

A PRODUÇÃO SOBRE O TEMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NO GRUPO DE TRABALHO (GT 18) DA ANPED NO PERÍODO 2009-2019

*Maria Clarisse Vieira
Márcia Soares de Alvarenga*

Resumo

Este artigo analisa a produção científica do Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2009 a 2019. Do ponto de vista metodológico, foram mapeados e analisados trabalhos completos produzidos no período, buscando identificar perspectivas teórico-metodológicas que adensavam as produções apresentadas no grupo de trabalho e que contribuíam para a consolidação da educação de jovens e adultos (EJA). O artigo indica um movimento progressivo de estudos relacionados à temática da formação do educador de EJA e constata alguns desafios na área, dentre os quais a necessidade de interlocução entre a EJA e a área da formação docente de maneira mais ampla. Também mostra que a formação, a prática e as condições de trabalho desses educadores continuam sendo um desafio, mormente o papel das universidades como espaço de produção de conhecimento acerca desse tema.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; formação de educadores; análise da produção científica.

THE PRODUCTION ON THE THEME OF FORMATION FOR YOUNG AND ADULT 'S EDUCATORS IN ANPED'S WORKING GROUP (GT 18) IN THE PERIOD 2009-2019

Abstract

This article analyzes the scientific production of the youth and adult education working group (GT18) of the National Association for Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) in the period from 2009 to 2019. From a methodological point of view, complete works presented in the period were sought out and analyzed with the purpose of identifying theoretical and methodological perspectives that strengthened the productions presented in the GT and that contributed to the consolidation of Youth and Adult Education. The article indicates a progressive movement of studies related to the subject of EJA educator training and notes some challenges in the area, among which the dialogue between EJA and the area of teacher education more broadly way. It also shows that the training, practice and working conditions of this educators continue to be a challenge, especially the role of universities as a space for the production of knowledge about this theme.

Keywords: education of youth people and adults; training of educators; analysis of scientific production.

LA PRODUCCIÓN DEL TEMA DE FORMACIÓN PARA EDUCADORES JÓVENES Y ADULTOS DEL GRUPO DE TRABAJO DE ANPED (GT 18) EN EL PERÍODO 2009-2019

Resumen

Este artículo analiza la producción científica del grupo de trabajo de educación de jóvenes y adultos (GT18) de la Asociación Nacional de Posgrado y Investigación en Educación (ANPEd) en el período de 2009 a 2019. Desde el punto de vista metodológico, se presentan trabajos completos, en el período se buscaron y analizaron con el propósito de identificar perspectivas teóricas y metodológicas que fortalecieron las producciones presentadas en el GT y que contribuyeron a la consolidación de la

Educación de Jóvenes y Adultos. El artículo indica un movimiento progresivo de estudios relacionados con el tema de la formación de educadores de EJA y señala algunos desafíos en el área entre los que destaca el diálogo entre EJA y el área de formación del profesorado de forma más amplia. También muestra que la formación, práctica y condiciones laborales de estos educadores continúan siendo un desafío, especialmente el rol de las universidades como espacio de producción de conocimiento sobre este tema.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; formación de educadores; análisis de la producción científica.

INTRODUÇÃO

Nos anos que sucederam a redemocratização do Brasil, muitos debates e reflexões vieram e continuam expressando formas regulatórias do trabalho e formação docente. Isto evidencia, como examina Oliveira (2008), que, após serem vistos como insumos e ignorados pelas reformas que marcaram a América Latina nos anos de 1950 e 1960, os professores ressurgem nas reformas iniciadas na década de 1990 como agentes centrais nos programas de mudança, como um compósito da reforma do estado em suas repercussões para as políticas no âmbito educacional.

Considerando as reformas educacionais implementadas durante este período, Helena Freitas (2002, p. 138) chama atenção para o fato de que a intensificação dos debates sobre as políticas de formação de professores entrelaça formas contraditórias materializadas nos/pelos movimentos dos educadores em sua trajetória a favor da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, bem como pelo processo de definição das políticas educacionais.

Este artigo tem como objetivo analisar a produção acadêmica do Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (GT 18 da ANPEd) relativa ao período de 2009 a 2019, no que concerne ao tema formação de educadores. O GT 18 teve início na 23ª Reunião Anual da ANPEd, em 2000, após funcionar dois anos (1998-1999) como Grupo de Estudos (GE). Antes da criação desse GT, os pesquisadores da educação de jovens e adultos apresentavam seus trabalhos sobretudo nos GTs de Educação Popular, Trabalho e Educação, e de Movimentos Sociais e Educação com os quais mantêm interlocução até hoje. No entanto, sentiam a premência de um espaço próprio no qual as discussões relativas a esse campo fossem mais bem aprofundadas. Após sua criação, o GT sedimentou-se e passou a receber pesquisas oriundas de programas de pós-graduação, bem como de professores e pesquisadores de diversas universidades, o que levou à necessidade de periodicamente se avaliar a produção desse grupo.

O artigo é o recorte de uma pesquisa mais ampla, que buscou analisar os estudos produzidos por esse coletivo no período em tela, com vistas a identificar perspectivas teórico-metodológicas que adensavam os trabalhos apresentados no GT e que contribuíam para a consolidação da educação de jovens e adultos. Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de um esforço que não é novo, considerando que, em 2008, Leôncio Soares e sua equipe de pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) analisaram em torno de 116 trabalhos apresentados no período de 1998 a 2008, capturando aspectos que evidenciaram a institucionalização da EJA como política pública, tendo na instituição escolar o centro das ações governamentais. Anterior a este trabalho, em 2002, Timothy D. Ireland e Leôncio Soares elaboraram trabalho centrado no período inicial do GT 18. Nesse aspecto, a pesquisa dialoga e dá sequência ao mapeamento da produção em educação de jovens e adultos no GT 18, enfocando um dos temas presentes nesse GT: a formação de seus educadores.

