

Elementos constitutivos da identidade docente do formador de formadores para a Educação de Jovens e Adultos

Constitutive elements to the teaching identity of teachers of teachers for Youth and Adult Education

Adenilson Souza CUNHA JÚNIOR¹
Leôncio José Gomes SOARES²

Resumo

O artigo, parte compositiva de um relatório de pesquisa pós-doutoral, tem como objetivo apresentar e discutir os possíveis elementos constitutivos da identidade docente do formador de formadores que atua no campo da Educação de Jovens e Adultos nas instituições de ensino superior. Sustentados em um enfoque teórico e subsidiados pela literatura da área, argumentamos que as trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como as implicações do formador que atua nessa área da educação pavimentam um campo que também é político, marcado pela defesa do direito à educação e à escola para todos aqueles que, por diversas circunstâncias, não tiveram acesso aos sistemas escolares ou não permaneceram neles.

Palavras-chave: Identidade Docente. Formação de Formadores. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This paper, which is a part of a post-doctoral research report, aims to present and discuss the possible constitutive elements to the teaching identity of teachers of teachers that work in the area of Youth and Adult Education in higher education institutions. Drawing on a theoretical framework and based on the literature in the area, we argue that the professional and academic trajectories, as well as the implications of the teacher that works in this area of education, pave a field that is also political, characterized by defending the right to education and school to all those who, due to several circumstances, did not have access to school systems or did not remain in them.

Keywords: Teaching identity. Teacher training. Youth and Adult Education.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estágio doutoral na Universidade de Playa Ancha (UPLA), Chile. Pós-doutor em Educação pela (UFMG). É professor titular, com dedicação exclusiva, do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2046813448859972>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3622-1799>. E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutor pela Universidade Federal Fluminense (bolsa do CNPq, 2006), pela Northern Illinois University, em Illinois, Estados Unidos da América (bolsa CAPES, 2012-2013), e pela Universidade Federal da Paraíba (2021). Pesquisa e publica na área de educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, abordando a política educacional, a formação docente, a escolarização e a história da educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6232915641401989>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4750-2529>. E-mail: leoniciosoares@gmail.com

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontra-se, na atualidade, plenamente inserida na Educação Básica brasileira. Desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), essa área da educação passou a ser considerada uma modalidade de oferta educativa, o que vem ensejando, desde então, a constituição de um campo pedagógico próprio (Ribeiro, 1999).

Se por um lado a constituição histórica da EJA ocorreu “à margem ou na fronteira do sistema educativo”, conforme expõe Di Pierro (2006, p. 288), por outro lado, ao longo dos últimos anos, o debate sobre essa área da educação tem se ampliado: seja pela consolidação da oferta, face à demanda por formação de professores para atuar na modalidade; seja pela necessidade de que seu campo pedagógico esteja regido por conhecimentos epistemologicamente sistematizados, de maneira que reconheça, legitime e atenda o conjunto de especificidades que lhes são intrínsecas.

Como efeito, ampliam-se cada vez mais os estudos que colocam a EJA como tema de pesquisa. São inúmeros e variados os estudos no campo das políticas educacionais, do currículo, da produção de material didático, da formação de professores, entre outros que estabelecem inter-relações com a modalidade. As investigações do tipo estado do conhecimento, segundo denominação de Romanowski e Ens (2006), que se ocupam de inventariar descritivamente a produção acadêmica de uma determinada área, têm sido um importante instrumento para analisar a evolução da pesquisa e a constituição do campo da EJA nos programas de pós-graduação brasileiros (Lima; Cunha Júnior, 2021; Sanceverino; Laffin, 2021; Sanceverino; Lódi; Laffin, 2020; Sanceverino; Ribeiro; Laffin, 2020).

No que se refere à pesquisa sobre a formação de professores para atuar na EJA no Ensino Fundamental e Médio, muito se tem avançado (Arroyo, 2005; Lima; Cunha Júnior, 2021; Soares, 2008). Entretanto, ainda são escassos os estudos e pesquisas que analisam a formação dos formadores (professor universitário, docente das licenciaturas) e as ações por eles desenvolvidas no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) (Gatti *et al.*, 2019).

