

**Formação de professores para a EJA: análise das pesquisas apresentadas  
no GT 18 da ANPEd**

**Teacher training for EJA: analysis of research presented in GT 18 of  
ANPEd**

**Formación docente para la EJA: análisis de la investigación presentada en  
el GT 18 de la ANPEd**

Thais Caroline de Freitas Negrello<sup>1</sup>

Érico Ribas Machado<sup>2</sup>

**Resumo**

Este artigo traz como tema a formação de professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral da pesquisa é identificar qual a concepção de formação de professores para a EJA presente nas pesquisas publicadas no GT 18 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 2011 a 2021. Os objetivos específicos são: analisar o histórico da EJA, bem como suas legislações, desde sua origem até a atualidade; vislumbrar quem são os professores e alunos desta modalidade de ensino; mapear a concepção de formação de professores para a EJA que trazem as pesquisas publicadas na ANPEd. A pesquisa possui abordagem qualitativa e configura-se como bibliográfica. A partir da análise dos dados obtidos, não se identificam menções a respeito de uma formação inicial docente específica para atuação na EJA, assim como, muitas vezes, a mesma também não tem espaço de reflexão e discussão no curso de Licenciatura em Pedagogia, o que pode gerar fragilidades no processo formativo desse profissional. Constata-se que a formação continuada se torna de grande relevância por ser, muitas vezes, a única formação específica de educadores que podem atuar na Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Formação continuada.

**Abstract**

This article has as its theme the training of teachers to work in Youth and Adult Education (EJA). The general objective of the research is: Identify the conception of teacher training for EJA present in the research published in GT 18 of the National Association of Postgraduate Studies and Research in

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – PR. Pedagoga formada pela UEPG. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: [thaisionaak@gmail.com](mailto:thaisionaak@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – PR. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1829719947639009>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7627-4751>. E-mail: [ermachado@uepg.br](mailto:ermachado@uepg.br).

Education (ANPED), between 2011 and 2021. The specific objectives are: analyze the history of EJA, as well as its legislation, from its origins to the present; identify who the teachers and students of this teaching modality are; map the conception of teacher training for EJA that brings the research published in ANPED. The research has a qualitative approach and is configured as bibliographic. From the analysis of the data obtained, no mentions were identified regarding specific initial teacher training for working at EJA, as well as, often, it also does not have space for reflection and discussion in the Degree in Pedagogy course, which can generate weaknesses in the training process of this professional. It appears that continued training becomes of great relevance, as it is often, the only specific training for educators who can work in Youth and Adult Education.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Teacher training. Continuing training.

### **Resumen**

Este artículo tiene como tema la formación de docentes para actuar en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El objetivo general de la investigación es: Identificar la concepción de formación docente para EJA presente en las investigaciones publicadas en el GT 18 de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED), entre 2011 y 2021. Los objetivos específicos son: analizar la historia de EJA, así como su legislación, desde sus orígenes hasta la actualidad; identificar quiénes son los docentes y estudiantes de esta modalidad de enseñanza; mapear la concepción de la formación docente para la EJA que trae la investigación publicada en la ANPED. La investigación tiene un enfoque cualitativo y se configura como bibliográfica. Del análisis de los datos obtenidos, no se identificaron menciones sobre la formación inicial docente específica para trabajar en la EJA, así como, muchas veces, tampoco tiene espacio de reflexión y discusión en la carrera de Licenciatura en Pedagogía, lo que puede generar debilidades en el proceso de formación de este profesional. Parece que la formación continua cobra gran relevancia ya que, muchas veces, es la única formación específica para los educadores que pueden trabajar en la Educación de Jóvenes y Adultos.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos. Formación de profesores. Formación continua.

### **Introdução**

A Educação de Jovens e Adultos “[...] está destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (VEIGA, 2017, p. 12). Entretanto, esse acesso negado à educação advém de variadas questões, por exemplo, motivos pessoais, dificuldades financeiras, trabalho ou dificuldades de aprendizagem, dentre outros.

Por conseguinte, é importante ressaltar que os participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) representam os estratos populares da sociedade. Em sua maioria, são trabalhadores que possuem uma variedade de conhecimentos e experiências não reconhecidos, muitas vezes relegados ao silêncio ao longo de sua trajetória escolar.

À vista disso, a problemática que fundamenta esta pesquisa é: Qual é a concepção de formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentada nas pesquisas publicadas no GT 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)?

