

---

## RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PROCESSO DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA: O OLHAR DA PRECEPTORA DA EJA

---

Andrea Barros Daltro de Castro Costa<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo propõe discutir o tema formação docente no campo da EJA a partir do Programa Residência Pedagógica, com base na problematização: como formar-se no que-fazer<sup>2</sup> de formar o outro? Neste contexto, reconhece o professor como sujeito da/na sua prática, destaca os desafios dos docentes da educação de jovens e adultos, busca repensar o papel político da escola enquanto espaço de múltiplas aprendizagens e ressalta a responsabilidade das instituições públicas de ensino (universidade e escola) acerca da construção de teias de saberes em prol da garantia do direito à educação de qualidade. Para tal, ancora-se nas ideias de Arroyo (2017), Cortella (2014), Farias et al (2011), Freire (2004, 2011), Nóvoa (2017), Oliveira (2007) e Zeichner (2008).

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Práxis pedagógica.

### Introdução

Defender a educação de qualidade é também primar pela formação de professores. Diversos autores que transcorrem sobre esse processo contínuo, para atuar em sala de aula, defendem a importância desta formação no próprio local de atuação, a escola, espaço político ressignificado constantemente a partir da tessitura de saberes entre seus sujeitos e as diversas instituições de ensino, responsáveis pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas éticas e coerentes com o reconhecimento irrefutável do significado e da importância da educação pública, democrática e de qualidade.

Trata-se de uma discussão relevante frente aos desafios encontrados pelos professores, especialmente os da modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos), e tem como estratégia descortinar o fosso entre o proclamado e o efetivado, relação cada vez mais presente e decorrente das ausências de políticas de investimento na escola pública. A responsabilidade e estereótipos negativos atribuídos aos professores desconsideram os entraves e suas condições reais de trabalho, encobrendo a falta de políticas de Estado para a formação continuada, muitas vezes substituídas por ações de governo através de cursos aligeirados, sem continuidade, faltando sistematização, acompanhamento, monitoramento e avaliação dos resultados.

---

<sup>1</sup> Professora Concursada da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Mestranda do Programa de Educação de Jovens e Adultos – UNEB. andrea.barros75@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3928-4691>

<sup>2</sup> Expressão utilizada por Paulo Freire relacionada à práxis que implica ação e reflexão do homem sobre o mundo para se transformar e transformá-lo. Este autor destaca que, no processo de formação permanente, o professor deve perceber-se e assumir-se como pesquisador e ser inconcluso; assim sendo, a educação torna-se um “consciente inacabamento”.



Em vista a tantas ramificações que abrangem o contexto escolar e a formação de professores, delimitamos nossa análise com foco em responder o questionamento “Como formar-se no que-fazer de formar o outro?”, a partir de dois pressupostos: o professor enquanto sujeito de sua atuação e a investigação da prática do professor como objeto de estudo. Esta opção tensiona as limitações, desafios e estratégias para ressignificar as aulas, assim como a discussão em torno do papel e importância da escola enquanto espaço de desenvolvimento de seres humanos éticos e políticos por via da prática pedagógica emancipatória.

É salutar destacar que não desejamos minimizar ou desconsiderar as condições inapropriadas de trabalho do professor, mas optamos pela escolha de revelar o encorajamento dos professores em se (re)descobrirem como potencializadores da sua própria formação, a partir das oportunidades ou falta destas no seu contexto de atuação, a escola.

Os estudos no campo de formação de professores defendem a intersecção das escolas com as universidades como premissa para a efetividade da educação pública de qualidade, através da construção de pontes dos conhecimentos ao entrelaçar teoria e prática no espaço escolar e desvelar as ricas produções desta relação para ambas instituições. Estas crenças impulsionadoras do estudo da problemática citada acima encorajam compartilhar um pouco do percurso da trilha de autoformação e formação coletiva dos envolvidos no Programa de Residência Pedagógica, no segundo semestre do ano de 2018 e ao longo do ano de 2019 e início de 2020, a partir da visão da preceptora, professora de uma classe da EJA numa escola pública municipal de ensino.

Assim, este texto propõe instigar reflexões sobre a construção coletiva da ação-reflexão-ação no espaço escolar, onde o professor assume o papel de sujeito da sua formação. Este exercício deu-se a partir de uma gama de estratégias: a própria ação cotidiana, os encontros com os envolvidos no Programa Residência Pedagógica, o compartilhamento de materiais balizadores da prática (envolvendo documentos federais e municipais, livros didáticos e outros suportes tecnológicos), o planejamento das aulas e a troca de saberes entre todos da comunidade escolar que assumiram papel de protagonistas do pensar-fazer/ questionar-construir/ ensinar-aprender/ planejar-executar/ repensar-refazer. Essas duplicidades de palavras não significam antagonismos entre os pares criados e nem o distanciamento entre elas, mas um espiral cíclico que emerge da prática ética, política, reflexiva, emancipatória, que favorece a construção da escola cidadã.

