

## ARTIGOS

## A FORMAÇÃO E INSERÇÃO NA EJA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE HISTÓRIA INICIANTE

Érica Paula Frade Bittencourt<sup>1</sup>Dra. Carmen Lúcia Eiterer<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta parte de pesquisa de mestrado realizada com professores de História em início de carreira que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como objetivo central compreender como eles constroem suas práticas pedagógicas e percebem seus educandos e as especificidades dessa modalidade de ensino. A coleta de dados envolveu a observação em sala de aula e entrevistas com quatro professores de História, que tinham entre um e cinco anos de experiência docente e atuavam na modalidade presencial da rede estadual de Minas Gerais do município de Belo Horizonte. Quanto aos resultados obtidos, verificamos que os docentes não receberam, durante a formação inicial, informações a respeito dessa modalidade de ensino. Assim, o primeiro contato com esse público deu-se no próprio espaço escolar. Partindo de suas experiências anteriores, do diálogo com docentes e/ou funcionários da escola onde trabalhavam, construíram práticas que julgavam ser mais adequadas para seus alunos. Os caminhos construídos em suas práticas e as percepções sobre essa modalidade e sobre seus educandos se deram de maneiras distintas. Acreditamos que o trabalho traz contribuições, na medida em que, partindo de como esses profissionais atuam e compreendem de sua ação, pode-se procurar atender mais adequadamente às demandas da formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA; Professores iniciantes; Prática pedagógica.

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

2 Orientadora da pesquisa. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG.

## INTRODUÇÃO

É significativamente amplo o leque de autores que vêm debatendo a formação docente em nosso país e fora dele. Estudos acerca da natureza do trabalho docente e das características intrínsecas à sua ação e à sua formação podem se apoiar ainda em pesquisa de amplitude nacional, como as promovidas por Gatti (2002). Pretendemos, entretanto, apresentar um recorte nesse debate acerca da formação docente, a nosso ver até então pouco explorado.

Este trabalho apresenta síntese dos resultados de pesquisa de mestrado que investigou como os professores de História em início de carreira docente constroem suas práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscamos investigar a construção de sua prática pedagógica a fim de conhecer as estratégias utilizadas, bem como a compreensão acerca de especificidades de seus educandos e da modalidade de ensino em que atuam. Como exposto por Antônia Brito (2007), “discutir a formação de professores implica revisar a compreensão da prática pedagógica”. Levando em consideração que, segundo dados do INEP, muitos dos professores que atendem ao EJA apontam nunca terem recebido nenhuma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, pretendemos, com esta investigação, ouvindo os sujeitos da pesquisa, somar subsídios à formação inicial docente para Educação de Jovens e Adultos.

## FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES

A formação acadêmica inicial e a estrutura curricular dos cursos de licenciatura vêm sendo desenvolvidas no Brasil há mais de uma década. Gonçalves e Gonçalves (1998) são exemplo de autores que, apoiando-se em Schön e Zeichner, no final dos anos 1990 do século passado, questionam a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, organizada segundo o modelo em que as disciplinas específicas são ministradas antes das de “cunho pedagógico, em momentos distintos do curso e, via de regra, ficando a prática ao final dele, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudada” (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998, p. 114). Trata-se de um modelo, destaca Schön (1987), que segue a lógica da *racionalidade técnica*, baseando-se na ideia de que, conhecendo a teoria, o sujeito – no caso, o docente – aprenderia a técnica – os conhecimentos pedagógicos – para o desempenho de sua função profissional. Assim, seguindo esse modelo, a partir do conhecimento teórico do conteúdo específico de cada campo do conhecimento, o professor já estaria *instrumentalizado* para solucionar os problemas da prática.

Gonçalves e Gonçalves (1998) apontam para a impossibilidade de um tratamento meramente técnico a essa formação. Destacam como necessário que o futuro educador vivencie experiências de ensino o mais cedo possível em seu curso de graduação. Assim, sua formação seria permeada por oportunidades para rever, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos, conforme exposto pelos autores Schön e Zeichner (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998).

Outro autor a ser acrescentado a esse debate é Diniz-Pereira (1999, p. 111), para quem os cursos de licenciatura no Brasil, desde sua criação na década de 1930, “constituíram-se segundo a fórmula ‘3+1’, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos”. Acrescenta o autor:

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas

científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Assim, Diniz-Pereira chama-nos a atenção para a inadequação dos currículos de formação de professores. Eis o argumento do autor:

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 112).

Mais recentemente, encontramos em Tardif a mesma crítica a um modelo de aplicação do conhecimento em que os cursos de formação para o magistério são idealizados:

Os alunos passam um certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proporcionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para *aplicar* esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2002, p. 270, grifo do autor).

