

## REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A EJA

*Márcia Cicci Romero*  
*Sônia Maria dos Santos*

### Resumo

Este artigo tem como foco refletir sobre o papel da formação do docente para a educação de jovens e adultos (EJA) nas campanhas de alfabetização. Como a EJA se torna modalidade de ensino somente em 1996, por meio da LDB, a formação de professores para essa área não era prioridade. As campanhas de alfabetização no Brasil tiveram seu início na década de 1940 e mesmo nas décadas posteriores, muitos governantes, continuaram a acreditar que o Brasil poderia erradicar o analfabetismo por meio de campanhas e programas de alfabetização. Segundo as referências documentais e bibliográficas que nos subsidiaram, a campanha mais cara e com pouco sucesso, foi o MOBRAL, que durou aproximadamente dez anos. Em seguida tivemos a Fundação Educar. Nos anos 1990 tivemos surgiram vários programas para erradicação do analfabetismo nos municípios brasileiros, o mais estudado foi o Programa Alfabetização Solidária, que tinha muita semelhança com as campanhas anteriores. A campanha mais recente foi a Brasil Alfabetizado, que não evoluiu nada em relação aos docentes e as concepções de leitura e escrita. Para esses programas e campanhas qualquer ser humano pode alfabetizar, não havendo necessidade de habilitação em nenhuma licenciatura. Nossos resultados apontaram que apesar de ter existido várias campanhas e programas de alfabetização na história da educação de jovens e adultos, podemos afirmar que não houve preocupação com a formação inicial e continuada dos professores de EJA, e esta quando se dava, acontecia de forma rasa, para ensinar pessoas leigas e estudantes da graduação para atuar nos projetos.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; formação inicial; alfabetização.

## REFLECTION THE TRAINING TEACHERS OF EJA

### Abstract

This article focuses on reflecting on the role of teacher training in youth and adult education (EJA). The discussion of the theme spans from the 1940s to the 1960s and extends to the 1990s, considering that there was no concern for the initial training of teachers in this type of education during the Adult Literacy Campaigns of the 1940s. Literacy was taught by volunteers, and improvisation was widespread throughout the country, as the government did not ensure that these “professionals” were qualified. This is a bibliographical research aimed at analyzing the main literacy campaigns in the country, as well as the importance of specific initial training for EJA. Our results showed that although there have been several literacy campaigns and programs in the history of youth and adult education, there was little concern for teacher training. When it did occur, it was shallow, focusing on teaching people how to handle the material and apply it. When higher education institutions showed concern, they only offered extension courses or continuing education, never initial training.

**Keywords:** education of young people and adults; initial training; literacy.

## REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LA EJA

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel de la formación del docente en la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos). La discusión del tema abarca desde las décadas de los años 40 hasta los 60, y se extiende hasta la década de los 90, considerando que durante las Campañas de Alfabetización de

Adultos de los años 40 no había preocupación por la formación inicial de los profesores en este tipo de educación. La alfabetización era impartida por voluntarios y la improvisación estaba extendida por todo el país, ya que el gobierno no se preocupaba por asegurar que estos “profesionales” estuvieran calificados. Se trata de una investigación bibliográfica que tuvo como objetivo analizar las principales Campañas de Alfabetización en el país, así como la importancia de una formación inicial específica para la EJA. Nuestros resultados mostraron que, a pesar de haber existido varias campañas y programas de alfabetización en la historia de la educación de jóvenes y adultos, no hubo preocupación por la formación docente, y cuando existía, esta era superficial, enfocándose en enseñar a las personas cómo manejar el material y aplicarlo. Cuando una institución de educación superior mostraba interés, solo ofrecía cursos de extensión o educación continua, nunca formación inicial.

**Palabras clave:** educación de jóvenes y adultos; formación inicial; alfabetización.

## INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa inicial é sobre as campanhas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, ao realizarmos a pesquisa documental e bibliográfica, vimos uma lacuna e decidimos pesquisar sobre a formação docente para a EJA, pois essa discussão não apareceu nos documentos, teses e dissertações pesquisadas. Nossa investigação inicia-se na década de 40 e termina nos anos 2000 com a Campanha de Alfabetização de Adultos denominada de Brasil Alfabetizado. No papel a educação passou a ocupar um lugar importante, como direito subjetivo para todos os cidadãos o que significou que a Constituição de 1988, garantiu o direito, mas somente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EJA se torna uma modalidade de ensino e a formação inicial para o professor que atuaria na EJA passa a ser mencionada.

