

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Educação de pessoas jovens, adultas e idosas

# FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: REALIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS<sup>1</sup>

*Tania Maria de Melo Moura<sup>2</sup>*

**Resumo:** Esse texto é fruto de nossas reflexões como pesquisadora, professora e formadora de professores. Tem como objetivo principal problematizar sobre a temática da formação de educadores que atuam na educação escolar de jovens e adultos. Para efeito didático, mas ao mesmo tempo conceitual, dividiremos nossa reflexão em quatro pontos: **em primeiro lugar** trazemos a discussão sobre o tratamento que o Estado Brasileiro vem dando à formação e à carreira dos professores da Educação de Jovens e Adultos ao longo do processo histórico, em relação às políticas públicas, ao arcabouço legal e ao currículo; **um segundo ponto** refere-se aos “movimentos” que vêm emergindo, a partir da década de 1990, no sentido de dar um novo norte à modalidade; num **terceiro ponto** tratado denunciaremos o “silêncio permitido” das instituições formadoras e das instituições mantenedoras da modalidade em torno da formação inicial e

<sup>1</sup> Esse texto é uma versão ampliada e atualizada da exposição realizada no II Seminário de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais promovido pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Colegiado do Curso de Pedagogia e Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 29 de agosto de 2008.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Estágio pós-doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/Portugal. Professora Emérita da Universidade Federal de Alagoas e membro do quadro permanente do Mestrado em Educação Brasileira. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos vinculado ao referido Mestrado. E-mail: tmmm09@hotmail.com

continuada; e **finalmente** pontuamos alguns desafios e perspectivas em torno da temática em estudo. Esperamos que essas questões possam se constituir em elementos de mediação de um diálogo que permita, de forma coletiva, repensarmos nossas “verdades” e vislumbrarmos novos horizontes.

**Palavras-chave:** Educação e escolarização de jovens e adultos. Formação de educadores: realidade, desafios e perspectivas.

## 1 Provocações introdutórias às reflexões

Iniciamos as reflexões com uma provocação a todos nós que nos propomos a formar professores e/ou desenvolver a prática pedagógica com os sujeitos trabalhadores que acorrem ao Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) após longos anos de abstinência de escolarização ou depois de repetidas tentativas fracassadas. Os professores que se propõem a ou se impõem a “ensinagem” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002) de jovens e adultos, em sua maioria não têm a habilitação e a qualificação especial para tal. São quase sempre professores improvisados. Vão contra o princípio de Emília Ferreiro (1993a, 1993b) e Vygotsky (1993, 1991) de que alfabetizar, eu amplo a questão para escolarizar, é um ato de conhecimento e, portanto, uma tarefa complexa, demorada e exige competência, habilidades, saberes e, acima de tudo, compromisso de profissionais preparados para tal.

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

Na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Não possui os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios

à área. Esses referenciais deveriam ter formulações, indicações e proposições das contribuições da psicogênese da leitura e da escrita e da teoria histórico-cultural, que vêm se pautando principalmente nas idéias de Ferreiro e Vygotsky (*apud* MOURA, 1999), bem como o aporte das ciências da linguagem, principalmente a sociolinguística e a linguística aplicada.

Os referenciais teóricos acima referidos possibilitarão ao professor a compreensão do ato de alfabetizar e escolarizar, permitindo que não mais ignore a complexidade do processo para o qual necessitará de conhecimentos específicos. Esses conhecimentos permitirão a compreensão das características e especificidades dos alunos nos aspectos antropológico, histórico, filosófico, cultural, psicológico, sociolinguístico. Com essa base é possível entender e colocar, na prática cotidiana, questões e problematizações dos conteúdos das áreas específicas como matemática, linguagem, ciências sociais e naturais criando e desenvolvendo, junto com os alunos, numa perspectiva de mediação, processos metodológicos inovadores que possibilitem aos sujeitos a apropriação das habilidades básicas e essenciais de leitura, escrita e conhecimentos gerais.

A prática secular de improvisação de professores de jovens e adultos, principalmente no que se refere à alfabetização, é resultante do que nos explica Torres (1990, p. 05):

Na verdade continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a idéia de que qualquer educador o é automaticamente – pelo fato de sê-lo um educador de adultos. É típico que se passe a ver o professor da escola como depositário natural da tarefa de alfabetizar adultos.

Nega-se ou desconsidera-se que o processo de formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira e principalmente para os próprios educadores, não se ouve a alertas como o que fazíamos no início dessa década (MOURA, 2001, p. 105):

Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos ‘zarolhos’, olhando enviesados como se a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fossem uma prática extemporânea e passageira.

Continua-se a conviver com a falta de preocupação e prioridade em relação às políticas públicas e às ações governamentais que venham a suprir as lacunas e os vazios quanto a esta modalidade de ensino. Nesse sentido já alertávamos para a situação no final dos anos de 1990 (MOURA, 1999) quando mostrávamos que a inconsistência e pobreza teórica, aliadas à pobreza das políticas e ações, vinham impedindo aos alfabetizadores e professores de uma maneira geral de se apropriarem de um ideário pedagógico. Essa lacuna influencia negativamente em suas formas de concepção em relação a si mesmos como profissionais, em relação às maneiras como entendem os alunos e os tratam, enfim, afetando o desenvolvimento das práticas pedagógicas, transformando-as em atividades pobres em todos os aspectos, causando prejuízos para aqueles que a procuram ou voltam a procurar.

Pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores.

