

# **Currículo e formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**

## **Curriculum and teacher training for youth and adult education**

Liliane Sant'Anna de Souza Maria

Helena Amaral da Fontoura

### **Resumo**

Este artigo visa analisar se o currículo do curso Normal ao oferecer a disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos* amplia a discussão para a atuação docente em EJA. Utilizou a entrevista semiestruturada, a partir das histórias de formação de treze estudantes do curso Normal do último ano de formação, distribuídos em quatro eixos temáticos: 1. tempo dedicado à disciplina de EJA; 2. aulas de EJA e de prática pedagógica e iniciação à pesquisa, 3. experiências nos estágios da EJA; 4. como se veem atuando na EJA. Discute leis e história da formação docente em EJA, possibilidades para a docência e currículo na formação docente em EJA. Por fim, aponta as narrativas como possibilidade para a formação docente em EJA.

**Palavras-Chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Currículo.

### **Abstract**

This article aims to analyze whether the Normal course curriculum by offering Educational Pedagogical Knowledge discipline in adult and youth education broadens the discussion about teaching practice in adult and youth education. Used the semi-structured interview, from the life stories, with the thematic axes: time devoted to the subject EJA, EJA classes and pedagogical practice and the research, the initiation experiences in stages of EJA and as they see themselves working in adult and youth education. Discusses laws and history of teacher education in adult and youth education, possibilities for teaching and curriculum in teacher education in EJA. Finally, it points out the possibility of narratives in teacher training.

**Key-words:** Adult and youth education. Training of teachers. Curriculum.

### **Introdução**

Este artigo visa compreender as lógicas que permeiam a proposta curricular do curso Normal<sup>1</sup> e se desenvolveu em torno da indagação sobre se o currículo desta formação docente ao oferecer a disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em EJA (CDPEJA)* em sua matriz curricular<sup>2</sup> vem ampliando a

---

<sup>1</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96, em seu artigo 62, este curso é destinado àqueles/as que desejam tornar-se professor/a da Educação da Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental – incluindo aqui a Educação de Jovens e Adultos. Formação mínima admitida aos profissionais do magistério, ministrado em três anos de formação, no Estado do Rio de Janeiro, sendo que o resultado dessa pesquisa refere-se a normalistas do último ano do curso.

<sup>2</sup> Para consulta ver Portaria Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro/SEEDUC-RJ nº91 aprovado 29 de março de 2010 e Resolução SEEDUC/RJ nº4866 de 14 de fevereiro de 2013 e 4951 de 4 de outubro de 2013.

discussão para a atuação docente em EJA. Discute também as bases legais e históricas da organização da formação docente em EJA bem como as possibilidades para o fortalecimento da docência e dos currículos sobre formação docente em Educação de Jovens e Adultos a partir das histórias de vida como caminho possível ao currículo do curso Normal na contemporaneidade.

A pesquisa desenvolveu-se dentro do espaço formativo do curso Normal em uma escola pública da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, em que a disciplina *CDPEJA* é ofertada em dois tempos semanais no último ano da formação dentro de uma estrutura curricular distribuída em três anos. Uma das autoras lecionava a parte teórica relativa à EJA, enquanto a prática docente ofertada dentro da disciplina Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa<sup>3</sup> relativa aos estágios ficava sob a responsabilidade de outra docente que não participou desta pesquisa. Assim, para compreendermos como se dava esta formação, percorremos o caminho metodológico através da entrevista semiestruturada com treze alunos (quatro alunos das turmas um e dois, e cinco alunos da turma três). Os treze alunos que fizeram parte das narrativas se voluntariaram para participação na pesquisa<sup>4</sup>. Para análise das entrevistas utilizou-se eixos temáticos que foram assim organizados: 1. Tempo dedicado à disciplina da EJA; 2. As aulas de EJA e de Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa; 3. Experiências nos estágios da EJA; 4. Como se veem atuando na EJA.

As entrevistas realizadas individualmente, na própria escola do curso Normal, em dias distintos por cada participante da pesquisa, foram gravadas e depois transcritas e catalogadas em eixos temáticos supracitados. O período utilizado para a realização da empiria durou quatro meses entre as entrevistas e a transcrição e tematização e foram baseados em Fontoura (2011).

## **Algumas considerações sobre a formação docente em EJA**

---

<sup>3</sup> Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa (PPIP) corresponde à disciplina que trata dos conteúdos teóricos e práticos sobre a prática docente e os estágios supervisionados dos alunos em formação. É ministrada desde o primeiro ano da formação.

<sup>4</sup> À época, os sujeitos da pesquisa autorizaram por escrito, o uso de suas narrativas. Naquela época, não houve solicitação para submissão ao Conselho de ética da Universidade Federal do Rio de Janeiro, contexto da produção da pesquisa, Pós-Graduação *Latu Sensu* em Saberes e Práticas na Educação Básica com ênfase em EJA, que deu origem a este artigo.

Destacar a formação inicial de professores em nível médio para a Educação de Jovens e Adultos é entender que a tão propalada qualidade para esta modalidade de ensino faz parte das lutas pelas melhorias das questões referentes à educação, tanto para os sujeitos da EJA quanto para os docentes que atuam nas salas de aulas do Brasil ao longo da história.