Para os pesquisadores brasileiros Gentil (2005) e Paiva (1973), foi na década de 1940 que temos um dos marcos mais importantes para a educação de jovens e adultos, pois nessa década houve várias deliberações, uma delas a criação do INEP, destinado a realizar estudos na área; a produção de material didático voltado ao ensino supletivo; a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP); e, mais importante de todas, a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Paiva (1973) destaca que foi por meio dessa campanha que surgiu a necessidade de fazer um material voltado exclusivamente aos adultos, o que exigiria a elaboração de um novo aparato. Nessa década ainda houve congressos realizados para a educação de adultos, sendo o primeiro em 1947 e o segundo em 1949, intitulado de Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

No final da década de 40 e início dos anos 50, tornava-se uma necessidade promover a educação do povo para acompanhar a fase de desenvolvimento que se instalava nos países, era preciso formar os contingentes de mão-de-obra necessários para atender ao crescimento das indústrias. Essa necessidade de promover a educação e qualificação foi justificada por várias teorias ligadas à política e a ampliação das bases eleitorais do país, e com incentivo externo (Gentil, 2005, p. 4).

Diante desse cenário, é que o governo começou a preocupar-se com os jovens, adultos e idosos que estavam à margem da sociedade. Para deixar de lado qualquer traço de ruralidade, era imprescindível que todos soubessem ler e escrever para conseguir efetuar as atribuições de seus empregos, no mínimo, saber escrever o próprio nome para que pudessem votar.

Gentil (2005), usa as afirmativas de Paiva para explicar a preocupação com a educação dos jovens, adultos e idosos entre as décadas de 1940, 1950 e 1960, pois esse foi um período em que o país estava buscando ascender e isso significava deixar de lado a ruralidade. Tanto que as escolas

passaram a ficar no centro da cidade e eram verdadeiros monumentos. Nesse período, ocorreu um crescimento de campanhas em torno da alfabetização de adultos, como também começaram a proliferar congressos sobre o tema. É a partir daí que o educador Paulo Freire começa a ter relevância com o seu método de ensino, que partia dos temas geradores e levava a realidade dos trabalhadores em consideração, estimulando principalmente que essas pessoas tivessem uma participação não somente para votar, mas que se apropriassem do conhecimento e pudessem exercer sua cidadania em nível social e político.

Freire (1921-1997) aparece nos anos 1960 como um importante expoente que lutou para que a população fosse alfabetizada com uma certa dose de criticidade. Seu trabalho, e sua luta pela libertação dos pobres e oprimidos o tornou reconhecido e atualmente é uma referência mundial. Defendia uma educação libertadora pautada na criticidade e na transformação social do aluno. Lutava contra a opressão e prezava pela democratização da educação para todos. Foi em 1963 que ele esteve à frente do projeto na cidade de Angicos, interior do Rio Grande do Norte. Esse trabalho ficou conhecido como a *Experiência de Angicos* e como a *Campanha de Educação de Adultos*, que procurou alfabetizar os adultos que não sabiam ler e escrever em pouco tempo. O educador alfabetizou partindo dos 'temas geradores', nos quais procurava ensinar a partir da realidade de seus alunos, priorizando o desenvolvimento da criticidade e do diálogo. Esse método utilizava as palavras-chave e figuras que estivessem relacionadas com a realidade em que se encontravam e que tivessem significado para eles. As aulas ministradas para esse público davam espaço para que falassem de suas vivências, refletissem sobre suas situações de vida e explorassem alternativas significativas e eficazes para a aprendizagem. Essa experiência foi um sucesso, tendo reconhecimento internacionalmente. Logo após, a proposta de Freire se espalha pelo Brasil. Na ditadura Freire é exilado, mas não desiste da luta. Continuou seu trabalho em outros lugares por onde passou, como também publicou algumas obras, como o livro intitulado *Pedagogia do oprimido*, que teve sua primeira publicação em 1968, livro que chega tardiamente ao Brasil. Nesse período viveu em vários países como Chile, Estados Unidos e Suíça levando seu trabalho e conhecimento de outros educadores e contribuindo com os movimentos sociais. Freire pôde retornar ao Brasil somente em 1979, após ter passado cerca de 15 anos no exílio. Apesar da ditadura ter tido o seu fim somente em 1985, Freire retornou antes, pois teve auxílio de amigos e do alto escalão da igreja católica brasileira e que atuavam na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ao lado da tímida e gradual abertura política.