Antes de adentrarmos as questões específicas deste artigo, é importante esclarecer aspectos relacionados aos sujeitos educativos que atuam nesse campo, uma vez que a educação de jovens e adultos abrange um campo multifacetado de práticas e agentes, não se restringindo ao campo escolar ou da alfabetização. Como bem salienta Rivero (1998), a EJA possui matizes ricos e propósitos múltiplos, ocorrendo por meio de iniciativas governamentais e não governamentais. Na América Latina, as experiências e os programas que compõem essa modalidade educativa visam atender a um público diferenciado composto por núcleos de camponeses e indígenas, operários e trabalhadores informais, docentes e agentes sociais, sindicalistas, profissionais, pais de família, pessoas da terceira idade, grêmios e militantes partidários. Em decorrência, os agentes educativos recebem denominações variadas como monitor, professor, docente, educador, alfabetizador, instrutor, capacitador, dentre outros. As diversas nomenclaturas relacionam-se não apenas à variedade de funções e atribuições, mas sobretudo ao modo como se compreende a profissionalização desses sujeitos. A esse respeito, Vóvio (2010, p. 66-67) assevera:

Comumente são denominados professores aqueles que atuam diretamente na educação escolar em sistemas públicos e privados de ensino, com formação específica para a docência (seja em nível superior ou médio), sendo as outras denominações aplicadas aos programas organizados pela sociedade. A diferenciação não se encontra apenas no locus de atuação docente – a escola ou ambientes de educação não formal –, mas diz respeito à exigência ou não de formação específica para a docência, às condições de trabalho e ao estatuto profissional. No caso daqueles que atuam em programas de iniciativa popular, a grande maioria trabalha como voluntário, estagiário ou prestador de serviço com vínculo precário e conta com remuneração abaixo dos pisos salariais estabelecidos pelos professores.

Considerando as ponderações acerca da diversidade de nomenclaturas derivada dos diferentes graus de profissionalização que a área de EJA abarca, optamos neste artigo pelo termo educador, por entender que engloba os diferentes agentes educativos que realizam o trabalho educativo com pessoas jovens e adultas no contexto escolar ou não escolar.

Para a elaboração do artigo, foram selecionados trabalhos completos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd, entre 2009 e 2019¹, sobre a temática da formação de educadores na EJA. Por se tratar da avaliação da produção do GT 18, não foram considerados os artigos apresentados em outros GTs, mesmo que direta ou indiretamente estivessem relacionados com a EJA². Do ponto de vista metodológico, foi realizado levantamento no portal da ANPEd para obter os dados dos trabalhos completos disponibilizados nos arquivos das reuniões nacionais. Após a leitura dos resumos dessas pesquisas, foram selecionadas aquelas cujo conteúdo abordava temática pertinente à formação de educadores, totalizando 12 trabalhos. Depois dessa etapa, realizou-se a análise dos trabalhos escolhidos, buscando-se explicitar as questões conceituais e teórico-metodológicas concernentes ao tema. Para além desta introdução e das considerações finais, este artigo está estruturado em cinco seções. A primeira mostra a organização da pesquisa no contexto do GT e sua distribuição territorial. A segunda traz as variações do tema no interior do GT. A terceira e a quarta parte analisam os referenciais teórico-metodológicos adotados. E, por fim, a quinta seção apresenta as principais conclusões encontradas nos estudos.

¹ As reuniões da ANPEd passam a ser bienais a partir de 2012, mudando a denominação de Reunião Anual da ANPEd para Reunião Nacional da ANPEd.

² Os pôsteres, os trabalhos encomendados e os excedentes não foram incluídos na análise empreendida neste artigo.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA NO CONTEXTO DAS PRODUÇÕES DO GT 18: A DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL

Do universo de 126 trabalhos apresentados no período de 2009 a 2019, foi possível identificar 12 que tratam da formação de educadores em EJA. Os dados nos informam que 7 produções são provenientes da região Sudeste, 2 da região Sul, 1 da região Nordeste e 2 da região Centro-oeste. Neste último decênio, as instituições públicas com representações de trabalhos sobre o tema no GT foram Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal Fluminense/Centro Federal de Educação Tecnológica (UFF/CEFET), Instituto Federal Sul-Rio grandense (IFSUL), Instituto Federal de Goiás (IFG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJF/UNIRIO) e Universidade de Brasília (UnB). Como se vê, a maioria dos trabalhos foi produzida por instituições universitárias públicas localizadas na região Sudeste, não se encontrando estudos oriundos da região Norte. Essa variação quantitativa entre as regiões do país pode estar relacionada à presença (ou não) de instituições e programas de pós-graduação *stricto sensu*, os quais, com suas linhas e grupos de pesquisa, acabam fomentando os estudos. Por outro lado, constata-se a presença de trabalhos com representação dos institutos federais principalmente das regiões Sudeste, Sul e Centro-oeste, frutos da expansão dos institutos federais como política pública na última década.

No primeiro momento, chama a atenção a exiguidade dos trabalhos, sobretudo se compararmos com o levantamento anterior feito por Silva, Porcaro e Santos (2011). Essas autoras utilizaram como banco de dados o GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) da ANPED, no período de 1988 a 2008, e identificaram 16 pesquisas que tratavam da formação inicial, autoformação e formação continuada. Por consoante, Diniz-Pereira (2006), ao analisar trabalhos apresentados no âmbito da ANPED no período inicial do GT 18 (2000 a 2005), constata, além da ausência de diálogo entre o tema da formação de educadores na EJA e a temática formação docente em geral, a escassez de pesquisas voltadas para essa temática.

Considerando esses aspectos, debruçar sobre a formação do educador de jovens e adultos nos leva a inquirir em que medida essa presença incipiente de estudos sobre o tema no período de 2009 a 2019 corrobora a posição marginal que a EJA tem ocupado nas pesquisas acadêmicas. Além disso, questionamos se tais pesquisas e experiências pedagógicas têm sido socializadas em outros espaços além das reuniões nacionais e regionais da ANPED.

É possível perceber que, no curso dos 20 anos de criação do GT 18, a questão sobre a formação de educadores, entre outras, tem sido abordada como uma das emergentes problemáticas percebidas por pesquisadores em diferentes fóruns de reflexão sobre a educação para jovens e adultos. Machado (2008) descreve dois movimentos deflagrados no campo da formação de professores para atuar na EJA. O primeiro movimento partiu das dificuldades dos Conselhos Estaduais de Educação para interpretar os Arts. 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) relativos à EJA. Assim, educadores e pesquisadores do campo da EJA demandaram consulta pública e audiências junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o que resultou na elaboração do Parecer e Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para a EJA (Parecer CNE/CEB n. 11/2000), instrumento legal de inequívoca importância, através do

qual se estabeleceu explicitamente a necessidade da formação específica de professores de jovens e adultos.

