

Docência na educação de jovens e adultos: a necessidade constante da reflexão sobre a formação

Marcos Evaldt de Barros (*)

Introdução

O presente trabalho pretende trazer reflexões acerca da formação docente específica para a modalidade de educação de jovens e adultos. Para isso, nos distanciamos, aqui, da prática de advogar a favor de ideias estanques em educação, bem como das ideias que vinculam tarefas escolares a gavetas específicas. Não se pretende, também, o preenchimento de lacunas referentes à categorização ou nomenclaturas de variados tipos de formação, ou até mesmo de aprofundarmos uma ou mais formas de formação docente. Para tanto, evidenciaremos algumas ideias importantes acerca da modalidade EJA e da formação conectada à realidade.

Vale destacar, inicialmente, que quando falamos em especificidades do público da EJA, estamos falando não só de alunos, mas também de professores. Nessa linha, enfatiza-se a contribuição de Miguel Arroyo (2017), quando trata dos *coletivos* da EJA e das particularidades dos sujeitos da modalidade.

A importância do olhar específico para a modalidade e conseqüentemente para a formação docente, vincula-se à própria característica da EJA, que “se inscreve no universo da chamada ‘Educação Popular’ e, como tal, tanto pode derivar de iniciativas estatais ou particulares, conservadoras ou transformadoras, porque sua substância e centralidade estão no atendimento das camadas populares” (ROMÃO, 2011, p. 64).

O texto inicia apresentando as justificativas para uma formação específica voltada à modalidade EJA, a partir da revelação das particularidades da mesma. A seguir, traz a questão da formação de forma específica, evidenciando as maneiras dessa acontecer, seja na forma inicial, continuada ou autoformação, e apresenta o problema central: a ausência de uma formação específica para a EJA. Por último, será apresentada a questão da formação do formador, de forma a refletirmos acerca da importância da discussão sobre a metodologia de formação do professor.

(*) Mestrando em Educação pela Universidade La Salle – Canoas/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. Graduado em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Graduado em Direito pelo Centro Universitário Cenecista de Osório/RS. Professor de História da Prefeitura Municipal de Osório/RS e do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Entendendo as necessidades de uma formação específica

“Quem são os educandos/as com que trabalhamos nas escolas e, especificamente, na EJA? Como entender suas vivências tão extremas e como trabalhá-las nos conhecimentos? Com que artes de educar-formar?” (ARROYO, 2017, p. 12). Falamos em formação específica para a modalidade EJA. Mas quais especificidades demandam uma formação na mesma ordem? Por que criticamos a formação geral como suficiente para a modalidade?

As classes da EJA são frequentadas por indivíduos com diferentes idades além de diferentes origens, histórias, realidades e expectativas. Toda essa complexidade gera uma grande dificuldade de entender as particularidades desse grupo tão heterogêneo, e ainda as necessidades diferenciadas que estes apresentam. Para que se entenda, é necessário refletir um pouco sobre os motivos que os fizeram retornar ao ambiente escolar (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 751).

Não vão para a EJA por uma escolha cômoda, mas, muitas vezes, é com essa máscara generosa que a realidade cruel se apresenta. São adolescentes, jovens, adultos, que já estão inseridos em uma realidade de vivências injustas, em que o trabalho precarizado, o desemprego, a exclusão escolar fazem parte de suas vidas, como já fizeram ou farão parte das vidas de seus pais e irmãos:

Os passageiros do fim do dia e do início da noite – não são aqueles/as que se deslocam nos carros para o trabalho, para as faculdades ou para as casas – homens, mulheres brancos/as das classes médias, altas. São outros sujeitos e outros deslocamentos. Vêm de outros trabalhos, e não se deslocam para completar percursos escolares e humanos truncados. As pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes. (ARROYO, 2017, p. 22).