Com base nessa problemática, optou-se por adotar uma metodologia de pesquisa qualitativa com delineamento bibliográfico que, segundo Gil (2008, p. 50), “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado [...]” e sua principal vantagem “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 50). Isso é, utilizamos das contribuições já realizadas por outros autores a respeito da temática de formação de professores para a EJA.

Desse modo, por meio do site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a partir do levantamento de informações, buscamos identificar qual a concepção de formação de professores para a EJA trazidas dentro das pesquisas já publicadas, utilizando ainda, um recorte temporal de 10 anos, no interstício 2011 a 2021. Para fazer a pesquisa, acessamos o site da ANPEd, bem como cada reunião anual e refinamos a busca acessando os trabalhos publicados dentro do Grupo de Trabalho 18 “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”. Para selecionar os trabalhos que tratavam sobre a nossa temática, fizemos a leitura do resumo e/ou introdução dos trabalhos com verticalidade “formação de professores da EJA”.

### **Concepções da EJA crítica e emancipadora**

Para Freire (2011, p. 21), “O conceito de Educação de Jovens e Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras”. Em outras palavras, a Educação de Jovens e Adultos torna-se Educação Popular (que é um dos fundamentos da Educação Social) pois “[...] é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios” (FREIRE, 2011, p. 22).

A Educação Popular, segundo Freire (2011, p. 23), deve ser entendida como um movimento de “[...] superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico”, os grupos populares participantes dessa Educação devem incorporar o conhecimento científico ao seu próprio saber advindo da experiência. Veiga (2017) reflete sobre essa modalidade de ensino estar relacionada aos grupos humanos que, por diversas condições de suas trajetórias, não puderam acessar ou dar continuidade à sua escolarização.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006, p. 27) reafirmam que o principal papel dessa modalidade educacional é “[...] o

compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político [...]”. Esse documento destaca que a principal finalidade da educação para adultos é a de fornecer uma formação adequada para que eles compreendam sobre:

[...] aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (PARANÁ, 2006, p. 27).

Em consonância com essa reflexão, Arroyo (2001) problematiza que além de toda essa formação para a vida em sociedade, os conhecimentos e conteúdos curriculares ainda serão trabalhados dentro da modalidade. Porém, vão de encontro com outra perspectiva, pois também devem estar vinculados aos processos de emancipação e humanização, bem como se constituir como um sujeito de direitos. O autor também estabelece que os vínculos entre alfabetização de adultos e libertação, emancipação, são marcantes nessas experiências de EJA (ARROYO, 2001, p. 230).

Para o educando da EJA, o aprendizado da alfabetização não se trata somente em “saber ler e escrever”, vai muito além, pois se relaciona com os princípios de emancipação, liberdade, superação de obstáculos e melhoria na qualidade de vida. Sobre isso, Freire (2022, p. 89) afirma que o processo de alfabetização de adultos deve “[...] engajá-los na problematização permanente de sua realidade ou de sua prática nesta”.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares da EJA (PARANÁ, 2006, p. 28) trazem que a alfabetização dos adultos é um dos conhecimentos que mais garante o envolvimento dos educandos em todo o processo de ensino-aprendizagem, visto que esta prática está intimamente ligada às suas “necessidades, expectativas e trajetórias de vida”.

Contudo, ainda se faz presente a concepção de que como os educandos dessa modalidade de ensino não são mais crianças, seu conhecimento deve ser adquirido somente com foco no conteúdo a ser assimilado. Oliveira (1985 p. 2) denomina esta concepção tecnicista, o que implica em uma aprendizagem insuficiente do domínio do ler e do escrever.

A perspectiva educacional tecnicista perpetua a opressão experimentada pelos marginalizados. Sobre isso, Freire (1987, p. 39) argumenta que “Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e

não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores”. Os opressores negligenciam a verdadeira formação do sujeito, pois acreditam que a melhor maneira de conservar sua posição dominante é manter os dominados desprovidos de criticidade, ingênuos e sem aspirações de transformação.

Em contrapartida, para que a aprendizagem e a transformação social do educando sejam a prioridade dentro dos processos de ensino e de aprendizagem, se faz necessária uma prática pedagógica pensada propriamente para o público oprimido, respeitando suas diferenças, valorizando suas experiências e saberes já adquiridos, tornando a aprendizagem significativa e desenvolvendo suas diversas habilidades para que possam participar ativamente na sociedade em que estão inseridos, pois sua educação não pode ser baseada na defasagem idade-série. (SANTI, 2020).