Desta feita, olhando a realidade nacional, encontramos em Souza (1998) reflexões em torno da inexistência de instâncias que pensam a formação de educadores, principalmente do alfabetizador de jovens e adultos neste país onde a maioria das experiências acontece de forma pontual através de seminários, de cursos que são até significativos, no entanto, a questão da formação não poderá acontecer de forma meramente pontual.

Em pesquisa recente Soares (2006a), com base em dados de 2005<sup>3</sup>, mostra que são raríssimos os cursos de Pedagogia que oferecem

---

<sup>3</sup>Segundo Soares (2006a), comparativamente a 1999, houve uma efervescência da habilitação em EJA na região sul. É característica dessa região a oferta da habilitação, em mais de uma cidade, por uma mesma instituição.

habilitação em EJA e a expansão na região sul decorre da própria expansão da modalidade. Contraditoriamente nos alerta que a proposta das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia parece impulsionar as reformulações curriculares que extinguem a habilitação em outras regiões.

Ainda Soares (2006b), em continuação aos dados da pesquisa referida e apresentada na 29ª Reunião anual da ANPED, em 2006, mostra que as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Salienta que os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2000), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da educação de jovens e adultos.

Dessa forma, ainda no século XXI, permanece o silêncio e o vazio institucional na formação inicial de professores para a modalidade. Permanece a improvisação de professores e a transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes para atuarem na prática pedagógica com jovens, adultos e idosos, tal como se registrava nos primórdios da história da educação. A consequência é o desenvolvimento de uma prática pedagógica pobre para alunos tratados como pobres cognitiva e culturalmente produzindo, como resultado, a reprovação e/ou expulsão dos alunos das escolas. Esses serão os jovens e os adultos que buscarão a escola quando as demandas socioeconômicas lhes exigir.

Também alertamos para o fato de que entendemos a formação dos professores como um processo *continuum* que vai se constituindo ao longo dos percursos de histórias de vida pessoal e profissional, ao largo das práticas de letramento escolar, familiar e sociocultural dos sujeitos. No entanto, faz-se necessário, nesse percurso formativo, a intervenção de mediações competentes e institucionais de profissionais que possam sistematizar os conhecimentos, as habilidades e as experiências

acumulados historicamente pela humanidade, de forma a que os jovens e adultos alunos trabalhadores possam se apropriar e fazer uso dos saberes sistematizados em suas práticas de letramentos cotidianas.

Para efeito didático, mas ao mesmo tempo conceitual, dividiremos nossa reflexão em quatro pontos: **em primeiro lugar** trazemos a discussão sobre o tratamento que o Estado Brasileiro vem dando à formação e à carreira dos professores da Educação de Jovens e Adultos ao longo do processo histórico, em relação às políticas públicas, ao arcabouço legal e ao currículo; **um segundo ponto** refere-se aos “movimentos” que vêm emergindo, a partir da década de 1990, no sentido de dar um novo norte à modalidade; num **terceiro ponto**, denunciamos o “silêncio permitido” das instituições formadoras e das instituições mantenedoras da modalidade em torno da formação inicial e continuada; e **finalmente** pontuamos alguns desafios e perspectivas em torno da temática em estudo. Espero que essas questões possam se constituir em elementos de medição de um diálogo que permita, de forma coletiva, repensarmos nossas “verdades” e vislumbrarmos novos horizontes.

## **2 O tratamento que o Estado Brasileiro vem dando à formação e à carreira dos professores da Educação de Jovens e Adultos ao longo do processo histórico**

A EJA somente passa a receber atenção por parte do poder público na década de 1940, quando acontecem inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso tais como: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino Supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949.

No entanto, essas iniciativas não modificaram as propostas e práticas para a área, principalmente no que se refere a uma política de formação de professores. A oferta sistemática de escolarização para adultos do Ensino Supletivo continuava sendo desenvolvida como uma prática semelhante às desenvolvidas com crianças de forma que não somente os procedimentos e recursos metodológicos eram transplantados, mas toda a prática. O Ensino Supletivo, ao depender fundamentalmente de todas as instalações e de pessoal administrativo e docente do ensino primário de crianças, definiu-se como uma réplica do ensino infantil: “[...] delegados regionais, inspetores, diretores de escolas e **professores** levaram para as suas novas tarefas os velhos hábitos de trabalho e os conteúdos da ação educativa que desenvolviam no ensino primário [...]”. (BEISIEGEL, 1979, p. 118-119) [grifo nosso].

Durante a ditadura militar, a Educação de Adultos passa a ser utilizada como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão-de-obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico.

Para dar conta dessa nova forma de conceber a alfabetização e atingir seus novos objetivos, surgem campanhas como a cruzada ABC que, mesmo tendo nascido no Recife, recebe orientação e recursos do governo americano; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que depois passa a se constituir de forma institucional; e o Sistema de Ensino Supletivo que continua funcionando. Ambas as campanhas, centralizados no âmbito nacional, chegavam aos lugares de execução através das Comissões Municipais, no caso específico do MOBRAL. No campo das iniciativas não governamentais, mas financiado pelo governo, continuou atuando o Movimento de Educação de Base (MEB), que precisou redefinir seus princípios e proposta para que pudesse desenvolver suas ações, e alguns grupos, geralmente acobertados pela ala da igreja progressista, que conseguiram resistir e sobreviver às perseguições, desenvolvendo - de forma camuflada - experiências de alfabetização. Todas essas iniciativas ressentiram-se de

uma política de formação de professores e foram desenvolvidas através de professores improvisados, temporários e “selecionados” através de injunções políticas paternalistas e eleitoreiras (MOURA, 2007; 2006).