Começaremos com uma rápida descrição sobre como aconteceu o Programa da Residência Pedagógica e as ações planejadas no Subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, para serem desenvolvidas no espaço da escola pública municipal de Salvador. Em seguida, apresentaremos a metodologia subdividida em duas partes: os procedimentos metodológicos inspirados na abordagem



qualitativa e na pesquisa do tipo intervenção e as etapas que concretizaram a ligação deste programa com a formação de professor, juntamente com os aportes teóricos.

Por fim, elucidaremos os desafios de construir uma escola pública de direito, democrática e inclusiva, na qual os sujeitos que ocupam este espaço se reconhecem e se desenvolvem como atores e autores dos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem intrínsecos entre si, visto que quem ensina desafia-se a aprender constantemente e quem aprende também ensina. Nesta perspectiva, compartilhar experiências e vivências nos diversos contextos que se faz presente, favorece a educação dialógica e emancipatória.

### **1 Residência Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: a garantia de direito e espaço de resistência.**

Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Residência Pedagógica (PRP)

é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (BRASIL, 2020)

Os objetivos ressaltam a importância do elo entre universidades e escolas da educação básica, de forma a proporcionar a relação da teoria com a prática e a pesquisa acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, ampliando o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo assim uma adequação tanto dos currículos das IES como das escolas por meio da formação de professores. Neste contexto, várias prerrogativas despertaram interesse para atuação como preceptora do PRP: o diálogo entre a escola básica e a universidade, as discussões sobre potencialidades e limitações nos processos de ensino e de aprendizagem a partir do próprio contexto da prática na sala de aula da educação de jovens e adultos, além da reflexão sobre o papel da EJA nos currículos de Pedagogia, assim como na articulação com a BNCC, que exclui essa modalidade da sua organização.

No contexto acadêmico, vastas pesquisas e diversos autores apresentam a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e revelam o cenário duradouro de interesses divergentes ao reconhecimento desta modalidade como garantia de direito, pois sempre foi lembrada através de programas aligeirados, voltados apenas para a alfabetização de subserviência, culpabilizando os sujeitos de direito e encobrindo as deficiências políticas de constituir a educação como obrigação e dever do Estado.



Diante deste cenário, quem se dedica ao trabalho como/com sujeitos da EJA necessita ocupar todos os espaços que visibilizem esta modalidade, de forma a exigir a efetividade da garantia de educação a todos e todas independentemente da idade, ratificando a legalidade, bem como exaltando o papel político da educação, tornando-a democrática, de qualidade, na luta por uma sociedade menos injusta e, por isso, mais humanizadora.

Com esses impulsos para a participação do PRP, foi essencial o elo entre os saberes e estratégias de ensino inovador da universidade e os saberes do chão da escola, construído na coletividade de sujeitos atores e resistentes a tantos estereótipos negativos que são utilizados para enfraquecer a manutenção da EJA. Assim, valem algumas reflexões de como o PRP foi visto e desenvolvido de forma a contemplar a garantia de direito, expurgando as desigualdades sociais que se reverberam no sistema escolar.

Conforme Edital 06/2018, lançado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi aberta seleção para professores da Educação Básica da rede pública de ensino do estado da Bahia para desempenhar o papel de preceptora do PRP, de acordo com as definições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC). Mesmo atuando em dois turnos na escola municipal inscrita, definimos a disponibilidade para atuação no noturno, para oportunizar a EJA nos programas de formação de professores propostos por fundações ligadas ao ente federal.

Sabemos que a educação de jovens e adultos nunca foi e continua não sendo foco para o investimento no que tange à formação de professores, podendo considerar o número de cursos reduzido ou quase inexistente de especializações e pós-graduações que disponibilizam o estudo desta modalidade. A estrutura curricular dos cursos de Licenciatura não assegura a formação de professores para atuarem na EJA, passando a responsabilidade para a formação continuada, que muitas vezes ocorre na própria prática e no diálogo e socialização entre os pares, ou seja, uma responsabilidade individual assumida pelos professores.

Assim, toda oportunidade de enfatizar a reflexão da prática pedagógica e superar a barreira entre o proclamado na legislação e o regulamentado na prática, a partir da construção do diálogo entre saberes diferentes, é crucial para ampliar as discussões acerca da EJA e minimizar a lacuna de formação dos professores que atuam nesta modalidade. É essencial reprimir as concepções recorrentes que cristalizam a precarização da EJA na sociedade, como a ideia de que os estudantes e as estudantes necessitam de um ensino aligeirado, gerador da ineficiência na qualidade e reforço dos sentimentos de culpa e vergonha que afloram nos sujeitos desta modalidade, o que amplia a expulsão da escola, que dificultou o acesso das camadas populares e fragiliza, ainda hoje, a permanência.