Se, no âmbito geral das pesquisas sobre formação de professores, o tema da formação do formador ainda se encontra insipiente, são escassas

as investigações sobre a formação de formadores para a EJA (Bezerra; Machado, 2016). Ainda que a pesquisa de Gatti *et al.* (2019) informe que os poucos estudos sobre a formação do formador ocorram no âmbito da análise sobre os docentes de licenciatura, da qual a formação do formador em EJA faz parte, não se evidenciam investigações exclusivamente com esse escopo. No entanto, a emergência da EJA, nas últimas décadas, sobretudo pelo crescimento da demanda para essa oferta educativa – reflexo das transformações culturais, sociopolíticas e econômicas e da reconfiguração da escola considerada regular –, reposicionou essa modalidade da educação para um lugar de visibilidade e preocupação.

Essa preocupação se revela, inicialmente, no âmbito das políticas educacionais, pela tentativa audaciosa de cumprimento das metas oito, nove e dez estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (Brasil, 2014). Elas preconizam, em linhas gerais, o aumento da oferta, a integração com a educação profissional e a redução do analfabetismo como estratégia para atenuação das desigualdades sociais. Porém, à medida que tem se avançado com a presença da EJA nas redes de ensino, torna-se cada vez mais necessário compreender os sujeitos, as estratégias de permanência, os processos educativos e as especificidades desse campo da educação.

Um dos marcos legais que deu relevo a esse contexto foi o parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 11/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No documento, os fundamentos, conceitos e funções da EJA são expressos com base na premissa de que “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (Brasil, 2000, p. 9).

Nessa mesma esteira, o parecer apresenta um tópico que se debruça sobre a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos, indicando 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” (Brasil, 2000, p. 56). Tal determinação impõe às universidades e demais instituições formadoras pautar seus projetos pedagógicos orientados para o reconhecimento das especificidades desse campo da educação.

Sabe-se que os cursos de pedagogia são aqueles nos quais ocorre a

maior parte da oferta de disciplinas voltadas para a EJA (Cunha Júnior, 2017). Via de regra, esses componentes curriculares se concentram em uma ou duas disciplinas, com carga horária de 60 horas. Em algumas instituições, os estágios curriculares obrigatórios também são realizados com atuação na modalidade.

Neste estudo, recorte de uma pesquisa mais ampla que analisa a presença da EJA nos concursos públicos das IES públicas do estado da Bahia e a constituição da identidade docente, objetivamos, através da abordagem teórica de pesquisa, apresentar e discutir os possíveis elementos constitutivos dessa identidade a partir das trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como suas implicações políticas e práticas na área enquanto formadores daqueles professores que irão atuar nessa área da educação.

Possíveis elementos constitutivos da identidade docente do formador de formadores para a Educação de Jovens e Adultos

Trajетórias acadêmicas e profissionais

Na percepção de Marcelo (2009), o conceito de identidade docente é mutável; já para Diniz-Pereira (2016), é complexo. Portanto, logo de partida, é “preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve” (Marcelo, 2009, p. 112).

Nos posicionamos em conformidade com a compreensão de que

[...] a identidade docente constitui-se em relação ao “outro” – este “outro” concebido tanto como *instituições*, como, por exemplo, o estado, as universidades e faculdades, os programas de formação docente, as escolas e sindicatos, quanto *pessoas*, tais como estudantes, seus pais, outros professores, administradores escolares entre outros. Além disso, dinâmicas de gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual são elementos cruciais que também participam da construção dessa identidade profissional (Diniz-Pereira, 2016, p. 14, grifos do autor).

É preciso dizer, inicialmente, que a formação do formador se

processa no universo institucional, uma vez que ocorre no interior das instituições formativas, reguladas pelo Estado e sujeitadas a dispositivos legais *interna corporis*, como os planos de desenvolvimento institucionais, os projetos de curso, os planos de formação, entre outros marcos. A partir promulgação da LDBEN (Brasil, 1996), a EJA passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, levando as IES a considerarem, nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, componentes curriculares que estivessem voltados para o atendimento dessa oferta educativa.

