

Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos: Avanços, Desafios e Perspectivas para uma Formação Emancipatória

Training of Teachers in Youth and Adult Education: Advances, Challenges and Perspectives for Emancipatory Trainin

Regina Coele Cordeiroⁱ
Universidade Estadual de Montes Claros
Montes Claros – Brasil

Maria Clarisse Vieiraⁱⁱ
Universidade de Brasília
Brasília – Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir as perspectivas e desafios relacionados à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo, de abordagem qualitativa, apoia-se na análise bibliográfica, incluindo as contribuições de Arroyo (2006), Garcia (2009), Imbernón (2009), Nóvoa (2007, 2023), Freire (1996) e Giovanetti (2005). Com base nessa literatura, o artigo analisa os desafios da formação de professores, em especial na área de Educação de jovens e adultos, e indica a relevância da formação como um processo de desenvolvimento profissional contínuo em colaboração com universidades, sistemas de ensino, escolas e professores da educação básica.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Professores; Educação de Jovens e Adultos; Desafios e Perspectivas.

Abstract

This article aims to discuss the perspectives and challenges related to the training of teachers in Youth and Adult Education (EJA). The study, which uses a qualitative approach, is based on bibliographic analysis, including the contributions of Arroyo (2006), Garcia(2009), Imbernón (2009), Nóvoa (2007, 2023), Freire (1996) and Giovanetti (2005). Based on this literature, the article analyzes the challenges of teacher training, especially in the area of Youth and Adult Education, and indicates the relevance of training as a continuous professional development process in collaboration with universities, education systems, schools and basic education teachers.

Keywords: Professional development; Teachers; Youth and Adult Education; Challenges and Perspectives.

Introdução

A Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, dá à Educação de Jovens e Adultos a expressividade no contexto da Educação Básica, estabelecendo-a como modalidade nas etapas fundamental e média, o que torna imprescindível uma formação profissional de seus docentes de modo a atender aqueles que, ao longo das suas histórias, não iniciaram ou não concluíram o seu percurso escolar em algum momento da vida. Geralmente, a EJA atende pessoas que estão inseridas no mundo do trabalho e que possuem histórias diversas de luta e de negação dos direitos básicos de sobrevivência. Esses estudantes chegam à escola com uma diversidade de experiências de vida, crenças e valores. Nesse sentido, fazem-se necessárias políticas de formação que contemplem essas especificidades e contribuam com a construção e reconstrução de um fazer pedagógico condizente com os anseios e inclusão desses sujeitos de direitos.

A discussão sobre a formação de professores da EJA não pode vir desvinculada de uma discussão ampliada da formação docente. A literatura vem trazendo contribuições importantes para se pensar a formação dos professores como um processo de desenvolvimento profissional ao longo da trajetória docente, em colaboração com as universidades, sistemas de ensino, escolas e professores da educação básica.

Este artigo tem como objetivo discutir algumas perspectivas e desafios relacionados à formação de professores na EJA. Com base em análise bibliográfica, o texto está organizado da seguinte forma: na primeira parte, traz algumas concepções sobre a formação de professores para Educação Básica que reverberam na formação dos professores da EJA; na segunda parte, indica algumas perspectivas e desafios da formação dos professores nessa modalidade.

Algumas concepções sobre a formação de professores

Ao tentar sistematizar uma concepção mais pontual sobre a formação de professores, a literatura vem apontando a formação inicial e a formação continuada como espaços formais de desenvolvimento profissional. Cunha (2013), que discute a formação de professores e políticas educacionais, analisa como a formação inicial e continuada pode ser alinhada para promover uma educação de qualidade. A referida pesquisadora concebe a formação inicial como “processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o exercício e o seu reconhecimento legal e público” e que “os cursos de licenciatura, segundo

a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores” (Cunha, 2013, p. 612).

Quanto à definição da formação continuada, Cunha (2013, p. 611-612) refere-se a “iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores”, que podem ter “formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo”. Entende-se a formação continuada como um conjunto de ações, de caráter político, desenvolvidas com o objetivo de subsidiar os profissionais no exercício da função, após a sua formação inicial, portanto, ao longo da sua carreira. Ela alerta que essa ação pode partir da “iniciativa dos interessados, como pode inserir-se em programas institucionais”. Sendo assim, “os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são considerados os principais agentes responsáveis por esse processo de desenvolvimento profissional dos docentes”. Assevera, em sentido amplo, que “[...] a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (Cunha, 2013, p. 611-612).

