiale et continue des professeurs pour l'EJA. Finalement, il présente d'importants mouvements, de la part de l'État et de la société civile, qui, dans l'actualité, cherchent à contribuer au progrès de la formation des professeurs pour l'EJA comme une composante de la politique publique.

*Mots-clés:* Éducation des jeunes et des adultes. Formation des professeurs. Politique publique.

## Formación de profesoras para EJA *Una perspectiva de cambio*

**RESUMEN:** El artículo presenta el contexto actual de la educación para jóvenes y adultos (EJA), en lo que concierne a la formación de profesoras. Se toma como referencia la reconceptuación de EJA en la última década, en particular a partir de la Ley 9394/96, que busca superar su carácter de temporalidad y reafirmarla como derecho y modalidad de la educación básica. Partiendo del nuevo concepto, discute los límites aún existentes en el ámbito de la formación inicial y continua de los profesores para la EJA. Finaliza con la presentación de importantes movimientos, de parte del Estado y de la sociedad civil, que en la actualidad buscan contribuir para el progreso de la formación de profesoras para EJA como un componente de la política pública.

*Palabras clave:* Educación para jóvenes y adultos. Formación de profesoras. Políticas públicas.