

Enunciações de professores sobre a formação para atuar na educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: confluências de um estudo comparado

Teacher's statements about the formative process to act in the education of young and adult people in Brazil and Chile: confluences of a comparative study

Adenilson Souza Cunha Júnior¹
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
adenilsoncunha@uesb.edu.br

Leôncio José Gomes Soares²
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
lenciojsoares@gmail.com

Violeta Rosa Acuña Collado³
Universidad de Playa Ancha (UPLA)
v-acuna@upla.cl

Resumo: Este artigo apresenta algumas considerações realizadas com base em uma pesquisa de doutorado, que teve como objetivo compreender como são formados os professores que atuam na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no Brasil e no Chile. A perspectiva metodológica que orientou o trabalho foi o Estudo Comparado. Os dados foram produzidos por meio da análise de ementas e

¹ Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³ Doutora em Educação pela Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán, Italia. Professora Titular da Faculdade de Ciências da Educação e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação de Adultos e Processos Formativos da Universidade de Playa Ancha (UPLA).

programas de disciplinas voltadas à formação de professores para atuar na EJPA, nos cursos de pedagogia de Instituições de Ensino Superior localizadas no Estado da Bahia e na Região de Valparaíso. Para tanto, foram realizadas entrevistas com quatro docentes, sendo dois brasileiros e dois chilenos, atuantes nos cursos nos dois países. Di Pierro (2006); Gatti (2014); Ireland (2013) e Vargas (2013) estão entre os principais autores do estudo. A pesquisa nos permitiu identificar que tanto no Brasil quanto no Chile essa área da educação carece de uma construção identitária que demanda o reconhecimento de um espaço próprio de formação.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Formação de Professores. Estudo Comparado.

Abstract: This article presents some considerations made from a doctoral research, which aimed to understand how teachers working in the Education of Young and Adult People (EPJA) in Brazil and Chile are trained. The methodological perspective that guided the work was the Comparative Study. The data were produced from the analysis of course menus and programs aimed at training teachers to work at EJPA in the pedagogy courses of Higher Education Institutions located in the State of Bahia and in the Region of Valparaíso and interviews with four teachers, two Brazilians and two Chileans, two Brazilians and two Chileans, active in courses in both countries, with Di Pierro (2006); Gatti (2014); Ireland (2013) and Vargas (2013), among the main authors of the study. The study allowed us to identify that in both countries this area of education lacks an identity construction that demands the recognition of its own training space.

Keywords: Education of Young and Adult People. Teacher development. Comparative Study.

Introdução

Brasil e Chile ocupam grande destaque no cenário regional⁴ como países que alcançaram, nos últimos anos, determinados protagonismos no campo econômico e político. Enquanto o Brasil se apresenta entre as dez maiores economias mundiais, o Chile — na América Latina apenas ao lado do México — faz parte de um dos maiores blocos políticos econômicos mundiais: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda que possuam estruturas político-administrativas diferentes — o Brasil com um sistema federativo, e o Chile com um Estado unitário, de dimensões geográficas e populacionais distinta — esse países conservam semelhanças de natureza histórico-sociológica como, por exemplo, a etnopolítica, a concentração de renda e as desigualdades sociais, agravadas pelo fato de terem passado por prolongadas ditaduras militares nas décadas de 1970 e 1980, cujos reflexos se mantêm presentes até os dias atuais na organização política, econômica e social dos dois países.

⁴ Utilizamos a palavra regional como categoria geográfica de análise que tem por finalidade nomear às diferentes divisões de um espaço geográfico.

No que diz respeito à educação, o Chile - em que pese os diversos efeitos negativos desse processo - serviu de referência para a implementação de políticas educacionais em diversos países do mundo, uma vez que desde os anos de 1980 aproximou a gestão da educação a uma perspectiva bastante articulada às noções de mercado, o que não deixou de influenciar as reformas na política educacional brasileira da década de 1990, baseada nas noções do neoliberalismo econômico.

Foram muitos os fatores que influenciaram a construção dos sistemas nacionais de educação do Brasil e do Chile nas últimas décadas. A atual realidade educacional que os dois países apresentam tem relação com os projetos de desenvolvimento econômico assumidos no período pós-ditadura. No Chile, os governos democráticos da *Concertación* (coalizão de partidos de esquerda que governa o Chile pós-ditadura) contestaram a ditadura no plano político, muito embora tenham mantido e aprofundado feitos na área econômica, como a abertura da economia com baixas tarifas de importação, a lei de autonomia do banco central e um modelo privado de previdência.

Já o Brasil saiu da ditadura promulgando uma nova Constituição em 1988 (BRASIL, 1998), com um viés ideológico que possibilitou a extensa garantia de direitos sociais à população. A abertura econômica brasileira só ocorreu em 1994 e, assim mesmo, de maneira desacelerada em relação ao Chile, dado que a previdência social permanece com poucos ganhando muito e muitos ganhando pouco, falta a autonomia do Banco Central, dependente da Presidência da República, a qual não é garantida por lei, além de outros fatores que dão contornos diferentes à elaboração de políticas educacionais nos dois países.

Há que se perceber que as políticas educacionais adotadas nos dois países não se separaram da vida social, da realidade econômica e da forma como a sociedade reagiu a seus efeitos na vida cotidiana. Se, por um lado, no Brasil o atraso no enfrentamento para garantir a universalização do ensino público (gratuito) obrigatório produziu e vem produzindo conhecidas e profundas desigualdades educacionais. Por outro, o Chile, apesar de ter universalizado a educação desde o início da década de 1990, enfrenta constantes mobilizações reivindicatórias em prol da gratuidade da educação, levando a crer que nos dois países as relações entre Estado e a sociedade, apesar de projetos políticos diferentes, mantêm desafios semelhantes relacionados ao atendimento educacional.

Essa configuração político-econômica dos dois países produziu relações que impactaram diretamente a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). As orientações em torno das concepções sobre educação de adultos apresentam relações diretas com o tipo de formação que os sujeitos demandatários devem ter para dar sustentação ao projeto de desenvolvimento de cada país.