O que Tardif (2002, p. 87) nomeia *choque de realidade* decorreria do distanciamento entre a formação eminentemente teórica e a realidade prática com que o docente se depara. Assim, a origem do problema dos *choques de realidade* do professor iniciante encontrar-se-ia, portanto, na própria estrutura curricular dos cursos de formação, que, como destacado também por Santos (2002), não conseguem superar a estrutura disciplinar:

Superar esses problemas exige grandes esforços, uma vez que seria necessário reformar o currículo observando-se a integração das disciplinas, em íntima conexão com a prática. Propostas como essas vão de encontro às divisões e hierarquias acadêmicas, considerando-se, ainda, que no interior das universidades tende a prevalecer, cada vez mais, uma estrutura que toma como matriz a pesquisa, e não o ensino (SANTOS, 2002, p. 95).

De fato, verifica-se facilmente que a maioria dos cursos de licenciatura funda-se numa estrutura curricular organizada de forma fragmentada, ou seja, por disciplinas que não se articulam entre si. Isso pode ser verificado até mesmo no que se refere às disciplinas chamadas pedagógicas. “Nessas disciplinas, de um modo geral, procura-se trabalhar com conhecimentos sobre o conteúdo do ensino (o currículo), o local onde ele ocorre (a escola) e sobre o sujeito da aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 94).

Somando-se aos autores mencionados, Cunha (2010) reforça o caráter já exposto acerca do currículo dos cursos de licenciatura. Baseado na divisão entre os conteúdos da área específica do conhecimento e os do conhecimento pedagógico, o currículo não considera a possibilidade de estruturar a teoria a partir da prática. Além disso, as disciplinas práticas são ministradas nos termos dos cursos, concentrando-se em forma de estágio:

O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática, nessa lógica de currículo, não é referência para a teoria, ao contrário como a lógica positivista determina, a teoria é a referência para a prática que deve, fundamentalmente, reproduzi-la em situações concretas (CUNHA, 2010, p. 137).

Em suma, percebemos que a formação é prevalentemente fragmentada, distanciando conteúdo específico – teórico – e conhecimento pedagógico, referente aos assuntos do fazer docente. Ainda assim, a prática pedagógica é permeada pela inter-relação desses dois conhecimentos, “pois o professor não pode pensar em um conteúdo sem considerar o processo de ensino e aprendizagem, assim como não separa este último do primeiro, durante o planejamento de seu trabalho e na condução das atividades em sala de aula” (SANTOS, 2002, p. 94).

A ausência de diálogo entre as disciplinas específicas e as práticas tem prevalecido. Esse distanciamento acarreta transtornos para o futuro docente, que em sala de aula terá a tarefa de amalgamar esses conhecimentos a fim de construir sua docência. A compreensão dessa dificuldade não é nova.

Entre as alternativas de formação, Diniz-Pereira (1999, p. 114) ressalta que “o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica”. Portanto, a formação docente de qualidade não se fundamenta apenas na valorização demasiada de um ou de outro polo, ora da teoria, ora da prática. De fato, nessa profissão, como em outras de caráter prático, ambas as dimensões estão interligadas. “Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos, e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 114).

Como bem destaca Cunha:

Uma boa formação inicial alicerça a trajetória do professor. Sobre ela ele fará reconstruções e ampliações, mas sempre partindo da aprendizagem de base. Mais que conteúdos, essa formação precisa favorecer a construção de conhecimento. E estes aliam à base conceitual, as aprendizagens da experiência, da reflexão, da pesquisa e da contradição. A docência está requerendo uma formação que envolve sentido da profissionalização, isto é, aliar conhecimento ao compromisso e à responsabilidade social (CUNHA, 2010, p. 141-142).

## O PROFESSOR INICIANTE E A CONSTRUÇÃO DE SUA PRÁTICA: A RELAÇÃO COM OS SABERES

O professor iniciante é definido por Tardif (2002, p. 51) como aquele que está nos cinco primeiros anos de atuação em sala de aula. Já García (1998) apenas refere-se à iniciação ao ensino como o período de tempo que abrange os primeiros anos nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores, não definindo sua temporalidade. Desse modo, adotamos como conceito de professor iniciante o critério definido por Tardif, sem desprezar a concepção proposta por García.

A propósito, destaca García (1998) que as pesquisas sobre formação de professores têm demonstrado que a fase de iniciação ao ensino é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos. Durante esse período, os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. O autor reporta-se a estudiosos que, já desde os anos 1980, reforçavam a natureza do desenvolvimento profissional do professor como um

processo contínuo. Dessa forma, os recém-graduados não são concebidos como “produtos” acabados, mas, ao contrário, como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes.

Nesse sentido, o autor, fazendo eco a Tardif (2002), relativamente ao choque de realidade, salienta a primeira fase da carreira no magistério como *entrada na carreira*. Essa fase, concebida como uma etapa de sobrevivência e de descoberta, pode ser vivida de maneira positiva ou não, como assinala este trecho:

A sobrevivência traduz-se no *choque com a realidade*: a preocupação consigo mesmo, as diferenças entre os ideais e a realidade. O descobrimento traduz o entusiasmo do começo, a experimentação, o orgulho de ter a própria classe, os alunos, de fazer parte de um corpo profissional. A experiência de entrada, segundo Huberman, pode ser vivida, segundo os professores, como fácil ou difícil. Os que informam que é uma etapa fácil mantêm relações positivas com os estudantes, considerável senso de domínio do ensino e mantêm o entusiasmo inicial. Os professores que informam que é uma situação negativa, associam-na a uma carga docente excessiva, à ansiedade, a dificuldades com os estudantes, a grande investimento de tempo, ao sentimento de isolamento, etc. (GARCÍA, 1998, p. 23, grifo do autor).