É relevante ressaltar que durante as décadas de 1940 a 1960, as campanhas de alfabetização no Brasil ocorriam em um contexto marcado pela ausência de profissionais qualificados para ministrar aulas aos jovens, adultos e idosos. Em sua maioria, essas campanhas eram conduzidas por meio de método silábico com metodologias improvisadas e infantilizadas, uma vez que o corpo docente era composto por voluntários. O governo, nesse período, enfatizava que qualquer pessoa alfabetizada que se interessasse poderia participar, não sendo necessária uma formação inicial específica para tal tarefa. Dessa forma, essas campanhas se apoiavam fortemente na boa vontade e na disponibilidade daqueles que estavam dispostos a contribuir para a alfabetização da população e na falta de políticas públicas que valorizassem essa área e os docentes que atuavam nela.

Podemos afirmar que na década de 1940, embora ainda não se discutisse explicitamente a formação docente, já havia uma preocupação em elaborar materiais educativos específicos para jovens, adultos e idosos, visando sua alfabetização. Concordamos com o pensamento de Dantas (2019) de que a formação do professor vai além da formação inicial. No entanto, para a EJA, uma modalidade de ensino que difere das demais e tem como identidade a realidade social do aluno, é essencial que o docente possua uma formação voltada para esse público. Isso implica compreender

a trajetória de vida dos alunos e os desafios que enfrentaram, proporcionando uma abordagem pedagógica adequada às suas necessidades.

Soares (2011) no texto *As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA* ao relatar pesquisa realizada sobre a formação inicial de educadores para a EJA, informa:

No processo de escuta dos entrevistados, eram recorrentes os questionamentos sobre a existência de uma especificidade na EJA que indicava a necessidade de uma formação própria para seus educadores. A análise desses relatos remeteu-nos à pergunta: afinal, que especificidades são essas continuamente mencionadas? Como caracterizá-las? Como defini-las? Essas interrogações nos instigaram a abordar, na pesquisa atual, as especificidades na formação do educador de jovens e adultos (Soares, 2011, p. 305).

O autor conduziu uma pesquisa para delinear o processo de formação desses educadores, investigando se buscavam especialização ou participavam de formação continuada, a fim de identificar as peculiaridades necessárias para o trabalho na EJA. Ele identificou uma variedade de atividades relacionadas à EJA, tanto focadas na alfabetização quanto na escolarização. Em relação à formação específica para educadores da EJA, encontrou predominantemente cursos de extensão, formação continuada e especialização. Em algumas instituições, a formação estava associada ao desenvolvimento de projetos, seja por iniciativa da própria universidade ou por meio de parcerias governamentais. Nos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, a disciplina de educação de jovens e adultos era oferecida de forma obrigatória ou optativa. No entanto, nessas disciplinas, eram elaborados materiais específicos para trabalhar com a EJA, e havia esforços para oferecer cursos de formação, atividades, pesquisas e reflexões sobre o tema. O autor faz uma crítica, sugerindo que essas iniciativas estavam ligadas ao surgimento de grupos de estudo da EJA, os quais buscavam promover ações para oferecer cursos de formação específicos para essa modalidade de ensino. Foi observado que a demanda por programas de EJA vinha tanto dos municípios quanto do Estado e do governo federal.

