

Reflexões & autorreflexões de colaboradores educacionais sobre a formação inicial de professores em/para a EJA em um projeto de extensão universitária

Reflections & self-reflections of educational employees on initial teacher training in / for the EJA in a university extension project

Eduardo da Luz Rocha¹

Everton Ferrer de Oliveira²

Resumo

Esse estudo tem como objetivo apresentar alguns elementos do trabalho de conclusão de curso³, ao qual nos propomos a refletir sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos no processo de formação inicial de professores. Apoiar-se no método dialético classificando-se como uma pesquisa exploratória e explicativa. Enquanto a sua natureza utiliza a abordagem qualitativa. Seus procedimentos de coleta e análise de informações são baseados no método da triangulação e na análise de conteúdo. Na busca de alcançar o objetivo, foram elaboradas categorias de análises, partindo do corpus empírico. Como resultados, podemos inferir que a EJA é uma modalidade que contém particularidades e especificidades e, que a extensão universitária pode se constituir como lócus de formação para graduandos, propiciando a relação teoria e prática a partir dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia.

¹ Atualmente está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de mestrado pela Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC. Tem pesquisado a formação inicial de professores em/para a EJA no estado do Rio Grande do Sul. Membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA). *E-mail:* du.pms@hotmail.com

² Professor Adjunto, compondo o corpo docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Marina. Doutorando no Programa de Educação Ambiental - FURG/ Rio Grande. *E-mail:* ferrer.unipampa.jaguarao@gmail.com

³ Trabalho de conclusão de curso intitulado: Evidências teóricas-práticas na formação de educadores: autorreflexões & reflexões sobre educação de jovens e adultos e suas especificidades, Universidade Federal do Pampa. 2016. p. 01-42.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação de Jovens e Adultos. Especificidades. Particularidades. Extensão universitária.

Abstract

This study aims to present some elements of the course conclusion work¹, to which we propose to reflect on the specificities of Youth and Adult Education in the process of initial teacher training. It is based on the dialectical method classifying itself as an exploratory and explanatory research. While its nature uses the qualitative approach. Its information collection and analysis procedures are based on the triangulation method and the content analysis. In the search to achieve the objective, categories of analysis were elaborated, starting from the empirical corpus. As results, we can infer that the EJA is a modality that contains particularities and specificities and that the university extension can be formed as a locus of formation for undergraduates, propitiating the relation theory and practice from the curricular components of the courses of Pedagogy.

Key-words: Initial teacher training. Youth and Adult Education. Specificities. Particularities. University Extension.

1. APONTAMENTOS INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem passando por diversas reformulações no que se refere às práticas e a construção de políticas educacionais. O ensino, currículo e os conteúdos para jovens e adultos, devem ser diferenciados, correspondendo suas necessidades relacionadas ao mundo do trabalho e as ações cotidianas. Pressupõe-se, portanto, uma formação de educadores que contemple essas especificidades e particularidades. Podemos então, inferir que ela é uma modalidade de ensino que pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizar as oportunidades de educação e resgatar uma dívida social com aqueles sujeitos que foram excluídos ou não tiveram a oportunidade de integrar um sistema escolar (PAIVA, 2004; MACHADO, 2000; IRELAND, 2005).

Entre os anos de 1988 e 1996 passamos por um período de reorientação das políticas curriculares e educacionais. A EJA, até a

elaboração e concretização da constituição federal de 1988, encontrava-se como caráter supletivo, em que o Art. 208 da Constituição Federal de 1988 garante ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive, aos que não tiveram acesso na idade própria; e “[...] oferece ensino noturno regular, *adequado* às condições do educando” (BRASIL, 1988).

Após a reformulação das políticas e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96), a mesma garantiu a “educação escolar regular para jovens e adultos, com *características* e modalidades *adequadas* às suas necessidades e disponibilidades, e oportunidades educacionais *apropriadas*, consideradas as *características* do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996), reconhecendo a EJA como modalidade da educação básica, e gerando segundo Soares (2002, p.12), uma mudança conceitual na EJA, passando a denominar “Educação de Jovens e Adultos” o que a Lei nº 5.692/71 chamava de “Ensino Supletivo”, destacando que não se trata apenas de uma mudança de caráter vocabular e linguístico, mas de um alargamento do conceito, compreendendo a EJA como direito e não como suplementação. Ao haver a mudança do termo “ensino” para “educação”, se possibilita a compreensão de diversos processos formativos voltados para sujeitos jovens e adultos (LAFFIN, 2012).

1.1 Política pública de formação de professores: a modalidade de ensino como especificidade da/na iniciação à docência

A preocupação em discutir a formação inicial de professores em/para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas especificidades, parte de leituras sobre o tema (intelectuais e documentos orientadores) e, também, a partir minha inserção no PIBID (Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação a Docência) Subprojeto Pedagogia (UNIPAMPA, 2012-2016), tendo como área temática as modalidades de ensino: Educação Especial e EJA. Cabe destacar que a inserção dessa discussão no contexto da iniciação a docência, assim como das pesquisas e componentes formativos do educador, são raras nos cursos de pedagogia.

O Programa de iniciação à docência visa incentivar a formação de docentes para atuar na educação básica, contribuindo com a “valorização do magistério” e com a elevação da “[...] qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2013, p. 2). O PIBID contribui significativamente na permanência deste docente em formação no curso de licenciatura, pois lhe proporciona o contato direto com o contexto escolar e a prática docente aprimorando para os estágios supervisionados obrigatórios do curso, estreitando os laços com nosso campo de investigação e da docência.