Vale retornarmos à reflexão sobre a formação de professores da EJA a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a



Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para tal, a BNC-Formação, e considera o parágrafo 8 do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, no qual destaca-se “que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)” (BRASIL, 2019).

Se as Diretrizes de Formação de Professores (DFP) estão calcadas no estudo e aplicabilidade da BNCC, em quais termos se efetivará a formação em EJA, visto que não existe espaço para essa modalidade na organização da Base Nacional Comum Curricular? Seria uma forma de defender a qualidade do ensino fundamental, agregando todas as pessoas e todas as camadas populares ou enaltecer o papel secundário desta modalidade? Como será a EJA, que existe, ou melhor resiste, e é necessária diante das estatísticas de aproximadamente 7% de indivíduos, que representa no Brasil em média 11,3 milhões de analfabetos com mais de 15 anos? Como incluir a EJA para além do registro legal na educação básica e em todos os programas de formação voltados para essa etapa do ensino? Ainda teremos espaços de formação para ao menos reduzir desigualdades sociais que se perpetuam na sociedade, oportunizando a escola pública de qualidade para quem dela necessita?

Direcionados por estes questionamentos, retornamos ao Art. 6 da DFP, o qual destaca nos incisos a formação e valorização dos docentes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, garantia de qualidade nestas formações, articulando teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, a equidade do acesso à formação inicial e continuada (esclarece o significado da formação continuada), compreende os docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e por isso têm liberdade de optar por concepções teóricas que embasem a concepção pedagógica (BRASIL, 2019).

Estes antagonismos de não incluir a EJA na BNCC, mas considerá-la neste artigo, intensifica a responsabilidade de todos os professores e todas as professoras desta modalidade de buscar brechas para garantir seus direitos e os de seus estudantes e de suas estudantes nos contextos discursivos e reflexivos sobre educação básica. E, nesse exercício de resistência, buscamos participar do PRP e fazer valer o espaço da formação no contexto escolar assegurado no Inciso VII do Art. 8 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no qual afirma ser a escola de Educação Básica o lugar privilegiado da formação do professor, “da sua prática e da sua pesquisa” (BRASIL, 2019).

Sendo assim, como preceptor e responsável pela visibilidade e ressignificação da EJA como garantia de direito, o PRP foi veículo de apresentação das experiências significativas desenvolvidas no espaço escolar, espaço de diálogo para a superação dos desafios encontrados para garantir as funções reparadora, equalizadora, permanente e qualificadora instituídas no Parecer CNE/CEB 11/2000.

Diante disto, a BNCC tornou-se um documento instigador de discussões críticas do espaço ocupado pela EJA nas políticas públicas e favoreceu, de forma coletiva, nesta edição do PRP do Subprojeto de Pedagogia da UFBA, a seleção da Competência 8, denominada de Autoconhecimento e



autocuidado, a qual propõe “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p.10), como balizadora do nosso trabalho.

A partir desta seleção e escolha, elegemos nas nossas discussões os eixos de significação que seriam as bases para o nosso fazer nas escolas-campo: problematização, pertencimento social, ética, curiosidade epistêmica e desejo. Estes serviram para nos questionar como nossa prática se atrelaria ao reconhecimento das emoções pessoais e dos outros, de forma autocrítica e autônoma, para oportunizar uma educação pública de qualidade, através da tessitura dos saberes da universidade e da escola básica.

Em tempos de ataques claros e diários à educação pública, todo e qualquer espaço de discussão sobre educação deve “esperançar” as nossas crenças da escola de qualidade, inclusiva e democrática. Como defende Cortella (2014), “precisamos rever, olhar de outro jeito e alterar o modo como fazemos e pensamos as coisas, como refletimos sobre a nossa prática dentro da Educação” para elaborarmos múltiplos paradigmas, “isto é indicar o exemplo, o modo de fazer, o modelo” para dar conta dos momentos graves que vivemos também na educação e que acarretam o esvaziamento das relações de convivências nas instituições escolares (CORTELLA, 2014, p. 9)

“Esses momentos graves significam, como sempre na história humana, a possibilidade de momentos grávidos. [...] Afinal de contas, toda situação grave contém uma gravidez, ou seja, a possibilidade de dar luz uma nova situação.” (CORTELLA, 2014, p. 10). Corroborando com este autor, diante da gravidade da situação de exclusão da EJA nos diversos cenários, conseguimos ver a gravidez no PRP, porque nos impregnamos, “como se a palavra fosse ‘emprenhada’” de possibilidades.