Em final da década de 1980, a Educação de Adultos passa a denominar-se Educação de Jovens e Adultos (EJA), face ao enorme contingente de jovens que demanda essa modalidade de escolarização. Acontece o que os pesquisadores denominam de juvenilização da EJA. No aspecto legal, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) representou para a EJA avanços significativos, quando o seu artigo 208<sup>4</sup> garantiu a educação de todos. Essa garantia representa uma conquista em relação à Constituição anterior e à Lei N° 5692/71 em que a obrigatoriedade só chegava até aos jovens de 14 anos. No entanto, a promulgação da nova constituição federal não encaminha qualquer proposição legal voltada para a formação de professores no sentido de atender à modalidade.

No início dos anos de 1990, a EJA recebe contribuições no âmbito teórico-metodológico advindas da influência de pesquisas introduzindo novos referenciais, a exemplo dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro; da teoria sócio-histórica de Vygotsky e seus companheiros da Troika; e da influência da Linguística e da sociolinguística. Mas, no campo das políticas e ações governamentais, a oferta de escolarização sistemática que garantisse o acesso e permanência não sofreu alterações significativas, bem como não se identifica alterações no âmbito das proposições para a carreira e a formação de professores especificamente para atuar na modalidade, com exceção de iniciativas de alguns municípios brasileiros que fazem opção por desenvolver programas de formação continuadas para os professores da área.

No campo do aparato legal é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, LDBEN N° 9.394/96 (BRASIL, 1996), que confirma a conquista da modalidade através da seção V, em seus artigos

---

<sup>4</sup> Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria” (BRASIL, 1988).

37<sup>5</sup> e 38<sup>6</sup>. O artigo 62 trata da formação de docentes para a Educação Básica incluindo a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Em relação à Educação de Jovens e Adultos “estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos [...]” (SOARES, 2003, p. 130).

A menção à Constituição Federal e à LDBEN refere-se ao fato de que elas foram indicadoras de conquista de direito subjetivo (pelo menos no papel), ou seja, a inclusão daqueles que se encontravam desassistidos pelo Estado.

Em 1998, um grupo de especialistas da ONG Ação Educativa, após consultas e debates por todos os estados do país, elabora e publica, com patrocínio do MEC, a Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos. O referido documento, que deveria servir de subsídio a elaboração das propostas curriculares dos estados e municípios, não faz qualquer referência à necessidade de política de formação para os professores, inclusive a formação continuada para elaboração das propostas locais.

Somente no início dessa década as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), no item VIII, referente à Formação Docente, lembra-nos Soares (2003), estabelecem que o preparo do profissional que trabalhará na EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Quando as Diretrizes tratam das instituições formadoras de professores, indicam a necessidade de que as licenciaturas e outras habilitações se integrem ao sistema público de ensino no sentido de possibilitar a formação inicial e continuada desses profissionais (SOARES, 2003).

<sup>5</sup> Art. 37. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

<sup>6</sup> Onde se registra a mudança de “Ensino Supletivo” para a Educação de Jovens e Adultos, trazendo uma ampliação do conceito da modalidade, uma vez que “ensino” centra-se apenas na mera instrução para “educação” (grifos do autor). (SOARES, 2003).

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (CURY, 2000, p. 50).

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, através do Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001), que vem tratar da Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apoiada na Nova LDB 9394/96, aponta para uma nova proposta de formação de professores.

Percebe-se, nos textos legais, uma preocupação em pensar uma formação de professores, com atenção voltada para as modalidades de ensino, entre elas a EJA, o que não havia sido explicitado nas legislações anteriores podendo assim suscitar uma ruptura com um paradigma de formação que não mais atende às demandas sociais e profissionais, surgindo então uma nova possibilidade de formação de profissionais da educação.

Considerando que seria oportuno se rever e se repensar as políticas públicas para o atendimento da área, os planos de cargos e salários, os planos de formação básica inicial e continuada, incluindo o educador/alfabetizador de jovens e adultos, Nóvoa (1995) chama à atenção de que é necessário reconhecer que os programas atuais de formação de professores apresentam deficiências científicas e pobreza conceitual. E situa as nossas reflexões para além das clivagens tradicionais, ou seja, componente científico versus componente pedagógico, disciplina teórica versus disciplina metodológica etc., sugerindo-nos novas possibilidades para pensar a problemática da formação do professor e, especificamente, para a formação do professor da EJA.

No âmbito do currículo, em 2002, foi elaborada, por uma equipe de consultores contratados pelo MEC, a Proposta Curricular para o 2º Segmento do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries - destinada a subsidiar o trabalho desenvolvido nesse segmento. O referido documento apresenta um perfil dos professores da EJA, mas não faz qualquer referência à necessidade de uma política de formação.

Paradoxalmente aos avanços introduzidos pelas Legislações e posteriormente pelas Diretrizes Curriculares no campo da formação de professores, o estado brasileiro, em detrimento da implantação de uma política pública de formação; do incentivo às instituições de ensino superior para que introduzam em seus projetos político-pedagógicos cursos de formação inicial e eventos de formação continuada; da orientação às secretarias estaduais e municipais para que estabeleçam planos de cargos e carreiras e uma política de formação continuada para professores da EJA, utiliza a estratégia de desenvolvimento de Programas de formação continuada elaborado nos gabinetes com ações extemporâneas, passageiras e descontínuas. Esses programas, a exemplo dos PCN em ação, lançado em 1999 com o objetivo de capacitar professores para a utilização da Proposta Curricular e acompanhar a sua aplicação em todos os municípios brasileiros; do Projeto de Formação para os Professores (PROFA), com o objetivo de oferecer formação continuada aos professores envolvidos, preferencialmente, com o processo de alfabetização, independente da faixa etária; e, atualmente, do Pró-letramento, são “impostos” aos professores em substituição a uma política de formação continuada efetiva e sistemática. Essas ações de caráter centralizador e passageiro são planejadas e desenvolvidas sem a participação democrática e efetiva dos principais sujeitos da ação: os professores.