Diante disso, a qualidade e o tipo de formação que recebem os professores atuantes na EJA são elementos essenciais para que se efetive uma educação com vistas à transformação dos sujeitos. Destaca-se, contudo, uma certa precariedade e desvalorização em relação a EJA, no sentido de que “[...] muitas administrações municipais e estaduais [...]” difundem a concepção de que os educadores da EJA podem ser os mesmos “[...] professores de 1º a 4º, e de 5º a 8º, dando a eles certa ‘reciclagem’ para, em vez de falarem criança ou menino, falarem jovem ou adulto” (ARROYO, 2006, p. 21).

Dantas, Nunes e Laffin (2017, p. 192) ponderam que muitos pesquisadores acreditam que não existe a necessidade de uma formação específica para atuar como professor da EJA, desde que haja uma disciplina que abranja essa “temática” em cursos variados de licenciatura. De modo que, fica explícito a fragilidade e a precarização que essa modalidade de ensino carrega em sua concepção formativa.

Assim, “Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização” (MOURA, 2009, p. 46). O conhecimento é transmitido sem vistas à atribuição de significado para os sujeitos adultos, sem levar em consideração seu contexto, suas necessidades e desejos em relação aos estudos. Desta maneira, nem sempre o trabalho educativo alinha-se ao contexto e à realidade. Em contraposição a uma educação que negligencie as vivências e experiências dos sujeitos, Freire (2022) defende uma EJA que se articule ao grupo de pertença.

Paulo Freire (1987) enfatiza a importância de um ensino contextualizado, em que o conteúdo abordado esteja diretamente relacionado à realidade e às experiências dos alunos. Ele introduz o conceito de " palavras geradoras"<sup>3</sup>, que são termos-chave que emergem da realidade concreta dos educandos e servem como ponto de partida para a aprendizagem significativa. Quando a prática pedagógica se desvincula desse contexto das palavras geradoras, ela se torna incompleta e ineficiente pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, há uma desconexão com a realidade dos alunos, o que pode resultar em desmotivação e desinteresse pelo conteúdo apresentado.

Além disso, a falta de relevância do ensino pode tornar o conhecimento abstrato e distante das vidas cotidianas dos educandos, dificultando a compreensão e internalização do aprendizado. Isso, por sua vez, pode levar a uma aprendizagem menos eficaz e à obtenção de resultados insatisfatórios. Portanto, temos uma prática pedagógica empobrecida, que de acordo com Moura (2009) é promotora de exclusão cultural e cognitiva dos jovens e adultos que buscam a EJA.

Em contrapartida, no que tange, ao reconhecimento das particularidades da Educação de Jovens e Adultos, compreendendo que a mesma é uma oportunidade de reinserção na sociedade letrada e que deve ser pautada nos princípios de uma educação libertadora, se faz necessário a criação de um perfil próprio de um professor da EJA, visto que, segundo Freire (2022, p. 88) “A responsabilidade do educador, numa perspectiva como esta, é, então, maior que a de seu colega, cuja tarefa se reduz à transferência de informações a serem memorizadas pelos educandos”.

Portanto, para além de somente ler sobre a educação de jovens e adultos, o professor que atuará nessa modalidade de ensino deve compreender, respeitar e valorizar toda a cultura trazida pelo educando, bem como seus desejos, sonhos, dúvidas e frustrações, os visualizando como sujeitos competentes e capazes, e não com rótulos de “jovens e adultos analfabetos” (GADOTTI; ROMÃO, 2011). Ademais, para Moura (2009, p. 47), o professor da EJA deve se apropriar efetivamente de referenciais teóricos que tratem especificamente sobre a educação de jovens e adultos.

---

<sup>3</sup> Palavras geradoras ou temas geradores, é o momento de realizar “[...] a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 56) uma vez que “[...] o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo”.

Essa perspectiva de mediação, colocada pela autora sobredita, nos mostra que a relação entre o professor e o aluno deve opor-se à relação autoritária, que visa a transmissão do conhecimento “bancário” e que “[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 1987, p. 37).

É essencial à prática docente na EJA conhecer e compreender as especificidades do aluno e problematizar os conteúdos a partir de sua realidade. Assim, o conhecimento é construído coletivamente, de forma colaborativa entre o educador e o educando, estabelecendo uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem e os contextos circundantes.