Os próprios normativos que regem a formação docente nos cursos de licenciatura – sobretudo em função da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, mais precisamente as que iniciaram em 2005, mediante Parecer CNE n. 5/2005, orientando a revisão da oferta dos cursos de pedagogia em todo o país – estabeleceram que os projetos pedagógicos de cada instituição deveriam considerar áreas ou modalidades ligadas à formação para o trabalho na Educação Básica, possibilitando que os estágios curriculares fossem realizados na modalidade EJA (Brasil, 2005).

Gatti *et al.*, (2019, p. 273), com base em Almeida (2007), pontuam:

No contexto de redefinição da formação inicial de professores, especialmente nas duas últimas décadas, é preciso avaliar que os docentes formadores estão envolvidos, direta ou indiretamente, na construção dos projetos de formação que expressam as experiências teóricas e práticas a serem desenvolvidas por formadores e licenciandos, bem como tudo que se faz para materializá-las nas práticas formativas. Isso implica considerar que o professor formador, sua prática docente e as condições em que realiza seu trabalho interferem nas formas que produzimos a formação inicial e a profissão docente.

Em razão do redimensionamento dos projetos de formação, como já adscrito, emerge a necessidade de admissão na carreira docente do magistério superior de formadores que irão atuar diretamente no campo da EJA.

Ao contrário de como se processa a formação do professor que irá atuar na Educação Básica, prioritariamente realizada em uma licenciatura específica, a formação dos docentes para atuar no Ensino Superior não está

regulamentada sob a forma de um curso específico. De um modo geral, a LDBEN (Brasil, 1996) admite que esse profissional seja preparado nos cursos de pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*. Entretanto, a exigência legal de que todas as IES tenham um mínimo de um terço de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta o fortalecimento desta como o lugar para a formação do formador.

Considerando, portanto, o preconizado pela LDBEN, no que diz respeito ao preparo do formador de formadores ocorrer prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, se pensarmos essa condição na forma exclusiva de um programa que prepare o docente que irá atuar no campo da EJA nas IES, essa formação é reduzida, ao menos em programas que tenham especificamente essa área de concentração³. No banco de dados e estatísticas da Plataforma Sucupira⁴, mais precisamente no relatório de cursos de pós-graduação *stricto sensu* existentes no Brasil (ano base de 2020), dos 191 programas de pós-graduação em educação, encontramos apenas um programa de mestrado em Educação de Jovens e Adultos, de natureza profissional, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Ainda assim, sem intenção de aprofundar o debate sobre o tema, é importante salientar que, por ser de natureza profissional, o programa atende, predominantemente, o que estabelece a Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) n. 17/2009, cuja finalidade é a qualificação de profissionais que já atuam nessa área de ensino, ou seja, o professor da Educação Básica – ao contrário do mestrado acadêmico, que preconiza, em linhas gerais, a formação de docentes universitários (Brasil, 2009).

Porém, embora não esteja detalhado na Plataforma Sucupira, são inúmeros os programas de pós-graduação em educação que, apesar de não possuírem área de concentração em EJA, têm linhas de pesquisa voltadas exclusivamente para estudos e pesquisas sobre esse campo da educação ou de linhas que transversalizem as temáticas da EJA. Ademais, a produção bibliográfica da área – como já mencionado na introdução deste estudo –

³ A área de concentração é o núcleo estruturante do projeto pedagógico do curso. Trata-se do foco e do escopo da proposta do programa.

⁴ Ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

também indica uma pulverização de trabalhos de mestrado e doutorado com temáticas da EJA que não estão necessariamente vinculados, a rigor, às temáticas das linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação.

Assim, as exigências contidas nos editais que destinam certames para o ingresso nos quadros do magistério público superior⁵ – mediante concurso público de provas e títulos – dos formadores que irão atuar em disciplinas voltadas para a EJA nos cursos de graduação nos dão pistas para albergar a construção da identidade docente desse formador.