A escola em que acolhei o subprojeto de iniciação à docência possui características desafiadoras, como: ser a maior escola mais periférica do município. Reúne sete comunidades, mantém sala de recursos multifuncionais e assiste como a maioria das comunidades escolares a negligência na efetividade de políticas municipais para a EJA, mesmo que esta modalidade exista em seu Projeto Político Pedagógico. No vínculo estabelecido com a escola identificamos demandas relacionadas à EJA, como: índices de distorção idade/série (PRESTES, 2015); o impacto de pesquisas junto a comunidade (MARTINEZ, 2015) confirmando o percentual de 10% da população Jaguareense analfabeta; escola de pais excluídos de seus processos de escolarização; e a pouca oferta de turmas de EJA de acordo com a demanda da população. Nesse contexto emerge meu envolvimento com

a temática e a necessidade de pesquisar estratégias que qualifiquem a formação inicial de professores para o campo da EJA.

1.2 A prática da iniciação à docência e sua interação com práticas de extensão na formação inicial

Concomitante as práticas de iniciação à docência do PIBID, instituímos o projeto de extensão intitulado “*Manutenção e desenvolvimento de comunidade de aprendizagem virtual multimídia em rede social na Educação de Jovens e Adultos – EJA do Brasil – Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil*”, tendo como tarefa basilar a manutenção e estímulo do uso do Portal da comunidade sul-rio-grandense dos Fóruns EJA do Brasil.

Compreendendo os limites e possibilidades da atuação nesse projeto, utilizamos o mesmo como nosso campo empírico de investigação, buscando identificar de que maneira a inserção de graduandos matriculados no componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia “Os sujeitos e a Prática Pedagógica com Sujeitos da EJA” em um projeto de extensão (práticas de alfabetização e letramento com adultos da comunidade), afim de praticar a curricularização da extensão e contribuir para sua formação e conhecimentos teórico-práticos na EJA.

2. O CONTEXTO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS

A primeira etapa propôs que o processo de alfabetização e letramento ocorresse em parceria com graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIPAMPA. Nesse sentido, contamos com a participação de seis discentes colaboradores, sendo eles: quatro bolsistas de iniciação a docência, vinculados ao Curso de Pedagogia; e

dois colegas de outros cursos, que não apresentam como foco, a docência, mas todos matriculados no componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia “Os sujeitos e a Prática Pedagógica com Sujeitos da EJA”. Uma bolsista de monitoria da área de modalidades de ensino cursando bacharelado em Produção e Política Cultural e um bolsista de extensão, cursando Tecnologia de Gestão em Turismo, ambos vinculados ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico da Universidade.

Ao ter a composição do grupo, com discentes de diferentes cursos, o trabalho se enriqueceu, abrindo o diálogo com sujeitos com outras perspectivas de trabalho, outros contextos de atuação, que ultrapassam apenas os cursos que formam profissionais aptos ao exercício da docência.

Enquanto grupo, nos reconhecemos como uma comunidade crítica de aprendizagem. Nas palavras de (MARTINEZ; DE OLIVEIRA, 2015), com base em (KEMMIS, 1993), uma comunidade crítica de aprendizagem no espaço da formação docente, requer que exista criticidade sobre a escola e nosso processo formativo, provocando *reflexão crítica* e *autocrítica* entre os professores, buscando compreender a sociedade, sua reprodução e sua transformação.

Em relação aos processos educativos de jovens e adultos são referências fundamentais os estudos de Paulo Freire e o método de alfabetização freireano, bem como os estudos de Laffin (2013); Soares (2006; 2014); Sant’Anna (2009); Gaya (2012); Laffin e Gaya (2013); Laffin e Dantas (2015), proporcionando uma compreensão crítica sobre a docência e suas especificidades no campo da formação inicial de professores em/para a EJA.

3. O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

3.1 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A autora André (2001), salienta que aos propormos pesquisas no campo da Educação, temos nos voltado para a produção de conhecimento científico, tomando cuidado com as generalidades, uma vez que, sua aplicabilidade consiste em determinada utilidade e relevância social, o que demanda questionamentos sistemáticos, críticos e criativos, sem que possamos cair nas armadilhas do pragmatismo. Essa pesquisa atribui elementos pautados no método dialético (LEFEBVRE, 2010; MARX, 1987), considerando as coisas, os objetos, os fenômenos, e suas relações, com a formação inicial de professores para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

Ao assumirmos uma concepção de investigação, sob essa perspectiva, nos orientamos por um processo dialético entre o contexto social e histórico dessa proposta, bem como a própria configuração, implicações e consequências a determinado contexto de atuação, propiciando novos espaços de discussões e reflexões no campo da EJA, sem, contudo, constituir conclusões generalistas e idealistas (desistoricizadas).

Essa pesquisa se deu de forma exploratória e explicativa (GIL, 2008), pois mirou descobertas, achados e a elucidação de fenômenos ou a explicação daqueles que não eram aceitos apesar de evidentes, além de investigar fatores que influenciam ou contribuem para o aprofundamento de conhecimento sobre a realidade.