Iniciaremos o diálogo trazendo algumas considerações sobre formação para a Educação de Jovens e Adultos em duas fases: antes e depois da década de 1990, em uma tentativa de entender o processo formativo em EJA. Haddad (2001), em revisão das dissertações e teses defendidas no período de 1986 a 1996, discute que a EJA sempre esteve na linha de uma educação compensatória ou supletiva, com práticas de caráter aligeirado numa proposta mais pautada na filantropia, bastando apenas 'boa vontade para atuar'. Essa marca deixada para a EJA só reforça os problemas na formação de educadores que já vinha sendo criticada desde a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil em 1947, "por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população, já eram ressaltadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos." (SOARES, 2008b, p. 84).

Para Arroyo (2006), formação docente para esta modalidade de ensino anterior à década de 1990 estava pautada em um caráter generalista, universalista, desfigurado, isto porque, não tínhamos um perfil sistematizado de educador da EJA e de sua formação. Segundo o autor, a EJA tinha como característica uma concepção de formação com a ideia de dar forma, molde como se os professores fossem uma massa que não pensa e apenas saíam desse estado a partir de informações, conteúdos e teorias que orientam as propostas formadoras. O docente que atuava no ensino diurno para criança e adolescente era o mesmo que lecionava no ensino noturno a jovens e adultos. Esse perfil de docente pouco contribuía para a formação crítica do público das classes populares, demarcando fragmentação na formação porque tinha em seu entendimento a formação como algo exterior ao sujeito e localizado somente no conhecimento ou naquele que o transmite, deixando de fora as experiências pessoais dos sujeitos e os espaços e tempos da formação, entendida aqui como transformação humana porque, "ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma,

estilo [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2000, p. 25).

No âmbito das políticas públicas, a Lei 5.692/71 que regulamentou o ensino supletivo como proposta de reposição de escolaridade e profissionalização, e o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699 de 28 de julho de 1972 publicado em 28 de julho de 1972, garantiram a preparação para os docentes atuarem junto à EJA; entretanto, estes professores não estariam preparados adequadamente para atuarem na EJA na prática, ocasionando improvisações e inadequações pedagógicas junto aos alunos trabalhadores, utilizando muitas vezes de “[...] materiais didáticos oferecidos pelas principais editoras para cada disciplina [...] diga-se simplificação e redução dos conteúdos tradicionalmente pré-estabelecidos para o ensino regular diurno” (SANTOS, 2008, p. 90) e ainda o modelo tecnicista, que incluía os trabalhadores da educação como agentes multiplicadores neste aparato hegemônico, com características “sem identidade própria” e “sem articulação didática” (PIMENTA; GONÇALVES, 1990, p.107-108).

Embora o tema formação de professores seja bastante pesquisado na área da educação, com relação à EJA não apresenta a mesma acumulação reconhecida sobre esses estudos no campo educacional em geral. Segundo Diniz-Pereira (1999), a formação docente para a EJA ganhou mais visibilidade a partir da aprovação da LDBEN 9394/96, reacendendo os debates em favor das políticas de formação para atuar na EJA.

Ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos e das políticas de formação para esta modalidade, as práticas decorrentes das salas de aulas brasileiras advêm de um ensino pautado na educação bancária (FREIRE, 2000), que inviabiliza o processo da ação-reflexão, típico de uma prática docente emancipatória e transformadora, principalmente no contexto anterior à década de 1990.

Dessa conjuntura política e histórica então, nascia a necessidade da criação de habilitação em EJA, nos espaços formativos de professores. Assim, a formação de professores para a EJA veio ganhando espaço na década de 1990, cujos esforços tinham a intenção de inserir o campo da EJA na formação docente, ampliando as perspectivas das práticas docentes e sua dimensão teórico-prática de formação para o público desta modalidade de ensino, acentuando o debate sobre a docência em Educação de Jovens e Adultos nos diferentes espaços, tais como Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, que são espaços coletivos e com fortes

representações das classes populares e de educadores de todos os níveis, que discutem diversas temáticas da EJA, bem como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) que remontaram à questão da importância da formação de educadores para a EJA na perspectiva da educação continuada em uma perspectiva popular (FONSECA et al.,2000). Sobre essa questão, o Parecer CEB/CNE 11/2000 destaca:

Vê-se, pois a exigência de uma formação específica para a EJA... Trata-se de uma formação em vistas de uma relação pedagógica com sujeitos trabalhadores ou não, com marcadas experiências, vistas que não podem ser ignoradas [...]via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. (BRASIL, 2000, p. 58).

O parecer citado acima retoma uma preocupação da prática do professor da EJA na perspectiva do diálogo, uma reflexão antiga no campo da Educação de Jovens e Adultos, tão enfatizada pelo educador Paulo Freire nas diversas obras publicadas por ele na década de 1960, retomada pelo próprio educador na década de 1980 após o fim de seu exílio e retorno ao Brasil.

No contexto atual, a concepção de formação para a Educação de Jovens e Adultos demarca desafios aos futuros docentes como os de serem capazes de darem conta dos perfis dos sujeitos da EJA e de suas dimensões de trabalhadores com especificidade própria, enfim, cidadãos numa sociedade em constante transformação.

Soares (2011), após pesquisas realizadas em diferentes localidades e instituições que formam docentes para a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, destacou que a EJA vive um momento de transição nas políticas públicas, delineando que, para a formação docente, as especificidades da EJA devem ser levadas em consideração, pois esta modalidade de ensino possui uma marca forte que é a diversidade de sujeitos e de realidades, aumentando os desafios inclusive para os professores em formação e para aqueles que formam docentes. Para o autor, somente será possível compreender as especificidades se estivermos junto às diversas realidades formativas, nos aproximando dos projetos educativos onde as formações ocorrem, em diferentes níveis, formas e instâncias

governamentais ou não, corroborando para entender as contribuições e os limites da formação no que tange à EJA.