Indo ao encontro do que já foi discutido até então sobre a formação do docente para a educação de jovens e adultos destaca-se que, embora seja um assunto debatido amplamente em outras modalidades de ensino, é o educador Paulo Freire quem defende que o ensino deva ser ministrado com o pontapé inicial na realidade do aluno, em suas vivências e a partir de sua trajetória de vida

É importante salientar que, especificamente em relação à educação de jovens e adultos, o ponto de partida sendo a trajetória de vida do aluno e suas vivências, essa realidade configura-se como uma identidade que a distingue das outras modalidades de ensino, especialmente a regular (Soares, 2011).

Para que de fato consigam ter propriedade do que é ensinado para EJA:

Frente ao exposto, não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construída ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo (Soares, Pedroso, 2013, p. 252).

É necessário que o docente não tenha uma visão fechada sobre o ensino para a educação de jovens e adultos. É preciso que compreenda as histórias de vida de seus alunos, suas lutas diárias para sobreviver, e que entenda que estão na sala de aula em busca de um sonho, pois realmente

precisam e desejam adquirir conhecimento que não puderam obter em idade própria. Ao ter essa compreensão e esse olhar sensível para com o seu aluno da EJA, o docente humaniza-se e consegue fazer com que seus alunos aprendam.

Ventura (2012) argumenta que, para os docentes atuarem de forma eficaz na educação de jovens e adultos, é fundamental que possuam uma qualificação específica. Segundo ela, compreender quem são os alunos da EJA e partir de suas realidades não significa colocar a modalidade em uma vertente utilitarista ou restringir a sua abordagem apenas a especialistas em EJA, devido à suposta necessidade de um conteúdo técnico. Pelo contrário, é necessário que se dê a devida importância à EJA no meio acadêmico e no ensino público direcionado à educação de jovens e adultos. Isso propicia discussões e reflexões entre os futuros professores para a elaboração de um currículo que considere as peculiaridades da classe trabalhadora em seu processo de aprendizado. Em relação à formação específica do docente para a EJA, Ventura (2012) menciona a LDB, no Artigo 61, que enfatiza a necessidade de formação de educadores em diferentes níveis e modalidades de ensino, respeitando as especificidades do desenvolvimento do aluno. No entanto, ela ressalta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA apenas mencionam a elaboração de projetos pedagógicos, destacando como ponto de partida a realidade do aluno. Ventura argumenta que, para esse documento, não é suficiente que o docente seja motivado, e que também não se pode abordar essa modalidade de ensino com a mesma visão da educação infantil em seus planejamentos e métodos de ensino. A autora também aponta a necessidade de os cursos de licenciatura considerarem a realidade da EJA, para que não fiquem aquém das demandas dessa modalidade de ensino.

Sendo assim, a EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma “forma própria de ser”. Em síntese, por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA (Ventura, 2012, p. 73)

Conforme mencionado pelos autores acima, torna-se evidente que a educação de jovens e adultos, por ser uma modalidade de ensino diferente das demais, especialmente devido ao seu público ser composto por jovens, adultos e idosos, tem na realidade de vida como ponto de partida uma característica central que a define. Por esse motivo, a formação do docente deve ser direcionada para compreender as trajetórias de vida e os motivos que levaram esses alunos a estarem em uma sala de aula após tantos anos.

Apesar de reconhecermos a importância da formação docente para a educação de jovens e adultos, conforme mencionado por Soares (2011), observamos que, na maioria das vezes, essa formação é oferecida por meio de cursos de formação continuada, extensão ou por iniciativas do governo federal ou estadual. Ventura (2012) complementa o pensamento de Soares ao destacar a carência de produção acadêmica sobre o tema nas universidades, bem como a falta de prestígio que a EJA possui nessas instituições de ensino superior. Além disso, Ventura critica a escassez de profissionais habilitados para atuar na EJA e argumenta que, quando há produção acadêmica sobre o assunto, esta se concentra principalmente na alfabetização, com poucos estudos voltados para a formação inicial do professor.

Para compreender essa realidade é preciso considerar o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional e, como decorrência, o desconhecimento da especificidade da natureza da EJA, bem como seu não reconhecimento como um campo de conhecimento próprio, fatores que estão relacionados e em parte explicam a incipiente formação (especialmente nas licenciaturas) até hoje disponibilizada aos professores para atuar nessa modalidade de ensino (Ventura, 2012, p. 73).