E, nesta perspectiva, reinventamos a escola, (re)pensando a nossa prática e, sendo a educação um ato político, repensamos o papel político da escola, que, enquanto instituição voltada para educação, precisa fazer escolhas e tomar decisões a respeito de quais sujeitos queremos formar e o que priorizamos na arte do ensinar, o pensar certo:

[...] pensar certo coloca [...], à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2004, p. 30)

Assim, os conteúdos trazidos prontos e estruturados nos documentos se ressignificaram nas discussões a partir da realidade concreta dos educandos, associando-os às disciplinas obrigatórias. Realidade muitas vezes agressiva e injusta, que reflete a sociedade acelerada e mercadológica, exige a escola politizada e não partidária, porque a partir da constatação das desigualdades em que vivem as classes populares, buscam-se criar vínculos e compromissos com uma sociedade de mudanças pela humanização:



Em uma sociedade de mudanças velozes, com a aceleração dos modos de pensar, fazer e conviver, a Educação Escolar precisa estabelecer bases em três pilares: 1- Sólida base científica, 2- Formação de solidariedade social e 3- Constituição de cidadania ativa. [...] A Ciência é um patrimônio da humanidade, um produto da ação humana. Ela não é uma atividade que resulta de indivíduos, mas do conjunto humano em qualquer lugar. Sendo um patrimônio coletivo é preciso que a apropriação não seja exclusiva. Não podemos fazer do conhecimento científico um privilégio. Ele tem de ser repartido no conjunto da humanidade. Por isso, furtar qualquer pessoa àquilo que é a base científica mais sólida é tirar dela algo que ela colaborou na construção, em qualquer lugar, para que essa Ciência tivesse seu modo de expressão. (CORTELLA, 2014, pp. 47-48)

A Ciência, ferramenta de emancipação e pilar essencial da escola pública democrática e de qualidade, liberta os oprimidos, porque, dotados da base sólida científica, fazem escolhas das opções de atuação na sua realidade. A formação de solidariedade social é entender esta “ciência como uma ferramenta para a minha presença com outras pessoas no mundo, de maneira que a noção de humanidade faça mais sentido do que a de indivíduo. [...] A solidariedade é uma forma de ação política” e não uma mera intenção (CORTELLA, 2014, p.49).

E, sendo essa uma ação política, contribui para o desenvolvimento da cidadania, não a de caráter eleitoral, mas a ativa, “ação de estudo e de estruturação no cotidiano, portanto, uma consciência das razões pelas quais faço o que faço e das razões que fazem com que eu faça o que faço, mesmo que eu não saiba por que estou fazendo” (CORTELLA, 2014, p. 50). Trabalhar na EJA exige a aplicação desses três pilares, não só na escola, como também no nosso cotidiano: “A formação de valores de uma ética que se transmute em política, isto é, ação na comunidade, embasada por uma formação científica que nos auxilie a entender e a intervir no mundo de maneira mais eficaz” (CORTELLA, 2014, p. 50).

Assim sendo, reconhecer quem são os sujeitos da EJA permite trabalhar a educação enquanto direito no espaço escolar democrático, que adota os três pilares como princípios e garante estratégias de resistências ao contexto de desigualdades e privações que sempre viveram. Oliveira (2007) descreve detalhadamente que os sujeitos da EJA não são adultos formados que retornam em busca de uma formação complementar, mas são oriundos de classes economicamente desfavorecidas, que durante a infância foram expulsos da escola ou nem nela conseguiram chegar por terem que escolher entre o sobreviver e o estudar:

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 2007, p. 62)

Reverberar o contexto da EJA para licenciandos e licenciandas foi primordial para perceberem a negação de direitos aos sujeitos em outros tempos de seu viver injusto e desumano. Esse conhecer fortalece a garantia de uma educação como direito humano, a necessidade da EJA e a luta por uma



educação democrática, inclusiva e amorosa. Assim sendo, o PRP foi um espaço de disputa para que a EJA pudesse ser vista e percebida como espaço de construção de saber, como garantia de direito que, negado em outros tempos, ainda é dificultada atualmente. Espaço também de reconhecimento dos professores, como sujeitos que se refazem: “Mostrar que têm qualificação, que têm ética profissional, que não brincam de ensinar, que lutam pelos direitos de trabalho. Mostrar que aprenderam a batalhar por seus direitos[...] Nessas lutas por direitos se formam. Afirmam-se com outras identidades profissionais. Humanas” (ARROYO, 2017, p. 11).

Essas colocações nos remete à afirmação que a escola da EJA é para uma camada da população desfavorecida e por ter essa condição não são menos capazes. Reiterando, é uma escola que trabalha com o problema da desigualdade, injustiça e exclusão social e é nesse contexto que se torna ambiente de superação, transformação e mudança porque envolve seres inacabados e é essa incompletude que faz da educação uma oportunidade de nos educar constantemente. (COSTA; CONCEIÇÃO, 2019, p. 108)

A escola é ambiente vivo, que trabalha com gente; a EJA, espaço de resistência do agora, resistência da fome, da falta de trabalho, da pobreza, da exclusão. Cabe a todo educador ou futuro educador conhecer essa realidade, para transformá-la ou ao menos lutar por uma educação que atrele o ciclo do saber/sentir/planejar/agir/refletir, porque nesse processo adentra-se na escola saberes de resistência do seu cotidiano injusto.

