

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LEARNING TEACHING IN THE CONTEXT OF THE YOUTH AND ADULT EDUCATION

Eliane Aparecida Galvão dos Santos¹

Adriana Claudia Martins Figuera²

Doris Pires Vargas Bolzan³

RESUMO:

Este artigo busca discutir a formação do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É resultado dos estudos realizados no grupo de pesquisa *Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE)*, mais especificamente, no projeto *Aprendizagem docente e processos formativos*: novas perspectivas para a Educação Básica e Superior; e no projeto *Cultura escrita*: inovações metodológicas na escola. Remete-nos ao aprofundamento de temáticas que perfazem a constituição do ser professor, bem como aportes teóricos voltados à Educação de Jovens e Adultos. Os estudos de Bolzan (2002; 2007), Zeichner (1993), Marcelo Garcia (1999) e Isaia (2006) são referências substanciais para as nossas reflexões e análises acerca dos estudos que perfazem a aprendizagem do ser professor. As obras de autores como Paiva (2009) e Freire (1996) são algumas das nossas bases teóricas nos estudos sobre a EJA. Destacamos a necessidade de uma formação inicial e continuada, tendo em vista que o público da EJA apresenta especificidades que, quando entendidas, levarão a uma melhor compreensão do que consiste a Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Aprendizagem docente.

ABSTRACT:

This article aims to discuss the teacher training who works in the Youth and Adult Education (EJA). It resulted from the studies conducted in the research group: Teacher training and educational practice: basic and higher education (GPFOPE), more specifically, the project Teaching learning and training processes: new perspectives for basic and higher education; and, in the written Culture project: methodological innovations in school. These studies bring us to the deepening of themes that make up the building of the teacher, as well as theoretical contributions targeted to the Youth and Adult Education. The studies from Bolzan (2002; 2007), Zeichner (1993), Marcelo Garcia (1999) and Isaia (2006) are substantial references to our reflections and analyses about the studies that comprise the learning of being a teacher. The studies of authors such as Paiva (2009) and Freire (1996) are some of our theoretical bases to study about EJA. We stress the needing for initial and continuous teachers training, in order that the public of EJA presents specific characteristics that, when understood, will lead to a better understanding of what is the Youth and Adults Education.

Keywords: Basic Education. Youth and Adult Education. Teacher training. Teaching learning

¹ Graduada em Pedagogia. Mestre e doutoranda em educação pela UFSM-RS. Foi professora Alfabetizadora na educação básica e coordenadora pedagógica na Rede Estadual de Ensino. Compôs a Equipe Pedagógica da Secretaria de Município Educação de Santa Maria. Coordenou o grupo de estudos de professores para elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais.

² Licenciada em Letras Português Inglês e Especialista em Português e Literatura. Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas/UCPEL. Doutoranda do PPGE da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Participa do Grupo de Pesquisa GPFOPE: Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico UFSM-RS.

³ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS-RS. Foi professora do Colégio de Aplicação da UFRGS, atuando como alfabetizadora e como Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É professora da UFSM-RS. Foi Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM (2007 a 2009). Bolsista Produtividade do CNPq.

CONTEXTUALIZANDO

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades da Educação Básica que é reconhecida como fundamental à melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que dela participam. Esta modalidade adquire um novo sentido, um novo conceito, novas concepções, para esses participantes, se tivermos como perspectiva que a educação é um direito de todos, para a qual é assegurada oferta gratuita inclusive aos que não tiveram acesso em idade própria, conforme expresso na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que estabelece a gratuidade e a obrigatoriedade para os estudantes de ensino fundamental da EJA. Outro aspecto diz respeito à perspectiva de que homens e mulheres têm o direito como cidadãos de aprender por toda vida, aprender como um modo de estar no mundo e não apenas para servir o mercado capitalista ou para receber titulação (VENTURA, 2011).