### **O que dizem as pesquisas apresentadas no GT18 da ANPEd sobre formação de professores para EJA?**

A partir do levantamento de informações realizado no site da ANPEd, localizamos 91 pesquisas publicadas entre 2011 a 2021 no GT 18, entretanto, somente 10 tem verticalidade com a formação de professores na modalidade da EJA. No quadro a seguir, apresentamos o universo de análise.

**Quadro 1:** Pesquisas sobre Formação de Professores para EJA – GT18, ANPED 2011 a 2021.

Ano	Título	Autor(es)	Instituição/cidade
2011	Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos: um ensaio problematizando a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas.	Maria Hermínia Lage e Fernandes Laffin	UFSC
	Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos	Rosa Cristina Porcaro e Leôncio José Gomes Soares	UFV – UFMG
	Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos: ensaio sobre a possibilidade de diálogo entre o conceito de capital cultural e a crítica à educação bancária	Waldeck Carneiro da Silva e Flávia Monteiro de Barros Araújo	UFF – CEFET
2012	Identidades reconhecidas: a história de vida do educador como fator de sucesso no âmbito da educação das pessoas jovens e adultas	Flávio Anício Andrade e Mary Ellen Silva Santos	UFRRJ – UNIRIO
	A cartografia da constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do PROEJA: fazendo-se no caminho	José Aparecida de Freitas	IFSUL

2015	Construção da identidade do docente da educação de jovens e adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária	Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ
2019	A inserção da Extensão Universitária nos currículos de Graduação e suas contribuições junto aos cursos de formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos	Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ
	Formação inicial, inserção e atuação profissional na EJA	Rafaela Carla E Silva Soares e Leôncio José Gomes Soares	UFMG
2021	Trajatória de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil	Clarice Wilken de Pinho	UFMG
	Formação continuada docente na EJA à luz do pensamento complexo	Carla Saraiva Daiane	UERN

**Fonte:** Informações coletadas, pelos autores, no banco de dados, disponível no site das reuniões anuais da ANPED, GT 18, EJA. Período 2011 a 2021.

Compreendemos que a formação de professores é de fundamental importância para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam efetivos e de qualidade, e que contemple as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, visto que eles possuem diferenças significativas de uma criança, por exemplo. Isso posto, verificamos que nos últimos 10 anos de reuniões nacionais da ANPED, há poucas pesquisas publicadas que tratam a respeito da temática, totalizando dez publicações, registramos que nas edições de 2013 e 2017, não tivemos trabalho com verticalidade à temática foco.

Todavia, os trabalhos encontrados trazem grandes contribuições para o campo. A primeira pesquisa que localizamos, denominada “Formação docente na educação de jovens e adultos: um ensaio problematizando a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas” de Maria Hermínia Laffin (2011), aborda a questão da formação continuada como sendo um dos mecanismos que auxiliam os educadores a se:

[...] apropriarem de saberes sobre políticas públicas e estratégias teórico-metodológicas da Educação de Jovens e Adultos, de temas da diversidade, bem como buscar propiciar a discussão de aspectos referentes à produção de materiais didático-pedagógicos para a EJA e diversidade (LAFFIN, 2011, p. 2).

Além disso, a formação continuada deve ser um processo permanente e contínuo de reflexão. Por meio dela, o professor tem a possibilidade e o momento adequado para analisar

sua própria prática enquanto educador e aperfeiçoar seus saberes no sentido de buscar maneiras e métodos mais eficazes para o seu fazer pedagógico.

A segunda pesquisa do ano de 2011, intitulada “Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos”, foi construída por Rosa Cristina Porcaro e Leôncio José Gomes Soares e traz importantes reflexões sobre a configuração da profissionalidade docente no contexto da EJA, bem como, seus desafios e possibilidades. À vista disso, os autores buscaram dar voz a diversos professores da EJA, para compreender suas similaridades e diferenças. Como resultado da pesquisa, Porcaro e Soares (2011, p. 8) identificaram que “Os educadores pesquisados têm uma formação diversificada, apresentando todos eles uma formação em algum curso de Licenciatura, mas nenhum deles com alguma formação específica na área de EJA”.