O item VIII das diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, de 2000, trata da formação docente para a EJA. Este documento indica que “[...] o preparo de um docente para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000). O documento discute as especificidades de aprendizagem dos sujeitos da EJA, o que demanda, por parte dos docentes, a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados às características, interesses e expectativas dos educandos. Ele também estabelece que as instituições que se ocupam da formação de professores, possibilitadoras das licenciaturas e outras habilitações profissionais, sejam chamadas a incluir a realidade da EJA nos seus currículos e programas.

Em relação ao segundo movimento, Machado (2008) destaca a liderança da sociedade civil na criação dos Fóruns de EJA articulados desde o ano de 1996 e que se mantêm como dispositivos plurais e de caráter democrático para a promoção dos debates em torno da política pública para jovens e adultos. Apesar das conquistas legais originadas das difíceis travessias percorridas por educadores, professores e pesquisadores de EJA, reconhecemos nas preocupações anunciadas pelo VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (VII ENEJA), realizado em 2005, um dos momentos de preparação da virada nesses fóruns que têm animado a EJA em torno da questão da formação do professor de jovens e adultos.

Nesse encontro, pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do Brasil discutiram e encaminharam ao Ministério da Educação a necessidade de realização de um seminário nacional sobre o tema da formação de professores e educadores de jovens e adultos. Nesse contexto de discussão, houve a criação dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, ocorridos no Brasil entre os anos de 2006 e 2015, nas cidades de Belo Horizonte (2006), Goiânia (2007), Porto Alegre (2010), Brasília (2012) e Campinas (2015).

Em busca de criar condições objetivas para responder as inquietações relativas à formação de educadores da EJA, pesquisadores da área questionaram sobre quais seriam os impactos que uma formação específica poderia provocar para a qualidade da educação de jovens e adultos, qual seria o perfil deste educador e a quem caberia formar este educador para tal modalidade. As questões resultaram em produções respectivamente organizadas por Soares (2006) e Machado (2008), que nos oferecem um rico panorama, no qual anunciam questões a serem perseguidas no sentido de nos convocar a (re)afirmar ou (re)pactuar consensos sobre, por exemplo, princípios e fundamentos teóricos, políticos e epistemológicos para a formação de educadores na modalidade de EJA.

Apesar da gradativa visibilidade da EJA, decorrente das ações promovidas por movimentos sociais e pesquisadores da área, observa-se que ainda é incipiente a demanda por uma formação específica de seu educador. Estudos mostram que nas últimas décadas do século passado eram escassos os cursos de Pedagogia a oferecer habilitação em EJA (SOARES, 2006). A maior parte dos educadores que se propunham a ensinar este público não teve a oportunidade de cursar na graduação disciplinas voltadas para lidar com o público jovem e adulto. E, portanto, sem a devida qualificação, desenvolviam a prática pedagógica sem refletir sobre as peculiaridades desses sujeitos. O cenário encontra novos desafios com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015), uma vez que elas não tratam a formação do educador da EJA, bem como não a referenciam como uma das possibilidades de atuação de pedagogos e licenciados. Como resultados, não se estipulam

parâmetros específicos para a formação dos futuros professores da EJA. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia aprovadas em 2006 revelam uma definição bastante abrangente no que tange às funções do pedagogo, no que se refere à formação docente para a EJA, não trazendo os aprofundamentos necessários a esta formação.

Margarida Machado ((2016), em estudo no qual avalia as políticas efetivadas após vinte anos da LDB de 1996, registra algumas mudanças nas condições de trabalho do educador que atua na EJA. Segundo ela, diversos direitos como piso salarial, carreira e formação foram alcançados em virtude das lutas da categoria docente. No entanto, tais conquistas ainda não foram universalizadas e assumidas pelos gestores em seus diferentes níveis. Isso posto, a autora adverte que a área convive “[...] com monitores, voluntários e contratos precários de professores, atuando em classes de alfabetização até o ensino médio na EJA” (MACHADO, 2016, p. 447). Portanto, a formação, a prática e as condições de trabalho desse agente educativo seguem como um desafio, não obstante a contribuição e o papel das universidades como espaço de produção de conhecimento acerca desse tema nos últimos anos.

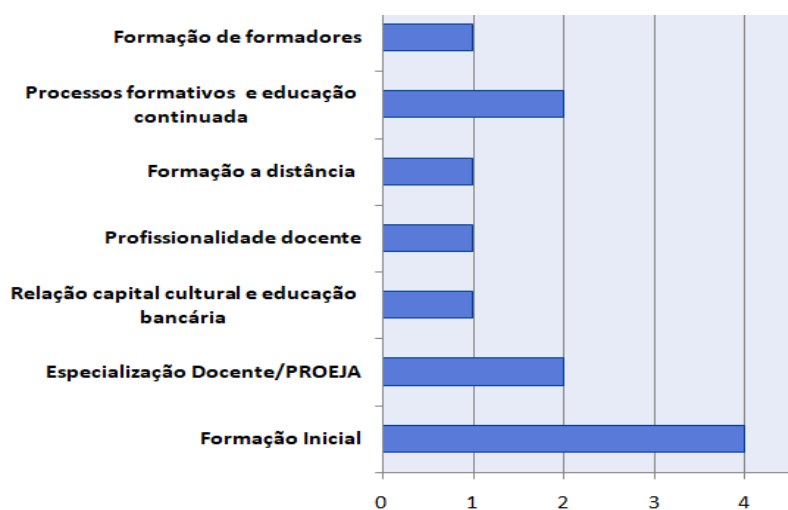
Assim, neste breve inventário, registramos marcas que não foram removidas, mas parecem precisar ser reiteradas, para dar subsídios aos fundamentos aos quais os processos formativos dos educadores de jovens e adultos não podem deixar de ser relacionados.

Dessa forma, é mister darmos continuidade e densidade às reflexões sobre o assunto, uma vez que a organização verticalizada e fragmentada dos currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas se confronta com uma tradição contrária a essa organização, considerando que as referências da EJA pautam-se em princípios que são a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a “[...] diversidade subjetiva – cultura –, a transformação do sujeito e suas relações sociais, a centralidade no trabalho como produção social, na escola, como objeto de análise/espaço de trabalho e a efetivação do direito à educação (MACHADO, 2008, p. 162).