### **3 Os movimentos que emergem na defesa por políticas de formação a partir dos anos de 1990**

O percurso histórico apresentado mostra a necessidade de se definir políticas efetivas que garantam o processo formativo dos

profissionais que atuam na área de EJA. Com essas preocupações, a partir da década de 1990, educadores do Brasil, representando suas instituições e entidades da sociedade civil, se organizam em torno de associações e constituição de Fóruns estaduais aglutinados em Encontros Nacionais. Esses encontros possibilitam discussões e tomada de decisões para a área, constituindo-se em espaços de deliberação e aprovação de propostas de mudanças significativas, oportunizando debates que vão se constituindo em sugestões e deliberações provocadoras de mudanças na área.

Um dos exemplos desse movimento ocorre através da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOP). Através de documento, fruto de amplas discussões, delinea um perfil de formação de professores em nosso país que se presta para todos os que atuam em qualquer nível ou modalidade de ensino, dentre estes, os professores que atuam na EJA (ANFOP, 1998).

Propõe as competências e as áreas de atuação dos Profissionais da Educação, que terão em todos os Cursos uma base comum nacional, proporcionando as competências necessárias para exercer sua prática educativa. Propõe ainda que os cursos ofereçam formação específica para os professores atuarem nas diversas áreas da Educação Básica, dentre elas a Educação de Jovens e Adultos.

Estas proposições da Associação vêm fortalecer o papel da formação dos profissionais da educação, permitindo focar a importância e a necessidade de se voltar a atenção para a especificidade da formação para a EJA, quando recomenda uma base comum nacional como elemento de luta e de defesa contra a degradação da profissão, permitindo a unificação da categoria em nível nacional, em busca do reconhecimento e do valor social dos profissionais da educação em nosso país, na tentativa de se repensar a escola pública de qualidade que defende a necessidade de se ter condições materiais para se desenvolver o trabalho como educador/alfabetizador e refletindo a importância de se construir uma Política Pública Global de Formação do Educador.

Esta preocupação não é nova, mas adverte para a necessidade de se acionar os mecanismos legais e institucionais, a exemplo do que vêm fazendo os Fóruns de Educação, para que se dê tratamento e atenção à questão, se abra uma ampla discussão no âmbito das instâncias formadoras e se elaborem projetos concretos de formação nesta área tratada.

Outro profícuo movimento teve início em 1996, por meio de encontros estaduais e regionais que culminaram no Encontro Nacional em Natal - Rio Grande do Norte. Em seguida, em Brasília, houve o Encontro preparatório para que os países do continente sul-americano participassem da Conferência Internacional de Educação de Adultos, a V CONFINTEA<sup>7</sup>, que se realizou em Hamburgo, na Alemanha, em 1997.

A V CONFINTEA foi

considerada um marco como conferência, estabeleceu um entendimento holístico de educação e aprendizagem de adultos dentro da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A educação e aprendizagem de adultos foram reconhecidas como ferramentas chaves para lidar com os desafios de desenvolvimento e sociais atuais em todo o mundo. (BOLETIM ELETRÔNICO DA UNESCO, 2007, p. 01).

Para referendar os compromissos assumidos na Declaração de Hamburgo (1998) e para propor meios de acompanhamento e avaliação dos países da América Latina e Caribe, aconteceu outra reunião, em Montevideu. A preparação para essa reunião se realizou em um encontro em Curitiba, surgindo a partir de então, a idéia dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)<sup>8</sup>.

Os referidos encontros, que vêm se constituindo em um amplo movimento, gerou o surgimento dos Fóruns de EJA. Esses Fóruns

<sup>7</sup> As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela UNESCO periodicamente, a cada dez ou doze anos: a primeira aconteceu em Elsinore, Dinamarca, em 1949; a segunda ocorreu em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão, em 1972 e a quarta foi sediada em Paris, em 1985. A sexta acontecerá no Brasil em 2009, em local ainda a ser definido.

<sup>8</sup> Esses encontros se concretizaram: o primeiro no Rio de Janeiro, contando com a participação do MEC no ano de 1999; o segundo realizado em Campina Grande, na Paraíba, em 2000; o terceiro em São Paulo, 2001; o quarto, em Belo Horizonte, 2002; o quinto em Cuiabá, em 2003; o sexto em Luziânia (Goiás), em 2004, o sétimo em Brasília, em 2005, o oitavo em Recife, em 2006; o nono em Pinhão (Curitiba), em 2007 e o décimo, recentemente, na cidade de Rio das Ostras, Rio de Janeiro.

começaram a fazer parte do cotidiano de algumas cidades trazendo mais vitalidade àqueles que se encontram envolvidos com a área. O primeiro Fórum, que surgiu no Rio de Janeiro, em 1997, teve o objetivo de preparar a participação do Estado na V CONFINTEA.

A experiência difundiu-se em outros estados brasileiros devido, sobretudo, à ausência de uma política nacional de EJA; da não convocação da Comissão Nacional de EJA e pela necessidade de uma maior integração entre as agências envolvidas na oferta dessa modalidade de ensino. Esses Fóruns têm como instância máxima deliberativa os Encontros Nacionais de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Constituem-se em legítimos movimentos em prol da EJA, mantêm-se cada vez mais irredutíveis em defesa do cumprimento do direito constitucional ao ensino fundamental e defendem que todos os brasileiros jovens e adultos tenham a garantia da continuidade em nível da educação básica, pública e gratuita, e à educação ao longo da vida (OLIVEIRA, 2004).