O último trabalho encontrado sobre a temática, datado de 2011, é de autoria de Waldeck Carneiro da Silva e Flavia Monteiro de Barros Araújo. Intitulado “Formação de professores da educação de jovens e adultos: ensaio sobre a possibilidade de diálogo entre o conceito de capital cultural e a crítica à educação bancária”, o texto enfatiza que o fenômeno do fracasso escolar (a partir da evasão e repetência) é uma das principais causas do ingresso de sujeitos à EJA. Ademais, fazendo jus ao título da pesquisa, os autores ratificam que:

[...] quando a herança cultural do aluno for negativamente sancionada pela escola, ou seja, quando seus saberes, formas de expressão, gostos e comportamentos forem tomados como incorretos, errados, inadequados ou incultos, esse aluno, descapitalizado culturalmente na e pela escola, tenderá a enfrentar um percurso mais sinuoso e pleno de obstáculos ao longo de sua trajetória de escolarização. Em outras palavras, quando a escola não reconhece a cultura do aluno e passa a considerá-lo como um recipiente vazio, como um sujeito desprovido de saberes e culturalmente inferior, ela tentará nele “depositar” valores, saberes e padrões de gosto e de comportamento tidos como certos, elevados e universais e em estreita sintonia com a cultura escolar hegemônica, vale dizer, com a cultura dominante. A educação bancária, denunciada e criticada por Paulo Freire, é, a rigor, uma consequência da desvalorização ou da negação da cultura de que o aluno já é portador quando chega à escola. Sem reconhecer a legitimidade da cultura do aluno, ou seja, sem valorizar a sua herança cultural, que assim não se converte em capital cultural, a escola arbitrariamente impõe ao aluno conteúdos que, na sua visão, atingiriam o objetivo de preencher o vazio cultural em que ele se encontra (SILVA; ARAÚJO, 2011, p. 7).

Os autores abordam também que a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos do 6º ao 9º ano enfrenta ainda mais desafios, visto que sua formação inicial em

Licenciatura ainda é muito conteudista e academicista, menosprezando assim, as questões específicas da prática pedagógica, como a didática, por exemplo.

No ano de 2012, encontramos apenas um trabalho alinhado ao tema, intitulado como “Identidades reconhecidas: a história de vida do educador como fator de sucesso no âmbito da educação das pessoas jovens e adultas”, autoria de Flávio Anício Andrade e Mary Ellen Silva Santos. Os autores propõem uma reflexão sobre a implementação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: qualificação e cidadania (PROJOVEM), na cidade de Nova Iguaçu. Os pesquisadores realizam questionamentos do tipo “Como farei meu trabalho?”; “Quem serão meus alunos?” e “De onde você vem?” aos educadores. Logo, como resultado da pesquisa, os autores concluíram que o sucesso da implementação do PROJOVEM se deu pelo compromisso tomado por parte dos educadores em relação ao mesmo, e ainda:

Tal comprometimento nasceu de uma identidade comum entre educandos e educadores. Os primeiros podendo ser tomados como sobreviventes, por diversas razões sócio-histórico-culturais, de um processo de seleção escolar que, por assim dizer, vitimou os segundos. Entendemos que a proximidade entre as histórias de vida de educadores e educandos que se encontraram nas salas de aula do ProJovem Urbano no município de 16 Nova Iguaçu, sentida mais ou menos conscientemente, virá a tornar-se uma das condições fundamentais de realização de um trabalho que, apesar de condicionado negativamente pela não-existência de muitas das condições objetivas elencadas no Projeto Pedagógico Institucional do ProJovem Urbano, trouxe ganhos reais em termos da promoção de uma elevação da auto-estima dos alunos e alunas que permaneceram no programa [...] (ANDRADE; SANTOS, 2012, p. 15).

Em 2013, localizamos um silêncio total em relação às pesquisas sobre formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. De certa forma, isso é um dado a ser reiterado, uma vez que esse tema já é pouco pesquisado em outros anos, não há como deixar de mencionar.

A primeira pesquisa encontrada em 2015, que tem como título “A cartografia da constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do PROEJA: fazendo-se no caminho” de Josí Aparecida de Freitas e aborda “[...] o processo de constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica que trabalha em um curso técnico, na modalidade PROEJA, em um câmpus do Instituto Federal Sul-riograndense” (FREITAS, 2015, p. 1). A autora ressalta por fim que “[...] a formação de professores do PROEJA nos câmpus do IFSul é construída institucionalmente em conformidade com o que está previsto no Documento Base do Programa [...]” (FREITAS, 2015, p. 10).