Brasil e Chile percorreram caminhos muito semelhantes até a institucionalização da EPJA, por parte do Estado, da maneira que conhecemos hoje. Em ambos os países, as primeiras iniciativas de educação de adultos são oriundas dos movimentos populares que deram origem à educação popular, as quais, após as ditaduras político-militares foram desarticuladas, passando a ter outra configuração dentro da base institucional.

No Chile, as orientações da EPJA se encontram totalmente voltadas para a formação de mão de obra e inserção no mercado de trabalho. Grandes programas nacionais, a exemplo do *Chilecalifica*⁵, foram financiados por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), não escondendo a sua proposta de recuperação da escolaridade para permitir a ocupação em postos de trabalho. No Brasil, a participação da sociedade civil e de movimentos sociais tem influenciado na

⁵ El programa Chile Califica busca contribuir al desarrollo productivo del país y al aumento de las oportunidades de las personas, através de la implementación de un sistema de educación y capacitación permanente.

condução da EPJA, processo que apresenta algumas intercorrências no direcionamento da política para o segmento, sobretudo aquelas concernentes ao reconhecimento de seu caráter social.

Diante de convergências e divergências que marcam a trajetória recente sobre a configuração da EPJA nos dois países, a formação de professores para atuar nesse campo mantém uma relação direta com a visão que o Estado tem em relação ao segmento. Tanto no Brasil quanto no Chile, as universidades têm sido encarregadas de formar os professores que atuam na área de EPJA, sendo que essa formação quase sempre se encontra reservada a um campo secundário dentro das instituições. Isso se dá tanto pela posição de desprestígio da área dentro da educação básica, pela falta de financiamento, pela ausência de políticas públicas, quanto pela justificativa de que o campo de atuação é reduzido, não sendo necessária uma formação específica para se trabalhar com os sujeitos que a EPJA atende.

Dessa forma, verificamos que quase sempre a formação para atuar na EPJA aparece de maneira pontual dentro dos cursos de formação de professores, assim, na maioria das vezes os conteúdos destinados aos estudos desse campo da educação aparecem apenas em disciplinas optativas da formação, o que gera, além da desprofissionalização docente, o não reconhecimento da constituição de um campo pedagógico próprio, que exige o adequado preparo profissional para atuação.

Amparado na análise das ementas e dos conteúdos programáticos das disciplinas voltadas para a EPJA - oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas localizadas no Estado da Bahia (Brasil) e na Região de Valparaíso (Chile), e dos dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas conduzidas com quatro professores, sendo dois brasileiros e dois chilenos que atuam nessas IES - esse artigo objetiva apresentar parte dos dados que discutem quais são as condições necessárias para o processo de formação do professor que irá atuar na EPJA nos dois países.

A construção metodológica deste estudo se alicerça na perspectiva da educação comparada, valendo-se do pressuposto de que “a pesquisa comparativa interpreta e constrói factos, não se limitando a descrevê-los” (NÓVOA, 1995, p. 61). Assim, a educação comparada se insere nesse contexto como um campo de estudo importante para a apreensão e a análise da realidade educacional de cada país e para o cotejamento das estratégias implementadas em cenários distintos, apontando tendências globais, nacionais e regionais.

A educação de pessoas jovens e adultas e o contexto social do Brasil e do Chile

Os demandatários da EPJA, tanto no Brasil quanto no Chile, apresentam um perfil relativamente homogêneo, podendo ser caracterizados como sujeitos que se encontram à margem das políticas socioeconômicas e culturais desenvolvidas pelo Estado, compondo um grupo social limitado por razões de natureza diversa. A pouca ou nenhuma escolarização movimenta a engrenagem do subemprego ou do trabalho informal, que se reflete na privação de outros bens sociais como a segurança, a saúde, a habitação, entre outros. Se, por um lado, o Brasil e o Chile alcançaram os melhores graus de desenvolvimento econômico na América Latina, fruto do processo de reestruturação da economia mundial, de outro, agravaram-se as lacunas existentes nas condições de vidas desses sujeitos. Embora os dois países - Brasil (PENAD⁶, 2014); Chile (CASEN, 2013)⁷ - tenham apresentado

⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

⁷ No Brasil, a Nota Técnica do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), elaborada com base na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD-2014) informa que no período de 2004 a 2014 houve uma queda na taxa de

discreta redução da pobreza extrema, ainda não foi possível verificar seus efeitos com maior evidência.

O processo de globalização da economia, bem como o acirramento da competição dos mercados alcançaram os sujeitos da EPJA a partir do momento em que a ideia de qualificação passou a ter um novo sentido: condição para melhor acesso ao emprego. Referimos-nos também ao processo competitivo regulado pelo mercado que, ao tempo que seleciona, exclui as pessoas com menores índices de escolarização⁸.

Frente ao dinamismo que configura esse cenário, Vargas analisa que “las transformaciones globales y locales en la economía, la política, la cultura y la sociedad impactan de manera crucial en la educación y en los procesos de aprendizaje social de jóvenes y personas adultas” (VARGAS, 2013, p. 8).

Os impactos a que o autor se refere estão relacionados à preocupação, que aparece traduzida no olhar dos professores que atuam nas universidades da Bahia e de Valparaíso, em relação à visão da totalidade da qual a EPJA não se descola: as dinâmicas sociais, políticas, econômicas, culturais, demográficas, entre outros aspectos que compõem as estruturas da sociedade.

Para esses professores, a EPJA não trata apenas do processo de apropriação do saber científico, curricular, dividido pelas diversas áreas do conhecimento, nem tampouco do que se espera de um processo de escolarização formal, mas sim de uma perspectiva mais abrangente sobre as condições situadas nesse campo da educação no contexto das sociedades brasileira e chilena.