Quanto à sua natureza, utilizamos a abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2001). Segundo a autora Maria Marly de Oliveira (2010), o uso da pesquisa, fundamentada em dados qualitativos se caracteriza

como uma tentativa de explicar e aprofundar o significado e as características do resultado de informações obtidas através de questões abertas, sem a mensuração de características ou comportamentos quantitativos. Em relação aos procedimentos, a pesquisa assumiu a concepção de investigação-ação educacional (CARR; KEMMIS, 1988). Segundo os mesmos autores, essa concepção é a preferencial quando se refere a investigações relativas às práticas sociais, baseando-se “em uma espiral autorreflexiva formada por ciclos sucessivos de diagnóstico/planejamento, ação, observação e reflexão (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174, tradução nossa)”. Propostas por Kurt Lewin, na década de 40. Portanto, essa concepção de investigação-ação, a ação e ação é participante, assume um caráter de diálogo, partindo de uma reunião de pessoas que se organizam em grupo para a realização de uma tarefa ou um objetivo em comum é um modo de fazer ciência educacional crítica de acordo com Carr e Kemmis (1988), as práticas de pesquisa que usam a terminologia “ação”, são frutos das reflexões teóricas em ação.

Como técnicas de levantamento de informações, utilizamos o que denominamos como “triangulação de métodos” (FLICK, 2009; MARTINS, 2008), consistindo no uso do meio virtual, através de grupos e fóruns de discussão estabelecidos via redes sociais, com o uso do *Facebook e Whatsapp*; reflexões e autorreflexões escritas dos integrantes do projeto de extensão, através de seus diários de campo; e o uso de questionário. A observação dos diversos modos de compreensão das experiências de vida e socialização (SYMANSKI, 2011) se torna um importante elemento de análise do material coletado, uma vez observado elementos da vivência em sala de aula e no ambiente virtual. Finalizando os procedimentos metodológicos, para

a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2006). Nesse sentido, para Bardin a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção de análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, ou eventualmente de inferências, esta que recorre a indicadores (quantitativos ou qualitativos). Diante do exposto acima, podemos perceber que a análise de conteúdo referi-se à análise da forma como nos comunicamos, tendo por objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados que coletamos durante o processo de investigação.

3.2 PROCEDIMENTOS EMPÍRICOS DA INVESTIGAÇÃO

Como já mencionado anteriormente, nosso campo de investigação emerge da atuação e administração de um projeto de ensino e extensão relacionado à EJA, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa. Essa subseção se torna relevante, uma vez que ultrapassa os procedimentos meramente técnicos e prescritivos, assumindo um caráter descritivo e “didático” de como chegamos aos achados dessa pesquisa. Enquanto grupo contamos com a participação de um coordenador e seis *colaboradores educacionais*⁴ e nos reconhecemos enquanto uma comunidade crítica

4 Utilizamos essa expressão refletindo e criticando, também, sobre seu uso, que na lógica da reestruturação produtiva e flexibilização do trabalho, surge por meio da participação efetiva do trabalhador com a empresa. A partir do pensamento ideológico neoliberal no contexto das grandes empresas e multinacionais, o sucesso da empresa seria o sucesso do funcionário (responsabilização). O sentimento de “fazer-parte” é uma forma de motivar o trabalhador, que através dos múltiplos incentivos oferecidos, se sente integrado aos objetivos da empresa, o que, conseqüentemente, caracteriza uma menor resistência às mudanças da cultura

de aprendizagem, como já citado anteriormente, através da organização de um grupo de pessoas, que planeja, dialoga e reflete sobre uma determinada tarefa ou objetivo comum, que nesse caso, são as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento com adultos privados de seus processos de escolarização. Segundo De Oliveira (2000) o processo investigativo colaborativo se dá

ao nos assumirmos como um grupo colaborativo, disposto a aprendizagem coletiva [...]. Passamos a identificar nossas fraquezas e dificuldades no desenvolvimento do trabalho educativo. O comprometimento com as situações concretas de nossas vidas impeliam a investigação cotidiana das ações. Criamos uma sistemática como grupo que, dia-a-dia, ficou fortalecida -- todos passaram a questionar suas palavras, suas posturas. Crescemos no embate dialógico como investigadores.

Nossa organização de planejamento e práticas de ensino foi direcionada pela espiral autorreflexiva (CARR; KEMMIS, 1988, p.174), formada por ciclos sucessivos de diagnóstico/planejamento, ação, observação e reflexão. Podemos considerar que a primeira etapa, *diagnóstico/planejamento*, emerge da identificação da demanda de quais seriam os sujeitos que iríamos trabalhar, além de quais seus contextos de atuação e localização. Em nosso primeiro encontro, foi feito o que denominamos como círculo dialógico, entre os educadores em formação e os educandos, buscando realizar o alinhamento das expectativas de ambas as partes. A partir disso, foi possível a

organizacional. Brindes, viagens, bônus, premiações até melhorias nas condições de trabalho e progressão salarial incluem o menu de opções que o gestor dispõe para atrair o funcionário para cumprir suas tarefas e envolvê-lo na cultura organizacional colaborativa. Em nossa compreensão, essa expressão assume a centralidade no processo de constituição docente, com bases dos conceitos de dialogicidade, inacabamento e incompletude dos sujeitos (FREIRE, 1987). Ninguém aprende sozinho, os homens e mulheres aprendem em comunhão, por meio da dialogicidade.

identificação de contextos significativos, pertencentes à realidade dos educandos, subsidiando o planejamento das aulas, para que pudéssemos atender as necessidades individuais e coletivas dos sujeitos. A segunda etapa consiste na *ação*, ou seja, nas aulas ministradas. Nossas aulas eram ministradas no espaço da universidade, através da docência compartilhada entre os colaboradores do projeto e aconteciam duas vezes por semana das 19h00min até às 21h30min. Cabe ressaltar que os encontros com os educandos só aconteciam mediante nossos encontros semanais de planejamento e diálogo entre os educadores em formação e o coordenador do projeto, visando contemplar os *contextos significativos* explicitados pelos educandos, através da realização do *alinhamento das expectativas*. Em relação às etapas de *observação e reflexão/autorreflexão*, podemos compreendê-las em um processo de constante interligação, uma vez que no momento da ação (aula), os educadores em formação assumem diferentes funções, tendo a possibilidade de observar, refletir e autorrefletir sobre as situações vivenciadas. Na próxima seção, abordaremos o surgimento, as características e as concepções do projeto de extensão.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO: ACHADOS DA PESQUISA