Com o desenvolvimento da prática do professor iniciante, afloram questionamentos e surpresas que o levam, muitas vezes, a colocar em dúvida suas intenções, seus valores, suas próprias maneiras de fazer educação. Segundo Tardif (2002, p. 268):

Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apoiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e capacidade de discernir suas relações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação.

A situação concreta da prática exige capacidade para enfrentar situações transitórias e variáveis, que acabam por ser formadoras para o docente. Vemos, portanto, que no início da carreira os professores acumulam o que Tardif (2002, p. 49) nomeou de experiência fundamental. A partir de então, tende-se a consolidar uma maneira pessoal de ensinar, sedimentando traços da personalidade profissional que se transformariam em estilo de ensino. Esse *habitus* poderia dar origem a uma *personalidade profissional* que se manifesta por meio de um *saber-ser* e de um *saber-fazer* pessoais, validados pelo trabalho cotidiano.

Perrenoud (1993) apoiou-se na noção de *habitus*, elaborada por Bourdieu, que, transposta para o campo da educação, auxilia na definição do *habitus* profissional do professor a partir de uma “gramática geradora da prática”, constituída por uma rotina prática, mas também por esquemas de ação. Bourdieu refere-se à noção de *habitus* como sendo um “sistema de disposições duradoras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (BOURDIEU, *apud* PERRENOUD, 1993, p. 39). Assim, para o docente em etapa inicial da carreira, o *habitus* é uma mistura da improvisação, necessária e desenvolvida ao longo da prática docente, com os *modelos* de ação reconhecidos e adquiridos pelo educador.

A adoção da noção de *habitus*, no entanto, contrapõe-se à compreensão de que a prática pedagógica se reduz a uma “concretização de receitas, modelos didáticos, esquemas conscientes de ação” (PERRENOUD, 1993, p. 35-37), ou seja, não se resume a mera perpetuação de modelos de ações que

devem ser realizados em uma certa sequência. Apesar de lançar mão de certos modelos didáticos, a ação pedagógica é dirigida pelo habitus do professor, “esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (PERRENOUD, 1993, p. 39).

Assim como vimos, os saberes professorais são adquiridos ao longo do tempo. Nesse sentido, destacamos mais uma vez que “os primeiros anos da prática profissional são decisivos para a aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 261). Os professores aprendem a atuar, principalmente, em sua fase inicial. A partir de uma relação com outros professores e do confronto de seus saberes com aqueles produzidos pela experiência coletiva, os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: “O relacionamento do jovem professor com professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência” (TARDIF, 2002, p. 52).

Em momentos de diálogo e troca, os docentes, principalmente os que iniciam a construção de sua prática pedagógica, tomam consciência de seus saberes experienciais uma vez que devem transmiti-los, e, portanto, objetivá-lo em parte. Essa ação dá-se mediante a reflexão sobre sua prática pedagógica. A prática docente nasce a partir de conhecimentos adquiridos durante a formação inicial do professor, chamado por Tardif (2002) de saber da formação profissional, disciplinar e curricular, bem como de seus momentos práticos, de construção de saberes adquiridos mediante a experiência, a ação prática. Assim, os saberes adquiridos durante a formação inicial são importantes, mas não suficientes para atender à complexidade do trabalho pedagógico. Isso porque, como já discutido, os saberes adquiridos nessa etapa da formação não são os únicos mobilizados na prática escolar. Cabe ao iniciante na carreira do magistério, em sua prática cotidiana, tomar decisões, (re)organizar suas ações a partir de pressupostos conceituais (crenças, concepções) que definem seu fazer pedagógico, seu jeito de ser e agir na sala de aula (BRITO, 2007, p. 58).

Ressaltamos, assim, dimensões da construção da prática docente que se evidenciam em nosso trabalho de investigação. Verificamos o esforço dos docentes no ato de, com o auxílio de seus colegas mais experientes, mobilizarem esquemas de ação e modelos teóricos e práticos adquiridos ao longo da vida como estudante, no fazer na sala de aula, como apresentaremos mais adiante. Antes, porém, sintetizamos algumas observações acerca da especificidade da modalidade Educação de Jovens e Adultos, que auxiliam na compreensão do quadro que se revela, quando tratamos da iniciação na docência nessa modalidade.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A constituição brasileira de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, e, no artigo 208, aponta a garantia pelo Estado do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A Lei de Diretrizes e Bases complementa e garante a jovens e adultos esse direito à educação ao estabelecer, no artigo 4, inciso VI, “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” e, no inciso VII, “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Desse modo, a EJA, como “direito para toda a vida”, deveria possibilitar a seus educandos, independentemente do nível de ensino, uma oportunidade de aprendizagem flexível que atendesse à demanda desse

educando trabalhador, marcada por uma trajetória de exclusões. É possível garantir isso valorizando-se os saberes experienciais e não apenas o conteúdo do ensino regular, com o processo educativo desempenhando, assim, uma função reparadora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos destacam a natureza da modalidade que deve promover “a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida”, sendo esta uma “função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora” (BRASIL, 2000, p. 11). No entanto, contrariando o exposto acima, Eiterer e Reis (2009) identificam marcos regulatórios do processo de escolarização de adultos, que, muitas vezes, reduzem a EJA a uma visão compensatória. Constatam que essa modalidade se caracteriza, muitas vezes, pela reprodução e transferência, de forma empobrecida, de métodos e currículos voltados para a educação de crianças.