A criação das escolas normais, no século XIX, com a intenção de formar professores, fornecendo métodos e meios para transmitirem os conhecimentos, teve uma influência significativa no momento em que o mundo impôs a obrigatoriedade escolar. A formação instrumental presente tem como foco a aprendizagem da docência pela prática, inclusive junto de professores mais experientes, por meio de estágios. Essa tendência ainda se encontra presente no campo da formação de professores.

Em oposição às tendências tradicionalistas, surgiram estudos do campo da formação de professores, a partir da segunda metade do século XX, com a extinção gradual das escolas normais e a substituição por cursos universitários. Nóvoa (2023) aponta três enfoques principais que predominam nas tendências modernas: o conceito de professor reflexivo, o papel do professor como pesquisador e as abordagens (auto)biográficas.

O primeiro enfoque, no "professor reflexivo", surgiu a partir do trabalho de Donald Schon, na década de 1980, baseado em uma reinterpretação dos argumentos inicialmente apresentados por John Dewey. Essa ideia tem sido muito influente no campo da formação de professores nas últimas três décadas. No entanto, Nóvoa (2023) ressalta que esse conceito

Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos: Avanços, Desafios e Perspectivas para uma Formação Emancipatória

gerou uma grande quantidade de trabalhos acadêmicos, mas atingiu muito pouco a esfera profissional docente – a autonomia e a condição dos professores.

O segundo enfoque, de "professor pesquisador", surgiu com força nas décadas de 1980 e 1990, tornando-se crucial na formação de professores. A ideia era afastar-se de uma abordagem tecnicista e considerar os professores pesquisadores, produtores de conhecimento próprio, em vez de apenas aplicadores ou transmissores de conhecimentos desenvolvidos por outros. No entanto, Nóvoa (2023) afirma que as pesquisas realizadas tendem a se concentrar em temas acadêmicos (históricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos) e, mesmo quando abordam o trabalho docente, são frequentemente conduzidos mais por acadêmicos universitários que pelos professores que atuam na educação básica.

O terceiro enfoque, das “histórias de vida” e das “abordagens (auto)biográficas”, que busca valorizar a pessoa do professor e suas experiências e trajetórias, tem sido explorado de diversas perspectivas. Nóvoa (2023) ressalta que, apesar da grande quantidade de escritos, muitos dos quais são de inegável qualidade, essas abordagens ainda se mostram incapazes de ir além de um conjunto de narrativas individuais e gerarem dinâmicas que promovam a renovação da formação docente.

Ainda conforme Nóvoa (2023), esses três enfoques convergem em uma formação teórica que é importante, mas pouco tem contribuído com a autonomia e a construção de uma nova profissionalidade docente.

[...] O impacto das pesquisas teóricas na construção de uma nova profissionalidade docente é muito limitado. Os professores são apresentados como “pesquisadores”, ou mesmo intelectuais críticos”, mas, na verdade, são substituídos no seu pensamento por outros profissionais, sobretudo por acadêmicos, e são também nesse caso, desqualificados como “produtores” de um conhecimento próprio. A formação de professores assume uma dimensão teórica e universitária, o que é da maior relevância, mas pouco tem contribuído para um reforço da autonomia dos professores e da profissionalidade docente (Nóvoa, 2023, p. 63).

Nóvoa (2023) considera que a formação de professores precisa de dinâmicas que tem como foco central a produção e a consolidação do “conhecimento profissional docente”. E, só é possível encontrar esses novos caminhos por meio da participação e responsabilidade conjunta das universidades, escolas, professores, entidades municipais, estaduais e federais.

As leituras e discussões, nas últimas décadas, sobre a formação de professores, remetem à reflexão da formação docente como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que torna necessário o envolvimento das universidades, sistemas de ensino, escolas e professores da educação básica.