Em um estudo recente e bastante atual ao que tange a formação de educadores para a EJA, Soares (2014), discute a extensão universitária como uma das estratégias de qualificação e aperfeiçoamento na formação de educadores para essa modalidade, uma vez que, os componentes curriculares e propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, ainda apresentam fragilidades e insuficiências. A partir da análise de três projetos de extensão bastante consolidados em relação à temática, localizados nos estados

de Minas Gerais, Paraíba e Distrito Federal, o referido autor constatou que esses projetos de alfabetização de jovens e adultos, se vinculados às universidades de ensino superior, complementam a formação de seus monitores (alunos de graduação), proporcionando-lhes o contato direto com o planejamento para EJA, além de ministrarem aulas, promovendo a reflexão e autorreflexão sobre a teoria e a prática.

Já Dall’acqua, Vitaliano e Carneiro (2013) investigam os limites e as possibilidades da extensão universitária como ambiente de aprendizagem e formação inicial de professores, analisando as principais dificuldades identificadas por alunos dos cursos de Pedagogia acerca da formação inicial para o exercício da atividade docente. Concluindo, percebe-se que os dados são indicativos de que, com pouca visibilidade no contexto acadêmico, atividades extensionistas necessitariam ser mais e intensamente valorizadas, dado o papel articulador que podem exercer entre as atividades investigativas e didáticas, essenciais para a formação inicial.

Com base no mapeamento preliminar (pesquisas e corpus empírico), pautamos a identificação de categorias e subcategorias de análise, a partir do *diagrama das especificidades* (SOARES, 2012). Nesse sentido, ressaltamos que utilizamos o diagrama como base e que foram realizadas algumas alterações, acrescentando outras informações condizentes a nosso contexto de atuação.

Definimos *especificidades* como “a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular” (SOARES, 2014, p. 8). Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade. A EJA exige especificidade, tanto para o contato com o educando, como com a formação de educadores que atuarão nessa modalidade de ensino.

Através da coleta de informações realizada sob a perspectiva da “triangulação de métodos” e do diagrama das especificidades, identificamos as seguintes categorias e subcategorias de análises: formação inicial e continuada de professores (categoria); trabalho em equipe e docência compartilhada (subcategoria); legado da educação popular (categoria); dialogicidade e educação problematizadora (subcategoria). Na próxima seção, apresentamos aos leitores as categorias e subcategorias recorrentes no material empírico em processo dialógico (autores e excertos dos colaboradores educacionais), ratificando que a extensão universitária se constitui como lócus de formação inicial de professores em/para a EJA.

4.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Na tentativa de nos acercarmos de uma definição sobre *formação inicial* ao que tange a EJA, corroboramos com Diniz-Pereira (2006, p.193) quando o referido autor usa a designação “formação inicial/acadêmica”, compreendendo esta, como a formação ofertada nos cursos de Pedagogia ou nas demais licenciaturas, ou seja, nas instituições de ensino superior. Fidalgo e Machado (2000, p. 125) denominam esse período de formação inicial acadêmica, como “formação pré-profissional”, uma vez que, podem ser considerados como o ponto de partida e o momento das primeiras inserções e motivações pessoais em relação ao campo de atuação profissional que o sujeito irá escolher. Podemos observar no fragmento escrito abaixo por um dos colaboradores do projeto, que em nosso contexto de atuação, no curso de Pedagogia da UNIPAMPA, essa formação acadêmica ao que tange os conhecimentos relacionados à EJA, está sendo fragmentado o que compromete a formação inicial do educador apto ao exercício da docência nessa modalidade de ensino:

Por ser de grande importância estudar sobre essa modalidade de ensino, visto que durante o curso é oferecido uma única disciplina e que deixa algumas lacunas, (COLABORADOR EDUCACIONAL 1).

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa viabiliza em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) elaborado no ano de 2009, apenas um momento concreto de aprofundamento teórico/prático, através do componente curricular obrigatório denominado “Os sujeitos e a prática pedagógica em EJA”, o que faz com que a Educação de Jovens e Adultos seja considerada pelos próprios educadores em formação, como uma modalidade de segunda categoria, desqualificando sua “formação pré-profissional”, o que justifica a baixa procura de Pedagogos interessados em manter contato profissional na EJA.

Além disso, a insuficiência de componentes e demais espaços que dialoguem com a EJA afirmam o que Paiva (2006) denomina por “professor generalista”, ou seja, aquele docente que trabalha durante o turno da manhã com crianças e adolescentes e no turno da noite com a EJA. Em que são usadas frases discriminatórias e pejorativas como “Ganhou um prêmio ou um brinde, vai ter que aturar os atrasados, os que não aprendem” “Vais pegar o fulano de tal como aluno, completou 15 anos e irá para o noturno”. Ou seja, devido à precarização de uma formação de educadores que possam atender as especificidades dessa modalidade, tanto os graduandos como os professores em exercício, acabam muitas vezes, rotulando a EJA, compreendendo a modalidade como uma suplementação, educação compensatória e de segunda categoria.