Autores como Arroyo (2005) defendem que a EJA se configure e seja reconhecida como um direito e, portanto, como um dever público. Além disso, salienta o reconhecimento e o respeito à trajetória e à especificidade do aluno de EJA, para que, de fato, seu direito à educação seja assegurado. Sistemas rígidos de educação acabam excluindo reincidentemente o aluno jovem e adulto do sistema escolar. Partindo-se dos saberes próprios e do cotidiano desses educandos, tornar-se-ia efetivo o aprendizado escolar, fazendo superar os “conflitos” e os “fracassos escolares” que acabam resultando num alto índice de evasão (COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1994, apud GADDOTI e ROMÃO, 2000, p. 120).

O diálogo assume papel preponderante em sala de aula para que o professor possa considerar o conhecimento prévio do educando, trabalhando com ele para a construção de novos conhecimentos. Valorizando-se o conhecimento que cada aluno traz, “reconhecendo a importância do aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e enfatizando aspectos mais metodológicos no tratamento do conteúdo, que teria papel secundarizado” (SIMÕES; EITERER, 2005).

A participação e permanência do educando é uma resposta, em grande parte, à prática pedagógica desenvolvida no espaço escolar pelo educador. Se ela não for condizente com a realidade e com as expectativas desse público, a EJA não estará cumprindo sua função.

Assim, como apresentado pelo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO (2010, p. 80), o grande desafio da EJA é “gerar e manter o entusiasmo para aprender”. Nesse mesmo documento, afirma-se que “a motivação depende da oferta de conteúdo relevante, que aborde os contextos e as esperanças dos educandos adultos” (p. 80). Assim, faz-se necessário que o educador da EJA esteja atento às demandas do educando jovem e adulto para construir sua prática e selecionar o que será relevante para a aprendizagem desse público.

Não basta, portanto, proclamar o direito à educação; o desafio é garanti-lo, mediante estratégias de inclusão, de qualidade, entre outros, que permitam ao educando permanecer na escola e não ser excluído como, provavelmente, já o foi em sua infância. A hipótese de nossa pesquisa é a de que a EJA possui suas especificidades e só a partir de sua compreensão ela poderá, de fato, ser usufruída plenamente como direito. E essa garantia implica a atuação de profissionais adequadamente preparados para mediar a aprendizagem escolar desses jovens e adultos.

Concordamos com Soares (2005) na afirmação de que a garantia das condições de acesso e permanência dos alunos da EJA relaciona-se à qualidade do trabalho pedagógico realizado, sendo a formação do professor

um componente imprescindível. Novamente, em consonância ao exposto acima, a VI CONFITEA, a partir de 156 países membros da UNESCO, em 2009, consolida um documento intitulado “Marco de acción de Belém”, afirmando que a qualidade da aprendizagem e educação de jovens e adultos está, entre outras coisas, relacionada com a formação do professor. No fazer pedagógico do docente, tornam-se necessárias a organização de um currículo, a produção de material didático apropriado e a criação de estratégias de ensino específicas para as demandas desse público (SIMÕES; EITERER, 2005). Como estabelecido nas Diretrizes da EJA, “cabe também às instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA” (BRASIL, 2000, p. 28).

Pensar no reconhecimento da educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação é pensar a formação de profissionais que trabalham com esse grupo. Soares e Vieira (2009), ao refletirem sobre as trajetórias de formação de educadores da EJA, pontuam que a preocupação com a formação de professores é destacada em diversos estudos realizados sobre a história da Educação de Jovens e Adultos. Segundo os autores, desde a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947, encontram-se críticas sistemáticas à falta de preparação dos professores que atuavam com esse público.

Haddad e Di Pierro apontam que, em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, “percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112). A partir desse congresso, a relevância atribuída às formas e aos conteúdos da educação de adultos fez com que, a partir de então, a formação e a profissionalização do educador viessem a ocupar um espaço importante nas discussões teóricas da área (SOARES; VIEIRA, 2009 p.154). Podemos perceber isso em legislações e diretrizes recentes referentes à educação de jovens e adultos.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Como destacado pelo Conselho Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por se tratar de um público específico, com demandas e características diferenciadas das da infância, a modalidade requer um processo educativo diversificado. Para tanto, são necessários educadores que reconheçam essa complexidade. Porém, Soares e Vieira (2009, p. 156) questionam em que medida essas proposições têm se efetivado em políticas voltadas a formação, inicial e continuada, do professor que atuará com esse público específico.

A ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação/autoformação permanente dificulta os avanços necessários na consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente.

Contudo, importa reconhecer, como afirma Laffin (2006, p. 35), que “ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de



ensino". Essa autora apresenta ainda outro aspecto fundamental para o ponto de vista de nossa argumentação. As análises acerca do professor que atua na EJA voltam-se a um professor ideal, abordando as competências desejadas nesse docente bem como em sua prática, em vez de identificar o professor real em sua prática docente cotidiana. A autora chama atenção para a necessidade da análise sobre a prática docente, considerando a "ação, o registro e as falas do professor e das professoras, permitindo aproximar os estudos e as pesquisas do movimento de produção da prática cotidiana, na qual os próprios docentes também se produzem, considerando suas generalidades e singularidades" (LAFFIN, 2006, p. 68).

Nessa direção, o trabalho de pesquisa que apresentamos propõe dar voz ao docente para compreender sua ação e, a partir dela, pensar sobre as demandas da formação docente.

## METODOLOGIA

Tendo em vista a natureza do problema delimitado neste estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa. No processo de coleta de dados, elegemos procedimentos metodológicos que envolveram a observação e entrevista. A escolha desses procedimentos deu-se por acreditarmos que eles permitem uma maior aproximação aos fatos investigados, possibilitando acercar-nos da construção da prática pedagógica de professores iniciantes e da visão que possuem acerca dela, bem como da modalidade em que atuam.

A pesquisa teve como sujeitos quatro professores de História, com experiência docente entre um e cinco anos, que atuam na modalidade EJA presencial da rede estadual de Minas Gerais no município de Belo Horizonte. A escolha do tema se deveu à experiência anterior das autoras nessa área de ensino no Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG.

Os professores consentiram em participar da investigação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e declararam estar cientes dos objetivos da pesquisa e, portanto, do propósito das observações e entrevistas a serem realizadas. Garantiu-se que as informações obtidas seriam utilizadas, exclusivamente, para fins de pesquisa e que as identidades dos participantes e das instituições em que atuam seriam protegidas mediante o uso de nomes fictícios. Por tratarmos de professores de História, optamos por escolher nomes de deuses gregos. Assim, escolhemos Hera, Apolo, Dionísio e Hermes. Lembramos, porém, que aos Deuses gregos é atribuída uma série de características e relações que não serão aqui discutidas. Faremos uma generalização e focaremos em um de seus variados aspectos para justificarmos a escolha dos nomes para os discentes acompanhados.

Apresentados os professores entrevistados, como forma de sistematizar os dados pessoais e do acompanhamento, agrupamo-los em um quadro, como se vê na página seguinte:

**QUADRO 1 - DADOS PESSOAIS DOS ENTREVISTADOS**

Professor	Idade	Estado civil	Ano da formatura	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na EJA
Hera	26 anos	solteira	2º semestre 2009	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses.
Apolo	26 anos	solteiro	1º semestre 2008	2 anos e 9 meses	1 ano e 6 meses
Dionísio	30 anos	casado	1º semestre 2006	4 anos 8 meses	10 meses
Hermes	28 anos	solteiro	2º semestre 2008	2 anos e 6 meses	7 meses

## A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SEGUNDO OS PRÓPRIOS DOCENTES

A maioria dos docentes ouvidos assegura que a formação acadêmica não lhes proporcionou conhecimento suficiente para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Muitos tiveram notícia da existência da EJA já nas escolas, quando designados para atuar nessa modalidade de ensino. Eis o que nos disse um deles: **“Eu formei em 2006, fui saber o que era EJA em 2009. Eu ouvi a palavra EJA em 2007 porque eu sabia que tinha turmas na minha escola que participavam da EJA, mas eu achava que era um projeto como qualquer outro”** (Dionísio).

De modo semelhante, situa-se o depoimento de Hera. A seu ver, a graduação apenas lhe possibilitou a formação e conhecimento de conteúdos históricos a serem ministrados, não lhe garantindo competências profissionais para a ação docente.

*“Bom, na faculdade não ensina dar aula pra EJA. Na faculdade ensina o que foi a história, como foi a primeira e a segunda guerra, o que foi a ditadura, o que foi a guerra fria. Nunca ensina a dar aula e, também, nem fala ‘oh no quinto ano ensino fundamental tem que estudar isso’. Isso não! Isso a gente aprende dentro da sala de aula, isso a gente aprende dentro da escola”* (Hera).

Segundo Hera, sua formação inicial não contribuiu especificamente para atuação na EJA. Ela constrói seu fazer na prática, no dia a dia, e conversando com colegas da escola que também atuam nessa modalidade. Ocorre, assim, o que Hera chamou de *“troca de conhecimento”*.