A segunda pesquisa de 2015, chamada “Construção da identidade do docente da educação de jovens e adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária”, realizada por Ana Paula Abreu Moura, prioriza os processos formativos vivenciados por acadêmicos do curso de Pedagogia da UFRJ, com o objetivo de identificar as contribuições desse espaço para a construção da identidade de um docente para atuar na EJA. A autora constata que:

[...] existe uma grande lacuna nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como lócus de formação específica e permanente como política de Estado. Os cursos de Pedagogia, de um modo geral, têm em seus currículos uma série de disciplinas, que trazem uma abordagem direcionada para a infância. Contudo, é possível identificar algumas iniciativas pontuais e crescentes de inclusão de disciplinas e constituição de núcleos de pesquisa e extensão em EJA (MOURA, 2015, p. 3).

Moura (2015) enfatiza também a necessidade de lutarmos para que a EJA seja colocada em mais discussões e relata que foi possível identificar 2 espaços em que o foco era a EJA, “[...] a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em EJA e a Extensão Universitária”. Segundo ela, “Ambos espaços possibilitam a aproximação da realidade desta modalidade de ensino e permitem ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas e nas comunidades” (MOURA, 2015, p. 4).

Em 2017, assim como em 2013, não localizamos pesquisas acerca da temática. No ano de 2019, localizamos 2 pesquisas, sendo a primeira delas de autoria de Ana Paula de Abreu Costa de Moura, (que já foi uma das autoras encontradas na segunda pesquisa de 2015), intitulada como “A inserção da Extensão Universitária nos currículos de Graduação e suas contribuições junto aos cursos de formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos”. Esse trabalho teve como objetivo principal “[...] discutir sobre os impactos das ações vividas na Extensão Universitária, a fim de repensar a formação de professores para a EJA” (MOURA 2019, p. 1). A autora também ressalta que:

Devido à quase inexistência da EJA nessas grades curriculares, a maioria dos professores tem o primeiro contato com os sujeitos jovens e adultos somente quando começa a lecionar em tal modalidade de ensino. Sem a necessária preparação, que deveria ter acontecido na formação inicial, os professores vão aprendendo na prática de sala de aula a trabalhar com as especificidades da EJA. Isso traz reflexos diretos para a Educação Básica no que diz respeito tanto às práticas educativas quanto à própria identidade docente (MOURA, 2019, p. 1).

Como conclusão de sua pesquisa, Moura (2019) atesta que as inserções em Extensão Universitária, apesar de já terem tido diversos avanços, ainda são uma luta constante no meio acadêmico. No entanto, a autora menciona que essa prática é uma etapa importante para a construção da identidade do futuro professor da EJA, visto que muitas vezes os graduandos nunca tiveram contato com essa modalidade de ensino, e é por meio dos projetos de Extensão, que eles direcionam seu olhar para esse espaço e seus sujeitos, “[...] deslocando-se da posição de estudantes para a condição de futuros professores frente à realidade social e toda a desigualdade típica do Brasil” (MOURA, 2019, p. 6).

A segunda pesquisa de 2019, denominada “Formação inicial, inserção e atuação profissional na EJA” foi realizada pelos autores Rafaela Carla e Silva Soares e Leoncio José Gomes Soares. A mesma, traz dados importantes sobre a formação de professores para atuar na EJA dentro da UFMG. Os autores realizaram “[...] a escuta atenta dos egressos do Curso de Pedagogia que optaram pela habilitação em Educação de Jovens e Adultos, a fim de analisar em que medida e de que modo ter cursado essa habilitação impactou a sua inserção e atuação profissional” (SOARES; SOARES, 2019, p. 1). A partir disso, obteve-se o resultado de que menos de 10% dos formados em Pedagogia, optou por cursar a formação complementar para atuar na EJA, e os que a escolheram, justificaram que isso se deu por já ter tido um maior contato com este campo por meio de projetos de iniciação científica e extensão<sup>4</sup>.

Em relação aos trabalhos publicados em 2021, podemos observar que o primeiro deles intitula-se como “Trajetórias de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil” da autora Clarice Wilken de Pinho. Essa pesquisa ainda não havia sido concluída, entretanto, seu foco recai sobre os professores que atuaram na EJA na década de 90, a fim de “[...] identificar quando, onde e como os/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas atuaram ao longo de suas trajetórias” (PINHO, 2021, p. 2).