Nessa linha, vários estudos apontam que os alunos, jovens e adultos da EJA, são sujeitos que interagem, cotidianamente, com a sociedade que os exclui:

As leituras dos artigos nos apontam que de modo geral para os pesquisadores os sujeitos que frequentam as escolas na modalidade de educação destinada às pessoas jovens e adultas, são atores sociais que, enquanto membros de uma sociedade, vivenciam tal experiência ativamente, ou seja, são pessoas que ajudam a construir, cotidianamente, a história da sociedade em que vivem. Paradoxalmente, a mesma sociedade os discrimina e os marginaliza, sobretudo por pertencerem a um grupo que não domina ou domina pouco as habilidades de leitura e escrita e ou ainda porque se encontram inseridas grupo etário socialmente desvalorizado. (DIAS et al., 2011, p. 65).

São relevantes, diante do exposto, projetos educativos que permitam aos alunos excluídos perceberem-se, de fato, como excluídos. Uma educação que possibilite ao aluno um maior entendimento de si dentro da sociedade. Que possibilite, de igual forma, a compreensão de suas

trajetórias de vida e escolares. Dessa maneira, concordamos com Arroyo (2017, p. 10), quando afirma que “os cursos de formação inicial e continuada exigem o entender dessas tensões históricas”.

É importante, de igual forma, a criação de condições para que os alunos não tenham como objetivo apenas uma formação aligeirada, com o escopo somente da certificação. É necessária, então, a manutenção e a criação de novos processos que permitam a continuidade do desenvolvimento cultural, que possibilitem a condição de uma vida mais digna e a uma participação crítica nas decisões que envolvem toda a sociedade. Conforme Teixeira (2011, p. 11), “a Educação de Jovens e Adultos pode proporcionar nos alunos uma reflexão sobre seus direitos e qualidade de vida, ampliando seus conhecimentos e provocando um aumento de suas perspectivas com relação à qualidade de vida”.

Essas condições podem ser criadas a partir da discussão e cooperação entre vários segmentos da sociedade, como, por exemplo universidades, ONG’s, institutos de educação, empresas etc. Nesse sentido, segundo Saviani (2007, p. 161):

Ora, em lugar de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata-se de organizá-lo. É necessário, pois, que eles disponham de organizações culturais por meio das quais possam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. Com isso, além de propiciar o clima estimulante imprescindível à continuidade do desenvolvimento cultural e da atividade intelectual dos trabalhadores, tal mecanismo funciona como um espaço de articulação entre os trabalhadores e os estudantes universitários, criando a atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material.

Entende-se necessário, portanto, aumentar a dimensão relativa à discussão política na escola, levando os professores a um fazer inerente à luta, à resistência, enquanto atividade (docência) completamente social, visto que alguns grupos pretendem “implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação” (FREITAS, 2018, p. 22). Podemos somar a essa desestruturação evidenciada por Freitas o fechamento de turmas de EJA nos últimos anos, diminuindo a oferta e a oportunidade de estudos a muitas pessoas que não terminaram os seus estudos na modalidade regular de ensino.

Uma escola desconectada da realidade é um equívoco deformador. A realidade aqui tratada refere-se àquela vivenciada não só pelos alunos, mas por professores, gestores e toda a comunidade que cerca a escola. Um dos caminhos apontados (ou o único) para uma educação vinculada às concepções democráticas, é uma escola em profunda conexão com a realidade dos sujeitos envolvidos nela e com ela:

O papel do educador da EJA é abrir caminhos mostrando possibilidades. Assim, na prática, o educador deve expor aos alunos jovens e adultos que é possível mudar transformando sua realidade, sua história. E isso só é possível para quem se deixar acreditar, para quem quer aprender e também quer ensinar; é por isso que o educador precisa observar a sua prática, para que ela possa atender às necessidades do seu aluno, contribuir para sua transformação e, acima de tudo, respeitando suas crenças. (ALVES; BACKES, 2016, p. 104).

Atrelada aos movimentos sociais, como acima exposto e sugerido, torna-se relevante, nesse sentido, a análise da dimensão política da formação e prática docentes, que se constituem em campos relevantes da mudança social, a partir de ações a partir e na própria sociedade, mudando-se, ou não, os paradigmas das mais variadas ordens: práticas pedagógicas, formação, avaliação, ligação escola-comunidade etc. Nesse sentido, de forma brilhante, mais uma vez, Miguel Arroyo discorre:

Nos cursos de formação deve-se dar a centralidade para os docentes reconhecerem-se não apenas profissionais do direito ao conhecimento, mas profissionais do direito à cultura, à formação humana dos educandos. Essa poderá ser uma questão obrigatória a ser aprofundada nos currículos de formação inicial e continuada de educadores/as de jovens e adultos (ARROYO, 2017, p. 169).