Ainda de acordo com a formação inicial desse pedagogo, notamos que as inter-relações entre teoria e prática, com inserções em sala de aula, estão diretamente relacionadas aos componentes curriculares relacionados a “crianças e jovens”, como podemos observar na fala de um dos colaboradores:

Referente ao que é Ensino Fundamental para crianças, sim, tem alguns componentes nos quais relaciona a teoria e a prática, mas isso não significa que são suficientes para saber como lidar e se inserir no que é o mundo da Educação, mas pouquíssimo se sabe ou se tem base no que é a Educação de Jovens e Adultos. Exemplificando alguns dos componentes: Linguagem e Educação, único componente por enquanto no qual foi conhecido o que era pelo menos uma prática/observação de EJA (COLABORADOR EDUCACIONAL 2)

O autor Soares (2006) aponta o educador como “sujeito de direitos” e que necessita em seu processo formativo, bases teorias pedagógicas consistentes sobre a juventude e a vida adulta, uma vez que, os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA demandam outras especificidades, que ultrapassam a condição de não criança e, que devemos levar em consideração as experiências de vida, bem como processo cognitivo avançado, conseguindo realizar um maior número de relações e associações com o ambiente que está inserido, enfim, tendo uma visão de mundo completamente diferente da criança.

Uma vez tendo apresentado e discutido o que se pretende ao designar por formação inicial, cabe levantar alguns pressupostos relacionados à formação continuada, para que possamos compreender

e realizar a aproximação entre o contexto de formação e o contexto da ação.

De acordo com Laffin (2013, p. 218), pode-se afirmar que as políticas educacionais vigentes fazem emergir projetos com uma concepção de formação, em que “*formação inicial e continuada*” estão intrinsecamente articuladas em um mesmo processo, especialmente no caso da formação na EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega. Nesse sentido, a formação docente para a escolarização inicial de jovens e adultos, situa-se no debate e contexto de implantação da reforma dos anos noventa (LAFFIN, 2013), o que resultou no desenvolvimento e implementação a lógica das *competências*, tanto na gestão da escola, como na organização do trabalho docente (SHIROMA, 2000; CAMPOS, 2002).

As autoras citadas ressaltam a interferência do Banco Mundial e dos organismos multilaterais, nos processos de formação inicial e continuada de educadores – e particularmente na indicação da formação continuada, como mecanismo mais apropriado, eficaz e barato de efetivação das medidas da reforma educativa.

As proposições no âmbito das reformas educacionais para os cursos de formação de professores ainda vêm sendo implantadas mediante diferentes medidas governamentais, via instrumentos legais, no interior dos sistemas de avaliação implantados pelo MEC, nos diferentes níveis de ensino, com o objetivo de estabelecer ‘rankings’ institucionais de excelência (LAFFIN, 2013, p.213).

Tais medidas se consolidam mediante as demandas impostas pela lógica da *reestruturação produtiva de curso* (LAFFIN, 2013), e com a mercantilização do sistema educacional, tendo como objetivo promover conhecimentos e habilidades necessárias para esse sistema

produtivo: versatilidade, inovação, clareza na comunicação, motivação, ou seja, tudo que mantenha a produtividade.

Contrapondo-se a lógica das competências e produtividades e indo na busca de uma definição sobre a formação continuada, podemos compreendê-la como uma formação que se situa no “entre lugar” (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011), isto é, entre a formação inicial e a prática. Logo abaixo podemos perceber através de um relato que a formação inicial vem apresentando diversas lacunas e que talvez a inserção na docência, praticando-a, assumindo uma turma de EJA, se torne um mecanismo de complementação em sua formação, mediante a formação continuada.

Nas palavras que seguem:

Para uma formação de qualidade o discente que termina sua formação em Licenciatura em Pedagogia, se faz necessária uma formação continuada para que possa ser preenchida as lacunas deixadas, pois na formação dispomos de uma única disciplina que trata do assunto, e é impossível em um semestre abordar todas as dúvidas. Nossa formação é contínua, não só no que devemos estar sempre atualizados e informados, mas a própria prática vai nos manter no que é a continuidade de uma nova geração na Educação. (COLABORADOR EDUCACIONAL 4)

Nesse sentido, a formação continuada ou permanente pode ser compreendida como a “formação em serviço”, de Fidalgo e Machado (2000, p.128) no que diz respeito aos diferentes cursos, minicursos, palestras, oficinas e formações pedagógicas, programas de capacitação, estudos coletivos, que são oferecidos de formas variadas

aos educadores, em função da própria atividade que exercem nos distintos contextos de redes de ensino no país inteiro.

4.2 TRABALHO EM EQUIPE E DOCÊNCIA COLABORATIVA: (RE) INVENTANDO-SE COMO EDUCADOR

Um fator interessante é o uso da docência compartilhada, que até então não tínhamos vivenciado em momento algum no curso, em que os educadores em formação dividem tarefas ao ministrar as aulas, bem como contribuem, muitas vezes, no que o colega está ministrando, realizando algumas intervenções (COLABORADOR EDUCACIONAL 5)

Segundo Fernández (1993, grifos do autor), compartilhar, colaborar a docência “[...] permite a utilização flexível e eficiente do tempo do professor e se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino”. Assim, o compartilhamento e a colaboração da docência se dará na partilha, de forma participativa com o outro. Nesse sentido, Platone e Hardy (2004, p. 15-18), reforçam que “ninguém ensina sozinho”, pois há sempre 'um eu outro' a quem se recorre nesse exercício. Em relação às práticas de alfabetização com adultos, em nossas ações temos a oportunidade de contar com seis educadores em formação e cinco educandos o que nos permitiu dividir o mesmo espaço físico, compartilhando a mesma sala de aula da universidade. Em nossa organização enquanto *comunidade crítica de aprendizagem*, planejamos as aulas de forma coletiva, atentando para as necessidades de aprendizagem de cada educando.