Os fóruns não surgiram para substituir as instâncias formais com relação à elaboração de políticas gerais, políticas de formação, financiamento, elaboração de material didático, nem objetiva ser executor de programas de EJA e, sim, um espaço crítico, articulador e de divulgação das ações de EJA. Eles se caracterizam pela diversidade de suas trajetórias: uns nasceram da iniciativa de governos comprometidos com a EJA<sup>9</sup>; outros da militância de organizações civis ou do engajamento de professores e estudantes universitários envolvidos em atividades de extensão.

A partir de 2004, com a criação da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o MEC passou a ter uma participação ativa na articulação e organização dos ENEJA e reconhece os Fóruns como interlocutores de políticas públicas, além de garantir assento de dois representantes (titular e suplente), dos Fóruns na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

<sup>9</sup>É importante frisar que as Delegacias do MEC, até a sua extinção, em 1999, cumpriram um papel significativo no surgimento dos primeiros fóruns criados no Brasil. Desse período até 2004, a participação do MEC tornou-se eventual nos encontros de EJA, promovido pelos Fóruns.

Como consequência, a partir da V CONFINTEA, houve o alargamento do conceito de formação de adultos, passando a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao largo da vida.

Passados seis anos da V CONFINTEA, a UNESCO realizou, em setembro de 2003, em Bangoc, Tailândia, uma reunião de balanço denominada CONFINTEA + 6, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da educação de adultos após a V CONFINTEA, identificar novas tendências e preparar a próxima Conferência, que acontecerá este ano de 2009.

Como consequência de toda a mobilização dos Fóruns e das deliberações dos Encontros Nacionais apontando uma grande preocupação com a formação dos professores da EJA, foi sugerida a realização anual de encontros específicos para discutir a questão. Dessa forma, em 2006, foi realizado, em Belo Horizonte, o I Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, partindo de um esforço coletivo do Ministério da Educação, de seis universidades públicas mineiras, sendo cinco federais e uma estadual, além da UNESCO. Esse encontro teve continuidade em 2007<sup>10</sup> com o II Encontro sendo sediado na cidade de Goiânia, sob a coordenação da Universidade Federal de Goiás (UFG), ampliando a participação como os representantes dos Fóruns. A exemplo dos ENEJA, esses encontros representam a vontade, de todos que atuam na área, de iniciar uma mudança, tomando como ponto de partida a **formação do professor**. Segundo Henriques e Defourny (2006) existem mais de 175 mil professores, nos sistemas municipais e estaduais que ensinam na modalidade de EJA. Desses, a maioria nunca recebeu formação específica para a função que exerce.

Esse alerta de Henriques e Defourny nos remete à discussão sobre a omissão das instituições públicas em torno de políticas para a formação dos professores. Mas antes é necessário fazer destaque para a importância de uma instância aglutinadora de produções acadêmicas, discussões e socialização do conhecimento na área: o GT 18 Educação

---

<sup>10</sup> O próximo acontecerá em 2009, na cidade de Porto Alegre, conforme ficou deliberado em plenária do IX ENEJA, em 2007.

de Pessoas Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). O referido GT, até 1999, não se constituía como grupo de trabalho e as produções da área eram socializados no GT 06 Educação Popular. A partir desse período, passou a se constituir em um espaço profícuo de discussão, veiculação e aprofundamento de idéias no campo da EJA.

#### **4 O silêncio permitido das instituições formadoras e das instituições mantenedoras da modalidade em torno da formação inicial e continuada**

Evidencia-se que a formação inicial dos professores de EJA, como política pública de formação, não vem acontecendo nas Instituições de Ensino Superior e nas Escolas de Nível Médio – modalidade Normal, levando à constatação do quanto ainda é necessário fazer para a superação de dificuldades conceituais, conceptuais e metodológicas como aponta Perrenoud (1993, p.15): “Só é possível pensar a formação dos professores pensando e repensando constantemente à luz das ciências humanas – de todas as ciências humanas – as práticas pedagógicas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos setores educativos”.

Em pesquisa recente, Soares (2007), com base em dados de 2005<sup>11</sup>, afirma que existiam, no Brasil, 1698 cursos de Pedagogia, em 612 Instituições de Ensino Superior. Dentre estas Instituições, apenas 2,15% ofereciam habilitação em EJA, em 27 cursos. A região sul lidera com 7 instituições oferecendo 19 cursos, com habilitação, sendo 4 localizados na região sudeste. O nordeste apresenta-se apenas com 4 cursos e o norte e o centro-oeste não apresentam registros.

Soares (2007, p. 102) ressalta que os resultados da sua pesquisa indicam que são raríssimos os cursos de Pedagogia que oferecem habilitação em EJA e a expansão na região sul decorre da própria expansão da modalidade. Contraditoriamente nos alerta que “a proposta das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia parece

<sup>11</sup> Segundo Soares (2007), comparativamente a 1999, houve uma efervescência da habilitação em EJA na região sul. É característica dessa região a oferta da habilitação, em mais de uma cidade, por uma mesma instituição.

impulsionar as reformulações curriculares que extinguem a habilitação em outras regiões”. Conclui que as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

Investigações realizadas no grupo de pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, vinculado ao Mestrado em Educação Brasileira e ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização da Universidade Federal de Alagoas, têm mostrado os silêncios, lacunas e vazios no campo das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores para a EJA no Estado de Alagoas.