É relevante observarmos que a escola, enquanto parte integrante e importante da sociedade, não é um elemento à parte, isolado, dos mecanismos que reproduzem aspectos das mais variadas ordens: inclusão, exclusão, preconceitos, inspirações etc. Pelo contrário, a escola é parte integrante da sociedade e mudará alguma coisa, para melhor ou para pior, quando saber-se uma instituição desse tipo. Para isso, portanto, a dimensão política e social terá que fazer parte das abordagens relativas à formação, projetos e demais práticas pedagógicas, metodológicas etc.

O problema da formação do educador, especialmente o educador de adultos, é da mais alta importância. Tem que ser um dos pontos contemplados em todo programa de expansão pedagógica. Para tratar do assunto, se não queremos cair nas ingenuidades habituais, que são também origem de grandes dispêndios sociais contraproducentes, devemos examiná-lo pelo enfoque da consciência crítica. [...] O ponto de vista da consciência crítica é o oposto. Sabe que não haverá verdadeira função do professor senão mediante a intensificação das influências sociais e a compreensão cada vez mais clara que o educador tenha de que sua atividade é eminentemente social, influi sobre os acontecimentos em curso no seu meio e só pode ser valiosa se ele admite ser conscientemente participante desses acontecimentos (PINTO, 2009, p. 109-110).

Destaca-se, mais uma vez, a importância de uma prática escolar voltada à horizontalidade, em que professor e aluno constroem o conhecimento a partir do diálogo, da resolução de problemas conjuntos e da mitigação das mazelas escolares e sociais. Como dito acima, a escola sendo parte da sociedade e não algo isolado, pressupõe práticas alinhadas a sujeitos que se enxergam, que se sabem atores sociais importantes e no polo ativo. Por essa linha, teremos uma educação problematizadora,

de caráter reflexivo e que desenvolva a realidade, fugindo da anestesia da educação bancária. (FREIRE, 2019, p. 97).

Conforme Santos (2011, p. 38), “temos que tratar os alunos como seres construtores da própria história, sujeitos com singularidades e especificidades que buscam no retorno à escolarização uma maior valorização pessoal e a inclusão na sociedade”. Em outras palavras, mas na mesma linha de pensamento, é urgente uma formação que vislumbre a ação pedagógica como sendo uma ferramenta que aproxime os sujeitos da sua realidade, ao mesmo tempo em que aproxima educando e educador e atenuando as relações verticais na escola, que apenas contribuem para a manutenção e o agravamento de todos os males que aqui já evidenciamos.

Formação inicial, continuada e autoformação: considerações necessárias e o problema que se apresenta

Procuramos, nesse trabalho, enfatizar a importância da formação conectada à realidade da EJA, seja qual ou onde for essa formação. Seguindo a lógica da defesa de uma formação voltada às especificidades da realidade, começamos a falar de *formação* à luz dos pensamentos de Álvaro Vieira Pinto (2009, p. 115):

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social.

A procura pelo tema *formação* docente mostra-nos reiteradamente três espécies: a formação inicial, a continuada e a autoformação. Essas categorias de formação edificam, ou deveriam edificar, a base sólida que sustenta a prática docente enquanto ação que modifica a sociedade a partir da escola.

Com relação à formação inicial, o debate em torno de uma formação específica para a EJA é histórico, envolvendo movimentações nacionais, internacionais, bem como resistência e avanços.

O debate sobre a formação do educador de EJA não é novo. Ele tem sido recorrente, tanto na literatura quanto na LDB 9.394/96, nos acordos internacionais em que o Brasil é signatário, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), nos cursos de Pedagogia, nos seminários e eventos de educação, enfim, a formação do educador de EJA é um dos temas que aparecem indexados a qualidade da oferta de EJA (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011, p. 237).