Partindo dessa colocação, cabe salientar que nossas aulas no projeto de extensão, são ministradas coletivamente, em que cada um assume a atividades em determinado período do encontro, o que nos possibilita inferências de cada educador, recolocando e reorientando os educandos para outro tipo de atividade, que talvez seja mais produtiva para determinado momento.

Acho bem interessante, uma maneira de me colocar no lugar do outro e pensar como gostaria que acontecesse comigo. Refletir sobre minha prática é um momento de rever no que estou errando para poder acertar (COLABORADOR EDUCACIONAL 6).

Devido ao trabalho em grupo e docência compartilhada, concomitantemente, temos a possibilidade de refletir e autorrefletir sobre as situações vividas momentaneamente, registrando-as através de diário de campo, indo além da regulação da atividade e refletindo sobre os processos de ensino e de aprendizagem. A autorreflexão recebe uma função importante, pois permite que o educador avalie seu próprio processo enquanto educador, além de perceber situações presentes nas práticas de seus colegas, julgando-as como importantes ou não e, atribuindo assim, a sua prática docente.

De acordo com Laffin (2006, p.118), a proposta de um trabalho em grupo colaborativo, pode ser orientar por diversas naturezas: o enfrentamento de desafios educativos; a busca de melhorias de condições de trabalho; o desenvolvimento profissional; a realização de estudos e a proposição curricular (grifos acrescentados). Nas palavras de Fiorentini (2004, p. 50), o desejo ou até mesmo, a necessidade de trabalhar e estudar com outros profissionais de forma colaborativa,

resulta do sentimento de inacabamento e incompletude da formação humana, partindo da perspectiva de que sozinho, não conseguimos dar conta das determinações históricas da realidade docente.

4.3 LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Segundo Brandão (2002) existem pelo menos três posturas visíveis quando se trata de refletirmos a respeito da educação popular. A primeira postura está ligada ao não reconhecimento e a valorização do legado popular, desconsiderando os saberes populares, por não ser considerada como uma visão de mundo, de práticas pedagógicas que aconteceram num dado momento histórico.

A segunda postura está direcionada à educação popular como um fenômeno datado na história da educação de alguns países da América Latina, principalmente no Brasil, tendo como referência principal o educador Paulo Freire. Esta se construiu por meio de experiências de alfabetização popular direcionadas aos jovens e adultos operários e das classes trabalhadoras.

E a terceira postura explicita que a educação popular não foi uma experiência única, mas que “[...] é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós” (BRANDÃO, 2002, p.142). Nesse sentido, nos propomos dialogar com o referencial freireano e autores do campo da EJA e com as subcategorias citadas anteriormente, por meio de fragmentos escritos e expressões dos colaboradores do projeto, por meio de questionário, reflexões, autorreflexões e postagens via Facebook.

4.4 DIALOGICIDADE E EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

A dialogicidade, conforme Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, é a essência da educação como prática de liberdade. “O

diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 93)”. Para ele, o diálogo é uma necessidade existencial (FREIRE, 1987), e é dialogando, problematizando a realidade que podemos emergir em consciência crítica.

[...] o diálogo, segundo Freire, não é pois, um mero recurso didático ou procedimento pedagógico para tornar as aulas, palestras ou seminários mais atraentes. É também isso. Mas é, acima de tudo, uma exigência essencial, ontológico-existencial para a pessoa humana, para todas as formas de relações humanas e para a vida em comunidade e sociedade (ANDREOLA, 2006, p. 31-32).

Para tanto, Freire afirma que é fundamental os educadores construam uma postura dialógica e não mecânica, trabalhando o processo de ensino-aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais reduzindo a simples transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1992).

A forma como estávamos organizando o planejamento das aulas estavam indo ao encontro da matemática, esquecendo e deixando um pouco de lado as questões de leitura e escrita. Os planejamentos não estavam tendo relação com o alinhamento de expectativas e as palavras e contextos significativos dos educandos e nós enquanto grupo, detectamos isso juntamente dos educandos, realizando uma roda de conversa para que pudéssemos refletir sobre o andamento das aulas. Segundo os próprios educandos, um de seus colegas já está muito avançado, sabendo mais que eles, sempre respondendo os questionamentos primeiro, fazendo com que ficassem encabulados não querendo

responder e falar por acharem que ele estava certo e eles errados. Essas questões foram expostas por eles, em que dialogamos sobre o fato, no grande grupo de educadores e educandos (COLABORADOR EDUCACIONAL 2).

Se observarmos o fragmento exposto acima, o conceito epistemológico freireano da *dialogicidade* faz parte da constituição do grupo, se tornando evidente na ação. O fato de estarmos dialogando com os conhecimentos e necessidades de cada educando, bem como as situações problematizadoras que integram o convívio entre duas ou mais pessoas, nos opomos ao que conhecemos como *educação tradicional*. De acordo com Soares (2013, p. 258), o diálogo impõe a superação da dicotomia ensino-aprendizagem como compreensão tradicional da educação, por não se efetivar em processos de extensão ou de invasão cultural.

Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se faz um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser das relações num mundo de relações. [...] Desprendendo-se de seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão [...]. Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico, só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não slongaziar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade (FREIRE, 2001, p. 39).