Soares e Pedrosa (2013) ao abordarem algumas campanhas de alfabetização de adultos que ocorreram no Brasil, como a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos de 1947 a 1963 e o Movimento Brasileiro de Alfabetização de 1969 a 1985 (MOBRAL), criticam o papel do docente durante esse período. Essas campanhas transmitiam a mensagem de que qualquer pessoa poderia alfabetizar um adulto em um curto espaço de tempo, sem a necessidade de preparação adequada. Assim, o ensino era conduzido por voluntários, o que contribuiu para a precarização e improvisação entre os *docentes* que, muitas vezes, não planejavam suas aulas adequadamente para atender as necessidades dos adultos, ministrando o conteúdo de forma improvisada. A ideia predominante era de que o ensino visava apenas capacitar os jovens e adultos para desempenhar suas funções no trabalho, e a concepção de uma educação emancipatória e libertadora para exercer a cidadania só surgiu com os ideais de Paulo Freire. Após essas campanhas, outro marco importante foi a Constituição de 1988, que reafirmou o direito de todos à educação. A partir daí, surgiu um novo movimento de alfabetização, o MOVA, em 1989 na cidade de São Paulo, que visava à participação tanto do governo quanto da população. Nesse contexto, o educador Paulo Freire, que na época estava à frente da Secretaria Municipal de Educação, desempenhou um papel importante ao expandir o movimento de alfabetização de adultos, integrando-o aos movimentos populares e sociais. A alfabetização de adultos ocorria em espaços cedidos tanto pela esfera pública quanto pela privada, sendo responsabilidade da prefeitura fornecer materiais e formação para os docentes que atuavam na EJA.

Nos anos seguintes à Constituição Federal de 1988, tivemos um período de transição entre as concepções de educação compensatória que nortearam o antigo ensino supletivo e a instauração de uma nova configuração da educação para os jovens e os adultos como direito (Soares, Pedrosa, 2013, p. 252).

É perceptível que, apesar da existência de campanhas de alfabetização de adultos voltadas principalmente para que os jovens e adultos pudessem desempenhar suas funções no trabalho, o governo não reconhecia a necessidade de uma formação adequada para os indivíduos que iriam alfabetizar. No entanto, a partir da Constituição de 1988, a educação de jovens e adultos passou a ser vista como um direito fundamental, e não apenas como uma ferramenta para o trabalhador exercer suas funções no mercado de trabalho.

## DESENVOLVIMENTO

Nesse contexto histórico, de buscar enxergar a formação de professores para a EJA chegamos aos anos 1990, com uma dívida republicana com os Adultos brasileiros, muitas promessas nos documentos, e poucos avanços no campo epistemológico e metodológico dessa área.

Nessa trajetória, Machado (1998) traz um pouco do contexto em que a EJA estava envolvida na década de 1990. Ela afirma que foi a partir da Constituição Federal de 1988, a qual propunha em um de seus artigos a erradicação do analfabetismo em 10 anos. A Fundação Educar,

em parceria com o Ministério da Educação (MEC), foi o órgão principal encarregado dessa atribuição, convidando especialistas para fazer parte da Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA) em 1989, destacando principalmente o Ano Internacional da Alfabetização escolhido pela UNESCO em 1990. No entanto, com a mudança de governo, a CNAIA foi extinta em 1990, o que a autora considera um retrocesso para a EJA. Ela critica também a influência de “[...] órgãos financistas internacionais para a educação brasileira”, que favoreciam o ensino fundamental em detrimento da EJA e incentivavam a transferência para a iniciativa privada, vinculando cada vez mais o ensino da EJA aos pré-requisitos do mercado de trabalho. Em relação ao Ano Internacional da Alfabetização (1990), foram realizados diversos encontros para propor sugestões visando à erradicação do analfabetismo no país. Com a mudança de governo e a eleição de Fernando Collor para presidente do Brasil, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como meta diminuir em até 70% o analfabetismo em até 5 anos.