O mundo no qual estamos vivendo está em um contínuo e vertiginoso avanço da informática e de desafios a nível global e em determinados contextos latinoamericanos, sendo necessário que o profissional esteja atento em entender os aspectos particulares da vida. O tema EPJA é uma necessidade que precisa ser legitimada. O desenvolvimento permanente do adulto, não está necessariamente na educação formal. A formação de adultos é uma formação permanente de acordo a uma necessidade particular que obedece a um contexto, uma necessidade cultural e não se restringe a um saber disciplinário. São valores, conceitos... é uma condição permanente, biológica. O espaço da EPJA está disponível para que algo de sua experiência se perceba. É um processo do qual a pessoa pode desenvolver todas as suas possibilidades pessoais, laborais, familiar e comunitário (PROFESSORA CHILENA⁹).

O comentário da professora entrevistada apresenta uma perspectiva bastante abrangente sobre a EPJA e se relaciona com o contexto social onde “los docentes tienen que trabajar dentro de un mundo cambiante y brindar a sus sujetos educativos las herramientas necesarias para vivir en una sociedad versátil y de incertidumbres” (ESPINOZA *et al.*, 2014, p. 56).

Essa mesma visão, relacionada a um cenário que se modifica com incertezas e que altera as dinâmicas sociais que incidem sobre os processos educativos, e particularmente na EPJA, também é compartilhada pela Professora Chilena, quando aponta que:

pobreza extrema, que obteve redução média de 10% ao ano. No Chile, os dados da Caracterização Socioeconômica Nacional (CASEN), órgão do Ministério de Desenvolvimento Social, informam que no período de 2004-2012 a redução da pobreza extrema no país foi 2,5% ao ano. Apesar de utilizarem metodologias diferentes para analisar os dados, os órgãos avaliam os mesmos indicadores de renda.

⁸ O Relatório *Education at a Glance 2015*, informe de pesquisa da OCDE que, entre outros fatores, avalia a relação do tempo de estudo com as taxas de desemprego, aponta que entre as pessoas de 24 a 64 anos sem escolaridade a taxa de desemprego é de 13,7%.

⁹ As entrevistas com os professores chilenos foram realizadas no idioma espanhol e traduzidas livremente pelos pesquisadores para melhor compreensão e entendimento de suas falas.

[...] *diante de tantas mudanças, e mudanças cada vez mais aceleradas, a de se questionar aos sujeitos da EPJA o que eles estão buscando na escola. Essa é a primeira noção que o professor precisa ter para direcionar o trabalho. Contudo, penso ser muito difícil que a estada do aluno ali não signifique ainda que de forma invisível o desejo de obter melhores condições de vida* (PROFESSORA CHILENA).

As incertezas geradas pelas crises econômicas e o desemprego como fenômeno universal geram um conjunto de discursos acerca da educação e da empregabilidade e que são recebidos com muita preocupação por parte dos professores. Observa-se, também, que a visão dos professores em relação à EPJA, no âmbito da educação formal, relaciona-se diretamente com a perspectiva de acesso ao trabalho ou, ainda, à garantia de permanência nele, sendo esse um dos fatores mais recorrentes e que preocupam os docentes quando se fala da relação entre aqueles que retomam a escola e a finalidade que se espera dela.

Aponta um entrevistado que:

As trajetórias de vida dos estudantes da EPJA revelam que eles não estão voltando à escola pelo simples fato de querer aprender em um momento avançado da vida, mas pela necessidade que surgiu de terem que manter os seus empregos ou conseguirem alcançar algo melhor dentro de seu trabalho, ou até mesmo a procura por um que tenha melhor remuneração ou uma carga horária menor conservando o mesmo tipo de trabalho (PROFESSOR CHILENO).

Nas quase seis horas de entrevistas com os professores foi possível evidenciar a forte vinculação que é estabelecida entre a EPJA e o projeto educativo homogeneizado que os dois países assumiram em seus contextos histórico, socioeconômico e político, a qual coloca a elevação da escolaridade como condição para atender a novos modelos de produção visando a aumentar a produtividade dos sujeitos.

No Chile essa perspectiva é mais evidente. A política nacional dos últimos dez anos, pautada na certificação e na formação permanente de jovens e adultos mediante, por exemplo, o programa *Chilecalifica*, ilustra a lógica da escolarização e da formação profissional como meio para qualificação da “massa laboral”¹⁰, como defende a sua proposta. No Brasil, a resistência da sociedade civil e dos coletivos envolvidos com a EPJA ocupou espaços de diálogos nos governos dos presidentes Lula e Dilma, na tentativa de ao menos tentar equacionar os efeitos dessa lógica. Contudo, o país continuou seguindo essas mesmas orientações, ainda que não fossem processadas de maneira explícita pelo Estado.

Embora seja reconhecido como premissa fundamental, o acesso à educação como direito humano, que inclusive se encontra assegurado legalmente nas Constituições dos países, deve partir do entendimento de que os processos educativos que envolvem os sujeitos da EPJA devem levar em consideração as condições transformadoras que endossam a trajetória de lutas em torno do processo de emancipação humana. A leitura preliminar que se faz em relação à fala dos entrevistados é a de que a EPJA necessita responder em primeiro plano às demandas mais urgentes que emergem na sociedade contemporânea.

Nesse cenário, onde o mercado de trabalho tem exigido cada vez mais qualificação para atender as necessidades produtivas, Ireland (2013) defende que, “o desafio será equilibrar as lógicas oriundas

¹⁰ Expressão contida na Lei nº 20.207, que cria o Sistema Nacional de Certificação de Competências para o Trabalho e Aperfeiçoa o Estatuto de Capacitação e Emprego.

do mercado voltado para a empregabilidade com as do empoderamento fundamentadas na perspectiva emancipatória e participativa” (p. 217).

Dessa forma, a preocupação que os professores expressam sobre a EPJA, em face de sua relação com o trabalho e com a empregabilidade, configura-se como um dos elementos centrais das concepções que permeiam o processo formativo de professores da EPJA. Nas entrelinhas dos discursos dos entrevistados aparecem em primeiro plano o medo e a imagem do desemprego, que colocam os desafios da escolarização como possibilidade de inserção na sociedade produtiva.