Esse diálogo se tornou fundamental para que retomássemos as nossas expectativas iniciais do projeto, refletindo se estavam sendo contempladas tanto nos planejamentos como nas aulas. A reflexão e a autorreflexão de cada um sobre o projeto e as aulas, mostra que estamos no processo de constituição de um grupo de trabalho e que ninguém ensina ou aprende alguma coisa sozinho e sim através do diálogo coletivo (COLABORADOR EDUCACIONAL 3)

O autor Soares (2013, p. 259), ressalta que o diálogo deve significar, ao mesmo tempo, ação-reflexão. “Ao mesmo tempo em que refletimos sobre e denunciemos o mundo em que vivemos, agimos para a transformação”. Assim, a dialogicidade se revela como uma categoria capaz de catalisar o pensamento “[...] crítico, de promover a comunicação e garantir a educação comprometida com a humanização” (SOARES, 2013, p. 259). É a possibilidade de revermos nossas práticas estabelecidas e poder reconhecer que há sempre outras coisas a dizer, observar e a descobrir. Sintetizando a dialogicidade freireana, Soares (2013, p. 260), expõe que a mesma está ancorada em no tripé *educador-educando-objeto de conhecimento*.

Para que ela se efetive de fato, ou seja, haja a aproximação entre educador-educando-objeto do conhecimento, o principal instrumento é a pesquisa do universo vocabular, cultural, e das condições de vida dos educandos. Nesse contexto, o diálogo freireano torna-se um referencial epistemológico de uma pedagogia que possibilita construir coletivamente uma educação que promova a humanização e a libertação (SOARES, 2013).

Ao refletirmos sobre nossas ações de alfabetização com adultos, percebemos que a escuta e o diálogo entre os diversos saberes e

conhecimentos são pressupostos relevantes para a constituição da docência com jovens e adultos. Para que possamos ter de fato uma educação que problematize a realidade vivida pelos educandos, se torna imprescindível o nosso conhecimento em relação esses educandos, ou seja, suas características, suas culturas, suas expectativas, além de suas necessidades próprias de aprendizagem.

Quero aprender a escutá-los e saber o que fazer com a informação que estão me passando, a hora que eles mostram que confiam em mim, a hora que me deixam com dúvida do que fazer (COLABORADOR EDUCACIONAL 5)

De acordo com Freire (1987), para que a educação seja de fato problematizadora e libertária, deve se opor ao que ele denomina como *educação bancária*. Podemos inferir que a relação estabelecida por Freire entre os sujeitos e o capital, seja pertinente aos tempos atuais, uma vez que, vivemos em um sistema e organização de sociedade capitalista, em que as relações entre as transições financeiras e os sucessivos depósitos feitos com a intenção de acumular capital, se assemelham a uma educação que se restringe a depósitos de conhecimentos feitos nos alunos, que numa atitude absolutamente passiva, dia após dia, vão recebendo e tentando memorizá-lo. Nessa lógica e concepção de educação, determinados sujeitos se apropriem do conhecimento, sobrepõem a outros sujeitos, propiciando *relações de poder*.

Dessa forma, a *educação bancária* se consolida como instrumento legitimador da ordem opressiva empreendida pelas classes hegemônicas, uma vez que impossibilita o desenvolvimento do pensamento livre e autônomo do sujeito e com isso inviabiliza a construção da consciência crítica, única forma de o ser humano

assumir-se como sujeito histórico transformador das realidades opressoras.

Relembrando o educador Paulo Freire é papel do professor educador por meio do diálogo professor - educando “desvelar” as situações problema para que o oprimido consiga enxergá-la e enxergar-se inserido nessa situação, sentir-se parte dela, construtor de sua própria vida, da sua própria história, sentir-se partícipe desse processo histórico e fazê-lo enxergar suas forças geradoras de vontade de querer quebrar o círculo vicioso de opressão. Querer libertar-se de uma educação bancária, de conteúdos que lhe são impostos, que nada lhe acrescentam porque em nada se assemelham a sua realidade, não dialoga com os seus saberes, não os faz pensar sobre. Uma educação que não nos faz pensar sobre nós mesmos, que não se preocupa em fazer-nos partícipes, construtores de saberes num processo histórico, em nada nos faz avançar; nada acrescenta para a evolução do próprio eu e sim continuar a pensar os pensares alheios, a repeti-los como próprios... mas que nada dizem, são vãos e como tudo que é vão se perde, se dissipa, se dissolve (COLABORADOR EDUCACIONAL 3)

Indo de encontro à concepção bancária de educação, Freire reflete e propõe o que denomina como *educação problematizadora*, tendo como pressuposto a crença na humanização dos educadores e dos educandos. Nesse sentido, cabe ao educador também “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza” (FREIRE, 1987, p.81), ou seja, não é função dissertar, expor, estender, entregar, dar, já que o conhecimento não consiste em algo elaborado, formado, acabado, estático (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008). Para Freire

(1996, p 28), a *educação problematizadora* consiste na “força criadora do aprender de quem fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita”. Por meio de práticas balizadas na perspectiva da *educação problematizadora* é que Freire (1996) acredita que os seres humanos tem a vantagem de tornarem-se capazes, de se assenhorem de seus destinos, do seu conhecimento, apesar dos condicionantes a que estão submetidos, tanto de forma inconsciente como dos que recorrem das estruturas sociais que alienam (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008).

Para que isso fosse feito, visando romper com a educação bancária e indo ao encontro da educação problematizadora, em nosso contexto e atuação utilizamos o que denominados de *alinhamento de expectativas*, em que os educadores e educandos puderam dialogar sobre suas expectativas em relação a um trabalho de alfabetização de adultos, que iria se iniciar. Nesse momento organizamos a sala em pequenos grupos, compostos por educadores e educandos, estabelecendo um vínculo afetivo, o que podemos chamar de *roda de conversa* ou *circulo de cultura*.