Alguns autores, como Garcia (2009), Imbernón (2009), Nóvoa (2007), vêm assumindo, em suas discussões, o conceito de “desenvolvimento profissional docente”, que substitui e engloba a formação inicial e continuada de professores. O conceito de desenvolvimento profissional é entendido por Garcia (2009) como um processo de desenvolvimento das competências profissionais, individual e coletivamente, que deve se concretizar no local de trabalho do docente, por meio de experiências formais e informais.

O uso da terminologia “desenvolvimento profissional docente” é justificado por Garcia (2009) pelo fato do termo “desenvolvimento” sugerir continuidade, crescimento, rompendo com a justaposição da formação inicial e continuada, além de marcar o espaço de “profissional docente”, assumindo o campo necessário na profissionalidade do ensino. O autor defende que a formação docente deve caminhar para que o aprendizado profissional seja ao longo da vida, com ações intencionais que possibilitem transformações da prática em sala de aula. Considera ainda que a denominação “desenvolvimento profissional” é uma terminologia mais apropriada à concepção do professor como profissional do ensino que interroga e procura soluções para os desafios com que se depara na ação docente, tanto no processo de aprender, como no de ensinar.

Nessa direção, Imbernón (2009, p. 46) defende a formação permanente e ressalta que não deve se limitar apenas a aprender mais, que pode “[...] ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc.” Além dos momentos de aperfeiçoamento, a formação deve abranger questões relativas à carreira, salário, clima de trabalho e participação. Considera que deve “[...] promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc.” (Imbernón, 2009, p. 46). Reforça também que, historicamente, os processos formativos tiveram como foco solucionar problemas genéricos, o que têm gerado um sistema de formação baseado no modelo de treinamento ministrado por um profissional “expert” no assunto, sem considerar o contexto de diversidade das práticas educativas. O trabalho

Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos: Avanços, Desafios e Perspectivas para uma Formação Emancipatória

educativo tem sido muito influenciado pela formação na perspectiva da “racionalidade técnica”, com interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional – ação que não leva em consideração a realidade educativa e social. Nesse sentido:

Qual o denominador comum das tendências tradicionalistas? Simples: o conhecimento é visto como externo aos professores, sendo desvalorizado o conhecimento interno, produzido no interior da docência. Os professores são definidos como “aplicadores” de um conhecimento alheio e ignorados como “produtores” de um conhecimento próprio. A formação de professores assume uma dimensão essencialmente prática e instrumental (Nóvoa, 2023, p.61).

A formação permanente do professor, defendida por Imbernón (2009, p.63), tem como proposta uma “formação colaborativa”, fundamentada em princípios que prezam a dialogicidade, a participação e a autonomia do coletivo docente. Afirma também que a formação isolada, individualista “[...] pode originar experiências de inovação, mas dificilmente uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais” (Imbernón, 2009, p.63).

Imbernón (2009) considera a inovação institucional o foco prioritário da formação permanente. Nessa direção, assevera que a prática social, como a educativa, necessita de processos de interação entre os pares. Isso pode potencializar a autoestima coletiva, com compartilhamento de dúvidas, problemas, sucessos e fracassos, pois considera serem elementos essenciais à formação pessoal, profissional e institucional.

A mudança não é simples, pois a educação é um processo complexo que envolve fatores do contexto das instituições educativas, dos ambientes sociais e do trabalho onde se produz. Desse modo, diversos fatores influenciam a formação docente, tais como:

[...] a cultura (e a complexidade) das instituições educativas, a comunicação entre o professorado, a formação inicial, a complexidade das interações da realidade, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional etc (Imbernón, 2009, p.91).

A prática docente exige tomada de decisões imediatas que nem sempre estão no contexto das disciplinas. Esse fator demanda uma formação com espaços que deem voz ao professor para indagar, socializar e refletir sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais,

colaborativos, emocionais etc., que vão além dos aspectos meramente disciplinares e técnicos (Imbernón, 2009).