Esses documentos são instrumentos importantes para compreender quais as expectativas institucionais esperadas em relação ao ingresso no magistério superior, uma vez que ali estão postas uma série de condições que permitem delinear a relação candidato/vaga. Além disso, possibilitam observar as exigências formativas, como a formação inicial requerida e o desenvolvimento profissional docente em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); se ocorreram na área de EJA ou não; se a produção científica do candidato se concentra na área objeto do concurso; os componentes curriculares que serão ministrados, caso a vaga a ser ocupada seja para mais de um componente⁶; o regime de trabalho, além de outros aspectos.

Esse conjunto de fatores que se impõe para o acesso à carreira docente do formador, em certa medida, vai delineando o perfil do candidato: se ele se considera apto ao ingresso para o componente curricular, se sua trajetória formativa está contemplada pelas exigências da vaga, a produção acadêmica por ele desenvolvida (trabalhos e artigos publicados), orientações, entre outras. Além disso, após o ingresso nas IES, se o formador desenvolve ações para além do ensino de graduação, como projetos de pesquisa e extensão na área de sua admissão.

Vislumbra-se que o formador de formadores para a EJA possua – no momento de ingresso no magistério superior público – um conjunto

⁵ Levando em consideração que 63% dos docentes das licenciaturas atuam em IES públicas, conforme pontuam Gatti *et al.* (2019), e são regidos por estatutos próprios de admissão e permanência na carreira, implicando estabilidade e longevidade na função, as discussões aqui apresentadas estão pautadas no magistério superior que se desenvolve em instituições públicas de ensino.

⁶ Considerando, por exemplo, que, nas IES públicas estaduais, as disciplinas voltadas para a EJA possuem carga horária de 60 horas, os concursos não são direcionados apenas para esse componente, sendo necessária a conciliação com outras disciplinas, de maneira que a carga horária perfaça o mínimo exigido para justificativa da contratação.

de saberes advindos de sua formação e outros de natureza prática, curriculares e disciplinares que lhes permitam o domínio da sua área de formação e daquilo que será ministrado nos cursos. Entretanto, vale destacar que esses indicativos, embora esperados, não são decisivos para a constituição da identidade docente do formador de formadores para a EJA, pois, embora seu ingresso nas IES seja para atuar em um componente curricular voltado para a EJA, seu desenvolvimento profissional docente poderá ocorrer em outros componentes que não se vinculem a essa área. Da mesma forma, em movimento contrário, um docente admitido para outro componente curricular (como política educacional, didática, educação infantil etc.) pode deslocar-se para o campo da EJA.

Recuperamos Tardif (2002) para situar o formador de formadores como um produtor de saberes profissionais e disciplinares, dada a natureza da docência no magistério superior (nas instituições formativas) e sua função do “domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico” (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003, p. 270).

Na tipologia de saberes proposta por Tardif (2002), os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; já os saberes disciplinares são os que correspondem às diversas áreas do conhecimento (disciplinas) que são selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente.

Nessa perspectiva, considerando que o formador de formadores é quase sempre um licenciado, o ingresso no magistério superior para ministrar um componente curricular voltado para a EJA já é fruto de sua trajetória formativa, em que se presume a existência de saberes profissionais e disciplinares para o seu campo de atuação. Outro fator importante a ser considerado é que esse docente também pode ser oriundo da Educação Básica, inclusive atuando na própria EJA, o que agregaria seu domínio disciplinar da área. Há de se pensar também que o movimento de construção da identidade do formador vai se constituindo em torno das especificidades do Ensino Superior, mais especificamente da articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Ferreira, 2010; Roldão, 2005).

Neste ponto, retomamos a LDBEN para enfatizar a voz do legislador, ao compreender que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior,

de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (Brasil, 1996, p. 26). Ao considerar tais especificidades, o documento preconiza que, para o desenvolvimento pleno dessas atividades, um terço do corpo docente deve desenvolver o seu trabalho em tempo integral. Assim, conjecturamos que o regime de trabalho dos docentes nas IES é uma categoria importante para compreender como essas especificidades se retroalimentam e fazem parte da constituição da identidade docente.