É importante salientar o papel fundamental do docente quando se trata da educação de jovens e adultos. Esse professor deve ser capaz de reconhecer e valorizar as aptidões individuais de cada aluno, adaptando seu ensino para atender as necessidades específicas de aprendizagem de cada um. Além disso, o docente pode ser um modelo e um referencial a ser seguido pelos alunos, inspirando-os e motivando-os em seu processo de educação e desenvolvimento pessoal. É necessário destacar também que, em nossa sociedade, o público da EJA muitas vezes encontra-se à margem, enfrentando preconceito e discriminação em seu cotidiano. Portanto, o docente na EJA desempenha um papel crucial não apenas ao construir o conhecimento com seus alunos, mas também na promoção da inclusão social, no combate ao preconceito e na valorização da diversidade.

Machado (2008) afirma que foi a partir do MOBRRAL e do ensino supletivo que surgiu a concepção de que adultos que não concluíram seus estudos na idade adequada procuram a escola em busca de um ensino rápido, com pressa para obter uma certificação que os habilite a conseguir um emprego melhor. Nesse contexto, são oferecidos cursos que não exigem uma avaliação rigorosa.

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” (Machado, 2008, p. 162).

Por outro lado, Marques e Pachane (2010) destacam que dentro da educação de jovens e adultos ocorre uma exclusão ainda maior quando se trata de idosos. Nem sempre os docentes receberam uma formação específica para ministrar aulas a esse público, apesar da necessidade de um olhar e planejamento específicos para atendê-los, especialmente levando em consideração sua trajetória de vida.

A sociedade determina, segundo interesses convencionados, o lugar e o papel do idoso. O critério de idade não é o único usado por ela, mas reúne em si justificativas para a não valoração e não emancipação desse ator social. Tais justificativas atrelam-se aos arranjos sociais elaborados pela lógica do capital e seu centro de interesses, pautado pela

produtividade e retorno econômico, que descartam aqueles que estão à margem desse quadro, entre eles, os idosos (Marques, Pachane, 2010, p. 479).

Diante dessa perspectiva, compreendemos a relevância do papel do docente ao ministrar aulas para esse público específico. Mais do que ministrar aulas, esse profissional está lidando com a trajetória de vida de cada aluno, seus medos, anseios e sonhos. Acima de tudo, está lidando com a vontade de conquistar uma vida melhor.

Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional (Lopes, Sousa, 2005, p. 2).

As autoras continuam elucidando que o ensino de qualidade na educação de jovens e adultos está fundamentado na preparação do professor para ministrar aulas para esse público específico, levando em consideração todas as suas peculiaridades. Caso o docente não esteja habilitado para isso, é necessário buscar uma formação específica que o capacite adequadamente. Elas levantam o questionamento de que a EJA não é apenas para erradicar o analfabetismo, mas sim o analfabetismo em si. Portanto, enfatizam a importância de valorizar a formação do professor voltada para essa modalidade de ensino, dada a complexidade do contexto em que está inserida e seu histórico de discriminação e preconceito.

Referindo-se a esse descaso tanto da sociedade quanto das instituições de ensino superior em relação não apenas à educação de jovens e adultos, mas também à formação do docente para atuar nessa modalidade, de acordo com o pensamento de Machado (1998), podemos entender que isso é reflexo de seu histórico em nossa sociedade. Por um lado, a EJA teve projetos vinculados à iniciativa privada para atender as demandas do mercado de trabalho na década de 1990, mas, por outro lado, essa realidade não teve grandes alterações desde então. Após o governo de Fernando Collor, Itamar Franco assumiu a presidência do Brasil e procurou dar continuidade aos debates e reflexões que estavam ocorrendo. Organizou o Plano Decenal de Educação para Todos para o período de 1993 a 2003, do qual surgiu o documento intitulado *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. O governo seguinte foi de Fernando Henrique Cardoso, que, em relação à EJA, não contemplou as discussões que vinham ocorrendo desde então. Em seu governo, foi implantado o Programa Alfabetização Solidária em 1996, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Na LDB de 1996, a EJA estava associada apenas aos cursos supletivos, o que incentivou os jovens a não concluírem seus estudos, considerando a redução da idade para prestarem os exames.