Nóvoa (2007, 2023) teve suas ideias acolhidas no Brasil desde a década de 1990 e inspirou estudos no campo da formação de professores. Ele defende a necessidade de um desenvolvimento profissional que integre a teoria à prática, destacando a importância da reflexão continuada dos educadores. Destaca ainda os desafios dos professores, a partir de suas reflexões individuais, de conseguirem efetuar mudanças significativas na prática docente. Considera a formação um processo subjetivo, reconhecendo que a experiência inclui as trajetórias de vida, os aspectos culturais e os valores sociais. Dessa forma, Nóvoa (2007, 2023) sustenta a ideia de que o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É nesse local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, efetuam mudanças significativas e constroem a profissionalidade docente.

Nóvoa (2023) tem buscado construir um espaço de interação entre universidades e escolas – um espaço para formação, pesquisa e respeito aos professores em seus saberes e práticas. Ainda de acordo com o autor, é necessário ampliar as possibilidades para que os acadêmicos das licenciaturas possam criar condições para socialização e aprendizagem, que inclua os conhecimentos das áreas científicas, mas amplie-se para integrar os profissionais da sua área de formação, em articulação com os professores da educação básica. Assim, ainda no processo de formação inicial, faz-se necessário que os acadêmicos se aproximem, cada vez mais, da cultura profissional docente, da cultura escolar e dos processos que se constituem nas salas de aulas, juntamente com os estudantes e os profissionais que nela atuam.

Nessa direção, pensar na formação de professores significa pensar no fortalecimento das demandas postas pela realidade que tais profissionais enfrentam no cotidiano da sua prática, atreladas aos movimentos de pesquisa e discussão sobre educação apresentadas pelas realidades diversas. Nóvoa (2023) considera que as pesquisas publicadas no campo de formação docente apresentam uma falha, pois refletem, superficialmente, os professores como detentores e produtores de um conhecimento profissional docente. Mesmo que essa reflexão aconteça, não é realizada pelos professores que estão inseridos na educação básica, mas, geralmente, por acadêmicos que estão distantes do contexto escolar. O autor pontua que qualquer mudança real na educação só pode se originar do interior da profissão docente. Assim, é necessário que as universidades construam parcerias com as escolas da educação

básica, com seus professores, com os órgãos de gestão pública da educação para que possam construir políticas coerentes de formação e desenvolvimento profissional.

Paulo Freire não usa o termo “desenvolvimento profissional” de forma explícita, mas, na sua pedagogia, estão imbricados conceitos fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias e humanistas, que são uma forma de “desenvolvimento profissional” contínuo. O professor, ao concluir a graduação, não está formado, dado que a formação é um eterno fazer-se; há, durante toda a carreira, um movimento contínuo de aprendizagem, pois, como humanos e incompletos, está-se em permanente construção e desconstrução. A história humana é resultado de um movimento de idas e vindas; e é nessa tensão que ora se avança, ora retrocede. O mundo pode e deve se transformar continuamente em algo mais justo, e a educação tem a possibilidade de contribuir com a transformação da humanidade (Freire, 1996; Giovanetti, 2005).

Desafios e perspectivas na formação dos professores da educação de jovens e adultos

Giovanetti (2005, p.243) cita duas dimensões indissociáveis à formação contínua do educador da EJA: “[...] a dimensão prática (o fazer, a intervenção profissional em si) e a dimensão teórica (o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela)”. Freire (1996, p.43), quando descreve os saberes necessários à prática educativa, afirma que, “[...] na formação permanente dos professores, um momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, portanto, ação e reflexão devem compor o cenário da “práxis profissional de educador”. Para que o processo educativo tenha sentido, Giovanetti (2005, p. 249) cita que, além das duas dimensões (ação e reflexão), faz-se necessário a intencionalidade da ação e questiona: “[...] como pensar um processo de formação de educadores de EJA marcado pela intencionalidade de auxiliar no processo de mudança social?”

Nessa linha, pensar na formação dos professores da EJA deve ter como ponto de partida o estudante e os aspectos que permeiam a vida desse sujeito que provém, normalmente, das camadas populares. Há de se indagar: quem são esses jovens e adultos? Qual sua trajetória de vida? Quais suas vivências? Com qual o olhar é observado?

Arroyo (2006, p.23) assevera que os jovens-adultos da EJA “[...] têm uma trajetória de vida muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”. Se olhar os estudantes a partir dos anos de escolarização não concluída,

estará se vendo apenas sujeitos com “trajetórias escolares truncadas”, incompletas, a serem supridas pelo ensino fundamental ou médio. Vê-los apenas com o olhar escolar é negar as especificidades da EJA e o perfil do educador.