A condição do regime integral, também denominada em algumas instituições como regime de dedicação exclusiva, pressupõe que o docente não tenha nenhuma atividade além da universidade, presumindo que as atividades docentes e administrativas ocorram apenas para a instituição a que se está vinculado.

Segundo o censo da Educação Superior, de 2020, mais de 72% dos docentes nas universidades têm o regime de contrato de trabalho em tempo integral; nas licenciaturas, esse percentual é de 74,8%. Considerando que o conjunto de atividades realizadas pelos docentes nas IES não se restringe à docência (o ensino), o regime integral de trabalho possibilita ampliação de sua atuação no campo da pesquisa e da extensão, além de outras atividades pedagógicas e administrativas.

Di Pierro (2006), referindo-se à formação dos educadores de EJA que irão atuar na Educação Básica, avalia que ela se ampliou nas universidades que lograram construir núcleos de pesquisa e extensão com estudantes e docentes dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas. Tal questão suscita, além do interesse na temática, a disponibilidade de tempo dos professores formadores como condição para o desenvolvimento de outras atividades que promovam o aprofundamento nas temáticas da EJA, bem como a possibilidade de articulação e fortalecimento institucional.

Os grupos de pesquisa⁷, institucionalizados⁸ ou não, também nos dão pistas para compreender a constituição identitária do formador de formadores, uma vez que esses espaços, além de reunirem pesquisadores e

⁷ Destacamos que os grupos de pesquisa podem receber outras nomenclaturas, como grupos de estudos, centros de estudos, núcleos de pesquisa, laboratórios de pesquisa, centros de referência, entre outros.

⁸ Os grupos de pesquisa institucionalizados são aqueles que possuem cadastro e certificação no diretório de pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

estudantes, são liderados⁹ (coordenados) por professores formadores vinculados às IES que se dedicam a promover aprofundamento temático de uma determinada área. Ademais, esses grupos são propícios ao compartilhamento de experiências, projetos, estudos e pesquisas relacionadas ao escopo de sua organização.

No campo da EJA, encontramos na pesquisa de Mecheln e Laffin (2020) uma importante sistematização e análise dos grupos de pesquisa sobre essa área da educação. Com base no Diretório de Grupos Pesquisa (DGP), do CNPq, o estudo localizou 199 registros de grupos de pesquisa em atividade no Brasil, entre os quais 39 são voltados para a EJA como temática prioritária, e outros 160 transversalizam a temática. Embora esse universo seja pequeno frente aos 37.640 grupos de pesquisa registrados no DGP/CNPq, as autoras consideram o seguinte:

Entende-se, após a análise dos dados, que há bolsões de pesquisadores que estudam as dinâmicas e trajetórias teóricas e práticas da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, é possível falar em intelectuais da EJA que se dedicam ao trabalho de agregar estudantes e pesquisadores, estimular novos estudos, fomentar o compartilhamento de conhecimentos e acabam, inevitavelmente, por ampliar o campo epistemológico da área (Mecheln; Laffin, 2020, p. 69).

Assim, as atividades do formador de formadores no âmbito dos grupos de pesquisa se desenvolvem em função do seu interesse pessoal, cujo objetivo é criar um coletivo (agregando outros pesquisadores e estudantes) que comunga dos mesmos interesses temáticos. Isso reforça a ideia de construção de um campo teórico e epistemológico para a EJA advindo do interesse dos formadores que se envolvem com a temática.

Sabemos, ainda, que os grupos de pesquisa, em certa medida, integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, já que ele representa um dos indicadores de avaliação pela CAPES. Os grupos também estão referenciados no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) (Brasil, 2010) como importante mecanismo de desenvolvimento

⁹ Os grupos de pesquisa são organizados hierarquicamente. Para cadastramento no CNPq, o líder é o fundador e responsável institucional pelas atividades do grupo.

acadêmico. Dessa forma, a maior parte dos grupos de pesquisa é liderada por docentes que atuam na pós-graduação.