Aprender a esperar por formas de trabalhar conforme o avanço de cada um, na verdade eles vão nos mostrando por onde caminhar, cada um está em uma fase diferente de aprendizagem, nos forçando a fazer adaptações dia a dia, trazendo a segurança na hora de ensinar e de aprender (COLABORADOR EDUCACIONAL 4)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse texto ressaltamos que nos propomos a discutir a formação de educadores para a EJA no contexto das ações em EJA

tanto no ensino quanto na extensão, trazendo alguns elementos que constituem e legitimam esse espaço como lócus de formação, que atuando indissociavelmente de referenciais teórico-metodológicos consistentes, integralizam o processo formativo do pedagogo.

Primeiramente apresentamos o contexto do projeto de extensão articulado ao ensino, prática formativa, que move essa proposta de pesquisa, bem como a contextualização da EJA que move o interesse na temática em pauta. A partir dos procedimentos metodológicos adotados, como as formas de coleta e análise dos dados, destacamos algumas categorias e subcategorias de análise decorrentes do material empírico, em que os colaboradores educacionais destacam a relevância de participarem de um projeto de extensão e o quanto isso contribui em sua formação inicial em/para a EJA.

Diante de tal constatação, esse texto apresentou alguns caminhos, ainda preliminares, acerca da extensão universitária, da necessidade de sua curricularização na formação inicial, cujo objetivo possa ser a vivência de processos educativos que articulam ensino, pesquisa e extensão, propiciando o exercício da docência de forma reflexiva e vinculada de maneira indissociável à realidade social. Em nossa compreensão, isso poderá representar um diferencial na formação inicial de professores em/para a EJA, constituindo a extensão como espaço privilegiado de reflexão e produção do conhecimento. Como bem afirma Araújo (2007), a extensão Universitária cumpre seu papel educativo, cultural e científico na medida em que integra, de maneira plena e indissociável, o ensino e a pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho. 2001.

- ANDREOLA, Balduino A. Educação e diálogo na perspectiva de Freire. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 19-34, jan./jun. 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed 70, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)*. de 20 de dezembro de 1996. Brasília.
- BRASIL, Senado Federal. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 12.796. Brasília: 04 de Abril de 2013.
- CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A, 1988.
- DANTAS, Tânia Regina. LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico metodológicas. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol.3, nº 6, 2015.
- DALL'ACQUA, Maria Julia Canazza; CARNEIRO, Relma Urel Carbone; VITALIANO Célia Regina. Formação inicial de professores e educação de jovens e Adultos: possibilidades da extensão universitária. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 3, p.162-175, 2013.
- DINIZ-PEREIRA, Julio E. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: _____. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- FERNÁNDEZ, Samuel. La Educación Adaptativa como Respuesta a la Diversidad. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, p. 128-139, 8/9 Enero/Junio de 1993. ISSN: 1131-8600. Disponível em: <<http://www.quadernsdigitals.net>>.
- FIDALDO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Editora UFMG/NETE, 2000.
- FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 65p.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 148p.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v23).
- GAYA, S. M. *Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina*. 2012. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas; Ed 6, 2008.
- HADDAD, Sérgio. *Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local: novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007.
- IRELAND, Timothy. Uma prática educativa com operários em construção. In: _____. *Construção coletiva: contribuições para a educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- KEMMIS, Stephen. La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la Escuela*, n°19, p. 1538, 1993.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n° 1, 2013. Disponível em:
<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/256/219>>. Acesso em: 08 jun. 2016.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; GAYA, S. M. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial no campo da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, V. 1, n° 1, 2013.
- LEFEBVRE, Henri. *Marxismo*. Porto Alegre: L & PM, 2010.
- MACHADO, M.M. *A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINEZ, Lucas da Silva. *Iniciação à docência: reflexão sobre a prática docente em uma perspectiva freireana*. Trabalho de conclusão de Curso. Universidade Federal do Pampa. 2015, 55p

- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo. Martins Fontes, 1983.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Revista e Ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PAIVA, J. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para educação de jovens e adultos na faculdade de educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In:_____. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- PLATONE, Françoise; e HARDY, Marianne (Org.). *Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PRESTES, Carina da Silva. *Considerações sobre a escolarização de jovens com quinze anos no ensino fundamental: evidências da Educação de Jovens e Adultos na realidade escolar*. Trabalho de conclusão de Curso. Universidade Federal do Pampa. 2015. 32p.
- SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. *Os sentidos das perguntas dos professores da educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado). Curso de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- SHIROMA, Eneida Oto. et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, Fernanda Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. Revisitando estudos sobre a formação do educador da EJA: as contribuições do campo. In:_____. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- SILVA, Fernanda Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. Revisitando estudos sobre a formação do educador da EJA: as contribuições do campo. In:_____. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- SOARES. José Leôncio. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: As contribuições de Paulo freire. *Revista Educação temática digital*, v.15, nº2, 2013. Disponível em: <www.fae.unipamp.br/etc>. Acesso em: 06 jul. 2016.
- SOARES. José Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2006.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C. O reconhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos: constituição e organização de propostas de EJA EducationPolicyAnalysis, *Archives Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona StateUniversity Arizona, Estados Unidos, v. 22, 2014, p. 1-22.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SZYMANSKI, Heloísa.A constituição de um ambiente de ensino e aprendizagem: acompanhando um projeto de alfabetização. *Teoria e Prática da Educação*, v. 12, 2011.