O mesmo aspecto é ressaltado no relato de Dionísio neste trecho:

*“Na formação acadêmica, o conhecimento que a gente tinha era aquele tipo de conhecimento bem pontual. Era aquele tipo de conhecimento de conteúdos: idade antiga, idade média, moderna e contemporânea. Então a gente sabia o conteúdo, mas a maneira de aplicar, nem pro ensino regular a gente teve instrumentalização nenhuma e nem pro EJA”* (Dionísio).

Em consonância, Barreto (2010) e Marin (2010) ainda denunciam a presença de um percentual bem menor das disciplinas voltadas para a formação prática com relação às disciplinas de formação teórica. Alguns cursos chegam a ter apenas um percentual de 10% de disciplinas ligadas à formação específica para o magistério (BARRETO, 2010, p. 195).

Corroborando o já apresentado na literatura, Hera e Dionísio evidenciaram a predominância do conteúdo teórico, no caso de História, sobre as disciplinas pedagógicas. Consideram que não foram preparados, em sua formação inicial, para o fazer pedagógico. Assim, essa ausência será sanada, na prática, no próprio espaço escolar.

Guarniere (2005), tratando do início da carreira docente, destaca implicações decorrentes da inserção no mundo do trabalho em relação ao processo de aprender a ensinar. Para a análise de uma dessas implicações, a autora afirma que apenas no exercício da profissão se consolida o processo de transformar-se professor. Portanto, será de fato na prática docente e em seus percursos que o licenciado, de fato, se profissionalizará. Entretanto, a formação inicial fornece-lhe subsídios essenciais para que essa consolidação ocorra. Segundo a autora, *“tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação*

entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente” (GUARNIERE, 2005, p. 5). A respeito da prática desses docentes, vejamos o que nos diz Sacristán (1991, p. 74):

A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

Apolo comenta que conheceu a EJA ainda na graduação, mas de forma bastante superficial e baseada no senso *comum*. De acordo com o educador, alguns colegas da graduação fizeram estágio obrigatório em instituições que trabalhavam com EJA, como mostra este trecho:

*“Tinha colegas de classe, que nos estágios obrigatórios fizeram estágio em turma de EJA. Então eles colocavam que era interessante, colocavam um pouco como era o trabalho, mas mais pelo fato da experiência dos alunos do que da própria instituição tá trazendo o conteúdo pra tá abordando” (Apolo).*

Como vimos acima, segundo esse professor, seu conhecimento sobre a modalidade foi superficial. Na graduação, ela não chegou a ser problematizada, de modo que as informações sobre essa modalidade de ensino vêm sendo adquiridas no próprio espaço escolar.

Destoando dos demais, Hermes afirmou, inicialmente, que sua formação inicial contribuíra bastante para sua ação na EJA, pois, segundo ele, um dos seus professores da graduação dava aula nessa modalidade e relatava sua experiência. Senão, vejamos:

*“Contribuiu bastante. Até mesmo dentro de sala, tinha um professor nosso que ele comentava muito o que era EJA, ele mesmo dava aula no EJA. Então, ele, automaticamente, já nos preparou pra encarar a EJA, entendeu? [...] Mas não foi aquela coisa assim... aquele período falando sobre EJA, mas tivemos bastante coisas falando sobre a EJA e tal” (Hermes).*

Por outro lado, ele admite que esses relatos não eram sistematizados, de forma que chegassem a abordar, de fato, a modalidade e suas especificidades. Quando solicitado a esclarecer o trabalhado sobre a modalidade, ele acabou apontando para a mesma direção de Apolo, ou seja, para uma ênfase na visão superficial, de senso comum:

*“Comentava que EJA era alunos mais velhos, alunos que tinha família... Tinha que ser mais cauteloso com EJA. Você não podia cobrar muito deles, porque, automaticamente, eles não iam segurar aquilo muito. Eles não iam conseguir fazer tudo que você pedir, entendeu? Então foi um contato que eu tive assim, em termos, com um professor nos ensinando” (Hermes).*

Quanto à definição do que seria ser mais cauteloso, ele referiu-se ao fato de que a cobrança do professor em relação às tarefas era menor e o de que as atividades eram facilitadas, mas não revelou compreender as razões que fundam a dificuldade de alunos trabalhadores, adultos, pais de família, em conciliar o tempo para realizar atividades fora do espaço escolar:

*“Foi focado mais isso. Até mesmo um trabalho que a gente não poderia fazer, um trabalho imenso. Prova deveria ser uma prova com mais gravura, mostrando pra ele claramente as questões ali que poderia responder, que poderia estar certo e tal. [...] Única coisa que eles focavam mesmo é isso, que a gente não poderia cobrar e tal. Então eu não tive aquela coisa assim, uma aula, duas, três, quatro focando isso, como você ia lidar com EJA” (Hermes).*

Como vimos, ele realçou que apenas os relatos do seu professor lhe serviram para conhecimento e contato iniciais. O ingresso na EJA também foi perpassado pela ideia do acaso:

*“Assim que eu formei imaginei que eu ia dar aula só para o médio e fundamental. Aí nos primeiros dias eu dei minhas aulas [...]e no outro dia o diretor falou: ‘Hera vai ter que dá aula pro EJA’. Falei assim: ‘Que é EJA?’ Aí: ‘EJA é estudo pra jovens adultos’. Aí sim eu fui saber o quê que era EJA. Aí eu pensei assim: ‘Quê que eu vou dar? Que eu não sei...que é isso’” (Hera).*

Mas, diante do desconhecimento, salientou Hera, o diretor da escola ofereceu-lhe algumas orientações:

*“Aí eu tive que sentar com o diretor. O diretor falou: ‘As mesmas coisas que você for trabalhar com o ensino fundamental, são os mesmos materiais que você vai trabalhar com EJA’. E aí foi assim que eu comecei a dar aula pra EJA” (Hera).*

Assim, conforme assinalou a docente, ela foi instruída a desenvolver a mesma prática desempenhada no ensino regular, sendo sugerido, inclusive, o uso dos mesmos materiais didáticos. A fala do diretor a que ela se remete demonstrou desconhecimento ou desconsideração quanto às especificidades dessa modalidade. Assim, a professora recém-formada é levada a uma mera transposição, tão criticada pela literatura já apresentada neste trabalho.

Contudo, essa situação assemelha-se a que observamos nos depoimentos dos demais professores pesquisados. Eles relatam também que ingressaram na EJA, de certa forma, por acaso, como nos demonstram os dois trechos abaixo:

*“Eu como designado não tenho opção de escolher turma, então foi o que sobrou. As aulas, as turmas, já estavam designadas. Então, quem escolhe aqui na escola são os professores que já tem mais tempo no Estado, teoricamente, as melhores turmas são do EJA. Os professores mais antigos também preferem a EJA, então, pegaram aquelas aulas e sobraram algumas turmas para mim” (Apolo).*

*“Foi via designação. Aí teve o processo de designação, normal... Não sabia o que era EJA. Tinha ouvido comentários que EJA era uma sala diferente, a faixa etária era diferente, mas não tinha tido nenhum contato. Então caí na EJA” (Dionísio).*

Apolo salienta que algumas aulas da EJA sobraram para ele, para compor a sua carga horária. Isso se deu apenas porque a carga horária dos professores concursados ou efetivos, que têm preferência nas escolhas das aulas, já estava preenchida. Dionísio, por sua vez, caiu, sem instrução, conhecimento e preparação específica, na EJA da Rede de Ensino do Estado de Minas:

*“Aqui existem três professores de História [...] eles têm prioridade e eu, no caso, que sou designado não tenho prioridade... [...] então sobra pra mim o resto entendeu? E foi o que aconteceu porque eu caí na EJA assim sem saber [...]” (Hermes)*

Hermes, no entanto, ressaltou que não recebera informações quanto à EJA por parte da escola, tendo que ir buscá-las por conta própria. Mas, foi por meio de conversas com seus colegas e com a coordenação da escola que ele chegou a um consenso. Apoiou-se no uso de uma apostila, já utilizada por uma docente

que atuava nessa modalidade de ensino, como um material-padrão para seu trabalho. Ao referir-se a essa apostila, ele afirmou:

*“Aí eu estudei e aprofundei mais nela e tal, porque na EJA eu não posso ser radical, mas eu não posso ser, automaticamente, bobo pra passar coisas pra eles. Então eu tive, eu tenho né, que acompanhar aquela apostila assim... ‘ao pé da letra’. Porque a professora já acompanhava a apostila com os meninos, com a turma de EJA” (Hermes).*

Além da apostila, referiu-se, na entrevista, diversas vezes, a instruções recebidas e a conversas com professores que já atuavam na EJA, principalmente, com a professora que o orientou a respeito do trabalho e do material utilizado nessas turmas.

Apolo também relatou ter adquirido conhecimento sobre a EJA dialogando com demais docentes e debruçando-se sobre a própria experiência do dia a dia.

*“Então um pouco da experiência que eu tive veio com o tempo, como o diálogo com outros professores, experiências passadas, pra tá me adaptando a esse tipo de modalidade de ensino que requer um professor mais atencioso, que procura abordar um conteúdo diferente pra ele, específico pra ele, dedica um pouco mais pra eles” (Apolo).*

Como já destacado aqui anteriormente e percebido no depoimento apresentados acima, é na relação com outros profissionais e no confronto de saberes produzidos pela experiência coletiva que os saberes experienciais adquirem certa objetividade. A esse respeito, diz Tardif:

O relacionamento do jovem professor com professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2002, p. 52).

Concluindo, reafirmamos o significado que assumem para os docentes os momentos de diálogo e de troca de experiências, principalmente para os iniciantes na docência, permitindo-lhes tomar consciência de seus saberes experienciais uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendíamos, com esta pesquisa, compreender como os docentes em início de carreira atuam na Educação de Jovens e Adultos, como constroem suas práticas pedagógicas e como percebem seus educandos e a especificidade da modalidade de ensino.