Quando falamos ou escrevemos sobre o processo de educação escolar desses estudantes, existe um certo consenso sobre a importância de não reduzirmos o ensino a conhecimentos elementares sobre a técnica da leitura e da escrita, desenvolvida em um tempo exímio e com métodos de ensino preestabelecidos. Entretanto, ainda que se reconheça que essa concepção não vem ao encontro das necessidades do sujeito da EJA, mesmo assim, é recorrente a efetivação de práticas escolares descontextualizadas e que pouco contribuem para a formação de cidadãos politizados, capaz de posicionar-se criticamente, valorizando sua cultura. Este é o caso de programas que foram criados pelos governos com o objetivo de combater o analfabetismo no país, nos quais “a concepção pautava-se pelo horizonte da submissão e se expressava na ideia de que ser educado é ser empregável” (VENTURA, 2011, p. 82). Nessa mesma direção, Paiva (2009) pondera que:

A alfabetização, tomada como oferta de atendimento para jovens e adultos, em muitas campanhas e programas no Brasil foi por muito tempo e até muito recentemente, a medida do que se entendia como educação de adultos. Em alguns casos, estendia-se essa medida até o nível das quatro primeiras séries, oferecidas em tempos com conteúdos reduzidos (PAIVA, 2009, p. 42, 43).

A Educação de Jovens e Adultos, compreendida dessa forma, coloca tanto os estudantes como os docentes numa situação de descrédito. Aqueles que estudam, sentem-se incapazes e discriminados porque não aprendem segundo a lógica da escola. Os professores, na sua maioria, seguem a lógica da escola e acabam frustrados em função de que grande parte dos estudantes desiste ou não consegue consolidar os conhecimentos que a escola institui como importantes para a sua formação. Mas a que lógica estamos nos referindo? Para esta problematização, Arroyo (2004) nos auxilia a refletir:

A instituição escola materializa hábitos, rituais, valores, condutas no cotidiano, nos espaços e nos tempos, nos calendários, nos níveis e nas séries, nas provas, nas sequências e hierarquias, nas grades e disciplinas [...]. Mestres e alunos podem gostar mais ou menos dos conteúdos ensinados, mas não lhes será dado fugir, nem ficar à margem das vivências, dos valores, dos rituais e dos símbolos, dos hábitos e do ordenamento dos espaços e tempos, viverão por horas e anos imersos na cultura escolar instituída. Terminarão conformando formas de pensar, hábitos, valores e condutas. Poderão sair conformados ou formados até nas alternativas de reação a essa cultura e organização (ARROYO, 2004, p. 206-207).

Assim, a lógica do trabalho escolar é de passividade diante da cultura instituída. Quando nos questionamos sobre o porquê dessa situação, é possível destacar algumas inferências como, por exemplo: no contexto da Educação Básica,

os professores carecem de um papel determinante na definição e elaboração das políticas que direcionam a ação pedagógica nas escolas que contemplam diferentes modalidades de ensino.

Desse modo, os professores acabam como consumidores de conhecimentos elaborados; logo, não são autores de uma proposta voltada às implicações e às demandas do contexto escolar, pois carecem de espaços para discutir e problematizar a realidade na qual estão inseridos, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos. Os processos atuais de reforma educativa para a EJA, pensados pelos governos federal, estadual e municipal, colocam como premissa a participação dos professores da Educação Básica na elaboração e organização de políticas públicas, colocando-os como produtores de conhecimentos. Entretanto, na prática, essa premissa fica nos escritos dos documentos e no nível do discurso porque as condições oferecidas para tal propósito são muito restritas.

Pensar na Educação de Jovens e Adultos implica repensar o modo como essas políticas vêm sendo conduzidas e, conseqüentemente, como elas repercutem nos processos de ensino e de aprendizagem destes estudantes. Nesta perspectiva, é recorrente o fato de que muitos professores têm organizado o seu trabalho pedagógico repetindo estratégias pedagógicas e processos que desconsideram a fase do desenvolvimento da pessoa, seus saberes e seus percursos de vida, de modo a infantilizar os jovens e adultos. Assim, é possível inferir que esta situação deve-se ao fato de que, tanto na formação inicial como na continuada, carecemos de estudos que discutam os modos de aprender dos jovens e adultos. Nesse sentido, Oliveira (1999) destaca que:

Com relação à condição de 'não-crianças', esbarramos aqui em uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominante à criança e

ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes. (OLIVEIRA, 1999, p. 60)

Isso nos remete à discussão sobre a formação do professor que atua na Educação Básica, uma vez que essa formação demanda a constituição de um campo de conhecimentos específicos voltados para a especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EJA E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Entendemos que o grande desafio dos professores que atuam na docência da EJA seja o de compreender a dinâmica dessa especificidade de ensino, contextualizá-la de forma reflexiva e ser capaz de articular os saberes científicos, pedagógicos e da sua experiência no desenvolvimento de uma prática docente que contribua para a qualificação do trabalho pedagógico.

Essas implicações pressupõem a instauração de propostas formativas que situem o docente como sujeito singular e que, ao mesmo tempo, considerem que ele está inserido em interações complexas e simultâneas. Assim, suas reflexões, suas representações, competências e conhecimentos, bem como o compartilhamento de ideias com o grupo no qual desenvolve sua ação pedagógica, poderão configurar novas aprendizagens docentes.

É possível que esse pensamento nos indique caminhos para compreender a aprendizagem da docência na EJA como um processo no qual estão envolvidas dimensões individuais e sociais. Nesse contexto, importa salientar os estudos de Isaia (2006, p. 337) ao definir aprendizagem docente como um "processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimen-

tos, saberes e fazeres [...] que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente”.

Desse modo, ao refletirmos sobre os processos de aprendizagem docente, demanda atentar para a experiência e conhecimentos que estão sendo construídos cotidianamente por esses sujeitos nos diferentes espaços e cenários de formação. A comunidade escolar como espaço de formação precisa reconhecer que aprender a ser professor nesta modalidade de ensino envolve vários fatores, entre eles: as oportunidades para que os docentes possam ampliar o repertório de experiência por meio de processos formativos ou cenários variados e continuados de formação; a aprendizagem acerca do desenvolvimento intelectual e afetivo de jovens e adultos, bem como a compreensão dos processos de ensinar e aprender entre *ensinantes e aprendentes*.

Acreditamos que estes fatores são imprescindíveis para que o grupo de professores compreenda a complexidade que envolve as relações entre o ensinar e o aprender, pois esse processo vai muito além do domínio de conteúdos específicos da sua área. Portanto, a docência na EJA requer uma formação específica no campo do ensinar. Essas reflexões vêm ao encontro do que Marcelo García (1999) propõe para o desenvolvimento da formação de professores:

Formação de Professores é o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência (GARCIA, 1999, p. 30) .

Assim, não podemos pensar a formação docente de forma individual ou aceitá-la como prescritiva. Se concebidas dessa forma, as propostas inovadoras permanecerão apenas nas disposições legais, pois muitos são os determinantes que intervêm para permanecermos

com essa realidade, principalmente as políticas públicas que envolvem esta especificidade e, consequentemente, a formação de professores.

Romper com o que está instituído implica, segundo Nóvoa (1991, p. 67), “que os professores assumam o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional”. Nessa direção, os desafios dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos são múltiplos. Há que considerar as especificidades quanto à situação socioeconômica dos estudantes, as suas perspectivas diferenciadas em relação à escola, a diversidade cultural e linguística, de gênero, questões emocionais ligadas à escolaridade, sexualidades, aspectos étnico-racial etc. Portanto, são realidades que exigem do docente a necessidade de processos e movimentos formativos contínuos.

Dessa forma, o enfrentamento e a busca de alternativas para essas situações e acontecimentos necessitam de uma indagação reflexiva, na qual os professores poderão tomar consciência das questões sobre a prática pedagógica que precisam assumir. Portanto, compreendemos que é por meio da ação reflexiva sobre os fazeres e os saberes pedagógicos que as transformações podem acontecer nas práticas de ensino da EJA.