Como hipótese, acreditamos que os/as formadores/as de educadores/as da EJA influenciam a formação de outras pessoas de acordo com as diversas experiências nas quais se envolveram ao longo de suas trajetórias, portanto, no período histórico de efervescência da Educação Popular no Brasil e na América Latina (PINHO, 2021, p. 3)

---

<sup>4</sup> Este dado, faz concordância com o que foi identificado pela autora Ana Paula de Abreu Costa de Moura em sua pesquisa de 2019, a respeito da Extensão Universitária como sendo porta de entrada para atuação na EJA, já discutida anteriormente.

Finalmente, a pesquisa mais recente encontrada no site da ANPEd relacionada à temática do estudo é intitulada "Formação Continuada de Docentes na EJA à Luz do Pensamento Complexo", de autoria de Carla Daiane Saraiva. O principal objetivo estabelecido pela autora foi “[...] compreender a formação continuada de professores da EJA tomando por base o pensamento complexo de Edgar Morin” (SARAIVA, 2021, p. 2). Isso posto, ela justifica a importância de uma formação continuada, enfatizando que somente a formação inicial é insuficiente para suprir as demandas que aparecem na docência com o público da EJA. Desse modo, identificou que:

[...] o paradigma simplificador não dá mais conta das demandas contemporâneas da formação continuada docente na EJA, caminhando em descompasso com as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo – educandos e educadores. A visão monocultural fragmenta, unifica e dissocia os conhecimentos com a finalidade de eliminar as incertezas, a desordem necessária a (re)organização da vida. Outra questão que atravessa a reflexão, diz respeito a definição de formação continuada docente na EJA que escapa a ideia de atualização, treinamento ou capacitação. Para as parceiras desta pesquisa, a formação continuada deve acontecer considerando as emergências do cotidiano da escola pública de EJA (SARAIVA, 2021, p. 4).

Não localizamos menções sobre formação inicial para a EJA dentro das pesquisas encontradas, resultando em uma precarização na área, pois “A formação em nível superior é um elemento importante para constituir o profissional docente, visto que ela oportuniza ao futuro professor contato com os conhecimentos teórico-prático imprescindíveis, que são próprios da sua categoria” (SCORTEGAGNA; FONSECA, 2020, p. 3).

De modo geral, a maioria dos educadores que atuam nessa modalidade, e emergiram nas pesquisas, são egressos do curso de Pedagogia, visto que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006, a Educação de Jovens e Adultos é um possível campo de atuação do pedagogo.

Entretanto, estudos indicam que a abordagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é discutida de forma limitada em algumas disciplinas do currículo dos cursos de Pedagogia. Moura (2015) destaca que sua relevância é mais evidente durante o estágio supervisionado e atividades de extensão universitária, o que compromete a qualidade da formação inicial e ressalta a necessidade urgente de programas de formação continuada para os profissionais que atuam nesse campo. Soares e Soares (2019) também sinalizam os projetos de extensão e iniciação à docência da formação inicial em Pedagogia, como espaço potencial de formação de professores para atuar na EJA. Barreto (2006) ajuíza que a imersão na realidade educacional

facilita a conexão dos pedagogos com o contexto da educação popular e o ensino para jovens e adultos, ampliando seus horizontes. Nesse cenário, os futuros docentes começam a compreender sua relevância e a perceber a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma das potenciais áreas de atuação.

### **Considerações Finais**

A análise das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho 18 da ANPEd sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela um panorama multifacetado e desafiador. Ao longo dos últimos dez anos, verificamos um número limitado de estudos dedicados especificamente a essa temática, sugerindo uma lacuna significativa no campo da pesquisa educacional.

No entanto, as pesquisas identificadas fornecem *insights* valiosos para compreendermos os desafios enfrentados pelos professores que atuam na EJA e as possíveis estratégias para aprimorar sua formação e prática pedagógica. Uma das questões centrais levantadas pelos estudos é a necessidade de uma formação mais específica e qualificada para os professores que trabalham com esse público.

Os resultados das pesquisas destacam a importância da formação continuada como um mecanismo fundamental para capacitar os educadores da EJA. Além disso, ressaltam a relevância de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade de experiências e saberes dos alunos adultos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

É fundamental reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos vai além do mero processo de alfabetização e inclui uma dimensão de emancipação e transformação social. Nesse sentido, a formação de professores deve estar alinhada aos princípios da Educação Popular, que enfatiza a reflexão crítica, a participação democrática e o respeito à cultura e identidade dos educandos.