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EJA: VARIAÇÕES SOBRE O TEMA

Ao longo do período estudado, foram encontrados trabalhos que discutiam o tema da formação de educadores sob diferentes aspectos.

Figura 1: Aspectos abordados no tema formação de educadores



Fonte: pesquisa realizada pelas autoras.

Ao observar a Figura 1, constata-se que 12 trabalhos apresentados abordavam o tema da formação de educadores sob diferentes perspectivas de objetivação: formação de formadores; formação na modalidade a distância; formação inicial em projetos extensionistas; sentidos das políticas de formação; subjetivação docente; cursos de formação inicial e continuada nas relações entre universidade e escola e na relação com professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); histórias de vida.

Os objetivos apresentados pelos autores variaram, incluindo:

— investigar a formulação de um saber acadêmico na formação de formadores que contemple as práticas culturais advindas do saber comunitário (PINHEIRO, 2009);

— analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa sobre o que é política de formação de professores (ALVARENGA, 2009);

— discutir os desafios da formação de professores para a educação de jovens e adultos, buscando estabelecer um diálogo inicial entre dois pensadores críticos da educação: Paulo Freire e Pierre Bourdieu (SILVA, ARAÚJO, 2011);

— desenvolver uma investigação sobre a formação de educadores de jovens e adultos, identificando os desafios que se interpõem na construção da profissionalidade docente desses educadores diante das contingências do cenário educacional brasileiro (PORCARO, SOARES 2011);

— analisar o processo formativo no contexto do curso de aperfeiçoamento para professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na diversidade, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no contexto da Educação a Distância (EAD) (LAFFIN, 2011);

— investigar histórias de vida de alunos e professores em um programa federal de Nova Iguaçu (ANDRADE, SANTOS, 2012);

— analisar processos de constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica que trabalha em um curso técnico, na modalidade Proeja, em um *campus* do Instituto Federal Sul-Rio grandense (FREITAS, 2015);

— trazer resultados da pesquisa sobre os processos formativos vividos, realizada por alunos de graduação em pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na disciplina de Prática de Ensino e na Extensão Universitária, apresentando a contribuição desses dois espaços para a produção de conhecimentos e a construção da identidade do docente da educação de jovens e adultos (MOURA, 2015);

— compreender a prática pedagógica a partir da formação dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e na EJA, em cursos integrados a partir do Proeja (CASTRO, BARBOSA, 2015);

— refletir sobre significações atribuídas pelos estudantes de Pedagogia ao processo formativo vivenciado na formação inicial, tendo como referência as contribuições da educação popular e da perspectiva histórico-cultural (VIEIRA, 2017);

— analisar a formação do educador do curso de Pedagogia da UFMG sob a perspectiva dos estudantes egressos que optaram pela Habilitação em EJA, a fim de compreender em que medida e de que modo essa formação influencia sua inserção e atuação profissionais (SOARES, SOARES, 2019);

— trazer reflexões sobre a inserção da Extensão Universitária nos currículos de graduação e os impactos de suas ações no processo formativo, a fim de repensar e intervir na formação de professores para a educação de jovens e adultos (EJA) (MOURA, 2019).

Ao analisar os objetivos expressos nos trabalhos sobre formação de educadores, alguns agrupamentos temáticos podem ser identificados: um que busca analisar experiências que dão ênfase à formação inicial no contexto universitário por meio de atividades de extensão e/ou disciplinas (VIEIRA, 2017; MOURA, 2015; SOARES, SOARES, 2019; MOURA, 2019); outro que traz a formação continuada no contexto universitário por meio da formação de formadores (PINHEIRO, 2009) e da modalidade EAD (LAFFIN, 2011). Há trabalhos que buscam compreender os sentidos da política educacional na voz dos docentes (ALVARENGA, 2009) e os desafios que se interpõem na construção da profissionalidade (PORCARO, SOARES, 2011); há outros que buscam a intersecção das trajetórias de vida de educandos e educadores da EJA em um programa federal (ANDRADE, SANTOS, 2012). A preocupação com a constituição e formação do sujeito professor no contexto da educação profissional (CASTRO, BARBOSA, 2015; FREITAS, 2015) e trabalhos de natureza mais teórica, como os de Silva e Araújo (2015), que discutem as contribuições do pensamento de Freire e Bourdieu, despontaram recentemente, mostrando a importância de analisar o processo contínuo da formação de professores da educação de jovens e adultos numa perspectiva crítica, mormente na educação profissional integrada.

REFERENCIAIS TEÓRICOS ADOTADOS NA PRODUÇÃO DAS PESQUISAS

De modo geral, observa-se uma variedade teórica de análise que evidencia tanto as potencialidades advindas da riqueza de abordagens, como a incipiência na construção de um campo mais homogêneo devido à dispersão presente no referencial teórico.

As pesquisas que dão ênfase à formação inicial no contexto universitário por meio de atividades de extensão e/ou disciplinas discutem os processos formativos vividos por graduandos, com vistas a compreender a contribuição de espaços curriculares da graduação no ensino superior para a constituição/formação de educadores e para a construção de sua identidade docente. Por isso trazem em seu referencial teórico autores como Freire (1992, 1994, 1996); Serrano (2010); Schön (1992); Nóvoa (1992); Pimenta e Silva (2011); Lave & Wenger (1991); Brandão (2008); Reis (2011); Wenger (1998); Barbier (2002); Thiollent (1985); Vygotsky (2006); Engeström (1987); Bakhtin (2003). Também são encontrados autores vinculados à EJA e ao próprio GT, entre eles: Machado (2010, 2016), Barreto e Barreto (2006), Laffin (2015), Paiva e Fernandes (2016), Ribeiro (1999), Ventura (2012, 2015), Vieira e Reis (2012), entre outros.

Por sua vez, os trabalhos que discutem a formação continuada no contexto universitário por meio da formação de formadores e/ou da modalidade EAD perscrutam a formulação de um saber acadêmico na formação de formadores que contemplem as práticas culturais advindas do saber comunitário e/ou a articulação da modalidade a distância. Com base na análise da produção escrita de professores cursistas ou do trabalho com narrativas de formação, dá-se ênfase à reflexividade e aos saberes da prática como elementos centrais, com vista à compreensão e constituição de um saber coletivo, mesmo com sentidos distintos. Em face disso, trazem como referências autores como Marli Eliza D. André (2005); Berger e Luckmann (1985); Freire (2005); Gadamer (2002); Josso (2004); António Nóvoa (1995); Maurice Tardif (2002) e Bakhtin (1992); Geraldini (1993) e Ghedin (2002), entre outros.