## 2 Metodologia

Por tratar de uma investigação atrelada às experiências e subjetividades no contexto da educação com foco na formação de professores, optamos pela inspiração na abordagem qualitativa. Conforme defende Minayo (2012, p. 622), a matéria-prima desta abordagem é “composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação”. Experiência como apreensão de tudo o que fazemos no lugar que ocupamos no mundo, possibilita a compreensão e interpretação dessa relação com a linguagem e a cultura; vivência, reflexões individuais e diferentes de uma pessoa para outra dessas experiências; senso comum, conhecimentos que adquirimos a partir das experiências e vivências, e ação, exercício no qual construímos nossa liberdade no agir no mundo ou na sua transformação, o que nos define como seres históricos.

Triviños (2012) amplia as definições da abordagem qualitativa ao defender que o estudo no contexto educacional por si exige um aprofundamento no estudo do objeto, visto que este tem relação direta com fenômenos sociais, e assim sendo, busca conhecer a realidade e transformá-la a partir de sua complexidade e dinamismo.





Optamos pela pesquisa-intervenção porque este procedimento viabiliza “a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 64), favorece as ações dos sujeitos, assim como a análise das práticas desenvolvidas e as planejadas a partir dessa reflexão, propondo uma atuação transformadora dos envolvidos no PRP, visto que indica intervenção de ordem micro, pois é voltada para o contexto social da escola-campo.

Nessa modalidade de pesquisa e de intervenção, a prática é *afetada* pela subjetividade, pois considera-se que não é possível dissociar razão, emoção, afetos e representações recalcadas, componentes estruturantes do psiquismo humano. [...]Na nossa concepção, a subjetividade dos participantes e a do pesquisador/mediador é uma dimensão fundamental da pesquisa-intervenção. (ALMEIDA; AGUIAR, 2017, p.90)

Dessa forma, este artigo traz uma descrição detalhada das etapas efetivadas ao longo do trabalho, atrelando as ações dos sujeitos a fundamentos teóricos, a fim de embasar a tessitura entre a prática e a teoria que se intensifica na reflexão dos resultados: “Nessa perspectiva, a prática profissional não pode ser pensada a não ser em sua dimensão dialógica, social e psicológica, uma vez que transforma o ser humano” (ALMEIDA; AGUIAR, 2017, p. 92).

A partir dessas criações e construções coletivas, constatamos que a realidade da escola “resiste aos quadros formulados *a priori*, às categorias gerais bem delimitadas, aos modelos circunscritos que não conseguem mais explicar as condições [...] dos excluídos, instaurando-se o desafio de uma teorização permanente” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 72).

## 2.1 Do contexto da prática para a formação na prática

Originalmente, o termo metodologia deriva da palavra método, do latim “*methodus*”, que significa caminho ou via para realizar algo. Assim, elucidaremos o caminho trilhado no PRP no contexto escolar da EJA, que pode ter sido diferente ou parecido com outras atuações, visto que tínhamos liberdade de organizar este processo em sala de aula, de acordo com as demandas específicas da turma e com base no trabalho desenvolvido da preceptora como docente da educação de jovens e adultos por um longo tempo, mas que busca se reinventar e se assumir no processo de reconhecimento com seus/suas estudantes.

O PRP foi dividido em três etapas: ambientação, imersão e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. A primeira destinou-se à contextualização com as escolas-campo e um dos desafios iniciais foi contextualizar a EJA para os/as estudantes de Pedagogia, os/as residentes, pois muitos não tinham experiência em sala de aula e especificamente nesta modalidade de ensino.



Nesta etapa, apresentamos o contexto no qual o trabalho seria desenvolvido, a realidade da escola, a fim de delinear as diretrizes, as formas de colaboração e a partir daí a seleção e sistematização dos estudos que se faziam necessários com base nas demandas diagnosticadas. Como destaca Nóvoa (2017), os programas de formação necessitam transpor o fosso criado entre escolas e universidades, contribuindo para que as elaborações acadêmicas colaborem para transformar as condições “socioprofissional dos professores”.