Quanto à proposta do Programa Alfabetização Solidária, esta sequer foi colocada em debate no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, onde seus delegados foram surpreendidos com tal lançamento. No processo de continuidade das discussões no seminário, foram solicitados esclarecimentos aos representantes do MEC que se limitaram a definir o programa como uma iniciativa da Primeira-Dama, Ruth Cardoso, que coordenaria, juntamente com Programa Comunidade Solidária esta iniciativa de alfabetização (Machado, 1998, p. 5).

A autora Machado (1998) continua esclarecendo que o Programa de Alfabetização Solidária tinha a intenção de levar o projeto para as cidades onde o índice de analfabetismo fosse alarmante, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Esse programa estava fundamentado em diversas vertentes, incluindo a mobilização nacional, um projeto piloto como referência, a busca e o

estímulo a parcerias, avaliação contínua e mobilização da juventude. A seleção dos profissionais para atuar nesse programa ocorria por meio de um processo seletivo, seguido de uma capacitação que durava aproximadamente um mês, o que não equivalia a uma formação inicial adequada. Após essa *formação* dos professores, dava-se início à alfabetização, que deveria ocorrer ao longo de cinco meses. No que diz respeito às Instituições de Ensino Superior, cabia às universidades avaliar o trabalho dos profissionais encarregados da alfabetização. Essa avaliação era realizada por meio de encontros mensais realizados nos municípios sob responsabilidade de cada universidade. Os professores eram remunerados pelas empresas parceiras, além de receberem outros benefícios, incluindo alimentação para os alunos. Quanto ao governo, o Ministério da Educação (MEC) era responsável pela distribuição e reprodução do material utilizado pelos professores, além de designar um indivíduo para coordenar o programa em cada município. Já aos municípios cabia assegurar espaços físicos adequados para o funcionamento do Programa de Alfabetização Solidária.

Importante sinalizar que as campanhas continuaram e mesmo as teses e dissertações apontando para o fracasso dessas o governo Lula cria uma Campanha denominada Brasil Alfabetizado. Que parece não ter fim, pois essa campanha reaparece nos documentos da SECADI/MEC em 2024.

Importante pontuar que esse vai e vem das campanhas, sinalizam que ainda atualmente faltam políticas públicas de estado, o que ainda temos são poucas políticas de governo.

Encontramos um estudo importante que revela parte desse gargalo, as universidades públicas brasileiras e principalmente as mineiras têm sua responsabilidade nessa história, pois em relação à formação específica para a EJA, Lepick (2018), em sua tese afirma que realizou um levantamento sobre a formação inicial de professoras alfabetizadoras mineiras que ministraram aulas para a EJA. Ela conduziu sua pesquisa examinando documentos legais para identificar a formação oferecida para os docentes da EJA e se essa formação era incluída nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior. Além disso, ela investigou se os cursos de Pedagogia incluíam a disciplina de EJA e, caso positivo, se essa disciplina era obrigatória ou optativa, sua carga horária, conteúdo programático e se havia uma disciplina dedicada exclusivamente à alfabetização, investigando como a formação dos professores de EJA era tratada pelas universidades mineiras. A pesquisa também verificou a existência de estágios voltados para a EJA. Como resultado, Lepick (2018) constatou que, entre as instituições de ensino superior investigadas, apenas a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) oferecia formação para a EJA, enquanto as demais não contemplavam a formação inicial do professor alfabetizador da EJA.

## CONCLUSÃO

Temos que concluir esse artigo, mas essa reflexão não termina aqui, precisaríamos de uma tese para escrever como a formação do professor de EJA foi trada pelas campanhas brasileiras e pelas universidades públicas.

Apesar de terem ocorrido várias campanhas e programas de alfabetização ao longo da história da educação de jovens e adultos, constatamos que não houve uma preocupação adequada com a formação desse docente. Quando essa formação ocorria, era superficial e focada apenas no manuseio e aplicação de materiais nos projetos de alfabetização. Mesmo quando alguma instituição de ensino superior demonstrava preocupação, oferecia apenas cursos de extensão ou formação continuada, nunca uma formação inicial completa. Conforme afirmado por Camargo (2017), a falta desses cursos de formação inicial para os docentes da EJA os obrigava a improvisar e buscar alternativas para trabalhar com os alunos. Essas adaptações eram consideradas excelentes pela

autora, dada a ausência de políticas públicas de valorização desses profissionais e a falta de cursos que oferecessem uma formação inicial voltada especificamente para os docentes da EJA.