Há trabalhos que buscam compreender os sentidos da política educacional na voz dos docentes, o que implica construir, por meio de uma perspectiva dialógica e dialética, leituras compreensivas acerca da política produzida na cotidianidade dos docentes de séries iniciais da EJA. Tais estudos adotam como referencial os seguintes autores: Amorim (2004); Arroyo (2006);

Bakhtin (2000); Chauí (2007); Di Pierro (2005); Freire (1996); Gramsci (2000); Heller (1970); Lefebvre (1991); Torres (1998).

Aqueles que visam identificar desafios interpostos na construção da profissionalidade docente desenvolvem um diálogo com os autores Freire (1987); Diniz-Pereira (2006); Fonseca (2010); Schön (2000); Machado (2010); Franco (2010); Zeichner (2003); Dubar (2005); Gaskell (2007), entre outros. Os desafios da formação de educadores de EJA são vistos também a partir da contribuição exclusiva de Bourdieu e Paulo Freire: elementos da teoria crítica no campo da sociologia da educação, em especial a teoria da violência simbólica desenvolvida por Pierre Bourdieu, e a educação libertadora concebida por Paulo Freire do ponto de vista político, epistemológico e pedagógico são perspectivas teóricas que possibilitam compreender a formação de professores da educação de jovens e adultos numa perspectiva crítica.

Nos trabalhos que fazem interlocução com a educação profissional e interrogam sobre a formação/constituição do professor que atua nessa modalidade, podemos observar dois movimentos: no primeiro, os pesquisadores se baseiam em autores do campo da EJA e da educação profissional, tendo a perspectiva marxista como referência (CASTRO, BARBOSA, 2015); no segundo, adotam como referência autores que enfatizam a produção de subjetividades docentes em meio à constituição histórica. Assim, são encontradas, em alguns trabalhos, contribuições de Foucault (1995, 2001, 2012); Deleuze e Guattari (2011), dentre outros, como mostra a citação a seguir:

Os caminhos que percorro para a realização deste trabalho são delimitados por escolhas teórico-metodológicas que os tensionam: a constituição dos sujeitos em Foucault, atravessada pelos conceitos de dispositivo e de resistências, e a produção de dados através do método cartográfico. Os conceitos apresentados acima operam de forma articulada na produção do sujeito. (FREITAS, 2015, p. 2)

Ao concluir esta seção, constata-se, no conjunto de autores referenciados no tema da formação de educadores, a presença de Paulo Freire na maioria dos trabalhos. No entanto, como mencionado anteriormente, apenas um artigo dedica-se a buscar suas contribuições e a de Bourdieu de forma exclusiva.

Observa-se que a incipiente presença de estudos sobre o tema da formação do educador no período em estudo é perpassada por uma significativa dispersão no referencial teórico. Essa é uma característica comum de áreas do conhecimento que se encontram em fase de constituição e que estão estruturando uma comunidade científica e seus respectivos fóruns de produção da pesquisa e divulgação de resultados. Como podemos depreender, as referências citadas são predominantemente nacionais, sugerindo a discussão de pelo menos dois aspectos relacionados à dispersão caracterizada pelos tipos de estudos: de um lado, a existência no Brasil de expressiva produção consolidada no campo da educação em geral e na educação de jovens e adultos, em particular nas imbricações que os temas dos trabalhos apresentaram no período; de outro, embora em percentual menor, a falta de acessibilidade das produções internacionais, incluindo pouco domínio de línguas não lusófonas.

Evidencia-se também a citação de autores do próprio GT 18, mostrando, conforme já anunciara Soares, Silva e Ferreira (2011, p. 43), “[...] que alguns teóricos do campo da EJA começam a se firmar em determinadas categorias, constituindo um corpus de referência”. Esses autores ainda acrescentam que, “[...] quando os estudos ou a pesquisa se pautam pouco, ou quase nada, nos estudos já existentes na área, isso acaba fragilizando e retardando a consistência de referenciais teórico-metodológicos”.

É mister ainda destacar que os trabalhos indicam uma incipiente interlocução com pesquisadores do campo da formação de professores em geral, o que é bastante salutar se considerarmos que a educação de jovens e adultos compõe a educação básica como modalidade de ensino. Em tempos distintos, o trabalho realizado por Ribeiro (1999) também aponta direcionamentos importantes. Essa autora, tendo como base pesquisa organizada por Haddad (2000) no estado da arte realizado no período de 1986 a 1998, destaca que os estudos acadêmicos desenvolvidos àquela época denunciavam práticas de EJA que não correspondiam às particularidades e às exigências da educação de jovens e adultos. Levanta, ainda, a insuficiência dos conhecimentos que a academia produzira sobre as práticas de educação de jovens e adultos. Para ela, a institucionalização da EJA, concebida como educação básica e constituída como campo de pesquisa, de prática e de reflexão pedagógica, indicaria um conjunto de conhecimentos, os quais

[...] estabeleceriam, nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua. (RIBEIRO, 1999, p. 4)

Destaca-se assim a importância de os estudos sobre formação colaborarem na constituição de um corpo de saberes teóricos e práticos, com ênfase no diálogo entre a EJA e o campo da formação docente de maneira mais ampla, tendo em vista a relevância de conhecimentos que apoiem a ação desses educadores, sem os quais dificilmente poder-se-iam construir propostas orgânicas e coerentes com “[...] suas necessidades formativas, as identidades profissionais em constante construção, as suas representações sobre a EJA, sobre os educandos e as versões das culturas que se quer privilegiar nesses processos educativos” (VÓVIO, 2010, p. 62).

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DOS TRABALHOS NO PERÍODO

Ao adentrar o tema relativo à metodologia de pesquisa encontrada nos trabalhos, recordamos as ponderações de Luna (1988), quando ela assevera que a metodologia não tem *status* próprio e precisa ser definida em um contexto teórico-metodológico específico, ou seja, ela necessita ser discutida a partir de um quadro de referência, que é condicionado, por sua vez, por questões epistemológicas. Nesse sentido, as técnicas ou os procedimentos de pesquisa não são autônomos, mas decorrem da formulação do problema e do referencial teórico que deu origem a ele.