Ao considerar as especificidades dos jovens e adultos a serem atendidos, Giovanetti (2005, p. 253) contribui com a reflexão sobre a formação dos professores, apontando questões fundamentais de uma educação destinada às camadas populares. São necessários, no debate, “[...] questionamento e indignação frente a uma estrutura social marcada pela desigualdade social e a crença na possibilidade de contribuirmos para o processo de mudança social [...]”.

A EJA, ao buscar a referência no legado da educação popular, enxerga e compreende os estudantes como sujeitos socioculturais, seres em construção, que possuem uma historicidade, experiências vividas nos diferentes espaços sociais (Freire, 1996; Arroyo, 2005; Giovanetti, 2005). Estariam então os professores preparados para lidar com toda a diversidade de fatores ligados aos estudantes da EJA?

Embora a educação de jovens e adultos tenha se expandido institucionalmente, ainda vem sendo ocupada por professores sem uma formação específica, trazendo consigo uma formação inicial adquirida em curso de licenciatura, ou mesmo sem nenhuma formação superior, atuando para essa modalidade por considerar que é mais tranquilo de se trabalhar. E, muitas vezes, esses professores já atuam no ensino regular e trabalham na EJA com as mesmas metodologias, desenvolvendo um trabalho sem uma base de conhecimento consistente na área específica (Porcaro, 2011). Mesmo quando se promove uma formação específica, o que se assiste, na maioria das redes públicas de educação, é a implementação de “cursos de capacitação” descontínuos e movidos pelos modismos educacionais vendidos pelas empresas que sustentam o comércio educacional. Diante dessa realidade brasileira, o professor da EJA, geralmente, vem desenvolvendo a prática pedagógica sem formação adequada, de modo intuitivo, com o uso de alternativas formativas precárias e desvinculadas do contexto social vivenciado pelos estudantes.

Nesse contexto de desafios sobre a importância de investimento em ações formativas que contemplassem as especificidades da EJA, é indispensável destacar que ocorreram no Brasil – período de 2006 a 2015 – um total de cinco Seminários Nacionais de Formação do Educador de Jovens e Adultos. A proposta dos seminários surge das demandas do VII

Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos: Avanços, Desafios e Perspectivas para uma Formação Emancipatória

Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), realizado em 2005, em Brasília/DF. A organização coletiva e a realização dos seminários representaram um consenso sobre a necessidade de propiciar mudanças no campo da EJA, tomando como ponto de partida a formação específica do educador.

Os Seminários representaram espaços privilegiados de pesquisa, reflexão, troca de experiências que contribuíram com a formulação de políticas no campo. No que se refere aos objetivos dos Seminários, estudos realizados por Peña e Soares apontam:

[...] dirigidos a reflexionar sobre los aspectos que caracterizan las especificidades de la formación del educador en este campo educativo, integrar experiencias formativas, fomentar nuevas pesquisas, formular propuestas de políticas de fomento a la formación específica y compartir resultados de educación formal y no formal en este sentido (Peña; Soares, 2022, p.5).

No 1º Seminário, realizado em 2006, Arroyo (2006) destaca não existir parâmetros acerca do perfil do educador de jovens e adultos, pois este ficou sempre à margem, em construção, como tem acontecido a EJA. A formação generalista, presente nos cursos de formação de professores, não atende o perfil de um educador para a educação popular. Para se pensar no perfil desse educador, torna-se necessário pensar na reconfiguração da EJA. Outro ponto destacado nos conhecimentos que devem compor o currículo de formação dos educadores é a vinculação da EJA a movimentos populares e emancipatórios presentes na sua rica e dinâmica história. Arroyo (2006) afirma, também, que se vive um impasse sobre que perfil formar. Se há a intenção de configurar a EJA como uma modalidade de ensino fundamental e médio, pode-se simplesmente aproveitar os professores do ensino regular, dando a eles certa “reciclagem” para, em vez de falarem criança, falarem jovem e adulto. Assim, a EJA torna-se um noturno regular, pois existe a clareza que o sistema educacional é mais regulador que emancipatório. Agora, se andar na direção de se reconhecer as especificidades da EJA, terá um perfil específico do educador, não generalista, que, conseqüentemente, terá uma política específica de formação.