Moura (2001) e Barros (2003) fizeram um balanço do que existe em termos de políticas e ações no campo da formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Alagoas, identificando silêncios, vazios e lacunas. Nenhuma resolução que regulamenta o Currículo do Curso de Pedagogia, em nível estadual, mencionava essa preocupação. Os Cursos de Letras – na rede pública e privada – que formam o professor para a docência em língua materna e língua estrangeira no Segundo Segmento do Ensino Fundamental e Médio, sequer ventilam em seus currículos disciplinas que contemplem a área.

No âmbito das instituições de ensino superior pública estadual e instituições privadas, não existe ainda uma preocupação com a formação de professores para a EJA. No Currículo dos Cursos de Pedagogia, aparece a disciplina Educação de Jovens e Adultos como eletiva, ou como uma unidade dentro de outra disciplina como “Processo de Alfabetização”. Nas demais licenciaturas, principalmente Letras, não há qualquer referência aos estudos na área.

Na Universidade Federal de Alagoas, a preocupação de alguns professores com a problemática do analfabetismo no estado e a necessidade de contribuir com a formação de professores para atuarem na área, resultou na proposta do Curso de Pedagogia, elaborada em 1987, que encaminhou a implantação da Área de Estudos em Educação

de Adultos<sup>12</sup>, desmembrada em três disciplinas: Evolução histórica da Educação de Adultos, Metodologia da Educação de Adultos e Alfabetização de Adultos. Em 1992, foi iniciado o trabalho na área do ensino, pesquisa e extensão, trazendo os alunos de Pedagogia para refletirem e produzirem conhecimentos nesse campo. No entanto, a área que, de início, tinha 180 horas semestrais, a partir de 1997, foi extinta, transformando-se em uma disciplina eletiva de 60h semestral. Paradoxalmente, os alunos cursam as disciplinas pedagógicas, principalmente as metodologias das disciplinas específicas, voltadas para o primeiro segmento do ensino fundamental, e fazem estágio à noite em classes de EJA. Com a exclusão da área, sugeria-se que o aprofundamento de estudos fosse realizado em nível de pós-graduação *latu senso*.

Em nível *estricto senso*, o único programa de Pós-Graduação em Letras: Literatura e Linguística, da UFAL, em mais de 15 anos somente registrou uma tese cujo objeto de estudo referiu-se à aquisição da escrita dos alunos do Programa Alfabetização Solidária (PAS). Recentemente, em 2002, com a implantação do Mestrado em Educação Brasileira, no Centro de Educação da UFAL, principalmente através do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, os profissionais que atuam na EJA passaram a dispor de mais um *locus* de formação continuada onde podem aprofundar estudos e desenvolver investigação. Apesar do número de vagas anual ser ainda limitada, o que restringe o universo dos profissionais que necessitam e desejam se qualificar, o grupo tem procurado se constituir como um espaço aglutinador de socialização de experiências e apropriação do saber em constante produção na área.

Trazendo a discussão para a Escola Normal, que forma os professores para ensinar na educação infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental de crianças, jovens e adultos, constata-se o silêncio absoluto. Os cursos de formação de professores na modalidade Normal,

---

<sup>12</sup> Nessa época, ainda se fazia referência à Educação de Adultos (EDA). Somente na metade dos anos de 1980, aparece a denominação Educação de Jovens e Adultos (EJA), provocada pela juvenização dos sujeitos que a demandam.

não ventilam, em hipótese alguma, trabalhos direcionados para o contato dos seus alunos com experiências práticas, voltadas para a EJA.

Barros (2003, p. 43) comprova que não existe identidade como disciplina, nem como estudos específicos sobre EJA no Currículo da Escola Normal. Segundo ela, a EJA não é

[...] tratada na perspectiva de que os alunos (professorandos) obtenham as informações mínimas sobre a existência da área, não lhes sendo possibilitado pensar e se apropriar dos fundamentos teóricos e práticos que explicam a teoria e as práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos.

Denuncia que, apesar das discussões da reforma do Ensino Normal, prevista pela LDB N° 9.394/96, o modelo que vem se delineando ainda não atenderá às modalidades de ensino, principalmente a EJA, levando-se em consideração a realidade e os índices de analfabetismo que persistem no Estado e no Brasil como um todo.

Esta situação apresentada acima prova que a formação de educadores e alfabetizadores de jovens e adultos, mesmo com toda a ênfase que vem sendo dada à área, em termos de discussões e reivindicações, em nível nacional e internacional, continua no ostracismo, como se ensinar a esses sujeitos fosse a mesma coisa que trabalhar com crianças.

Sobra para os profissionais que se envolvem/comprometem com a área, a formação continuada, a exemplo do que vem acontecendo com as universidades que desenvolvem projetos na área, com algumas secretarias estaduais e municipais e com organizações não-governamentais. Essas iniciativas, entendendo as especificidades e características requeridas para a área, procuram fazer uma capacitação em serviço, porém, como aqueles que se propõem alfabetizar e escolarizar jovens e adultos não têm a formação básica, permanecem lacunas intransponíveis. A exemplo do que vem acontecendo com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação de Maceió; a coordenação dos Programas Alfabetização Solidária (PAS); Brasil Alfabetizador; Programa Nacional na Reforma Agrária (PRONERA); o Movimento de Educação de Base (MEB) e em tantos outros programas e instituições que tentam, através da “formação

continuada”, que na realidade se constitui em meros cursos e eventos pontuais, “produzir” o professor/alfabetizador de jovens e adultos.