Por outro lado, esses professores entendem, como colocado pela Professora Brasileira que colaborou com a pesquisa, que “A EJA não pode perder seu lugar de luta e resistência. As lições de Paulo Freire são indispensáveis para continuar problematizando a sociedade e mostrando alternativas a esse modelo de sociedade”.

O preparo adequado para o trabalho docente na EPJA

As singularidades históricas, sociais e políticas do Brasil e do Chile que foram expressas anteriormente e que caracterizam a preocupação dos sujeitos da pesquisa, no que tange à finalidade da EPJA, apresenta uma relação direta com o entendimento que eles têm do que consideram como “preparo adequado” para o trabalho docente na área. Para os professores, a necessidade de contextualizar o ensino com a vida cotidiana do aluno é fundamental para que esses se situem como sujeitos políticos e compreendam o seu papel na sociedade, refletindo sobre as condições as quais estão sujeitos e sobre como podem tentar modificá-las.

Nesse sentido, os professores entrevistados defendem que a formação ou o preparo adequado que deve ter o professor que irá atuar nas turmas da EPJA necessita contemplar, como analisa Campero (2015), processos formativos profundos e sistemáticos que favoreçam a reflexão sobre a prática educativa, que provoque a reflexão apoiada no diálogo e na troca de experiências, relacionando a singularidade da vida dos sujeitos e, conseqüentemente, gerando novas aprendizagens.

Por outro lado, no entendimento desses docentes formadores, o forte viés escolar presente na EPJA limitado ao conhecimento compartilhado, curricular e centrado no cumprimento de atividades escolarizantes tem atendido apenas à função compensatória e certificadora desse segmento da educação, deixando em segundo plano a função dialógica que objetiva atingir os seus sujeitos.

No entendimento de Ireland (2013, p. 216),

Estruturalmente, a EJA é disciplinar e compartimentalizada, bastante inflexível [...] no quesito curricular e temporal, bastante preocupada com a certificação. Mas, talvez, de todas as suas deficiências, o que mais distancia os sujeitos dos programas em oferta é a irrelevância dos conteúdos para a vida das pessoas.

Sobre a superação dessa lógica, o Professor Chileno considera que:

O preparo adequado para se trabalhar na EPJA está relacionado ao sentido existencial do licenciando, sua visão de mundo, o que ele pensa e como age em relação a si próprio e ao outro. A partir dessa relação que ele irá ressignificar a sua prática docente, contextualizando os elementos instrumentais de um currículo com a vida do aluno, o que realmente lhe importa, o que realmente lhes interessa (PROFESSOR CHILENO).

O que nos parece evidente na visão do professor é que a preparação para atuar na EPJA deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolvem as relações e os valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural. No entendimento dos sujeitos da pesquisa, o trabalho pedagógico na EPJA requer que o currículo esteja orientado à perspectiva da diversidade de alunos, da cultura, da linguagem, dos saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos.

Por isso mesmo, o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode ignorar a especificidade da EJA, assim como o caráter multidisciplinar e interdisciplinar de seus componentes curriculares (BRASIL, 2000).

Na visão de outro entrevistado:

O que as instituições formativas precisam refletir em seus projetos pedagógicos é uma visão mais abrangente sobre EPJA. O que de fato se espera da formação do aluno que irá atuar profissionalmente com alunos jovens e adultos? Que ele desenvolva competências para trabalhar ou desenvolver capacidades humanas? Acredito que não se trate apenas de ministrar os conteúdos, mas o exercício de confrontá-los com a realidade. Penso que os projetos de curso devem orientar para uma formação que contemple isso (PROFESSOR CHILENO).

Observa-se que no interior dos cursos de pedagogia, tanto no Brasil quanto no Chile, as poucas disciplinas que estão voltadas para a EPJA revelam, como afirma Gatti (2014), “muito descompasso entre os projetos pedagógicos [...] e a estrutura curricular realmente oferecida” (p. 07). Dessa forma, os professores entrevistados expressam sua preocupação com a formação dos futuros professores analisando inicialmente as contribuições que têm as disciplinas no próprio processo formativo, uma vez que como assinala Rolando Pinto (2016),

los conocimientos pedagógicos impartidos, no les sirven para tener un buen desempeño docente ya que son poco aplicables a la realidad de los educandos [...] Estos saberes no los preparó ni para entender el fenómeno social de una formación pertinente y de calidad, ni tampoco para saber tomar decisiones curriculares, didácticas y evaluativas que permitan lograr aprendizajes significativos en sus eventuales educandos (p. 36).

É possível perceber que os conteúdos e as ementas das disciplinas convergem para proposições generalistas, que focalizam panoramicamente a história e os fundamentos da educação e que acabam se relacionando muito superficialmente com a EPJA. Em outras disciplinas, como as de metodologia, também se observa a forma genérica, pouco aprofundada e com ausência de referências sobre como desenvolver o trabalho pedagógico nessa área da educação.

Esse descompasso é observado pelos entrevistados quando assumem que, muitas vezes, os projetos pedagógicos dos cursos são elaborados com a preocupação de atender aos critérios normativos das instâncias reguladoras. No Brasil, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, supervisionadas pelos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, no Chile, com os critérios da Comissão Nacional de Acreditação. Verifica-se que nos dois países a formação em pedagogia está voltada prioritariamente para a educação infantil. No Chile, a educação *parvulária* que coloca a EPJA em segundo plano.

Como destacado por Moura (2008, p. 66), “no âmbito das instituições de ensino superior pública estadual e instituições privadas, não existe ainda uma preocupação com a formação de professores para

a EJA”, e isso revela que a pouca institucionalidade do processo formativo, destinado aos futuros professores que irão atuar na área, relaciona-se diretamente com o lugar periférico que ocupam as disciplinas dentro dos currículos dos cursos, seja na pedagogia seja nas demais licenciaturas.