Apesar de todas as defesas, no decorrer dos seminários, por uma formação inicial que atenda às especificidades da docência na EJA, até o momento, grande parte dos Cursos de Licenciatura ainda não oferece essa disciplina em seus projetos pedagógicos. Desse modo, os

Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas devem repensar a reestruturação das suas propostas curriculares.

[...] algumas universidades públicas têm desempenhado um importante papel na formação docente para a EJA, contribuindo com experiências enriquecedoras e despertando a academia para essa problemática. No entanto, parte dessas instituições ainda não tem assumido a EJA como parte integrante de suas políticas e ações. A ausência de disciplinas ou de espaços curriculares nos cursos de formação inicial e continuada tem dificultado o despertar e/ou aprofundamento das reflexões sobre as diversas dimensões que constituem essa modalidade educativa (Vieira, 2018, p.282).

Peña e Soares (2022) realizaram estudos com o objetivo de analisar as contribuições apresentadas pelos Seminários, especialmente os três primeiros, pois consideram que estes subsidiaram as bases para configurar as políticas de formação do educador da EJA. Apontam que as discussões realizadas tiveram como direcionamento a construção de bases teórico-metodológicas que pudessem fortalecer os professores para intervir na realidade social, educativa e pedagógica de forma qualificada. Complementam que os debates possibilitaram a troca de experiências e conhecimento dos percursos formativos existentes nas diversas regiões do país, assim como os desafios e impasses vividos no processo de elaboração das propostas formativas ao professor. Os pesquisadores justificam que, o momento político de 2006 a 2010 – no qual aconteceu os três primeiros – foi propício ao desenvolvimento de algumas demandas da EJA, sendo uma delas a formação dos educadores. Entretanto, apesar dos avanços reconhecidos:

Existe um sentimento em relação às políticas públicas dirigidas a esta formação específica, no que expressa a falta de apoio governamental, que não favorece o diálogo entre educadores, formadores, gestores e o próprio governo, apenas alcançado nos primeiros seminários. Por isso a falência das políticas de estado, nas demandas cada vez mais crescentes da EJA, é evidente, palpável e visível. Se evidenciar que a presença no MEC, de pessoas com experiência de trabalho na EJA, demonstra como se pode avançar no atendimento às demandas e configuração de políticas educativas específicas neste campo (Peña; Soares, 2022, p.17).

Portanto, a formação precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos, mas também sobre os valores e as atitudes do professor da EJA. A formação deve possibilitar ao educador uma relação humana, problematizadora e ética, que tenha

interação com a prática social dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos – constitucionais e humanos.

Considerações finais

A articulação entre a universidade e a educação básica é crucial para a implementação de uma formação contínua e reflexiva dos educadores de jovens e adultos. Essa parceria deve ser fortalecida, promovendo espaços de diálogo e trocas de experiências que contribuam para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, capacitando-os a enfrentar os desafios específicos da EJA.

Por fim, é imperativo que se reconheça a importância da formação específica para os educadores de jovens e adultos, de modo que políticas públicas consistentes e sustentáveis sejam implementadas, assegurando a valorização e o apoio necessário para esses profissionais. O compromisso deve ser contínuo, visando a uma educação libertadora, emancipatória, que respeite a diversidade dos indivíduos e que promova a inclusão social.

Nesse contexto, é fundamental retomar a perspectiva de Paulo Freire (1996), para quem ensinar exige compromisso ético e político com os sujeitos da educação. Os professores da EJA não são meros transmissores de conteúdos, mas mediadores de sentidos e experiências que respeitam a trajetória de vida dos educandos. Como aponta Arroyo (2006), os sujeitos da EJA trazem consigo marcas de desigualdade, mas também potências que desafiam a escola a reinventar-se em práticas pedagógicas mais humanizadoras e dialógicas.