A formação continuada, cuja uma de suas peculiaridades é a soma da experiência docente aos conhecimentos novos a serem adquiridos com a apreensão de novas teorias e práticas, é entendida como sendo aquela que se situa entre a formação inicial e a prática:

O lócus da formação continuada tem sido entendido como aquele que se situa no "entre lugar", isto é, entre a formação inicial e a prática. Assim, e por isso mesmo, os autores tendem a coincidir quanto a necessidade de essa formação ser permanente quando o objetivo é a reflexão, a transformação e a mudança sobre a prática (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011, p. 267).

Muitas vezes, porém, a formação continuada, para todos os níveis da educação básica, tem sido insuficiente:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual "mercado da formação" sempre alimentado por um sentimento de "desatualização" dos professores (NÓVOA, 2009, p. 40).

Já a autoformação, aquela que é possível pelo próprio professor em consequência de suas interações, é entendida como "a formação que se constrói no exercício docente da EJA, pela ação e pela reflexão do educador sobre a própria prática" (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011, p. 263).

Encerrando a discussão sobre as três formas de discussão aqui apresentadas, e trazemos novamente Álvaro Vieira Pinto (2009, p. 115), que diz que a capacitação do educador se faz por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social.

Observa-se, entretanto, que o processo formativo de educadores para a Educação de Jovens e Adultos não tem se diferenciado muito das outras modalidades educacionais. Na ausência de uma formação específica, que possibilite aos professores e professoras o contato com instrumentos teóricos e práticos para a escolarização de jovens e adultos, os docentes tendem a reproduzir, na EJA, práticas desenvolvidas em outras modalidades educacionais. Isso tem sido um obstáculo para uma prática docente mais conscientizadora. Deveríamos contemplar, por exemplo, a discussão da aplicação de conteúdos mínimos, de grades curriculares, bem como de que maneiras a formação docente (inicial ou continuada ou a autoformação) está lidando com a realidade que se apresenta: "O objetivo da formação é melhorar a qualidade da intervenção do educador, e não apenas o seu discurso" (BARRETO; BARRETO, 2011, p. 94). Ou seja, importante ressaltar que a mudança virá pelo que já está posto, e a partir da análise e modificação desse.

Como visto, as especificidades do público discente da educação de jovens e adultos, muitas vezes, não possui como companhia uma formação docente específica para a modalidade. A formação para a educação básica, em área específica com relação aos campos de atuação (assim como se dá nas licenciaturas), modela-se às reivindicações da modalidade regular, quando muito. Em muitos casos,

o profissional tem deslocada parcial ou totalmente sua carga horária para a EJA, sem, no entanto, receber uma formação específica para a atuação em tal modalidade:

Portanto, o que se verifica no país é a ocorrência da EJA pelas mãos, principalmente, de professores do próprio sistema "regular" de ensino [...] Na maioria das vezes, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, comprometendo a qualidade do processo de ensino. Nesse sentido, um dos grandes desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e do compromisso social dessa formação com a especificidade de seus sujeitos (SOARES; PEDROSO, 2016).

Ressalta-se que, além do urgente e necessário olhar específico para a formação docente para a EJA, é primordial também o debate acerca da formação docente em geral. E isso só será possível a partir da conformação de esforços entre escola, universidade e toda a sociedade:

Assegurar a oferta gratuita da Educação Básica para os que a ela não tiveram acesso na idade própria hoje exige que primeiro se avalie com rigor o que já foi feito, visto que a imensa maioria desses jovens e adultos não alfabetizados de hoje já teve passagens pela escola e segue sem ser alfabetizada (COSTA; MACHADO, 2017, p. 89).

Evidencia-se, uma vez mais, a importância de uma formação que dê conta da demanda do público da EJA. Esse contingente, com suas peculiaridades, requer novas práticas, e essas, uma nova formação. Por conseguinte, uma nova formação requer novas discussões e novas ações.

O professor que forma o professor

“Tudo o que nasce, o que se cria, o que projeta etc., já no momento em que surge, começa a se tornar obsoleto e caduco”. Francisco Imbernón (2009, p. 12) nos presenteia com essa reflexão quando trata da formação docente já no século XXI. Ou seja, em tempos de instabilidade, de avanços e retrocessos diários, de velocidade informacional, obviamente que a formação e a profissão docentes não escapariam dos tentáculos dessa complexidade.