Atuar no contexto escolar exige diversas demandas e, na EJA, além destas, é mister reconhecer os/as estudantes enquanto seres de direito negado ao longo da história por diversas injustiças que ainda acometem as classes populares. É pensar na educação enquanto um dos meios de superação das injustiças sociais. Como defende Zeichner (2008),

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (ZEICHNER, 2008, p. 546)

Ciente desta responsabilidade e preocupação em fortalecer os vínculos do saber↔sentir, na percepção da preceptora, a EJA vai além de uma modalidade de ensino, é considerada uma oportunidade de desenvolver uma educação mais justa e mais humana; isso foi crucial para que os/as residentes conhecessem não só o contexto escolar, mas principalmente os sujeitos que retornavam à escola, superando todos os preconceitos e estereótipos negativos internalizados pelas desigualdades sociais que carregam desde a infância. Assim sendo, foram sugeridas leituras acerca de quem são esses sujeitos, a apresentação de cada estudante e sua história de vida e análise crítica dos documentos (federais e municipais) que garantem a organização curricular da EJA no espaço escolar.

Apresentamos a Proposta Curricular do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, elaborada pelo Ministério da Educação em 2001, os Saberes para os Tempos de Aprendizagem, elaborados pela Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP) em 2014, com parcerias das variadas instituições envolvidas na EJA em Salvador, para subsidiar a construção do planejamento e avaliação de cada disciplina que compõe a Matriz Curricular local e os documentos específicos da escola-campo, o planejamento anual, o trimestral e o quinzenal.

Esse conhecer possibilitou emergir o senso crítico diante das exigências burocráticas, superando o papel secundário que muitas vezes é atribuído aos professores, ao executarem um planejamento a partir de sequências elaboradas por especialistas distantes do contexto escolar, fortalecendo o modo capitalista de ampliar as desigualdades sociais no sistema escolar. Como o nosso



desafio foi desenvolver uma ação educativa política, os eixos significantes, apresentados anteriormente, se constituíram como âncora para a leitura crítica dos documentos e inspiração no momento das construções dos planos desenvolvidos na sala.

Em paralelo a esse conhecer do fazer, eram realizadas duas reuniões mensais: uma só com a Coordenadora do subprojeto e os/as residentes, para discutir os eixos de significação, as competências da BNCC, as quais embasariam nosso trabalho pedagógico conforme solicitação do edital e outra com toda a equipe envolvida no subprojeto, para discutir de forma ampla e coletiva os planos de trabalho, os planos de aula, seminários de apresentação do que estava sendo desenvolvido nas escolas-campo, além de avaliação e replanejamento das ações, caso necessário.

Estabelecendo conexão com as ideias de Nóvoa, poderíamos afirmar que o PRP, no aspecto da formação funcionou respeitando o “lugar de entrelaçamentos”

A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. Há duas palavras-chave: convergência e colaboração. (NÓVOA, 2017, p. 1116)

Esse movimento coletivo e dialógico fazia-nos refletir sobre questões cruciais da educação como ato político: “quais pessoas queremos formar?”, “quais práticas pedagógicas estão ligadas para a efetivação dessa formação?”, “qual o papel do professor nessa formação?”, “como reconheço os/as estudantes que estão presentes na prática educativa?”. Poderíamos aproveitar o termo utilizado por Nóvoa (2017) para caracterizar esse momento: “preparação para o exercício da profissão docente” (p. 1114).

Essas inquietações sobre o papel da escola, não como espaço para resolver todos os problemas, mas como espaço de problematização dos problemas e a reflexão crítica sobre a realidade são de interesse da pedagogia histórico-crítica, porque além de reconhecer a importância do diálogo entre os sujeitos, “agrega outro instrumento de luta ao propósito de contribuir para a transformação da realidade: a apropriação crítica, pelos excluídos, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade” (FARIAS *et al.*, 2011, p 47).

A segunda etapa, a imersão, foi subdividida em três momentos: a preparação para intervenção, a regência, a pesquisa da prática pedagógica e a formação (aqui com foco no seminário que cada subprojeto apresentaria nas instituições envolvidas). O primeiro momento presumia o planejamento do que ia ser desenvolvido na regência, o diagnóstico das escola-campo e dos/das estudantes, a elaboração dos planos de trabalho atrelados à BNCC, a seleção das intervenções pedagógicas e de pesquisa e o caminho a ser trilhado para elaboração, execução e avaliação destas intervenções.

Neste momento, incluímos no nosso fazer na EJA o compartilhamento dos planos que a preceptora elaborava para desenvolver em sala, assim como a construção de oportunidades de



coparticipação nas aulas, para que os vínculos de confiança entre estudantes e residentes fossem se construindo. O uso da tecnologia de comunicação foi um ponto-chave, pois agilizava os contatos para estabelecer os diálogos entre preceptora e residentes, de forma a retirarem dúvidas, elaborarem questionamentos e iniciar a familiarização com o fazer pedagógico.

A observação da preceptora por parte dos residentes foi efetivada de forma que todos se sentissem envolvidos no grupo, percebessem a aula como mais do que uma organização de tempos pré-estabelecidos, mas também como espaço de construção de saberes coletivos. Não cabia o espaço para ensinar a dar aula, mas sim formar e formar-se, processo que se materializa a partir das relações entre as pessoas: “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (NÓVOA, 2017, p. 1122). Para esta etapa, vale a utilização do termo “professor iniciante” como sinônimo para residentes, visto que estes iniciam a sua experiência de futuros professores, acompanhados de outro professor, no caso, a preceptora (também professora) e que pode ajudá-los.