Esta lógica evidencia os limites e contribuições da formação para esta modalidade de ensino para além dos modelos de escolarização que limitam as diferentes nuances pessoais e coletivas, tanto de alunos quanto de docentes (em formação ou para aqueles(as) que já estão na prática de sala de aula) confirmando a complexidade como diferencial para a Educação de Jovens e Adultos.

Entender as especificidades da EJA poderá levar a transformação de sujeitos mais críticos e conscientes de seus direitos, capazes de enfrentarem situações problemas e questões dos cotidianos dos alunos da EJA, favorece a compreensão da diversidade destes atores com fortes marcas de identidade popular, exclusão social e exploração econômica. Soares (2011) demarcou ainda a necessidade de profissionalização dos docentes como um grande desafio a ser enfrentado por aqueles que desenvolvem políticas públicas para a EJA, contribuindo para a redução de práticas limitadas e limitadoras que emperram esta modalidade de ensino.

### **A disciplina Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em EJA (CDPEJA):**

Para entender a estrutura organizativa da disciplina *CDPEJA* para normalistas no contexto desta formação, discutiremos a organização curricular da Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). A estrutura curricular é dividida em Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Formação Profissional, com dicotomia entre as áreas do conhecimento como ocorria na formação profissional em 1970<sup>5</sup>.

A disciplina *CDPEJA* tem sua inserção no currículo do curso Normal, pelo fato de a EJA ganhar notoriedade no cenário brasileiro por volta da década de 1990, corroborando com as políticas educacionais implantadas pós LDBEN 9394/96, colocando em destaque a concepção de educação profissionalizante. Como se estrutura a disciplina?

Nesta Matriz Curricular, a carga horária oferecida é de 80 horas aula, distribuídas em 2 tempos semanais de 50 minutos cada, no último ano da formação. Esta disciplina é componente curricular da *Formação Profissional* no bloco Conhecimentos Didáticos Metodológicos. Cumpre a função de apresentar aos

---

<sup>5</sup> Para uma análise da matriz curricular desta época ver Pimenta e Gonçalves (1990).

alunos as teorias e conhecimentos do campo da EJA, visando tecer reflexões iniciais para o exercício da docência.

O documento que orienta os conteúdos do Currículo Mínimo<sup>6</sup> para a disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos (CDPEJA)*, em sua introdução discorre sobre “valorização da práxis”, “especificidade”, como argumentos que nortearão a condução da formação para EJA (RIO DE JANEIRO, 2013).

A referida disciplina da EJA está organizada em quatro eixos temáticos<sup>7</sup> distribuídos por bimestre e desmembrados em habilidades e competências. Deixa sugestão ao professor, na ementa da disciplina, sobre a reflexão como caminho para os temas e o foco na realidade, fundamentais para contemplar a formação na modalidade:

Eixo 1: História da Educação de Jovens e Adultos e sua relação com os movimentos sociais

Habilidades e Competências

- Analisar a conjuntura mundial nas Conferências de EJA;
- Conhecer aspectos históricos da EJA no Brasil.

Eixo 2: Políticas públicas para EJA e o currículo escolar no contexto geral

Habilidades e Competências:

- Dimensionar a importância da educação popular para a EJA;
- Relacionar as Diretrizes Curriculares da EJA ao currículo escolar;
- Identificar as diferentes políticas públicas para a EJA.

Eixo 3: Os espaços e os tempos da EJA

Habilidades e Competências:

- Entender o processo político-pedagógico no currículo de EJA;
- Construir a identidade como docente na EJA;
- Pesquisar a ação dos professores junto ao currículo escolar com foco nas propostas e prática pedagógica da unidade escolar pesquisada.

Eixo 4: As diversas contribuições à alfabetização na EJA

---

<sup>6</sup> Política curricular pautada nos desígnios de competências e habilidades e conteúdos mínimos, fazendo parte de todos os planos de curso de professores da rede em diferentes modalidades. Esse currículo tem como foco maior a padronização curricular universal a fim de atender às matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais.

<sup>7</sup> Fonte: SEEDUC RJ – Disponível

em:[http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm\\_materia\\_período.asp?M=13&G=30&P=30S](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm_materia_período.asp?M=13&G=30&P=30S)

## Habilidades e Competências:

- Analisar as diferentes propostas de alfabetização de jovens e adultos dos movimentos sociais e programas governamentais (Movimento dos Sem-Terra – MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Educação de Base (MEB), Brasil Alfabetizado, Projovem e Proeja;
- Entender a EJA como direito à inclusão social.

Além dessa estrutura que apresentamos acima, o currículo mínimo para formação docente em EJA evidencia propostas de atividades, livros, web bibliografia (sugestão de artigos, vídeos, Urls e softwares), tópicos para avaliação e referência bibliográfica, bem como sugere possibilidades interdisciplinares possíveis com as outras áreas da formação.

Os estágios supervisionados visam estabelecer um contato mais aprofundado com as redes de ensino do 1º segmento do ensino fundamental na EJA e embora sejam espaços privilegiados de aprendizagem das práticas, o tempo dedicado ao estágio (30 horas) possui uma abordagem na observação sobre a prática do professor regente de turma, fragilizando o exercício inicial da docência.