No entanto, os desafios persistem, especialmente no que diz respeito à valorização e reconhecimento da EJA como uma modalidade legítima e fundamental do sistema educacional. É necessário combater a precariedade e desvalorização associadas à EJA, tanto em termos de recursos quanto de políticas públicas.

Em suma, as pesquisas analisadas oferecem importantes contribuições para o debate sobre a formação de professores para a EJA. No entanto, é essencial que esses estudos sejam

ampliados e aprofundados, a fim de promover uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora para todos os sujeitos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, esta pesquisa alcançou seus objetivos ao identificar as concepções de formação dos professores da EJA inerentes ao GT18, traçou um breve histórico, vislumbrou o perfil dos professores, mapeou os limites da formação nesta modalidade e ao publicizar seus achados espera contribuir para outras pesquisas percuientes a área.

## Referências

ANDRADE, F. A.; SANTOS, M. E. S. Identidades reconhecidas: a história de vida do educador como fator de sucesso no âmbito da educação das pessoas jovens e adultas. In: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. **35º Reunião Nacional ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012.

ARROYO, M. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, Minas Gerais, n. 11, p. 221-230, abr. 2001.

ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BARRETO, V. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-102.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2006.

DANTAS, T. R.; NUNES, E. J. F.; LAFFIN, M. H. L. F. Formação de professores e práticas educativas na EJA. In: AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; AQUINO, M. S. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Salvador: Edufba, 2017. p. 183-204.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-24.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, J. A. de. A cartografia da constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do proeja: fazendo-se no caminho. In: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. **37º Reunião Nacional ANPEd**. Florianópolis, 2015.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. São Paulo: Cortez, 2011

LAFFIN, M. H. L. F. Formação docente na educação de jovens e adultos: um ensaio problematizando a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas. In: Educação e Justiça social. **34º Reunião Nacional ANPEd**. Natal, 2011.

MOURA, T. M. de M. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, p. 45-72, jul-dez. 2009.

MOURA, A. P. A. Construção da identidade do docente da educação de jovens e adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. In: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. **37º Reunião Nacional ANPEd**. Florianópolis, 2015.

MOURA, A. P. de A. A inserção da Extensão Universitária nos currículos de Graduação e suas contribuições junto aos cursos de formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos. In: Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências. **39º Reunião Nacional ANPEd**. Niterói, 2019.

OLIVEIRA, B. A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. **Enfoque**, Brasília, n. 26, p. 1-11, 1985.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006.

PINHO, C. W. de. Trajetórias de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil. In: Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!. **40º Reunião Nacional ANPEd**. Belém do Pará, 2021.

PORCARO, R. C.; SOARES, L. J. G. Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos. In: Educação e Justiça social. **34º Reunião Nacional ANPEd**. Natal, 2011.

SANTI, W. da S. Educação de Jovens e Adultos: reflexões teóricas sobre os seus sujeitos. In: XIX ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH - RIO, 19., 2020, Rio de Janeiro. **História do Futuro: Ensino, Pesquisa e Divulgação Científica**. Rio de Janeiro: Anpuh, 2020. p. 1-21.

SARAIVA, C. D. Formação continuada docente na EJA a luz do pensamento complexo. In: Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!. **40º**

**Reunião Nacional ANPEd**. Belém do Pará, 2021.

SCORTEGAGNA, P. A.; FONSECA, I. de S. A formação profissional docente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e020040, 2020. DOI: 10.24933/horizontes.v38i1.910. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/910>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SILVA, W. C. da; ARAÚJO, F. M. de B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: ensaio sobre a possibilidade de diálogo entre o conceito de capital cultural e a crítica à educação bancária. In: Educação e Justiça social. **34º Reunião Nacional ANPEd**. Natal, 2011.

SOARES, R. C. e S.; SOARES, L. J. G. Formação inicial, inserção e atuação profissional na EJA. In: Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências. **39º Reunião Nacional ANPEd**. Niterói, 2019.

VEIGA, L. L. de A. da. **A Educação de Jovens e Adultos: histórico, panorama e proposta de intervenção pedagógica por meio do lúdico.** 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

**Recebido** 29/01/2024

**Aceito:** 22/03/2024

**Publicado:** 01/04/2024