Tais disciplinas, quando obrigatórias - como no caso dos cursos das universidades baianas e diferentemente da universidade de Valparaíso, em que não existem disciplinas obrigatórias - apresentam em média uma carga horária de 65h/a. Quando se trata de disciplinas optativas, essa carga horária é reduzida para 45h/a.

Na visão dos professores entrevistados, em sua unanimidade, a carga horária das disciplinas é insuficiente para trabalhar todo conteúdo que o aluno necessita conhecer para compreender e atuar nas turmas da EPJA.

A criação dessas disciplinas de EPJA aqui na universidade foi realmente uma conquista a base de muita luta. Encontramos grande resistência aqui na faculdade de educação e mesmo assim foram implantadas quando já estava funcionando o curso de especialização em EPJA. São disciplinas com pouca carga horária, tenho me limitado ao que considero mais importante no programa porque não tem condições de falar sobre tudo (PROFESSORA BRASILEIRA).

Outro entrevistado revela que:

Na matriz curricular do curso optamos por uma carga horária maior na disciplina obrigatória e destinamos uma carga horária menor nas optativas que pra compensar criamos logo seis. Acontece que nem sempre todas optativas são oferecidas, acho que nunca foram ao mesmo tempo, geralmente duas por semestre. Ou seja, mesmo aumentando as optativas, às cargas horárias são pequenas para atender todo conteúdo previsto... não tem como falar desde a história da EJA até a organização metodológica de uma atividade pedagógica. Não dá! Não dá! (PROFESSORA BRASILEIRA).

Diante dessas considerações, evidencia-se que pela insuficiência do tempo para cumprir todo o programa previsto da disciplina, essa não se concretiza em sua totalidade. Os professores entrevistados colocam que tem sido alargado e trabalhado com mais intensidade apenas o que acreditam ser mais necessário, ou mais relevante. Assim, os professores consideram que o preparo adequado para o trabalho na EPJA necessita ser primeiramente constituído por uma visão crítica da área dentro da própria instituição formadora, da legislação que a referencia e da relação que é estabelecida entre os conteúdos e a vida. Visão que é também compartilhada por diversos autores (MESSINA, 2002; DI PIERRO, 2008; CAMPERO, 2015).

Observa uma das professoras que,

O aluno de pedagogia necessita saber interpretar criticamente as Leis que tratam da política pública. Entender o conceito da educação política, que poderes incidem na realidade. Os marcos legais precisam se aproximar da realidade. No contexto da educação normal sistêmica, refletir e tomar consciência que como profissionais tem a necessidade de saber e se apropriar dos marcos legais. Descobrir em que contexto político está expressa a sua prática... não se trata de saber apenas o conteúdo da matéria, tem que se dar conta de sua função enquanto ator político (PROFESSORA CHILENA).

Em linhas gerais, os depoimentos dos professores entrevistados convergem para dimensão política da EPJA como condição prioritária para o trabalho na área. É possível verificar que essa preocupação se expressa na própria discussão sobre o processo formativo iniciado no interior da universidade. Como chama a atenção Di Pierro (2008, p. 281), referindo-se aos sistemas escolares,

“tende mais a regulação do que a emancipação”. Ademais, sob o aspecto político que requer a formação do professor para atuar na EPJA a literatura clássica da área, como historicamente consolidada no pensamento de Paulo Freire (2000) e Álvaro Pinto (2000), defende a conscientização política como fundamental para compreensão dos interesses sociais, políticos e econômicos e de qual caminho deve ser seguido para reconstrução da sociedade, reafirmando o dever político problematizador que deva ter o professor, sobretudo aqueles implicados na EPJA.

Dallepiane (2006, p. 25) considera que, “o grande desafio contemporâneo na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e o compromisso social dessa formação com a diversidade de sujeitos”.

Uma questão que merece destaque em face dessa discussão, a qual os sujeitos que contribuíram com a pesquisa abordam nas entrevistas, é em relação à aproximação dos graduandos com a realidade da EPJA nas escolas, o que muitas vezes ocorre apenas no período destinado ao estágio obrigatório. Discutindo sobre a importância desse momento formativo, Gatti (2014) considera que o estágio “visa proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas de educação básica, de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor de estágio” (p. 38) o que pode contribuir substancialmente para as referências experienciais, como defendido por Diniz-Pereira (2010).

É importante salientar que no curso de pedagogia da universidade pesquisada no Chile é inexistente a obrigatoriedade do estágio na EPJA. Para que o aluno possa se aproximar da prática docente na área, os planos de curso das disciplinas voltadas para a EPJA preveem trabalhos de natureza prática, como observações participantes e intervenções pontuais nas turmas. No Brasil, a legislação educacional prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) aponta para a obrigatoriedade de estágio supervisionado com carga horária mínima de 300 horas devendo contemplar, prioritariamente, a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, podendo contemplar ainda outras áreas específicas por escolha da instituição, como a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em outras modalidades da educação básica.

Assim, a natureza política, implicada na formação profissional do professor da EPJA, vincula-se ao exercício da reflexão que permite analisar os resultados das aprendizagens diante de sua prática e vinculá-los à concepção pedagógica em que acredita e defende. Desta forma, os professores entrevistados consideram adequado também organizar o trabalho pedagógico, a didática, o uso de metodologias que promovam maior aproximação entre as expectativas e a aprendizagem, referenciando socialmente o ensino.

*Eu considero fundamental que no processo formativo os alunos conheçam de perto como se elaboram os planos de curso, como podem ser elaboradas as estratégias de aprendizagem, as metodologias, os objetivos da atividade que se quer desenvolver. De maneira que eles, claro, possam associar a seu dia a dia e as atividades profissionais e sociais que já cumprem. Acontece que isso não ocorre! As disciplinas não dão conta de **instrumentalizar** até porque não dispomos também de um referencial básico que possa encontrar isso (PROFESSORA BRASILEIRA, grifo nosso).*

A utilização desse conjunto de elementos didático-pedagógicos é compreendida pelos professores como singular para que de fato os processos educativos assumam significado real na vida das pessoas. Contudo, algumas limitações de natureza pedagógica, como salientado anteriormente pela Professora Brasileira, demonstram a insuficiência de aportes teóricos que subsidiem essa construção.