Nóvoa (1991, p. 67) corrobora, afirmando que “os professores devem deter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar”. Acreditamos, pois, que essa perspectiva poderá ser concretizada com a quebra do isolamento profissional dos professores que, ao adotarem uma perspectiva de atividade colaborativa, poderão reorganizar os modos de atuação pedagógica, produzindo novas estratégias de trabalho, percebendo seus espaços de aprendizagem além dos contextos institucionais.

Quando nos reportamos à formação do professor para atuar na EJA, é importante ressaltar que tanto na formação inicial como na continuada é preciso que sejam contemplados

conhecimentos teórico-práticos relativos às peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos, pois esta é uma necessidade evidenciada no contexto da educação nacional. Ainda são muitos os professores da EJA que, além de não terem preparo para trabalhar com este grupo específico, não têm conhecimento aprofundado sobre o modo como o adulto aprende.

Nesse sentido, Freire (1996) versa sobre a importância do processo contínuo de formação que, segundo o autor, só acontece quando há reflexão sobre a prática. Neste viés, as experiências vivenciadas no exercício da profissão podem possibilitar a reflexão sobre as ações, as crenças, as críticas do grupo, desde que o professor esteja disponível para aceitar pontos de vista diferenciados, esteja disposto a repensar e reelaborar suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, Bolzan (2002) afirma que:

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar [...] ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um professor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2002, p. 17).

Assim, podemos compreender que não há como falar em aprender a ser professor nesta modalidade de ensino sem que os docentes sejam profissionais com capacidade reflexiva, pois deles são exigidos, cada vez mais, conhecimentos que são singulares para cada uma das realidades em que atuam, uma vez que a heterogeneidade das demandas do cotidiano e a abrangência do universo de suas atuações implicam em uma postura balizada pela análise metódica, investigativa, crítica e autocrítica, por meio da qual os professores precisam compreender a necessidade de teorizar a experiência a partir de referenciais que

auxiliem a entender a ação docente. Esta postura indica possibilidades de produzir novos construtos teórico-práticos (ZEICHNER, 1993).

Portanto, a assunção da aprendizagem docente está implicada na reflexão e na problematização sobre a atividade pedagógica e sobre as situações já vivenciadas pelo docente. Segundo Bolzan (2007)

[...] a aprendizagem docente tem sua base alicerçada na análise dos processos interativos promovendo a reflexão *na e sobre* a atividade docente, o que pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano, tendo como referência um longo caminho a ser desconstruído, reconstruído e consolidado, a partir do aproveitamento do potencial cognitivo dos sujeitos deste processo - ensinantes/aprendentes. (BOLZAN, 2007, p. 14 - 15, grifos do autor)

Aprender a ser professor está diretamente relacionado com a atividade que o docente realiza em cada etapa formativa, seja durante a formação inicial, seja na atividade profissional. Assim, os estudos teóricos, o planejamento das aulas, a elaboração e implementação de projetos escolares, enfim, as múltiplas atividades que o docente desenvolve no contexto socio-cultural e escolar são exemplos de atividades que poderão configurar-se como formativas.

Ao pensarmos sobre todos esses elementos que perfazem a atividade docente do professor da EJA, bem como sobre as suas expectativas, suas realizações, as possibilidades ou não de trocas entre os colegas de trabalho, a interação com os estudantes e a busca pela qualificação do trabalho pedagógico, entendemos que esses professores fazem parte do processo de aprender a docência. Importante ressaltar que “não é possível falar em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam.” (ISAIA, 2006, p. 377)

Nessa perspectiva, Marcelo Garcia (1999) nos auxilia nesta discussão, ao trazer a conceituação acerca das ações de *autoformação*, *interformação* e *heteroformação*, que estão inter-relacionadas.

A autoformação é entendida como o processo no qual o indivíduo busca, a partir de seus próprios interesses e necessidades, diferentes atividades e projetos formativos que poderão contribuir para o desenvolvimento de seus conhecimentos e competências necessárias ao exercício da atividade docente (MARCELO GARCIA, 1999; ISAIA, 2006).

Já o processo de heteroformação é definido por Isaia (2006, p. 352) como aquele que “se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento.”