Dando continuidade às ponderações, nos perguntemos: o que e quem forma o quê? De que maneira? Com quais métodos? Para quais finalidades? Que identidades a renovar e a serem criadas? Nessa linha, enfatiza-se a importância das discussões que giram em torno da formação do profissional formador do professor:

O problema da formação do educador, especialmente o educador de adultos, é da mais alta importância. Tem que ser um dos pontos contemplados em todo programa de expansão pedagógica. Para tratar do assunto, se não queremos cair nas ingenuidades habituais, que são também origem de grandes dispêndios sociais contraproducentes, devemos examiná-lo pelo enfoque da consciência crítica (PINTO, 2009, p. 109).

E essa consciência crítica deve ser prestigiada já na formação inicial. Formação essa que deve contemplar, nas licenciaturas, não só o avanço do conhecimento inerente àquele componente específico (Matemática, Geografia, História etc.), mas, também, além de um olhar para a EJA, um olhar para a relevância das lutas que se devem ser feitas com urgência, e que englobam, inclusive, a mudança na formação:

Nos cursos de formação deve-se dar a centralidade para os docentes reconhecerem-se não apenas profissionais do direito ao conhecimento, mas profissionais do direito à cultura, à formação humana dos educandos. Essa poderá ser uma questão obrigatória a ser aprofundada nos currículos de formação inicial e continuada de educadores/as de jovens e adultos (ARROYO, 2017, p. 169).

É necessária, portanto, uma formação docente, seja ela qual for, que contemple o professor como sujeito que possui conhecimentos, que está inserido numa realidade própria e que possui aptidão para construir novos conhecimentos na escola, junto ao seu aluno, conforme a realidade apresentada. Barreto e Barreto (2011, p. 97) nos orientam sobre esse processo:

Como a formação não tem por objetivo trabalhar o discurso, mas a prática, o primeiro passo é garantir que a própria prática da formação explicita aquilo que se pretende enfatizar na formação. Pouco ou nada adiantará dizer-se, na formação, que o educando é sujeito no processo quando a formação tratar os formandos como objeto. O primeiro passo para os alfabetizadores acreditarem no que é proposto é verificarem os resultados dessa proposição junto a eles próprios.

O que há de peculiar, também, e que deve ser levado em consideração no fenômeno formador, é a atenção que deve ser dada à realidade local, tanto da instituição ou evento formadores quanto da própria atuação do professor que se forma. Essa atenção dobrada tem o potencial de desestabilizar a característica uniforme, e por isso criticada, da formação:

A EJA não pode ser pensada como uma abordagem a ser contemplada de maneira uniforme. Ela demanda especificidades para seus respectivos públicos: sejam eles jovens, adultos ou idosos. Eles podem compartilhar a retomada e continuidade dos estudos, mas suas expectativas e necessidades são diferentes. O percurso na EJA precisa contemplar as diversidades do seu público e não se limitar a caminhos únicos e niveladores (LEITE, 2013, p. 294).

Sabemos, porém, que não é nada fácil a mudança. Por isso inúmeros trabalhos, inclusive esse, tratam da questão. As mudanças, muitas vezes, requerem quebras de paradigmas que gerarão um enorme desconforto naqueles que se sentem satisfeitos com o que se apresenta:

Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido, assim como a metodologia de trabalho da prática formativa mais orientada a práticas formativas individuais que a modelos de formação permanente de caráter coletivo, de desenvolvimento e de melhoria do currículo e a processos

indagativos em que a base não é a “ignorância do mestre”, mas que se confia na capacidade do professorado para gerar inovações através da prática educativa (IMBERNÓN, 2009, p. 45).

Sinaliza-se, por fim, que o programa de formação não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas, também, pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. Como nos ensina novamente Miguel Arroyo (2017, p. 131), devemos “garantir aos jovens-adultos o direito a esses conhecimentos para que os educandos garantam seu direito a saberem-se vítimas dessas relações políticas, sociais, históricas”.