O período de inserção profissional configura-se como um momento importante da trajetória do futuro docente. Um período importante porque os docentes precisam realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas, tensões, tendo que adquirir um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo. (GARCIA; VAILLANT, 2012, p. 131)

Com base nessa ideia, podemos considerar o PRP como um programa de inserção à profissão docente, como nas demais profissões que exigem a residência para se tornar um profissional capaz de atuar na própria área, assim como atrelar à preceptora o papel de mentora, que pode “assessorar didática e pessoalmente ao docente principiante, de forma que se constitua como um elemento de apoio” (GARCIA; VAILLANT, 2012, p. 144), onde se desenvolva a confiança mútua, o respeito, e todos sejam capazes de se aperfeiçoarem.

Vale ressaltar que esses processos não ocorreram na sua totalidade e nem sem a ocorrência de conflitos, visto que envolvem pessoas diferentes, que apresentam e participam de diversas culturas e concepções históricas do papel da escola. Mas como os conflitos servem de momentos de reflexão sobre pontos de vistas divergentes ou convergentes, o marco nessa etapa foi favorecer uma prática colaborativa e compromissada com os sujeitos da EJA envolvidos no contexto escolar.

A regência, segundo momento da imersão, se configurou no diálogo mais reflexivo entre os/as residentes e a preceptora, porque toda a elaboração do plano de aula se constituiu como compartilhamento e construção de saberes. Os guias de condução dessa etapa seriam efetivar discussões onde os/as estudantes se percebessem respeitados e reconhecidos, a sistematização dos conhecimentos historicamente construídos como instrumentalização dos/das estudantes para alcançarem sua libertação a partir do contexto da realidade desses/dessas estudantes, através de uma prática “compromissada com a formação de atores que transformem essa realidade de maneira mais



profunda e coletiva, atuando em prol do respeito à dignidade humana e a justiça social” (CAPUCHO, 2012, p 116):

A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão. É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação inicial dos professores, bem como da construção de processos de indução profissional (residência docente) que assegurem a transição entre a formação e a profissão e, mais tarde, de modelos adequados de formação continuada. (NÓVOA, 2017, p. 1124)

Outro foco intrínseco da etapa da regência foi o pensar sobre a aula, a materialização do fazer pedagógico, espaço coletivo de fazeres e saberes de diálogos e de conflitos:

O desafio de configurar novas maneiras de lidar com expectativas diversas, formas de aprender diferenciadas e experiências plurais, tanto dos alunos quanto dos professores, reclamam uma revisão na própria concepção do que costumamos denominar de aula. Assim, propomos pensá-la como um espaço-tempo coletivo de formulação de saberes, lócus de produção de conhecimento que pressupõe a existência de sujeitos que se relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida. (FARIAS et al., 2011, p 166)

Pensar a aula nesses parâmetros ampliou as trocas, a criatividade, a pesquisa, a visão da complexidade e múltiplas oportunidades do fazer, de forma a imbricar a teoria e a prática, reconhecendo os sujeitos (professores, residentes e estudantes) atores e autores da educação enquanto humanizadora e plural. Foi uma produção de base triangular (duas/dois residentes e a preceptora), com a proposta de elaborar a primeira versão, compartilhar com os pares, estar aberto às críticas e sugestões de outros e refazer quando se fizesse necessário, favorecendo pensar numa ação educativa consciente e crítica, dialógica e dialética, intencional e política:

Esta concepção de aula, além de exigir a mediação como tarefa docente, pressupõe relações firmadas em bases democráticas, isto é, no compromisso, na confiança, na colaboração e no respeito mútuo, razão pela qual se insere no quadro das tendências pedagógicas transformadoras. [...] sendo, pois, o fruto de ensaios, acertos e erros, da constituição e reconstituição dos modos de ser, sentir e conviver [...] (FARIAS et al., 2011, pp. 167-168)

A concepção de aula se opôs à rigidez da ideia de cadeiras, sala de aula e professor na frente, porque criamos espaços de construção de aprendizagens, propondo encontros em diferentes espaços da escola ou fora dela, porque trabalhar com a educação enquanto direito na EJA é extrapolar os muros da escola e fazer dos saberes uma construção viva, inconclusa e complexa, porque desejar ser professor é reconhecer sua capacidade de ser “um partejador de ideias, desejos e esperanças. A função do educador é ter capacidade de partilha [...] Precisa desse modo, ser competente nos saberes e fazeres” (CORTELLA, 2016, p. 37)

As outras etapas se deram concomitantemente e não em períodos estanques. A regência proporcionava a pesquisa da prática e a formação, porque não existe docência sem pesquisa, nem docência sem reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2004). Os seres humanos, quando se percebem



inconclusos e históricos, buscam ser no estar sendo e, neste sentido, a educação se refaz na práxis (FREIRE, 2011):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2004, p. 29)

Nesse movimento dialético e dinâmico da prática docente, crítica implicada no fazer e no pensar deste fazer, formava o outro (residentes), ao mesmo tempo que a preceptora também se formava: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2004, p. 39).