A despeito de a maioria das pesquisas se autodenominarem como pertencentes à abordagem qualitativa, é preciso compreender que a metodologia está entrelaçada aos aspectos mencionados anteriormente, o que nos desafia a não a limitar a procedimentos de produção e coletas de dados, mas a um quadro teórico mais amplo. Neste sentido, alguns dos trabalhos anunciam como referencial teórico-metodológico o materialismo dialético (ALVARENGA, 2009; CASTRO, BARBOSA, 2015), enquanto outros anunciam metodologias como as narrativas de formação (PINHEIRO, 2009), o método cartográfico (FREITAS, 2015) e/ou a pesquisa-ação (VIEIRA, 2017).

Alguns dos trabalhos estabelecem os referenciais teórico-metodológicos de forma coerente com os objetivos propostos, no sentido de esclarecer conceitos e categorias utilizados. Senão vejamos como Freitas (2015), ao discutir o conceito de cartografia, trata este conceito:

Tal como usualmente a encontramos nos dicionários, a cartografia se aproxima da geografia, significando a “técnica do traçado de cartas geográficas e seu estudo”. [...] Porém, a cartografia como método, neste artigo, não se resume ao desenho de um mapa de determinado território – fixo, reprodutivo, um “decalque” [...]. Mapear, neste trabalho, tem a ver com a cartografia que foi formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari. (FREITAS, 2015, p. 4)

Com base nos estudos de Foucault, Freitas (2015) utiliza o conceito de jogos da verdade como produtor do sujeito, quando estes se constituem como experiência, criando a subjetivação do sujeito. No método escolhido, a autora lança mão de anotações de seu diário de campo para análise. Para tanto, faz uso de duas abordagens de acompanhamento: o dispositivo da formação continuada de professores como produtor de subjetividades e as resistências dos professores nas relações com esse dispositivo, registradas no diário de bordo.

Pesquisas como a de Moura (2017, 2019) e de Vieira (2017) estão entrelaçadas a ações de ensino e extensão no contexto universitário, utilizando-se os dados produzidos nestes espaços como *corpus* de seus estudos. A análise documental perpassa tais estudos que se valem de relatórios, formulários, diários de campo e registros de discussão feitos em sala de aula ou em momentos formativos.

É comum também se encontrarem trabalhos que fazem uso de entrevistas abertas e em profundidade, além da análise de escritas de professores, como o realizado por Laffin (2011). Segundo esta autora:

A problematização neste ensaio constitui-se em um processo de formação continuada de professores, o qual articula três elementos: a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção de escrita sobre intervenções educativas. (LAFFIN, 2011, p. 1)

Alguns estudos buscam mesclar a abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando-se de questionários estruturados que forneçam dados mais abrangentes acerca de quem são e como têm desenvolvido o trabalho docente na educação de jovens e adultos (CASTRO, BARBOSA, 2015). Para compreender os dados produzidos por meio de questionários aplicados a professores do Instituto Federal de Goiás (IFG), esses autores recuperam a trajetória histórica da EJA e da educação profissional e tecnológica como modos vinculados à formação de trabalhadores pobres, assim como problematizam a formação docente destinada a essas modalidades educativas. Nessa mesma direção Soares e Soares (2019), ao analisarem a formação do educador do curso de Pedagogia da UFMG sob a perspectiva dos estudantes egressos que optaram pela Habilitação em EJA, organizaram o estudo em duas etapas. Na etapa quantitativa utilizou-se levantamento dos egressos por meio de questionários. Na etapa qualitativa foi organizado um seminário e entrevistados alguns sujeitos participantes.

A análise bibliográfica continua sendo utilizada tanto como estratégia para se aproximar/aprofundar o conhecimento do tema quanto como recurso central, sobretudo quando a pesquisa se propõe a ser um estudo comparativo de teóricos, como apontaram Silva e Araújo (2011).

Além de produção de conhecimento, algumas metodologias são vistas como elementos do processo formativo. Ao discutir as possibilidades formadoras dos diversos espaços disponíveis no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Vieira (2017) pontua que a pesquisa-ação possibilita ao futuro professor a vivência e o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada na escuta sensível, no diálogo, na amorosidade e no respeito mútuo. O

contato com os sujeitos jovens e adultos e a reflexão na e sobre essa experiência forja no estudante de Pedagogia uma sensibilidade/compromisso em relação a essa realidade.

PRINCIPAIS CONCLUSÕES NAS PESQUISAS ANALISADAS

Nas discussões relacionadas à formação inicial de educadores, há o reconhecimento do importante papel das instituições universitárias para a formação docente em EJA, seja no âmbito de disciplinas, de pesquisa ou de extensão. Em suas conclusões, Moura (2015) destaca que a educação de jovens e adultos, na perspectiva do direito, pressupõe em sua *práxis* que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a emancipação do ser humano. Nesse sentido, o aprofundamento das ações que trazem a prática como um dos elementos formativos pode enriquecer ainda mais essa função, sobretudo por apresentar um grande potencial para o papel que a universidade deve cumprir. Com isso, há a garantia da qualidade da educação de jovens e adultos, não só na formação de professores, como também na construção de materiais didáticos, aprofundamento do referencial teórico e elaboração de novas abordagens didáticas.

Outro estudo apresentado por esta autora indica que, a despeito dos avanços, as ações de Extensão Universitária nos currículos de graduação da UFRJ constituem-se ainda um espaço de *disputa da prática acadêmica*, que engloba desde a concepção de universidade, conceitos e ações de extensão até o olhar para o currículo, visto não apenas como justaposição das partes, “[...] mas como um todo capaz de promover a ressignificação do fazer acadêmico” (MOURA, 2019, p. 6). Segundo ela, as ações de extensão não somente permitem que os graduandos de origem popular experimentem práticas semelhantes às aquelas as quais vivenciaram em seus percursos, agora em outra posição, mas que possam criar enquanto futuros educadores um olhar curioso em busca de entender sua realidade a partir da investigação do cotidiano.