E o processo interformativo caracteriza-se como aquele no qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, realizadas ao longo da atividade profissional. A possibilidade da interação grupal entre os professores a partir de interesses e necessidades comuns instiga a busca do aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências profissionais. (ISAIA, 2006)

Ao considerarmos a discussão sobre a formação dos professores que atuam na EJA e como eles aprendem a docência nesta modalidade de ensino, bem como suas implicações a partir da auto, hetero e interformação, destacamos que o desenvolvimento desses processos inter-relacionados são potencializadores por novas aprendizagens para esta docência.

Esses processos configuram-se como um movimento dinâmico, no qual o professor, a partir de sua preocupação com a aprendizagem dos estudantes e da consciência de sua incompletude como aprendiz, busca nos livros, nas interações com o outro, nos cursos, programas, eventos de formação, elementos que possam se configurar em substratos à consolidação de uma prática pedagógica que resulte produtora de aprendizagens docente.

Compreendemos que é desse modo que o professor poderá romper com concepções cristalizadas sobre como se aprende e como se ensina. Concepções essas que geralmente referem-se às teorias implícitas que foram construídas a partir de suas vivências e experiências ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Assim, a tomada de consciência e a mudança de atitude passam pela desconstrução das experiências vivenciadas. Passam também pelo reconhecimento de que o estudante da EJA é um sujeito de possibilidades e potencialidades. Precisamos, portanto, acreditar nas condições de aprendizagem desses sujeitos de modo a organizarmos intervenções didáticas capazes de desafiá-los, ou seja, aceitar que é possível superar dificuldades quando conhecemos as características dos sujeitos desse processo. Essas ideias não podem ficar no plano do discurso, mas precisam orientar as práticas pedagógicas na EJA.

À medida que o professor compreende o processo de construção de conhecimentos dos estudantes com os quais trabalha, ele tem condições de reorganizar a dinâmica da sala de aula considerando as diversas formas de aprender desses sujeitos. Acreditamos que a compreensão da dinâmica pedagógica é o mote para pensar as aprendizagens dos estudantes sujeitos da EJA, bem como fornecer elementos para assunção da aprendizagem de ser professor a partir da mobilização do processo de reflexão na e sobre a ação. Nessa direção, a reflexão pode ser desenvolvida e aprimorada a partir da formação permanente do professor.

Sabemos que a conquista desse processo formativo é paulatina e inacabada, visto que implica um processo permanente de construção, elaboração, reflexão, análise crítica do contexto, reelaboração de concepções e produção de conhecimentos. Para tanto, essa é uma conquista que não pode acontecer somente de forma individual; faz-se necessário o fortalecimento das relações interpessoais.

Logo, nossa reflexão primeira nos permite destacar alguns aspectos que poderão contribuir significativamente para a compreensão de novos modos de trabalhar a produção do conhecimento no contexto da EJA e, dessa forma, configurar novas aprendizagens docentes para a atuação do professor na especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa direção, ressaltamos como imprescindível que o professor compreenda o que faz e o porquê faz determinadas escolhas em relação às suas ações pedagógicas. No que tange a esta discussão, existe quase um senso comum de que a ação docente é consequência natural do saber, porém esses conhecimentos teóricos não garantem que este professor tenha a capacidade de responder de modo coerente diante das situações reais de sala de aula. A docência exige que os profissionais, além de terem o domínio do conhecimento específico, também saibam como fazer. Isto pressupõe saber agir de modo coerente com as situações e as condições que lhe são apresentadas no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos.

A especificidade da docência no universo da EJA não exige apenas atentar para a faixa etária dos estudantes, mas, especialmente, considerar a importância de questões culturais. Oliveira (2009) nos traz considerações que contribuem para o nosso entendimento acerca deste assunto ao mencionar que:

[...] esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música. (OLIVEIRA, 2009, p. 59)

Nesse sentido, diante desse contexto tão diversificado, é indiscutível respeitar a pluralidade e a diversidade cultural do sujeito aprendiz. Entendemos que o reconhecimento da diversidade cultural é uma condição importante a ser considerada para uma escola que se intitula como democrática e inclusiva. Se a diversidade é uma característica inerente à sociedade, cabe à escola ampliar o conhecimento do estudante sem menosprezar sua bagagem cultural.