Tentando aproximar os alunos da realidade das escolas e, apesar da sugestão dos eixos abarcar discussões importantes para o campo da EJA, e de toda autonomia docente para desenvolver as reflexões e a melhor forma de conduzir o processo da docência inicial nos estágios supervisionados de ensino, o tempo estruturado e rígido do modelo curricular pouco contemplam as práticas possíveis e suas lógicas com profundidade pois “a questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secundarizadas” (ARROYO, 2000a, p.71).

Notamos também a fragilidade relativa ao *o que* e *como* ensinar por conta das teorizações abstratas sugeridas na ementa. Os conceitos abordados são muito relevantes para a consciência do professor, mas não suficientes para atividades de ensino. Com relação ao tempo destinado a essa disciplina, imprime aligeiramento como nas reciclagens e, segundo (BRASIL, CNE/CEB, 2000, p.60), “a pior forma de presença é aquela que se situa nas antípodas da qualidade e que atende pelo termo mediocridade”. Já para Arroyo (2000b), a discussão sobre tempo escolar é uma maneira de colocar limites e hierarquizar as discussões. Sendo assim, afirma:



As grades são mais do que grades curriculares. Materializam hierarquias profissionais e laborais, legitimam e cristalizam concepções de educação e de docente[...] As grades curriculares e a distribuição das cargas horárias são hierarquizadas e desiguais legitimam hierarquias e desigualdades nos modos de viver a docência. Hierarquizam, até, uma cultura escolar e profissional. (ARROYO, 2000b, p. 211).

Assim, a forma curricular instituída poderá dificultar a tomada de consciência quanto às práticas docentes e a reflexão, fundamental artefato nos processos de formação dos professores, caso o docente não procure coser seu cotidiano de outras maneiras.

### **Narrativas sobre o currículo na formação em nível médio na EJA**

Comporemos a tessitura deste artigo com as narrativas das entrevistas de normalistas, pelo viés da abordagem da pesquisa qualitativa em educação, tendo em vista que, a partir deste tipo de pesquisa, busca-se entender a visão da realidade e suas contradições do mundo, do homem e da história, perpassando por processos individuais e coletivos através dos dados a serem levantados. A abordagem qualitativa convém a esta pesquisa, portanto, por buscar interpretar o problema em questão através da análise das consciências e da prática social e, também, em via de compreender o cotidiano em um determinado contexto (FLICK, 2009a; 2009b).

Dentro das questões analisadas nas entrevistas, alguns apontamentos sobre o desenvolvimento da disciplina *CDPEJA* foram necessários. Quando os alunos foram indagados sobre o tempo dedicado para a aplicação desta disciplina e aos estágios, a resposta foi consensual: pouco tempo.

*A conclusão que eu cheguei é de que a carga horária estabelecida para que os alunos estagiem não é suficiente para que tenham uma visão ampla sobre a EJA. Os alunos sentem insegurança porque não se sentem preparados para atuar no universo da EJA e quando estão aprendendo, tem que abandonar sua experiência devido às outras cargas horárias de estágio em outras modalidades. (Aluno H)*

*Confesso que não queria fazer essa modalidade de estágio. Meu pensamento era: “eu quero lidar com crianças e não adultos”. Ao chegar à sala pude perceber que o pensamento que eu tinha formado em minha mente não se encaixava com a realidade. Cheguei até a querer ficar mais horas estagiando pois gostei bastante. (Aluno G)*

*Eu acho que acabou sendo pouco tempo, dois tempos de 50 minutos para a professora tentar passar isso [o conteúdo] e as outras matérias. A Prática, as Didáticas têm muito tempo, e a EJA tem pouco tempo. E a professora acaba tendo que passar em várias aulas em dois tempos apenas. Ai*

*mesmo com folhas, mesmo com entrevistas fica muito complicado. Até mesmo a experiência pessoal do estágio ela não tem tempo para isso [a discussão] (Aluno J).*

*É pouco, tanto que ela acaba pegando os dois tempos de Prática na sexta – feira para dar as aulas de EJA, porque o tempo não dá não. (Aluno K).*

Percebe-se que, no cotidiano desta instituição, a disciplina da EJA está colocada em um espaço curto de tempo provocando uma dificuldade de aprendizagem sobre esta realidade, tanto na teoria, quanto na prática. As informações trazidas sobre a disciplina sendo ministrada somente no último ano de formação, com apenas dois tempos semanais inviabiliza um conhecimento mais profundo sobre a realidade da EJA, tornando-se um fator de barreira para estes alunos.

Para Candau (1998), a constatação de que realmente uma grande parte dos alunos sai dos espaços de formação com uma prática predominantemente científica, não pedagógica e não orientada para o ensino, ou seja, despreparados para a docência, principalmente para atuar na Educação de Jovens e Adultos, se confirma e leva a dificuldades na ação-reflexão-ação e, segundo Soares (2008a, p.62), “o educador do aluno jovem e adulto deve refletir crítica e sistematicamente acerca de suas ações educativas”. Fica claro, portanto, que tanto para o aluno em formação como para o educador que contribui para a formação docente, a complexidade em construir uma abordagem consistente sobre a EJA - entendendo ser um público que demanda ações ímpares com relação às outras modalidades de ensino - não permite improvisos e ajustes irresponsáveis na condução do processo de ensinar, tanto para o educador como para a gestão dos sistemas de ensino.

Para Barreto (2006, p.100) “é difícil encontrar quem afirme que, em menos de um ano, a formação propicie a autonomia desejável ao educador”. Sendo assim, a partir da contribuição da autora e da análise da fala dos alunos, depreende-se que, para ter uma formação qualificada e de acordo com a demanda existente destinada ao público da EJA, deve-se investir no educador, designando mais tempo ao aprofundamento teórico e prático.