Ao estudar a formação do educador do curso de Pedagogia da UFMG, Soares e Soares (2019) concluem que, não obstante a Formação Complementar em EJA ser uma das menos procuradas em virtude da reduzida oferta de emprego, os egressos desta formação possuem um diferencial no momento da inserção e atuação profissional, visto que são sensíveis ao trabalho com as especificidades da EJA.

Quando discute a formação continuada no contexto universitário por meio da modalidade educação a distância, Laffin (2011) ressalta como desafio ao trabalho docente na EJA as condições de construção do conhecimento pelo aluno ao longo da educação básica, uma vez que seu percurso escolar foi acidentado, marcado por fracassos, rejeições e estigmas, num clima de desconfiança em relação a uma nova experiência escolar (2011). Destaca a fragilidade da formação pedagógica na preparação de professores das disciplinas específicas dos ensinos fundamental e médio e da educação de jovens e adultos, considerando-se a perspectiva conteudista e academicista marcantes nos cursos de licenciatura no Brasil. Em decorrência, anuncia que um curso a distância exige considerar um perfil que precisa se fundamentar em concepções emancipatórias e filosóficas, levando em conta, dentre outros aspectos, a diversidade regional/local, cultural e o mundo do trabalho. Mostra ser preciso avançar no estabelecimento de políticas de formação inicial e continuada de professores de EJA que considerem o perfil dos sujeitos de EJA e seus espaços de atendimento, com o propósito de se viabilizarem ações formativas que contemplem as particularidades da área, as pesquisas, as práticas pedagógicas e as demandas dos movimentos sociais (LAFFIN, 2011).

Em direção semelhante, Pinheiro (2009) buscou identificar as lógicas diferenciadas que permeiam a Universidade e o saber acadêmico, em conexão com os saberes existentes na comunidade, em suas manifestações e práticas culturais. Ela sustenta que, na constituição de políticas públicas, a formação de professores deve visar a um processo sistemático de educação continuada. Tais vivências contribuem com ações pedagógicas necessárias à constituição social e política de uma universidade aberta a novas posturas e à incorporação e produção de conhecimentos que atendam a ação educativa em sua totalidade, superando fragmentações de saberes e identidades coletivas. Esta autora ainda indica que:

Em nossa investigação, o desafio foi estabelecer conexões entre lógicas diferenciadas, que se organizaram em função de regras sociais e sistematização de saberes distintos. Essa elaboração decorreu de uma práxis, na qual os saberes das formadoras e dos alfabetizadores se sistematizaram na intermediação da teoria com as condições de sua prática. (PINHEIRO, 2009, p. 14)

Alvarenga (2009) destaca que os professores da EJA produzem as políticas dos outros no terreno político-epistêmico da sua formação. Por meio de metodologia dialética e dialógica, a autora assinala ser necessário “[...] acolhermos professores como sujeitos falantes que participam da disputa pela hegemonia de sentidos sobre formação docente”, uma vez que “[...] são eles os privilegiados para expressar em palavras e em práticas o sentido de sua vida, sua cotidianidade em processos formativos vividos em diferentes espaços sociais”.

O estudo de Andrade e Santos (2012), realizado com professores e alunos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem urbano de Nova Iguaçu-RJ), permitiu perceber que, apesar das precárias condições que impediram a concretização do projeto pedagógico do programa como previsto e, portanto, o atingimento pleno de suas metas formativas, os educandos que concluíram o curso – muitos deles indicando a vontade de continuar sua formação escolar – apontaram o comprometimento assertivo de seus professores como principal elemento positivo da experiência formativa pela qual passaram. De acordo com os autores, o sucesso do trabalho não decorreu da capacitação inicial e continuada que se deu em condições precárias, mas da identidade comum entre educandos e educadores. Estas trajetórias em comum favoreceram um trabalho de elevação da autoestima dos educandos.

Ao observar o processo de constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica no Proeja, utilizando o método cartográfico para compreender essa constituição do professor da Proeja, Freitas (2015) salienta que os mecanismos de poder, que visam à objetivação dos docentes no território da pesquisa, contribuem para a compreensão da constituição do sujeito professor do Proeja neste mesmo território. Isso se deve ao fato de que suas estratégias mobilizam os docentes a se transformarem, a modificarem suas condutas, ainda que, muitas vezes, resistindo ao discurso que busca controlá-los. Desse modo, o território da pesquisa é afetado e se reconfigura constantemente em função das disputas que nele se movimentam quando as resistências dos professores insistem em modificar os rumos prescritos para suas condutas.

A pesquisa desenvolvida por Castro e Barbosa (2015) buscou conhecer quem são e como trabalham os professores do Instituto Federal de Goiás que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O estudo mostra que a entrada da EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio do Proeja, trouxe a demanda de formação docente como um dos desafios em que as políticas, instituições e o Proeja precisam se debruçar. A formação desse profissional é vista como meio de consolidar o acesso, a permanência e o êxito formativo dos trabalhadores que buscam essa educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se dedicou a analisar a produção científica do GT 18 da ANPEd (Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) no período de 2009 a 2019. Não obstante as pesquisas apresentadas indicarem um movimento progressivo de estudos relacionados à temática da formação do educador de EJA, constatam-se alguns desafios na área. O estudo aponta, num primeiro momento, a escassez de trabalhos sobre o tema, especialmente se contrastado com o levantamento anterior feito por Silva, Porcaro e Santos (2011). É possível que parte das pesquisas sobre formação do educador de EJA tenha sido socializada em outros espaços e eventos educativos, sobretudo se considerarmos o surgimento de espaços de discussão, como os seminários de educadores de jovens e adultos, bastante ativos no período, dentre outros.

Além da incipiente presença de estudos sobre o tema da formação do educador, observa-se significativa dispersão no referencial teórico, aspecto já debatido por Haddad (2000) em estudo anterior. Como esse autor, acreditamos que a dispersão é uma característica comum de áreas do conhecimento em fase de constituição e que estão estruturando uma comunidade científica e seus respectivos fóruns de produção da pesquisa e divulgação de resultados. Destaca-se como um aspecto positivo e importante a presença de Paulo Freire em boa parte dos estudos, considerando a relevância do pensamento deste autor na construção de uma concepção educativa libertadora e crítica.