O desafio que é colocado pelos entrevistados é o de estabelecer uma relação metodológica entre o conhecimento socialmente construído e as práticas sociais em que estão envolvidos os sujeitos da EPJA, fazendo uma interação com a realidade que vivem. Para essa construção, reclama-se a definição de estratégias pedagógicas melhor contextualizadas com o currículo escolar, sob o risco de que aconteça o que observa a Professora Chilena, em seu depoimento:

As disciplinas de EPJA precisam discutir metodologias alternativas de trabalho em sala de aula. O primeiro passo é identificar que eles não são crianças e qualquer abordagem que não interessa a esse aluno é motivo para deixar novamente a escola. É preciso criar metodologias que sejam interessantes para o aluno, que ele se reconheça agente do processo e não um expectador (PROFESSORA CHILENA).

Estudos realizados por Messina (2002) e Iovanovich (2003) têm sugerido que a sistematização das experiências e práticas pedagógicas realizadas na EPJA se constitui como uma alternativa em contraposição ao que se faz no processo formativo de professores que, via de regra, utilizam as mesmas estratégias didático-pedagógicas realizadas com crianças no trabalho com jovens e adultos.

Essa questão se relaciona também com o que os professores entrevistados argumentam em torno do processo de aprendizagem, uma vez que os mecanismos psicológicos dos adultos diferem do das crianças (OLIVEIRA, 1999). Sobre esse aspecto, é unânime e recorrente na fala dos entrevistados a necessidade de reflexão e de compreensão de como os sujeitos da EPJA aprendem, uma vez que esse fator se associa a toda atividade educativa, cuja finalidade esteja centrada na aprendizagem.

Eu posso concluir que talvez um dos temas mais importante da EPJA é sobre a aprendizagem. É muito relevante saber, como profissional, como se aprendem os adultos. É disso aí que deve surgir outras metodologias, outras estratégias que possam ser alcançadas pelos adultos (PROFESSOR CHILENO).

Toda ação pedagógica tem por finalidade a aprendizagem, assim inúmeros fatores podem concorrer para que essa ocorra com eficácia. Na visão dos professores entrevistados, os fatores mais prementes na EPJA são aqueles que se relacionam com as experiências que esses alunos trazem consigo, com o significado que atribuem à escola e suas perspectivas futuras da vida. No cotidiano que se encontram imersos, os sujeitos da EPJA são construtores a todo tempo de novos conceitos, fruto dos resultados de suas experiências imediatas, individuais, visuais.

Como afirma Luria (2001, p. 76), “los conceptos científicos son aportados por la escuela, por el maestro y colaboran en la construcción de la conciencia humana”. Essa perspectiva vislumbra que os laços na estrutura interna nos processos de apropriação dos conteúdos devem ter relação com o significado social que eles ocupam na vida dos alunos. Esse entendimento justifica a necessidade de se conhecer melhor como jovens e adultos aprendem, quais aspectos cognitivos são capazes de interferir e materializar as aprendizagens.

Os alunos de pedagogia chegam a ter durante a graduação três ou quatro disciplinas de psicologia da educação: a introdução ou geral, a psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem... se você pegar os planos dos cursos e observar, todos são voltados para a educação infantil. Como então o aluno vai saber trabalhar com os adultos se ele não viu, não conhece nada daquilo? Quer dizer... é realmente algo fulcral que os estudantes precisam conhecer que é como funciona a aprendizagem dos adultos (PROFESSORA BRASILEIRA).

Essa observação, realizada pela Professora Brasileira, confirma os dados que foram encontrados durante a análise das ementas e dos planos de cursos das disciplinas voltadas para a EPJA nas universidades baianas: são praticamente inexistentes conteúdos que discutam o processo de ensino, ademais como dito pela Professora Brasileira, “*inclusive não temos grandes referencias teóricos que sustentem uma discussão sobre psicologia do adulto*”. A este respeito, Jeria (2005) e Oliveira (1999) também observam a “ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos” (OLIVEIRA, 1995, p. 15).

Na universidade chilena pesquisada, o tema *aprendizagem de adultos* é verificado tanto nos planos de curso e ementas como na fala dos professores. Verificamos que a literatura que discute os pressupostos teóricos da *andragogia* sustenta as discussões em torno da aprendizagem dos adultos. Como afirma uma das entrevistadas,

Tanto na disciplina de introdução, que eu já ministrei, quando hoje na didática procuro trabalhar com os elementos da andragogia e seus enfoques para discutir como aprendem os adultos. Se o aluno não sabe como aprendem os adultos ele não consegue elaborar uma proposta que tenha efeitos práticos (PROFESSOR CHILENO).

Verifica-se que, independentemente da justificativa da ausência ou da adoção de referenciais teóricos que respaldem as discussões sobre aprendizagem de adultos, os professores brasileiros e chilenos coadunam da posição de que é fundamental para a formação do futuro professor da EPJA as discussões em torno dos processos de desenvolvimento da aprendizagem. A importância da compreensão desse fenômeno parece se constituir como a espinha dorsal para que outros aspectos do trabalho pedagógico cumpram os objetivos da aprendizagem.

Se o aluno possui uma boa compreensão sobre como funcionam os mecanismos de aprendizagem dos jovens e adultos, seus ritmos e tempos de aprendizagem, eles vão saber inferir na relação pedagógica, sendo possível revisar os conteúdos que são importantes, a forma de abordar esses conteúdos e como avaliar a aprendizagem. Ou seja, tudo está ligado... ali juntinho, quase que dependendo uma situação da outra (PROFESSORA BRASILEIRA).