Tem-se clareza de que a formação continuada é fundamental, mas ela se ressentida de uma base teórica sólida por parte dos educadores, adquirida através da formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica.

Também ainda é tímida, nos meios acadêmicos, a curiosidade epistemológica em torno de se investigar e produzir conhecimento no campo da formação dos professores da e para a EJA.

## **5 Alguns desafios e perspectivas em torno da questão**

Entende-se que as políticas e ações governamentais deveriam garantir a formação básica e continuada de educadores de jovens e adultos. Os currículos dos cursos Normais e das Licenciaturas precisam contemplar a formação específica desses profissionais de forma que eles tenham acesso a saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática que dê conta das peculiaridades socioculturais e pedagógicas dos jovens e adultos trabalhadores.

A ausência de uma política, no Brasil, de articulação da EJA, limitou os avanços na área. Dessa forma, as chamadas políticas existentes nos estados e municípios, com aspectos inovadores, não podem ser tomadas como tendência nacional, pois os últimos estudos apresentados (HADDAD, 2007) não nos permitem generalizações. Os avanços são localizados. Existem ainda iniciativas assumidas como políticas de governo, ou seja, é prioridade para alguns governantes que vêm demonstrando compromissos com área. Se a EJA fosse assumida como política de estado, estaria mais próxima de garantir um atendimento independente de vontade política, mas de acordo com a lei. Para Soares (1999), isso tem provocado instabilidade própria das oscilações políticas, configura a EJA como um movimento que ora tende para a direção da inclusão social ora se define como mais um componente de exclusão.

Nesse movimento histórico, que se iniciou oficialmente a partir de 1940, não podemos deixar de registrar avanços como o reconhecimento da EJA, como direito humano, a partir da Constituição de 1988, mesmo considerando as limitações desse direito, quando dos governos neoliberais de Fernando Collor – extinção da Fundação Educar - e Fernando Henrique Cardoso - supressão do mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionarem voluntariamente dois por cento do valor de imposto de renda devido, às atividades de alfabetização de adultos, além do veto ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), gerando redução na expansão da modalidade. Isso permitiu que os gestores buscassem saídas de financiamento, incluindo a EJA no Censo Escolar, como modalidade do ensino regular. Entre os demais avanços, podemos mencionar: a Lei N° 9.394/1996, que reconhece a EJA como modalidade; o Parecer n°11/2000 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; as iniciativas progressistas de alguns municípios; os Fóruns MOVA; os Fóruns Estaduais de EJA e o reconhecimento do MEC que passa a concebê-los como interlocutores de políticas públicas no cenário nacional; o apoio do MEC aos ENEJA e aos Seminários de Formação de Educadores de Jovens e Adultos; o assento à Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, de membros representantes dos Fóruns; a criação do Fundeb, contemplando a EJA; a elaboração de materiais didáticos, tanto para a formação continuada dos educadores, como para os alunos; a extinção da Secretaria de Erradicação do Analfabetismo e consequente implantação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) onde se insere a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, que tem como objetivo constituir uma política de Estado para EJA, buscando o sentido real do regime de colaboração entre a união, estados, municípios e as organizações da sociedade civil. É nessa Secretaria que essa modalidade ganha espaço, o que dificilmente aconteceria se estivesse na de Educação Básica.

A Secad vem tentando saldar a enorme dívida histórica do país no tocante à educação, comprometendo-se com a democratização dos sistemas de ensino e a criação de instrumentos que garantam a educação para todos como direito humano fundamental (HENRIQUES; IRELAND, 2005). Em relação aos jovens e adultos, fica registrada a preocupação não apenas de oferecer alfabetização ou escolarização por um tempo curto, mas fazer cumprir os sentidos da EJA fixados em Hamburgo, que, dentre outros pontos, considera a humanização dos sujeitos como resultante de aprendizagens que se dão ao longo da vida. No campo pedagógico, existe prioridade no financiamento de material didático tanto para a formação continuada dos educadores da EJA, com o objetivo de auxiliar o professor no desenvolvimento das suas tarefas na sala de aula convencional e nas práticas de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado, como para professores e alunos jovens e adultos, dentro das especificidades da modalidade em foco.

No entanto não foi superado, ainda, na EJA, a política compensatória dos anos iniciais. Continuamos com uma política de baixa institucionalização. É necessário avançar. A idéia é sair de uma mudança discursiva para as bases de uma política de Estado.

Entendemos que as políticas e ações governamentais deveriam garantir a formação básica e continuada de educadores de jovens e adultos. Os currículos dos cursos Normais e das Licenciaturas precisam contemplar a formação específica desses profissionais de forma que eles tenham acesso aos saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática que contemple:

Os fundamentos antropológicos, psicológicos, sociohistóricos, filosóficos e culturais que os levem a entender o mundo, a sociedade e os sujeitos com quem vão trabalhar.

As concepções de educação, alfabetização e letramento.

Os fundamentos da língua materna, da linguística aplicada, psicolinguística, sociolinguística, conceitos matemáticos e de ciências sociais e naturais.

Planejamento, metodologia de ensino e modelos de avaliação específicos para o desenvolvimento da prática pedagógica com jovens e adultos.

Assim, entendemos que não é possível continuarmos improvisando educadores e alfabetizadores de jovens e adultos. Os dados estatísticos e a realidade mostram que não é assim. Mostra-nos que, mesmo que se houvesse a universalização do ensino infantil, se todas as crianças estivessem na escola, ainda assim nós teríamos trabalhadores, desempregados e subempregados, que buscariam a escola como a agência auxiliar e, às vezes, a única agência, de acesso ao saber letrado. As nossas caminhadas pelos municípios do Estado, acompanhando as classes dos programas de alfabetização, nos mostram que quanto mais classes são instaladas mais pessoas aparecem para estudar, mesmo que nem sempre as condições de vida e as condições pedagógicas que são oferecidas (ou negadas) permitam que nelas permaneçam.