Temos consciência de que os resultados obtidos não podem ser generalizados para toda a Rede Estadual de Minas Gerais. Isso não significa, no entanto, que não possamos inferir algumas conclusões. Identificamos, em seus relatos alguns aspectos comuns, a saber:

- Ausência de formação específica, e/ou de cursos de formação relativos à EJA;
- Inserção na EJA, marcada pelo acaso (designações) e desconhecimento dessa modalidade de ensino;
- Valorização dos diálogos estabelecidos com docentes mais experientes ou com gestores, como forma de conhecimento acerca da modalidade de ensino e de receber orientação sobre a prática pedagógica.

Todavia, embora os docentes apresentassem algumas semelhanças, como já dissemos, quanto à inserção escolar, à formação acadêmica, à percepção dos alunos e às dificuldades no exercício do trabalho, verificamos que a prática ali desenvolvida por eles, em decorrência da percepção que acabavam construindo sobre essa modalidade e seus sujeitos, ao longo de sua experiência, era marcada por características distintas. Assim, foi a própria experiência dos docentes que acabou por conduzi-los, por orientar o trabalho nessa modalidade. Portanto, mediante práticas ora bem-sucedidas, ora fracassadas é que encontravam estratégias que julgavam melhor para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos.

Esse quadro nos faz ver que cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação, enfim cada professor, trilha um caminho. Diríamos, ainda, que esses docentes, mesmo sem uma formação específica, perceberam, alguns mais e outros menos, ao longo da experiência, as diferenças impostas pelo trabalho nessa modalidade de ensino em relação ao ensino regular. E, assim, puderam criar e desenvolver uma prática, que julgavam ser a mais adequada, com o intuito de atender às demandas desse público diferenciado.

Reconhecemos, porém, que a construção dessa prática é permeada por tensões e contradições geradas ao longo de seu desenvolvimento. Concepções equivocadas e estereotipadas do aluno e da modalidade são parte dessa construção da prática na EJA, marcada por espontaneísmos e ausência de formação específica. Desse modo, esta pesquisa nos mostrou que o sentido político e pedagógico da EJA, como evidenciado na literatura, poderá vir a ser plenamente desenvolvido, ou não, dependendo da percepção que o docente consegue estabelecer sobre a modalidade e seus educandos.

Compreendemos, assim, que as inúmeras adversidades enfrentadas pelos docentes, relativamente à sua formação, à sua inserção na escola, à ausência de materiais, de recursos e de infraestrutura para o trabalho, não só podem levá-los à acomodação, limitando-os a realizar mera transposição didática do ensino regular, mas também levá-los a buscar alternativas como forma de superar as dificuldades encontradas.

É preciso que a situação de trabalho do docente dessa modalidade de ensino se altere para que haja mudança da prática de ensino. Assim, chamamos atenção para a necessidade de não se responsabilizarem apenas os professores por aquilo que acontece nas aulas, já que existe todo um contexto de trabalho (SACRISTÁN, 1991, p. 72) desfavorável.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BARRETO, E. S. de S.. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada *et al* (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306 (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 4).

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, de 10 de maio de 2000. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: 10 de maio de 2000.

BRITO, A. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o Saber, o Saber-ser e o Saber-fazer no Exercício Profissional. *In*: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). *Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises*. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

CONFITEA VI. *Marco de acción de Belém*. Brasil, Belém, 4 de diciembre de 2009. Disponível em: < <http://www.comiunesco.org.pe/doc/09/confitea09.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 109-125.

EITERER, C.; REIS, S.. Educação de Jovens e adultos: entre regulação e emancipação. *In*: SOARES, Leôncio; SILVA, I. (Orgs.). *Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 179-215.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (Orgs.). Diretrizes nacionais. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p. 119-129 (Guia da escola cidadã; v.5).

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 1998, Nº 9, p. 51-75. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: < <http://www.prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo.../Pesquisa.pdf> >. Acesso em: 05 maio 2011.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GONÇALVES, T.; GONÇALVES, T. Reflexões sobre uma prática docente situada: Buscando novas perspectivas para a formação de professores. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998. p. 105-134.

GUARNIERE, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In*: GUARNIERE, M. R. (Org.). *Aprendendo a Ensinar: o caminho suave da docência*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de pós- graduação em Educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESCO, 2005. p. 5-23. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 75).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO. *Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação*. Nº 12, 2000. p. 108-194.

LAFFIN, M. H. L. F. *A Constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos*. 2006. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. UFSC, Florianópolis, 2006.

MARIN, A. J. O trabalho docente: uma "caixa-preta" para os professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada et al (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306. (Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 4).

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote, 1993.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1991. p. 61-92 (Coleção Ciência da Educação).

SAMPAIO, M. N. *Alguns saberes necessários para professoras e professores de Jovens e Adultos. Anped. GT: Formação de Professores/ n.08, 2005*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>>. Acesso em: 26 maio 2010.

SANTOS, L. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A.; MACIEL, L. (Orgs.). *Reflexão sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.89-102 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SIMÕES, A. M.; EITERER, C. L. A didática na EJA: Contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 169-184.

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educando de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 273-289.

SOARES, Leôncio; VIERIRA, M. C. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.; SILVA, I. (Orgs.). *Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 153-178.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010. 156 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.