A vinculação dos formadores das IES públicas aos programas de pós-graduação *stricto sensu* ocorre por decisão e aspirações pessoais. O processo de admissão por concurso para atuar no magistério superior público se destina à contratação de professores que atuarão, prioritariamente, no ensino de graduação. Entretanto, se por opção pessoal o docente desejar atuar em programas de mestrado e doutorado, deverá cumprir uma série de exigências para o seu credenciamento à pós-graduação, como desenvolvimento de projetos de pesquisa, produção científica regular, publicações de artigos em periódicos qualificados, publicação e organização de livros, orientações de iniciação científica e monografias, vinculação a grupos de pesquisa, atuação no ensino de graduação, entre outros critérios estabelecidos institucionalmente.

Quando o formador chega à pós-graduação, presume-se sua inserção em um campo de pesquisa já delineado pela sua trajetória formativa, ou seja, que ele já carrega consigo áreas de interesse convergentes com sua formação e sua atuação. Emerge desse contexto um ciclo que se retroalimenta com a formação de outros pesquisadores que irão se inserir na Educação Superior, gerando espaços de ampliação e atuação na área pesquisada.

Em que pese a ampliação da EJA nas ações de pesquisa e extensão, nos grupos de estudos, nos programas de pós-graduação e, conseqüentemente, no debate acadêmico, essa área da educação encontra-se ainda em processo de consolidação, sendo as universidades um espaço fundamental para o seu desenvolvimento (Arroyo, 2005).

Implicações políticas e pedagógicas do formador de formadores

A inserção da EJA nas universidades, iniciada mais precisamente por meio das práticas extensionistas, guarda relação histórica tanto no cenário internacional quanto no nacional (Ireland, 2002). A defesa intransigente pelo direito à educação, à escola e à cidadania pela consolidação de valores democráticos e pela justiça social é uma característica que atravessa a educação de adultos, antes mesmo de sua configuração como conhecemos na contemporaneidade (Beisiegel, 1974; Fávero; Rivero, 2009; Paiva, 1987).

Essa defesa continua presente até os dias atuais no conjunto de ações que fomentam a EJA no interior das universidades.

Do diálogo entre a universidade e os movimentos sociais, sobretudo no encaminhamento de ações de formação política e de educação popular, a presença da EJA possui larga trajetória. Basta recordar que foi por intermédio da interação entre a comunidade acadêmica, encabeçada por Paulo Freire, e o Movimento de Cultura Popular que se materializou o Serviço de Extensão Cultural (SEC), na então Universidade do Recife, no início dos anos de 1960. Principal expoente que subsidia o pensamento social e pedagógico sobre alfabetização e educação de adultos, Paulo Freire (2001, p. 28) concebe a educação como um ato eminentemente político, considerando, para tanto, que “a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre”.

Paiva, Haddad e Soares (2019), ao descreverem as *Memórias e ações na constituição do direito à educação para todos*, apresentam um arrazoado expressivo para compreender as interlocuções do passado e do presente entre a EJA e a sociedade civil, mostrando-nos o caráter político desse campo da educação face à sua constituição histórica.

Destacamos das últimas décadas a criação dos Fóruns de EJA como expressão emblemática de mobilização e participação democrática da sociedade civil na organização e na articulação política entre diversos segmentos, em que a universidade teve envolvimento efetivo e decisivo para subsidiar a construção desse espaço (Faria, 2009). Essas mobilizações se configuraram como “movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA” (Soares, 2004, p. 143).

Notadamente, na trajetória recente da EJA, a inserção, a articulação e a participação política dos pesquisadores da área em coletivos, que dialogam e defendem a EJA como um direito humano, revelam que

[...] as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo que são constituídas cada uma por ela. A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política (Ciampa, 2007, p. 127).