As aulas da disciplina *CDPEJA* foram ministradas por dois educadores diferentes, portanto, nas falas dos alunos, se percebe diferenças entre práticas. No primeiro momento será referida a da professora X que leciona em três turmas diferentes na disciplina da EJA, já a professora Y leciona para uma turma na disciplina da EJA. Os alunos assim contribuem para a reflexão:

*Levando para além da questão da EJA, o texto de Paulo Freire que a professora tem trazido mais para a turma, como alfabetizar com o método de Paulo Freire. Isso vai além da EJA, até muitos textos que ela traz eu consigo trazer para minha vida, porque tem coisa ali que é muito importante. Não só dos textos dos teóricos, porque da teoria de Paulo Freire até a prática, há um caminho muito grande, e parece que a professora não busca que conheçamos esse caminho, fica só no Paulo Freire. (Aluno J)*

*Ela poderia aprofundar mais, utilizar a realidade aí de fora. É bom Paulo Freire, mas não totalmente a realidade que nós vivemos. (Aluno L)*

*Temos a figura principal: Paulo Freire. Ele sempre combateu a questão do método. Se a gente se apegar com o que ele fez pra EJA, e começasse a aplicar para o aluno, com certeza os resultados da modalidade em si teriam muito mais frutos. Teríamos uma geração de professores mais capacitados. (Aluno A)*

Nota-se a limitação das informações sobre a EJA no tocante à condução do trabalho e nas informações transmitidas em sala de aula conduzidas pela professora X, talvez por conta do tempo aligeirado para conduzir as discussões teóricas - resumindo-se aos conhecimentos sobre Paulo Freire e alfabetização de adultos, o que acarreta um empobrecimento sobre a realidade da EJA na formação inicial destes alunos.

Sobre os estágios em prática pedagógica na EJA, os entrevistados assim descrevem:

*Fiz pouco tempo. A professora foi muito dinâmica e lúdica. Ela passou uma atividade no quadro que usava as palavras do dia- a - dia do pessoal da EJA. Encontrei uns que tinham mais facilidade para fazer, outros que tinham mais dificuldade (Aluno E).*

*A gente tem a imagem que a EJA só tem gente de idade. Para toda EJA tem que ter pelo menos dois professores. O professor tem que estar falando tanto para jovens e adultos, uma linguagem temperada (Aluno D).*

*Achei muito positivo, pude ter bastante experiência. Ganhei a oportunidade de trabalhar o ano que vem na EJA. Até surgiu a oportunidade para trabalhar com a educação infantil. Vou trabalhar na EJA, prefiro esperar o ano que vem (Aluno F).*

Na fala do aluno E, notamos a frustração pelo pouco período de estágio realizado, porém relata que a docente atuou de maneira dinâmica, que envolvia os alunos. Outro ponto em questão foi sobre a linguagem que este docente precisa saber diferenciar, por conta da realidade heterogênea que a EJA apresenta, afirmando que deve ser 'temperada', resguardando o modo diferenciado de trabalho

quanto ao conteúdo e métodos próprios aos perfis destes estudantes, procurando enriquecer os conhecimentos e os atos educativos.

Todos os relatos quanto ao estágio realizado na EJA revelam a necessidade de esses alunos dedicarem mais tempo ao estágio das diferentes escolas no intuito de fortalecer e desmistificar entendimentos obscurecidos sobre a EJA. Cabe também destacar que a partir da prática pedagógica os alunos vão desvendando dúvidas e anseios, descobrindo novos horizontes, capazes de promover o fortalecimento docente quanto à sua atuação no futuro, desmontando medos e inseguranças já citados anteriormente nas entrevistas. Para Bragança (2009), essas experiências possibilitam aos sujeitos em movimento formativo se relacionar com o saber e oportuniza reelaboração de conhecimento reconstruindo prática de formação em contexto pessoal e coletivo, favorecendo a reflexão das próprias experiências como evidenciaram as narrativas dos normalistas.

Ao narrarem sobre como se veem atuando na EJA, os relatos são reveladores, demonstrando a insegurança e a falta de identidade com o trabalho na EJA, dizendo ser 'difícil', mostrando despreparo sobre as complexidades do universo da EJA.

*Eu não me vejo atuando na EJA. (Aluna E)*

*la ser difícil. Responsabilidade demais ter que lidar com pessoas que esperam tanto de você. Eu acho isso muito difícil. Nunca nem pensei em atuar na EJA. Não sei se conseguiria satisfazer a expectativa deles. (Aluno B)*

*la ser difícil. Seria mais difícil porque exige muito de você. Eles não mudam de uma hora para outra. (Aluno C)*

Outro aspecto é a ideia de que na EJA há uma proposta limitada de alfabetização de adultos, sem vinculação com a educação ao longo da vida.