A educação de adultos está condicionada, portanto, às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno. É relevante que, tanto professor quanto aluno, enxerguem-se como colegas na construção de saber; como colegas na construção de uma sociedade mais justa; enxerguem-se, também, como colegas na superação das mazelas que atingem não só alunos e não só professores, mas toda a sociedade: a história excludente do Brasil evidencia a importância da luta atual.

Considerações finais

Diante do exposto, percebemos que a formação específica para a EJA justifica-se pelas especificidades da modalidade, que acolhe educandos, em muitos casos, que possuem uma realidade de vivências injustas, como o trabalho precarizado, desemprego, exclusão escolar, entre outras mazelas. São relevantes, portanto, projetos educativos que permitam aos alunos excluídos perceberem-se, de fato, como excluídos. Uma educação que possibilite ao aluno um maior entendimento de si dentro da sociedade. Que possibilite, de igual forma, a compreensão de suas trajetórias de vida e escolares.

Observou-se, também, que o processo formativo de educadores para a Educação de Jovens e Adultos não tem se diferenciado muito das outras modalidades educacionais. E essa ausência de formação específica impossibilita aos professores e professoras o contato com instrumentos teóricos e práticos para a escolarização de jovens e adultos. Isso leva à reprodução, na EJA, de práticas desenvolvidas em outras modalidades educacionais, dificultando, dessa maneira, o caminho para uma prática docente mais conscientizadora.

Por fim, as considerações deste estudo destacam que a formação docente para a EJA necessita da reflexão sobre teorias e práticas evidenciadas nos cursos de formação. É preciso, nesse sentido, adequar os processos formativos às realidades de educadores e educandos, em que, tanto professor

quanto aluno, caminhem juntos na construção de saber, em uma concepção mais democrática de formação e atuação pedagógicas.

Referências

- ALVES, Cíntia Fabiana de; BACKES, Dalila Inês Maldaner. Educação de Jovens e Adultos – EJA: um olhar para os alunos dessa modalidade de ensino. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, n. 13, p. 98-111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/437/372>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. A formação dos alfabetizadores. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustaquio (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 48-68.
- COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.
- DIAS, Fernanda Vasconcelos et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Educação de Jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. 12 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 49-82.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte/MG v. 17, n. 3 p. 749-767, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v17n3/1983-2117-epec-17-03-00749.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 16a ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- ROMÃO, José Eustaquio. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustaquio (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 48-68.
- SANTOS, C. P. A visão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre a escola. **Eventos Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 31-40. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180. 2007. Disponível em: <https://doaj.org/article/91efca2ddac54cef9a0cf295f5ed149b?frbrVersion=2>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SILVA, Fernanda Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, Leôncio (org). **Educação de Jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. 12 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 237-272.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (eja): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.32, n.4, p.251-268, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400251&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 mar. 2021.

TEIXEIRA, L. A. O que leva jovens e adultos a buscar a EJA?: algumas considerações. **III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 2011. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/ensino%20mat/18.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Resumo: O presente trabalho visa estimular uma reflexão relativa à Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir da investigação sobre a formação docente para a modalidade. Nesse sentido, demonstramos os motivos da necessidade da especificidade da formação docente, a partir do entendimento da realidade dos sujeitos envolvidos na EJA. No âmbito das problematizações, apresenta-se o apoio teórico de vários autores expoentes na área da Educação, como por exemplo: Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Leôncio Soares e Miguel Arroyo. Com base nas reflexões, percebe-se que a ausência de uma formação específica para a modalidade EJA ainda é uma constante e que se faz urgente a adequação dos processos formativos às realidades de educadores e educandos.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Formação. Realidade.

Abstract: The present work stimulates a reflection on the Education of Youth and Adults – EJA, based on the research on teacher training for the modality. In this way, we demonstrate the reasons for the need for the specificity of teacher training, based on an understanding of the reality of the subjects involved in EJA. In the context of problematization, the theoretical is supported by many famous authors like: Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Leôncio Soares and Miguel Arroyo. Based on the reflections, it is clear that the absence of specific training for the EJA modality is still a constant, and that it is urgent to adapt the training processes to the realities of educators and students.

Keywords: Youth and Adult Education. Formation. Reality.

Recebido em: 13/04/2021.

Aceito em: 14/06/2021.