Garantir o sucesso de práticas que obtenham resultados e cumpram com as perspectivas que se espera para a EPJA passa pela constituição de um campo pedagógico teórico-metodológico fundamentado por diversas áreas do conhecimento, como apontado Soares e Pedroso (2016), e que esteja legitimado por políticas estratégicas de formação docente que alterem o quadro das representações cristalizadas dos processos formativos, possibilitando a construção de outra cultura formativa.

Sobre a construção de outra cultura formativa, nos referimos ao que os professores entrevistados apresentam como *superação ao modelo da formação vigente* nos cursos de pedagogia ao qual estão vinculados, em que a tendência homogeneizada enfatiza com maior lastro a formação do educador de crianças. Essa perspectiva se encontra relacionada à pouca atenção que recebe a EPJA dentro das IES, o que também é reflexo de um processo macro das políticas educacionais vigentes, tanto do Brasil quanto do Chile.

Encaminhamentos para formação do professor da EPJA

No sentido de minimizar as lacunas existentes na área de EPJA nos cursos de pedagogia das universidades investigadas, os sujeitos da pesquisa propõem encaminhamentos políticos e pedagógicos que consideram importantes para a formação do professor que irá atuar nessa área de ensino. O desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa, além da criação de grupos de estudos que envolvam os alunos da graduação é uma condição apontada como alternativa para o aprofundamento de temas que não foram suficientemente trabalhados nas disciplinas dos cursos.

Os projetos de extensão que desenvolvemos na área de EJA são muito importantes para formação complementar dos nossos alunos. Conseguimos avançar melhor nas discussões, que se tornam produtivas e às vezes gera debates bastante calorosos. Uma pequena parte quer apenas o certificado de participação. A maior parte dos envolvidos são de alunos que estão realmente interessados no trabalho, que se engajam socialmente. Isso quando já não estão atuando na EJA, porque esses colaboram ainda mais com suas experiências, colaboram com tudo. A experiência desses dois anos com extensão na EPJA tem sido muito positiva (PROFESSORA BRASILEIRA).

O depoimento da professora sinaliza para a importante articulação da extensão com o ensino e a possibilidade de este espaço ser explorado como complemento às disciplinas da graduação. No entender de Di Pierro (2006), a articulação da extensão e da pesquisa na área da EPJA é importante para o ensino, pois se nutre na produção de conhecimentos, melhorando o processo formativo tanto dos alunos da pedagogia quanto das outras licenciaturas.

É importante destacar que outra iniciativa complementar à formação da graduação que vinha sendo desenvolvida no Brasil foi a criação de *subprojetos* na área de EPJA, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)¹¹, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-MEC) em parceria com diversas IES públicas estaduais e federais, inclusive com a instituição em análise. A concepção desse programa expõe claramente que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Contudo, em agosto de 2016, o PIBID reduziu o número de bolsas para os discentes e elaborou novas diretrizes que passaram a se articular com outros programas e projetos dos governos federal e estaduais, modificações que estão sendo gradativamente adaptadas pelas IES que aderiram ao programa.

Tomando como referência os três eixos de formação que citamos anteriormente: a) o reconhecimento dos contextos sociais no qual os alunos estão inseridos, b) a organização do trabalho pedagógico, c) e os processos de aprendizagem como condições ideais para garantir o ensino de maneira mais eficiente e, conseqüentemente, desenvolver com competência seu exercício profissional, a profissionalização docente é um tema que não se descola do processo de formação dos professores da EPJA, uma vez que impulsiona o desenvolvimento de políticas de formação nas quais a graduação está inserida.

Como analisa a Professora Brasileira,

As discussões mundiais sobre a formação docente e a profissionalização da profissão de professor se adequada muito bem ao que estamos falando. Como profissionalizar o

¹¹ Criado pelo Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010.

professor da EPJA se ele não tem atenção em sua formação? Esse ponto precisa ser melhor discutido nas intuições formadoras (PROFESSORA BRASILEIRA).

Essa preocupação é a mesma expressa por Campero (2015), quando defende que a formação docente é um elemento fundamental para a profissionalização do professor da EPJA. A autora analisa que:

En muchos países de la región latinoamericana, la profesionalización de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas es uno de los principales desafíos para avanzar en el derecho a la educación con calidad (CAMPERO, 2015, p. 503).

Dessa forma, garantir que a formação do professor da EPJA seja construída com base em um sólido repertório de conhecimentos, alicerçado tanto nas instituições universitárias como em outras dimensões formativas e pela própria prática profissional (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002) são caminhos a serem percorridos para que, em conjunto com outras questões, como condições salariais e de trabalho os professores da área alcancem a profissionalidade docente.

Considerações finais

A análise das entrevistas realizadas com os professores que atuam em disciplinas voltadas para formação do docente da EPJA nos cursos de pedagogia da Bahia e de Valparaíso, bem como o estudo de suas ementas e programas, nos permitiu identificar que em ambos os países essa área carece de uma construção identitária que demanda o reconhecimento de um espaço próprio de formação.

Consideramos que as especificidades que são inerentes à EPJA e que se constituem “como elementos essenciais na construção de uma proposta que seja específica para a Educação de Jovens e Adultos” (SOARES; SOARES, 2014, p. 17) não podem passar despercebidas no processo de formação acadêmico-profissional dos professores que irão atuar nessa área da educação.

Ainda que no plano objetivo, descrito nos programas das disciplinas, os conteúdos sejam relevantes e necessários à formação do professor que irá atuar na EPJA, em confronto com as entrevistas foi possível observar que raramente os programas são cumpridos em sua totalidade. Na maior parte das vezes, por uma carga horária insuficiente para se trabalhar todo conteúdo, ou por um número de disciplinas reduzido dentro da matriz curricular do curso.

Ainda sobre os conteúdos, os que aparecem com mais recorrência nos planos de curso como história da EPJA, educação popular e metodologia da alfabetização de adultos, por si só e pela sua complexidade temática, demandariam ao menos parte da carga horária das disciplinas.