*Pela dificuldade deles seria um desafio para mim. Eu não sei se conseguiria alfabetizar. (Aluno I).*

*Se eu caísse numa turma de EJA eu usaria os conteúdos da realidade de hoje em dia, pegaria a realidade deles, juntaria com a matéria da sala de aula e mostraria a eles que o ensino não está longe, está bem perto. Eles usam a alfabetização todos os dias. (Aluno L).*

*A nossa vida é repleta de desafio que sempre temos que superar. Somos capazes de superar os desafios. Desafio que está aí para ser superado: alfabetizar. (Aluno A).*

*Dar aula? Sinceramente, eu ainda não parei para pensar nessa questão, em como trabalhar? De que jeito fazer aula acontecer? É como na Educação Infantil, acho que é a mesma forma porque tudo que a gente vai apresentar para eles de certa forma é novo, é uma coisa a mais, é uma coisa além. A mesma forma que é trabalhada com as crianças pode ser trabalhada com eles também, de uma forma planejada. Porque a gente tem uma noção de dar aula para a criança, você sabe que para a criança o que eles aprendem é novo, para o adulto também. Eu acho que de cara eu não teria condições, eu acho que isso é para gente mais experiente. (Aluno H)*

Para os alunos A, I e L, a dificuldade em atuar na EJA é a preocupação em não corresponder às exigências que os adultos fazem do professor, tendo em vista que para os alunos da EJA o professor é uma referência.

O aluno H de início afirmou que trabalharia com a EJA, no momento que foi perguntado como atuaria, demonstrou não querer atuar, revelando insegurança, desconhecimento da forma de trabalhar com adultos, afirmando ser a mesma maneira para crianças, visão infantilizada da EJA. Segundo Moura (2006, p.162) “a formação de educadores jovens e adultos, mesmo com toda ênfase que vem sendo dada [*sic*] à área, continua no ostracismo, como se ensinar a esses sujeitos fosse a mesma coisa que trabalhar com crianças”.

Esse fato revela que o currículo do curso Normal ainda está preso à formação do professor para a Educação Infantil, um atraso que vem desde décadas passadas, revelando ser um conhecimento fracionado e pouco aprofundado sobre o público de jovens, adultos e idosos.

Entende-se, portanto, que a disciplina não vem dando conta das reais demandas para esta modalidade de ensino e que apesar da existência da disciplina, não há uma identidade sólida. Ou seja, a formação trouxe o propósito “de dar a perspectiva aos alunos (professorandos) às informações básicas dos fundamentos teóricos e práticos sobre a EJA” (MOURA, 2006, p.161).

O aluno D afirma que atuaria na EJA, nos revelando sua prática da seguinte maneira:

*Eu me vejo sem embaraço. Só de pensar nisso eu crio uma aula. Eu vou trabalhar com material que eles utilizam no dia a dia. Como por exemplo, o troco, venda de produtos na sala de aula. Então vem comprar o lanchinho baratinho, sem lucro pessoal (Aluno D).*

Neste depoimento, percebe-se a preocupação em trabalhar com a realidade do aluno, em trazer para a aula conteúdos com significados. Portanto, da teoria instituída no imaginário desses alunos à prática efetivamente transformadora da realidade há um longo caminho a seguir.

Para Veiga (2003, p.78) o papel da formação está em:

Produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisar para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade, encorajando os futuros professores a problematizar 'o que é' para refletir 'o que deveria ser'.

É neste sentido, que a formação de todo educador deve ser pensada e praticada, analisando e entendendo a realidade na tentativa de transformá-la. Assim, o paradigma do conhecimento construído a partir das histórias de vida, através da pesquisa formação, segundo Josso (2004), coloca o sujeito aprendente – aquele que aprende através de suas experiências – no centro da discussão em pesquisas contemporâneas sobre formação docente imbrincadas com as tessituras identitárias nos processos formativos, pois vivemos em tempos em que as formações necessitam ultrapassar a racionalidade técnica que pouco favorece para compreender os caminhos de aprendizagens trilhadas pelos sujeitos. Esse paradigma citado acima possui como urdidura as diferentes dimensões do ser humano, o fazer próprio a partir das individualidades desses sujeitos, buscando compreender a complexidade das ações e interações humanas e sua capacidade para criar e inventar-se.

Essa forma de compreender os sujeitos e suas experiências formativas surge na década de 80 e 90 através de seus precursores Pineau (1983), Dominicé (1990) e Josso (1991), quando dialogam sobre as histórias de vida como caminho metodológico para a autoformação, que ganha força ao colocar os autores das narrativas como protagonistas do conhecimento que eles mesmos constroem. Experiências formativas a partir das narrativas acontecem por estas possuírem

caráter heterogêneo e passarem a ganhar visibilidade ao serem consideradas a partir das experiências dos sujeitos em tessitura com os seus processos formativos. Isso significa dizer que as narrativas devem ser analisadas dentro de um contexto e um projeto, neste caso específico, a formação docente.

O aluno J assim descreveu sua experiência no processo formativo na Educação de Jovens e Adultos:

*Quando eu fiz estágio, a diretora pediu para eu ficar na turma. Conforme eu fui passando o conteúdo para eles, tinha um probleminha dizendo: quantas horas eles trabalhavam por dia, aí eu fui explicando para os que trabalhavam e para os que não trabalham. Se você trabalha em casa, calcule o tempo que você trabalha em casa, foi assim que nasceu o desejo. (Aluno J)*

Nesse sentido, a narrativa posta a serviço das experiências formativas e consequentemente nos currículos de formação, tem como eixo norteador as práticas e seu contexto como reveladores da realidade na qual estão inseridas. Convém destacar que o conceito de formação empreendido por Josso (2004) abarca o ponto de vista de quem está aprendendo e engloba “processos, temporalidades, experiências, aprendizagem, conhecimento e saber fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade” (JOSSO, 2004, p. 38), bem longe de um modelo imposto e pré-concebido, distante da realidade dos sujeitos. É escutar o lugar em que estas formações acontecem e as dinâmicas que os sujeitos articulam através de suas vidas com outros sujeitos.