Nossas experiências como docente na Educação Básica e na docência universitária nos cursos de Pedagogia nos permitem destacar que tanto na formação inicial como na formação continuada do pedagogo carecemos de discussões e estudos que se voltem para a variedade linguística e estudos sobre o uso da língua como um valor cultural. Cabe aos professores de jovens e de adultos identificarem variedades no uso da língua e fazer desta variedade o mote para valorizar os estudantes sem inibir a participação deles, sem procurar *erros* em prol do uso de uma língua dita *única*.

É válido destacar que, na Educação de Jovens e Adultos, o modo próprio de falar de cada um dos estudantes segue uma organização tão racional quanto a que vem codificada pela tradição normativa. A realidade social e cultural exige que façamos uma reflexão sobre a questão da variação linguística, que remete aos dialetos de que os estudantes da EJA fazem uso. Esse público da escola é, muitas vezes, discriminado, pois, como falante de uma variedade linguística distinta daquela que a escola determina como aceitável e correta, precisa abafar sua identidade, sua cultura pessoal e familiar. Portanto, é imprescindível que os cursos de formação contemplem estudos relativos a este tema.

ALGUMAS REFLEXÕES...

Ao finalizarmos este texto, nossa intenção é trazer as reflexões sobre a formação e a aprendizagem da docência de pro-

fessores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, as discussões acerca desta temática permitem-nos enfatizar que aprender a ser professor na Educação de Jovens e Adultos demanda que o docente tome consciência de que aprender é um processo contínuo e inacabado que implica reflexão e produção de conhecimentos. Portanto, ressaltamos que é importante que o professor compreenda o que faz e por que faz determinadas escolhas em relação às atividades pedagógicas que desenvolve, uma vez que não existem receitas prontas para serem aplicadas em grupos de estudantes. É indiscutível, ainda, respeitar a pluralidade e a diversidade cultural do sujeito aprendiz.

Os percursos formativos vividos pelos professores estão diretamente relacionados às suas trajetórias pessoais e profissionais, de modo que cada sujeito desse processo percorre determinado caminho de acordo com as circunstâncias que experimenta no cotidiano da sua sala de aula. Acreditamos que esse processo não pode prescindir de uma cultura de colaboração, promovida por meio do compartilhamento de ideias e experiências capazes de favorecer a aprendizagem de ser professor.

Aprender a docência nessa modalidade de ensino implica participar de processos de auto, hetero e interformação. Portanto, não há como falar em aprender a ser professor nessa realidade sem desenvolver a capacidade reflexiva, pois a exigência que se impõe neste contexto exige do professor cada vez mais conhecimentos singulares.

Assim, a heterogeneidade das demandas do cotidiano e a abrangência do universo de suas atuações implicam uma postura balizada pela análise sistemática, investigativa, crítica e autocrítica, por meio da qual precisam compreender a necessidade de teorizar a experiência a partir de referenciais que auxiliem a entender a ação docente.

Para tanto, acreditamos que é indispensável o investimento na formação de profes-

sores que atuam na EJA, considerando-se os contextos locais e globais nos quais transitam, pois a consolidação de espaços e tempos institucionais é essencial para a assunção do processo de aprender a ser professor nessa especificidade.

Referências:

ARROYO, M.G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOLZAN, D. **Formação de professores**: construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado - GAP** n. 020117, 2007-2009, Centro de Educação/UFSM.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISAIA, S. Verbetes. In: MOROSINI, M.C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v.2, 2006.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Constituição Federal de 1988 no artigo 208 e a (9394/96)

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed., 1999.

OLIVEIRA, I. B. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez, 1999, n.12, p. 59-73.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

VENTURA, J. A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: CIAVATA, M. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Líber Livro e Editora UFF, 2011.

WEISZ, Telma. **Diálogo entre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**; ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.