## REFERÊNCIAS

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. Representações sociais de docentes da EJA: afetividade e formação docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, p. 1567-1589, 2017.

DANTAS, Tânia Regina. Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 435-446, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.34936>.

GENTIL, Viviane Kanitz. *EJA: contexto histórico e desafios da formação docente*. UNICRUZ-Universidade de Cruz Alta, São Paulo, 2005. Disponível em [http://www.drearaguaina.com.br/educ\\_diversidade/fc\\_eja/Municipios/texto\\_para\\_leitura\\_desafios\\_da\\_eja.pdf](http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf). Acesso em 8 jan. 2024.

LEPICK, Vanessa. *Formação inicial de alfabetizadoras para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais (1996-2006)*. 281p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5505>.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. *Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)*, v. 5, p. 75-80, 2005. Disponível em [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31001456/revista\\_selvaplopes-libre.pdf?1392182060=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEJA\\_uma\\_educacao\\_possivel\\_ou\\_mera\\_utopia.pdf&Expires=1705075176&Signature=cHpg0PX-NsXadje1ZW0EzFF1h4gaTXnFUgQvAV-nBeBUOWgvUUvkmxDF9qMQj-W5yaXZpZp9PS2dNQBbShfbwsxyva118ebITNXhBd9R211JuFdZ1LQ3Nln6T9RGIIsrDjYHT3djuJy2G~TDti7YcVaRd2pBcBZEotcISleLBAm-S~sWjfoxuDPu8quR0QE0m1NmnTJmqsg1n3KcG2XqQPtfB0gIMDMniKHUaavHgehyxdIQwYfZW8r8XXzH~rIJ0tmFpoE1~bz1HOFbuiqdcB1cxUXn8rNVgXSzn~QjmJKRnqKf57wxW8T9G-OtVlwZ0BxPgx9R64H7e1lwe3ycZw\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31001456/revista_selvaplopes-libre.pdf?1392182060=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEJA_uma_educacao_possivel_ou_mera_utopia.pdf&Expires=1705075176&Signature=cHpg0PX-NsXadje1ZW0EzFF1h4gaTXnFUgQvAV-nBeBUOWgvUUvkmxDF9qMQj-W5yaXZpZp9PS2dNQBbShfbwsxyva118ebITNXhBd9R211JuFdZ1LQ3Nln6T9RGIIsrDjYHT3djuJy2G~TDti7YcVaRd2pBcBZEotcISleLBAm-S~sWjfoxuDPu8quR0QE0m1NmnTJmqsg1n3KcG2XqQPtfB0gIMDMniKHUaavHgehyxdIQwYfZW8r8XXzH~rIJ0tmFpoE1~bz1HOFbuiqdcB1cxUXn8rNVgXSzn~QjmJKRnqKf57wxW8T9G-OtVlwZ0BxPgx9R64H7e1lwe3ycZw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em 2 jan. 2024.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. *Reunião Anual da ANPEd*, v. 21, p. 59-73, 1998. Disponível em [http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf\\_2\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf). Acesso em 3 jan. 2024.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Retratos da Escola*, v. 2, n. 2/3, 2008.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2, p. 475-490, 2010.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*, v. 27, p. 303-322, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *ETD Educação Temática Digital*, v. 15, n. 2, p. 250-263, 2013.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012.

*Submetido em março de 2024*

*Aprovado em abril de 2024*

### Informações das autoras

Márcia Cici Romero

Doutoranda em Educação / Universidade Federal de Uberlândia / UFU / MG

*E-mail:* [marciacromero@yahoo.com.br](mailto:marciacromero@yahoo.com.br)

ORCID: [0000-0002-0993-389X](https://orcid.org/0000-0002-0993-389X)

*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0708703136370645>

Sônia Maria dos Santos

Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação / Universidade Federal de Uberlândia / MG

*E-mail:* [soniaufu@gmail.com](mailto:soniaufu@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-7217-1576](https://orcid.org/0000-0002-7217-1576)

*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9281057859793276>