Ademais, como afirmam Soares, Giovanetti e Gomes (2005, p. 7-8),

Os(as) pesquisadores(as) da Educação de Jovens e Adultos não estão isentos nesse processo. Se qualquer atuação acadêmica e de pesquisa na área de ciências humanas exige posicionamento político e sensibilidade para com os processos de humanização e desumanização vividos pelos sujeitos, aqueles que se dedicam ao campo da Educação de Jovens e Adultos carregam em si mesmos e nas investigações que realizam uma maior responsabilidade social e acadêmica de compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas.

A constituição da identidade docente do formador de formadores que atua na EJA pressupõe que “ensinar é uma profissão que exige certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento” (Freire, 1997, p. 9). Suas implicações políticas frente aos processos de emancipação humana, além do que é inerente às suas atribuições no âmbito das IES, traduzem-se em outras frentes e outros espaços de atuação.

Se por um lado as implicações políticas do formador que atua na EJA nas IES estão para além das atividades docentes, de outro a dimensão política e pedagógica assumida no seu trabalho envolve posicionamentos e escolhas epistemológicas, teóricas e metodológicas, uma vez que,

[...] propostas pedagógicas sempre implicam opções políticas, ou porque se faz do trabalho comprometido com a educação um instrumento de luta, ou porque se considera a instrução como meio de adaptação de sujeitos ao mundo. Nesse processo de identificação do conflito entre a reprodução e a mudança, o comprometimento político e social do professor também se constitui como elemento da identidade docente (Diniz-Pereira; Fonseca, 2012, p. 66).

Na correlação de forças entre regulação e emancipação, existentes inclusive no próprio interior das IES, a EJA tem ocupado um lugar reservado, secundário. As pesquisas de Ventura (2012) e Vieira e Bonfim (2015) nos informam que os espaços para essa área da educação nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura nas universidades têm se revelado pouco significativos. Os estudos sinalizam, ainda, que, “dentre os

desafios político-pedagógicos da formação de professores de EJA, está o de retomar a dimensão política da educação, conferindo especial atenção à educação como um ato político e emancipatório” (Ventura, 2012, p. 79).

Em cenários onde ainda se vislumbra nas propostas curriculares que estão presentes nos programas de formação docente, de maneira objetiva ou subjetiva, a manutenção das tradicionais concepções e práticas formativas pautadas na racionalidade técnica, a EJA se restringe à sua própria condição de “modalidade”, em sentido estrito e com pouca ou nenhuma prioridade, como se alcança em outros níveis de ensino, o que refrata a sua pouca importância dentro dos cursos.

Os modelos de formação que se sustentam pela racionalidade crítica, segundo Diniz-Pereira e Soares (2019, p. 4), aproximam-se com maior coerência das implicações do formador de formadores com o campo da EJA, uma vez que,

Na racionalidade crítica, a educação é “historicamente localizada” – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual – intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e, finalmente, problemática.

Ao envolverem-se na tomada de decisões para construção dos projetos de formação, faz-se necessário considerar as ações políticas e de cunho social implicadas nas práticas dos formadores e que estão para além do horizonte da escolarização formal; e é nesse ponto que a consolidação de um contexto identitário se apresenta como diferencial.

Algumas considerações (in)conclusivas

As experiências pessoais, profissionais e acadêmicas compõem “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16). É nessa perspectiva que procuramos apontar neste texto os possíveis elementos constitutivos da identidade docente do formador de formadores, docente universitário das licenciaturas, que atua no

componente curricular EJA. Situamos as trajetórias acadêmicas e profissionais, tal como as implicações políticas e pedagógicas dos formadores, como possíveis elementos que atravessam essa construção.

O desenvolvimento profissional docente do formador, forjado no campo do ensino, da pesquisa, da extensão e de outras ações desenvolvidas no âmbito da EJA, pavimenta um campo que também é político, marcado pela defesa do direito à educação e à escola para todos aqueles que, por diversas circunstâncias, não tiveram acesso aos sistemas escolares ou não permaneceram neles.