Nas universidades baianas, o cumprimento de uma ou no máximo duas disciplinas na área de EPJA como “requisito mínimo” ainda ocorre devido à obrigatoriedade da disciplina dentro da estrutura curricular. Em Valparaíso, devido ao caráter optativo da disciplina, é possível se formar passando ao largo de qualquer discussão sobre a área.

Os estágios curriculares na EPJA, que em apenas dois cursos de pedagogia das IES baianas são obrigatórios, e que consideramos como momentos imprescindíveis à formação, também se mostram fragilizados tanto pela descrição de seu programa quando pelo fato de não oferecerem informações de como são realizados. Em Valparaíso, devido ao fato de não existirem estágios curriculares na EPJA, as atividades que articulam teoria e prática são pontuais e estanques. Elas ocorrem no desenvolvimento

da própria disciplina, que já conta com uma carga horária bastante reduzida, o que nos leva a presumir a sua baixa relevância dentro do processo formativo.

Todo esse panorama nos credencia a afirmar que a ausência de uma formação sistematizada, teoricamente sólida e articulada com a prática, além de não permitir o reconhecimento das especificidades da EPJA deixa de cumprir às expectativas que são defendidas na fala dos docentes, sobretudo no que diz respeito às suas concepções.

Por outro lado, esse tipo de formação se justifica pela pouca relevância que a área ocupa e pela resistência que ela encontra dentro das próprias instituições formadoras, onde os cursos de pedagogia são voltados predominantemente para a formação do professor da Educação Infantil.

Observamos, ainda, que as perspectivas apresentadas pelos professores brasileiros e chilenos são convergentes com as discussões que se fazem presentes na literatura educacional da área. No Brasil, considerando que a produção teórico-acadêmica em torno da formação de professores para a EPJA encontrar-se melhor assentada, inclusive com espaços definidos para o fomento centrado nessa temática, como é o caso dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, além de outros espaços, nos permite ratificar, mediante a produção presente em seus anais, as reflexões aqui descritas. No Chile, os estudos de Vargas (2013), Espinoza *et al.* (2014) e Acuña (2013) também subsidiam as discussões em torno dos processos formativos de professores para atuar na EPJA, assim, a reflexão desses autores também pode ser tomada como referenciais importantes para adensar o debate.

Portanto, acreditamos que o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação ao longo da vida, resultado das intensas mobilizações realizadas em contextos nacionais e internacionais, tanto pela sociedade civil quanto por organismos como a Organização das Nações Unidas, cobram dos governos políticas para sua efetivação (DI PIERRO, 2015). Dessa forma, entendemos que a criação de políticas de formação de professores que garantam espaços formativos concretos e que reconheçam as especificidades dessa área da educação é parte constituinte do conjunto de elementos que possam levar do discurso à prática a efetivação desse direito.

Referências

ACUÑA, Violeta Rosa Collado. El Perfeccionamiento Docente en la Educación de Adultos: Experiencia de Una Década en la Universidad de Playa Ancha. In: WILLIAMSON, Guillermo C. et al. (Orgs.) **Educación Social y Educación de Jóvenes y Adultos**. Reflexiones, Experiencias, Propuestas. Temuco: UNED, 2013.

BRASIL. [Constituição]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica N.º 11/2000**. Disponível em: http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer_cne_11_2000_proeja.pdf. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: 13 de julho de 2006.

CAMPERO, Carmem. **La formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica**: aportes desde la investigación y la experiencia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, set./dez. 2015.

CASEN. **Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional**. Chile, 2013.

DALLEPIANE, Julieta Ida. Desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos. In: **Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos**, 1. [mesa-redonda], 23 maio., Belo Horizonte. 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 2, p. 83-93, 15 maio 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/15>. Acesso em: 11 abr. 2020.

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

DI PIERRO, Maria Clara. Evolução do alfabetismo e políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia, GOMES, Antonio Augusto Batista. (Org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 327-346. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: Trajetória Recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

ESPINOZA DÍAZ, Oscar *et al.*. Educación de adultos e inclusión social en Chile. **Psicoperspectivas**, v. 13 n. 3, p. 69-81, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.

IOVANOVICH, Marta Liliana. La Sistematización de la Práctica Docente en Educación de Jóvenes y Adultos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 36, n. 42 jan/jun 2003.

IRELAND, Timothy. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, n.1, 2013.

JERIA, Jorge. Docentes y educación de adultos. **Revista Prelac**, n.1, Julio de 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

LURIA, Alexander Romanovich. Rehabilitación de funciones a través de la reorganización de los sistemas funcionales, In: QUINTANAR, L. (ed.): **Problemas teóricos y metodológicos de la rehabilitación neuropsicológica**. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2001.

MESSINA, Gabriela. **La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: El camino de la reflexión desde la práctica**. Santiago: Cátedra Jaime Torres Bodet, 2002.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Educação de Jovens e Adultos: Currículo, Trabalho Docente, Práticas de Alfabetização e Letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

NÓVOA, António. (Org.) **Formação de professores e formação docente**. 2.ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta**. Tradução: Ana Isabel Madeira. (mimeo, tradução do artigo publicado na revista Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n. 2-3). 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n 12, Rio de Janeiro, Set/Out/Nov/Dez, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

PNAD - **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2014** /IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

PINTO, ÁlvaroViera **Sete lições sobre educação de adultos**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Rolando Contreras. Pedagogías entre Adultos y Formación de Docentes: relato de una experiencia de construcción de currículo emergente y crítico en Llaguepulli (Región de la Araucanía). **Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos**. v.1 n. 03, 2016.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando Contextos e Tecendo Possibilidades. **Educ. Rev.** vol. 32 n.4. Belo Horizonte Oct./Dec. 2016.

SOARES, Leôncio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol.22, n.66, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

VARGAS, Jorge Osório. Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. **Revista Temas de Educación**, n. 19, v. 1, 2013.

Recebido em: 19/04/2020

Aceito em: 22/07/2020