A análise realizada neste artigo evidenciou que os avanços na formação docente para a EJA ainda são tímidos diante da complexidade das demandas apresentadas por essa modalidade de ensino. Persistem lacunas na formação inicial, na valorização profissional e na oferta de oportunidades contínuas de qualificação. Além disso, é urgente que os sistemas educacionais reconheçam a especificidade da EJA como direito dos sujeitos historicamente excluídos e não apenas como política compensatória.

As perspectivas para uma formação emancipatória requerem investimentos em políticas de formação continuada vinculadas aos contextos locais, com participação ativa dos educadores na construção dos saberes pedagógicos. Como defende Nóvoa (2007), os professores devem ser protagonistas da própria formação, articulando saberes da experiência com saberes acadêmicos, em uma dinâmica formativa permanente e reflexiva.

A educação de jovens e adultos, portanto, não pode ser tratada como um campo secundário, marginalizado ou transitório. Ela deve ocupar centralidade nas agendas públicas de educação e justiça social. A formação de seus educadores é parte inseparável desse compromisso coletivo com uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Por fim, cabe à universidade e aos centros de formação a responsabilidade de ampliar o debate sobre os sentidos da docência na EJA, produzindo conhecimento a partir da escuta sensível das vozes desses professores e dos sujeitos da EJA. Que as práticas educativas possam, de fato, contribuir para a construção de novos horizontes de emancipação.

Nesse sentido, torna-se urgente pensar a formação docente para a EJA não apenas como uma exigência técnica, mas como um ato político e ético. É preciso fortalecer espaços formativos que reconheçam a singularidade dos sujeitos da EJA e que valorizem as experiências dos professores como fontes legítimas de saber. A construção de uma formação emancipatória exige o rompimento com modelos padronizados e a criação de propostas que dialoguem com as realidades vividas por educadores e educandos. Assim, a luta por uma EJA de qualidade passa, inevitavelmente, pela valorização de seus profissionais, pela escuta de suas trajetórias e pela construção coletiva de políticas públicas comprometidas com a justiça social.

Nesse cenário, é imprescindível que a formação de professores para a EJA seja pensada como parte de um projeto mais amplo de justiça social, rompendo com perspectivas utilitaristas que reduzem a educação de jovens e adultos a mera compensação escolar. Formar docentes comprometidos com os sujeitos da EJA é investir na reconstrução de trajetórias de vida interrompidas por processos históricos de exclusão. Mais do que nunca, é preciso fortalecer políticas públicas que assegurem formação de qualidade, condições dignas de trabalho e reconhecimento profissional, reafirmando o papel transformador da educação na construção de uma sociedade mais igualitária.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leoncio Jose Gomes; GIOVANETTI, Maria Amelia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.

Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos: Avanços, Desafios e Perspectivas para uma Formação Emancipatória

ARROYO, Miguel González. Formar educadores e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leoncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/Unesco, 2006.p. 17-32. 296p. I Seminário. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação Pesquisa**, São Paulo, n.3, p.609-625, jul./set. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo– **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GIOVANETTI, Maria Amelia C. A Formação de educadores da EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leoncio Jose Gomes; GIOVANETTI, Maria Amelia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.243-254.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LOCH, Jussara Margareth de Paula (org.). **III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA**. Porto Alegre: Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: ago. 2024.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). Os desafios políticos e pedagógicos da Formação de Educadores de EJA no Brasil. **II Seminário Nacional**. Org.: Brasília: SECAD/MEC/ Unesco, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: ago. 2024.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: libertar o futuro. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PENA, Vitoria M. V. G.; SOARES, Leoncio. Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos en Brasil: análisis y perspectivas desde los Seminarios Nacionales. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022.

PORCARO, Rosa Cristina. A formação do educador de jovens e adultos no Brasil e os desafios da construção de sua identidade docente. In: LOCH, Jussara; FERRER, Everton

(org.). **III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA**. Porto Alegre: Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011. p.33-41. Disponível em http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: ago.2024.

Sobre as autoras

ⁱ Regina Coele Cordeiro

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) Montes Claros / MG.

E-mail: reginacoele2016@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9862-293X>

ⁱⁱ Maria Clarisse Vieira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora associada da Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: mariaclarissev@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5924-0488>

Recebido em: 01/05/2025

Aceito para publicação em: 15/07/2025