A aluna M destacou esta experiência da seguinte maneira:

*Se um dia vier a dar aula na EJA, eu vejo que eu devo continuar focando nessa relação entre o professor e aluno, que é muito importante. Por que há muito mais que só alfabetizar na EJA, o professor tem um papel primordial de levar cidadania àquele aluno, preencher as lacunas do passado, o professor que vai além tem uma relação bacana com o aluno, acho que eu seguiria esse caminho. (Aluna M)*

Através da aprendizagem da experiência desenvolvida, a formação toma relevância e se revela a nós em sua especificidade, tão oportuna para o campo da EJA, porque é nesta formação que o conhecimento e a aprendizagem mostram forma de resolver problemas e atuar no mundo e “constitui-se pilar importante da formação do educador de jovens e adultos. A disposição para o diálogo é essencial nessa modalidade educativa” (RIBEIRO, 1999, p. 193). Ao narrar a própria

formação, Josso (2004) afirma que o sujeito que está no processo de aprendizagem desenvolve uma profunda reflexão sobre sua identidade, isto porque o sujeito passa a tomar consciência de si mesmo, num “embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente” (JOSSO, 2004, p.41) e passa a tratar com mais consciência as próprias aprendizagens e o seu percurso formativo.

Segundo Josso (2004) é neste momento que certas aprendizagens formativas podem levar a transformações à medida que é tecida a partir das narrativas de si em processos formativos, buscando entender as rupturas e continuidades, os sentidos que os sujeitos dão aos acontecimentos em sua vida e em sua afinidade com o contexto em que estão imersos, numa íntima relação com a realidade de vida profissional, social e cultural em processos intermitente.

Souza (2008) destaca que a partir da relação que os sujeitos desenvolvem nos seus processos formativos, na inter-relação com sua história de vida, possibilita um conhecimento de si, dos outros e do cotidiano, quando narram suas experiências vividas. Assim, a narrativa “inscreve-se como atividade formadora porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividades e registros” (SOUZA, 2008, p.91). Sendo assim, narrar as suas experiências formativas é dar sentidos e significados pessoais e profissionais em um processo que se delinea interior e exteriormente a partir da perspectiva do sujeito que narra, dentro de um contexto social e histórico, revelando identidades.

Ao narrar as experiências, é possível compreender os modelos pelos quais os princípios pedagógicos das aprendizagens ocorrem, implicando desvelar o agir e o pensar do futuro docente frente ao seu processo formativo, isto porque, ao desenvolver sua narrativa, refletem sobre ela, podendo reconstruir suas experiências de maneira mais consciente, além de haver a possibilidade da conversão dos caminhos de compreensão dos docentes e favorecer a quem pesquisa, sua constituição como profissional à medida que, a partir da escuta sensível do outro, também reflete sobre sua trajetória profissional e sobre quem é este pesquisador que está em processo formativo junto com seus pares (SOUZA, 2008).

### **Considerações**

A formação de professores no curso Normal dentro da pesquisa realizada revelou seus limites curriculares, pois verificamos que a mesma não vem atendendo



à realidade para o público de alunos desta modalidade, tendo em vista que a disciplina oferecida que trata da Educação de Jovens e Adultos está colocada no último ano da formação e apenas com dois tempos de 50 minutos de aulas semanais, dificultando as discussões e o aprofundamento das questões pertinentes à EJA.

Ampliar as discussões sobre a EJA na matriz curricular e inserir em suas práticas as narrativas de vida e de formação, como caminho para a produção do conhecimento, pode ser uma perspectiva para o fortalecimento das discussões da EJA para estudantes do curso Normal. Isso significa dizer que as narrativas devem ser analisadas dentro de um contexto e de um projeto, neste caso específico, a formação docente. Pode constituir um espaço em que os alunos normalistas- futuros professores - sejam reconhecidos enquanto sujeitos capazes de exercitar a reflexão sobre suas histórias e as de outros e construir conhecimentos ao longo de suas vivências, por isso, podem fortalecer as discussões sobre a formação docente em EJA, além de descortinar heterogeneidade e diversidade dos sujeitos da EJA, trançados com a pessoa dos normalistas e favorecer a autorreflexão e conhecimentos no âmbito das individualidades e coletividades no percurso de formação, permitindo, inclusive, tecer identidade docente em EJA (MARIA, 2015).

Convém lembrar, que apesar das mudanças na formação de professores no Brasil, o curso Normal ainda existe e seus egressos estão lecionando para a EJA com apenas esta formação. É de grande urgência que se invista em linhas de pesquisas que discutam este curso de formação, que parece estar em segundo plano nas discussões e nas políticas públicas curriculares de formação de professores, especialmente no que se refere ao curso Normal.

A partir das discussões realizadas ao longo deste artigo e da análise desenvolvida, conclui-se que é preciso reinventar o processo de formação docente para a EJA no curso Normal, possibilitando criar mais liberdade de pensar e agir, de criar novas formas de atuação a partir da realidade vivida pelos sujeitos que estão cotidianamente nas escolas brasileiras e também possibilitar a criação de novas políticas públicas de currículo para a formação docente em EJA chamando à responsabilidade a comunidade escolar, gestores e docentes da EJA.

Essa premissa pressupõe elevar a consciência das classes populares excluídas historicamente do saber de qualidade, e, para isso, precisamos de educadores politizados, conhecedores da realidade e não apenas de professores

muitas vezes apenas funcionários das instituições que reproduzem os saberes já pré-estabelecidos. Precisamos de educadores criadores de projetos reais, que representem verdadeiramente a realidade dos sujeitos da EJA, capazes de darem conta de uma formação docente para a EJA, cultural e multidisciplinar, enfim, um currículo que atenda à complexidade do mundo do jovem, adulto e idoso, que compõe o contingente das classes da EJA com suas especificidades e histórias de vida.