Dizemos isso porque nossa experiência acompanhando as classes tem mostrado que quando as instituições escolares oferecem as condições técnico-pedagógicas: merenda, material escolar, iluminação, condições de higiene, espaços alegres e bonitos; quando as práticas pedagógicas que são oferecidas são acolhedoras, afetuosas e de boa qualidade teórico-prática, os alunos se sentem envolvidos, engajados e implicados com o processo do ensino-aprendizagem, lutando com mais força para permanecer.

Nesse sentido, oferecer as condições para reter os jovens e adultos na escola, requer a sensibilidade do Estado em torno das políticas públicas para a área, que envolvam as condições materiais para a oferta de vaga e permanência dos alunos, planos de cargos e salários e a formação básica e continuada dos educadores de jovens e adultos.

Finalmente, gostaríamos de reafirmar que alfabetizar e escolarizar os jovens e adultos não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político. Alfabetizar e escolarizar hoje, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise político-crítica da realidade, mas também ter uma preocupação com a ressocialização do trabalhador. Trabalhar com ele as habilidades da leitura, da escrita e do cálculo e a utilização permanente desses conhecimentos. Desenvolver os conceitos e categorias necessárias à

compreensão do mundo em que o trabalhador está inserido. Ao lado de trabalhar com os alunos o desvelamento da realidade, seus problemas e formas de solucioná-los, instrumentalizá-los com os elementos necessários às reivindicações e buscas dessas soluções e para isso faz-se necessário e imprescindível profissionais em permanente formação.

### **FORMACIÓN DE EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS: REALIDAD, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES**

**Resumen:** Ese texto es fruto de nuestras reflexiones como investigadora, profesora y formadora de profesores. Tiene como objetivo principal problematizar sobre la temática de la formación de educadores que tutéan en la educación escolar de jóvenes y adultos. Para efecto didáctico, pero a la vez conceptual, dividiremos nuestra reflexión en cuatro puntos: en primer lugar traemos la discusión sobre el tratamiento que el Estado Brasileño viene dando a la formación y la carrera de los profesores de la Educación de Jóvenes y Adultos al largo del proceso histórico, en relación a la políticas públicas, al arcabouço legal y al currículo; un segundo punto se refiere a los “movimientos” que vienen emergiendo a partir de la década de 1990 para dar un nuevo norte a la modalidad; en un tercer punto tratado denunciamos el “silencio permitido” de las instituciones formadoras y de las instituciones mantenedoras de la modalidad en torno a la formación inicial y continuada; y finalmente puntuamos algunos desafíos y perspectivas en torno a la temática en estudio. Espero que esas cuestiones puedan constituirse en elementos de medição de un diálogo que permita, de forma colectiva, repensarnos nuestras “verdades” y vislumbrarnos nuevos horizontes.

**Palabras-clave:** Educación y escolarização de jóvenes y adultos. Formación de educadores, realidad, desafíos y perspectivas.

### **Referências**

ANFOP. Associação Nacional de Formação de Professores. **Documento norteador para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores.** 1998. Mimeo.

BARROS, A. M. A. **A formação dos professores que alfabetizam jovens e adultos:** uma demanda (re) velada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação**. São Paulo: Pioneira, 1979.

**BOLETIM ELETRÔNICO do Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO (UIL)**, número especial, set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 009/2001**. Trata da Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao)>.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CEB Nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>.

CURY, C. R. J. (Relator). **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

DECLARAÇÃO de Hamburgo e agenda para o futuro. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 22. ed. Trad. Horácio Gonzáles (et. al). São Paulo: Cortez, 1993a. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 14).

\_\_\_\_\_. **Com todas as Letras**. 2. ed. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1993b. (Biblioteca da Educação, Série 8, Atualidades em educação, v. 2).

HADDAD, S. **Novos caminhos da EJA**: estudos de caso. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HENRIQUES, R.; IRELAND, T. A política da educação de jovens e adultos, no governo Lula. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

HENRIQUES, R.; DEFOURNY, V. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos** (Prefácio). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA**. Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 ago. 2008.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

\_\_\_\_\_. A (de) formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, A. F. R. de. **Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos**. III Seminário Municipal de EJA. Maceió, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A formação de professores para a EJA**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, E. C. de e outros (Org.). **RELATÓRIO-SÍNTESE do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Luziânia, Goiás, setembro de 2004.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, L. J. G. Processos de inclusão e exclusão na educação de jovens e adultos. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, Editora Dimensão, v. 6, n. 30, nov./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença**. Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006a.

\_\_\_\_\_. O educador de jovens e adultos em formação. In: REUNIAO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2006b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. In: GRANCINDO, R. V. et al. (Org.). **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Libert Livro Editora, 2007.

SOUZA, J. F. de. A formação do professor de EJA X Sucesso/fracasso escolar. In: FREITAS, A. F. R. de. Resumos do II Seminário de EJA: **Desafios e perspectivas na relação teoria-prática**. Maceió: Secretaria Municipal de Educação/ DEJA, 1998.

TORRES, R. M. Ação Nacional da Alfabetização na América Latina. Trad. Ângela Melim. **Caderno de Educação Popular**, n. 17. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Nova, 1990.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY. L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

*Artigo recebido em: 15/07/09*

*Aprovado para publicação em: 20/08/09*