Esse contexto reflete e refrata, nas práticas dos formadores, uma postura crítica e humanizadora, cônica da importância que tem a EJA nos processos de desenvolvimento social dos sujeitos que a demandam. Além disso, para além do trabalho formativo desenvolvido no âmbito das instituições de ensino superior, outros espaços vão se estabelecendo e ganhando centralidade, como é o caso da criação dos fóruns de interlocução com os governos e a sociedade civil.

Consideramos que o estabelecimento das relações com o outro, em seus múltiplos sentidos, dimensões e experiências, consolidam a identidade docente do formador de formadores, ampliando e alicerçando o campo da EJA como um espaço que não se restringe à sua condição de oferta educativa, sendo também um lugar de experiências coletivas em defesa do direito à educação.

Referências

ALMEIDA, P. C. A. Formação do professor e os conhecimentos da psicologia. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 236-248, 2007. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7365/ssoar-etd-2007-2-almeida-formacao_do_professor_e_os.pdf;jsessionid=4A1BA6C50404E42348BECAF31A547BC5?sequence=1. Acesso em: 29 jul. 2024.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**.

Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEZERRA, A. A. C.; MACHADO, M. A. de C. Políticas de formação de formadores para educação de jovens e adultos (EJA) no plano nacional de educação PNE 2014-2024. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [s.l.], v. 8, n. 14, p. 65-82, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/133>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado em 13 de dezembro de 2005. Brasília, DF: CNE, 2005. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp0505.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**:

coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Portaria CAPES n. 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **Diário Oficial de União, Brasília, DF**, n. 248, 29 dez. 2009. Disponível em: <http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n17-28-12-2009/index.html>. Acesso em: 29 maio 2022.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história de Severina**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. **Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006. p. 281-291.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6867>. Acesso em: 5 jul. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26138>. Acesso em: 5 jul. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, L. J. G. Formação de

educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 21, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XspQmj7PNWDhCyjyv6PJChn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FARIA, E. M. S. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Práxis Educacional**, [s.l.], v. 5, n. 7, p. 151-164, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/607>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FÁVERO, O.; RIVERO, J. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416X2010000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 jul. 2022.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: Cartas a quem me usar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

IRELAND, T. D. Educação de jovens e adultos e extensão universitária: primos pobres? Aproximações para um estudo sobre a educação de jovens e adultos na universidade. *In*: MELO NETO, J. F. (org.). **Extensão Universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2002. p. 48-59.

LIMA, M. L. M. P.; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. Trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos: o estado do conhecimento. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 26, n. 56, p. 219-241, 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1429>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MECHELN, M. Z. V.; LAFFIN, M. H. L. F. Grupos de Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos: Panorama Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 7, p. 53-72, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9825>. Acesso em: 5 jul. 2022.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 24, e240050, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2022.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência do ensino superior. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 267-278.

RIBEIRO, V. M. A Formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como Campo Pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WWPtJf49VY89z4yYrkj4pvy/?format=pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 5 jul. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SANCEVERINO, A. R.; LAFFIN, M. H. L. F. A produção acadêmica stricto sensu sobre a Educação de Jovens e Adultos no e do Rio Grande do Sul/BR. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, p. 60–83, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10296>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SANCEVERINO, A. R.; LÓDI, E. D.; LAFFIN, M. H. L. F. As pesquisas em Educação de Pessoas Jovens e Adultas: o fenômeno da juvenilização. **Práxis Educacional**, [s.l.], v. 16, n. 42, p. 21-47, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7334>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SANCEVERINO, A. R.; RIBEIRO, I.; LAFFIN, M. H. L. F. Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65981>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SOARES, L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Revista de EJA**, n.17, maio de 2004.

SOARES, L. J. G. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100005>. Acesso em: 18 set. 2022.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. Apresentação. *In*: SOARES, L. ; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 7-18.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, [s.l.], v. 21, n. 37, p. 71-82, jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010470432012000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 jul. 2022.

VENTURA, J.; BOMFIM, I. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2022.

Recebimento em: 14/08/2023.

Aceite em: 31/07/2024.