Entendemos que a formação inicial para educadores de nível médio em EJA precisa ser tratada em sua política curricular contemporânea, a partir das experiências construídas pelos sujeitos em seu processo formativo atrelada às teorias que compõem o processo de formação. Repensar a maneira como vem sendo tratado o ensino para a formação em EJA é urgente, tendo em vista que partindo do modelo de racionalidade técnica que configura os caminhos de aprender e ensinar instituídos por anos na escola, pouco deixam espaços para a escuta sensível daqueles que estão no 'chão da escola' e vivem seus dilemas cotidianos.

Outro item pertinente é quanto às questões formativas para além dos processos institucionais e escolares, tendo em vista que esses espaços não são os únicos caminhos pelos quais os sujeitos se formam: as narrativas deixaram claro que a formação nasce nas relações que são desenvolvidas nos espaços e nas relações subjetivas e coletivas, é no estar juntos que realizamos experiências com caráter formativo. Então, antes de pensarmos na formação escolar e profissional, devemos nos ater às formações que se estabelecem nos contatos diários, que são riquíssimos para a tessitura da formação profissional e pessoal dos sujeitos.

As narrativas dos alunos do curso de formação de nível médio sobre o currículo e suas narrativas do cotidiano da formação em EJA nos revelaram que a dialética atuar-refletir-atuar marca a importância dos estágios de prática pedagógica na medida em que levou alguns dos sujeitos à perspectiva autoreflexiva sobre o que fazem e sobre os processos que implicam, entram e fortalecem a aprendizagem da docência.

Outro ponto importante foi a ideia de que a EJA pode estar vinculada somente à alfabetização de adultos, demonstrando os processos formativos ocorridos na escola e rituais praticados na caminhada dos estágios, não vem aprofundando as discussões sobre as especificidades necessárias na Educação de Jovens e Adultos

Esse trabalho nos permitiu pensar a partir das narrativas dos sujeitos aprendentes, a possibilidade de se fazer outros processos formativos para além de modelos já existentes. Novos movimentos podem ser inseridos para se pensar a escola e suas propostas curriculares, desde que se coloque como centralidade aqueles (as) que são a razão da escola: alunos e alunas como atores principais e suas narrativas como pontes para se realizar outra formação docente para os que estão ou querem estar na área de EJA.

### Referências

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.17-32.

\_\_\_\_\_. Conteúdos da humana docência. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 68-83.

\_\_\_\_\_. Tensões atrás das grades. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 210-216.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-122.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as**: diálogos entre Brasil e Portugal. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade de Évora, Portugal, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº.11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Lei nº.5692/71 de 11/08/1971. **Diário Oficial**. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Câmara de Educação Básica nº 2/99**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 699, de 28 de julho de 1972**. Ensino Supletivo. Brasília, DF, 1972.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º de out, 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/leis201/110172.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DINIZ PEREIRA, Júlio E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação (Cedes)**, Campinas, nº 69, p. 109-125, 1999.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Hamarttan, 1990.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FONSECA, M. C. F. R. et al. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos. ANPED. In: **23ª Reunião anual da ANPED**, 2000, Caxambu. Anais da 23ª Reunião da ANPED, 2000.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: FONTOURA, H. A. (org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011. p.61-82. (Educação e Vida Nacional).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HADDAD, Sergio. **Educação de Jovens e adultos no Brasil: aspectos específicos da formação**. São Paulo: ação educativa. Relatório de pesquisa, 2001. Disponível em <[www.bolae.org.br/dspad/handle/123456789/2428](http://www.bolae.org.br/dspad/handle/123456789/2428)>. Acesso em: 09 mai. 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p.19-56.

\_\_\_\_\_. **Cheminer vers soi**. Suisse: L'Age D'Homme, 1991.

MARIA, Liliane Sant'Anna de Souza. **Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos**: narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados-RJ. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

MOURA, Tânia Maria Melo. Os estudos e pesquisas sobre a formação de professores para educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.159-185.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

PINEAU, G.; MICHELE, M. **Produire as vie**: autoformation et autobiographie. Montreal: Edilig, 1983.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 184-201, dez.1999.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Curso Médio Modalidade Normal**: proposta de reformulação curricular. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. Portaria SEEDUC/SUGEN, nº 91 de 29 de março de 2010. Estabelece normas e orienta quanto a implementação da matriz curricular do curso Normal em nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, p.19-20, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução SEEDUC Nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://mminerva.blogspot.com.br/2013/02/resolucao-seeduc-n-4866-de-14-de.html>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SEEDUC nº 4951, de 04 de outubro de 2013. Fixa Diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/60068009/doerj-poder-executivo-08-10-2013-pg-25>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

SANTOS, E. J. Serra. **Concepções de currículo na educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: RIZO, Gabriela; RAMOS, Lilian (org.). Rio de Janeiro: Arco-Íris, 2008. p.87-106.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008a. p. 57-72.

\_\_\_\_\_. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008b, p.83-100. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Christina Venancio (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.

VEIGA, Ilma Passos A. Avanços e equívocos da profissionalização do magistério e a nova LBD. In: VEIGA, Ilma Passos A (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003. p.75-98.

Recebido em: 04/09/2016.

Aprovado em: 06/03/2017.