No que diz respeito ao referencial teórico-metodológico, depreende-se que as referências citadas são predominantemente nacionais, sugerindo aspectos relacionados à dispersão caracterizada pelos tipos de estudo. Nas imbricações que os temas dos trabalhos apresentaram no período, observa-se a existência no Brasil de expressiva produção consolidada no campo da educação em geral e na educação de jovens e adultos em particular. Em relação a esse aspecto, é mister considerar que o campo teórico da educação de jovens e adultos é amplo e possui interfaces com várias áreas do conhecimento. É possível que a interface da área com outros campos do conhecimento, aliada à diversidade de sujeitos, espaços e realidades, explique em parte a dispersão teórico-metodológica evidenciada ao longo do período.

O estudo indica desafios ainda presentes que precisam ser (re)afirmados e (re)pactuados, dentre eles o importante papel das instituições universitárias para a formação docente em EJA, seja no âmbito de disciplinas, de pesquisa ou de extensão. Com base na legislação e na discussão teórica do campo, reitera-se a necessidade de uma formação inicial e continuada específica voltada para o docente da EJA, sobretudo num momento de retrocesso nas políticas públicas, o qual atravessamos. Por fim, a reflexão sobre a produção do GT no período em tela nos permite apontar a importância de se estreitar o diálogo entre a EJA e a área da formação docente de maneira mais ampla, principalmente se refletirmos sobre o quanto tais pesquisas vêm avançando em diferentes perspectivas nos últimos anos (HADDAD, 2000; SOARES, 2010; MACHADO, 2016). Esse diálogo será salutar na constituição de um corpo de saberes teóricos e práticos que a educação de jovens e adultos almeja construir.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Márcia Soares de. *A política dos outros* na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 32, 2009, Caxambu, *Anais da ANPEd*. Caxambu, GT18, ANPEd, 2009. Disponível em http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_18.html. Acesso em 1 maio 2021.

ANDRADE, Flávio Anício; SANTOS, Mary Ellen Silva. Identidades reconhecidas: a história de vida do educador como fator de sucesso no âmbito da educação das pessoas jovens e adultas. *In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 35, 2012, Porto de Galinhas, *Anais da ANPED*. Porto de Galinhas, GT 18, ANPED, 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/127-gt18>. Acesso em 5 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Resolução CNE/CP n. 02/2015*, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos: Resolução CNE/CEB Parecer 11/2000*. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2000. Homologação publicada no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Cláudio. Projeja, trabalho docente e formação de trabalhadores. *In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 37, 2015, Florianópolis, *Anais da ANPED*. Florianópolis, GT 18, ANPED, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em 3 maio 2021.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). *In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 187-203.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. *In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 281-291.

FREITAS, Josi Aparecida de. A cartografia da constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do Projeja: fazendo-se no caminho. *In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 37, 2015, Florianópolis. *Anais da ANPED*. Florianópolis, GT 18, ANPED, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em 15 maio 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação: Campinas*, v. 23, n. 80, set./2002.

HADDAD, Sérgio (coord.). *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

LAFFIN, Maria Hermínia Lages Fernandes. A formação docente na educação de jovens e adultos: um ensaio problematizando a modalidade a distância, em um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas. *In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 34, 2011, Natal. *Anais da ANPED*. Natal, GT 18, ANPED, 2011. Disponível em http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=127:trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em 15 maio 2021.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. A formação de educadores de EJA e a reorganização dos currículos em EJA. Relatório de atividades. In: *Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA*. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul. 2011, p. 225-226. Disponível em http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf. Acesso em 1 maio 2021.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. O falso conflito entre as tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC, 66: p. 70-74, 1988. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1207/1213>. Acesso em 31 maio 2021.

MACHADO, Maria Margarida (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei n. 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 0. n. 9, jul./dez. 2016. p. 429-445. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706>. Acesso em 30 maio 2021.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. Construção da identidade do docente da educação de jovens e adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 37, 2015, Florianópolis. *Anais da ANPEd*. Florianópolis, GT 18, ANPEd, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em 2 maio 2021.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. A inserção da extensão universitária nos currículos de graduação e suas contribuições junto aos cursos de formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 39, 2019, Niterói. *Anais da ANPEd*. Niterói, GT 18, ANPEd, 2019. Disponível em http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=37. Acesso em 8 fev. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. *Retratos da Escola*, v. 2, 2008. p. 29-40.

PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leôncio José Gomes. Caminhos e desafios à formação de educadores de jovens e adultos. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 34, 2011, Natal. *Anais da ANPEd*. Natal, GT 18, ANPEd, 2011. Disponível em http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=127:trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em 20 maio 2021.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 68, dez. 1999. p. 184-201. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>. Acesso em 28 maio 2021.

RIVERO, José. Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos. In: *Seminário Regional Programas de educación compensatoria en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, 19 a 2 out. 1998.

SILVA, Analise da *et al.* Relatório Síntese. IV Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos: processos formativos em EJA: práticas, saberes e novos olhares. Brasília, 2012. Disponível em http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/iv_snf_relatorio_final.pdf. Acesso em 30 maio 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 José Gomes (org.). *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 237-271.

SILVA, Waldeck Carneiro da; ARAÚJO, Flavia Monteiro de Barros. Formação de professores da educação de jovens e adultos: ensaio sobre a possibilidade de diálogo entre o conceito de capital cultural e a crítica à educação bancária. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 34, 2011, Natal. *Anais da ANPEd*. Natal, GT 18, ANPEd, 2011. Disponível em http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=127:trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em 15 maio 2021.

SOARES, Leôncio José Gomes (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes; SOARES, Rafaela C. e Silva. Formação inicial, inserção e atuação profissional na EJA. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 39, 2019, Niterói. *Anais da ANPEd*. Niterói, GT 18, ANPEd, 2019. Disponível em http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5045-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 6 fev. 2022.

VIEIRA, Maria Clarisse. Comunidades de práticas como espaços de formação inicial na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência do GENPEX /UNB. *In*: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 38, 2017, São Luís. *Anais da ANPEd*. São Luís, GT 18, ANPEd, 2017. Disponível em http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreferenc_e_filtr=21. Acesso em 21 out. 2017.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes *et al.* *Coleção Didática e Prática de Ensino*. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 60-67.

Submetido em março de 2022
Aprovado em fevereiro de 2023

Informações das autoras

Maria Clarisse Vieira
Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: mariaclarissev@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5924-0488>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8701989467105177>

Marcia Soares de Alvarenga
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: msalvarenga@uol.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8686-9844>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4672329547292143>