*A práxis, assim entendida, é uma atividade que questiona o modelo de uma relação instrumental, sujeito e objeto, com o fim de transformar a relação entre esses dois polos em uma interação entre sujeito e sujeito mediante um processo de subjetivação mútua. O sujeito é compreendido como sujeito de si mesmo e da práxis, sendo constantemente transformado a partir da experiência e do engajamento no que ele faz e no que o faz, ao mesmo tempo. (ALMEIDA; AGUIAR, 2017, p. 92)*

A práxis só se constrói nesse movimento de pensar crítico sobre a ação que exerce, quando se articula o senso comum com o senso crítico, quando se percebe na realidade e supera a sua consciência ingênua, quando correremos riscos, porque se manter na inércia favorece a precarização e privatização que ameaça a invasão nas escolas públicas. Conforme defende Nóvoa, “as profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

A última etapa, que se constituiu da elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades, foi o fechamento de um ciclo de construção de saberes coletivos. Neste momento, ocorreu a reflexão sobre o que foi proposto e o que foi efetivado, os registros e socialização dos resultados construídos, a publicação desses resultados e o seminário final.

Ao longo do trabalho desenvolvido no PRP no contexto da EJA na escola, os desafios pautaram-se na perspectiva de ressignificar a EJA como garantia de direito, na tentativa de desenvolver a educação plural, singular e humana por meio de práticas mais democráticas e inclusivas, que rejeitam toda e qualquer injustiça velada na sociedade tão desigual. E, enquanto processo de formação política e não tecnicista, essa experiência nova e inspiradora encoraja a repensar com ousadia as nossas responsabilidades enquanto docentes da escola pública e as responsabilidades da universidade para com a formação docente:

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores[...] Este lugar tem de



juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente. (NÓVOA, 2017, p. 1115)

### 3 Reflexões sobre o processo, construção de novos desafios.

Ao participar de um projeto novo, no qual os caminhos serão trilhados com expectativas de crescimento e aprendizados, todos os envolvidos, de início, já são seres corajosos, porque não temem o novo e daí buscam e desejam mudanças significativas. E esses resultados não são imediatos e nem mensuráveis, mas percebidos ao longo da prática de cada envolvido, que se refaz constantemente de forma dinâmica e inconclusa.

Até o momento da finalização do trabalho, os resultados concretizados de longo alcance foram a construção da exposição do trabalho intitulado *Spatium* Sensitivo, apresentado no Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão de 2019 da UFBA e também montado nas escolas-campo do PRP, apresentação do nosso fazer no XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação por parte da preceptora e da Coordenadora do subprojeto de Pedagogia, além de apresentação da Mesa Redonda sobre o programa com participação das instituições de ensino e Secretarias de Educação.

No que tange mais especificamente aos/as residentes, foi notório o crescimento diante da prática do planejar a aula, o conhecimento aprofundado das especificidades da EJA, a percepção do fazer relacionado com a realidade não apenas para conhecê-la, mas para percebê-la e buscar alternativas de transformá-la. Para a universidade, destacou-se a confirmação da importância na construção de pontes de saberes diferentes para efetivar a educação pública de qualidade, através da conexão entre o espaço prático de produção de saber e o espaço teórico de construção de alternativas para se refazer e potencializar esses saberes, não como lugares distintos e distantes, mas como espaços que ora são práticos e se tornam teóricos, porque estudam a epistemologia dessa prática, ora teóricos que se fazem práticos, quando propõem estratégias inovadoras e fundamentadas para os problemas existentes.

Como o título deste artigo já sugere, o PRP instituiu-se como a formação na prática. São raros os cursos de formação com foco na EJA e participar desta oportunidade privilegiou a formação do professor-pesquisador (a preceptora), “ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia a atividade de pesquisa” (PEREIRA, 2013, p. 149), tendo a prática cotidiana como espaço de construção de saberes e formação também dos/das licenciandos/licenciandas (neste escrito, residentes).

Foi a oportunidade de interrogar-se na prática, de estabelecer uma mediação recíproca entre prática e teoria, de oportunizar a si e aos outros, incluindo especialmente os/as estudantes, o



aprendizado, que se constrói sempre, independentemente do tempo ou idade. Foi representar a prática atrelada à luta por uma escola democrática, e, a partir desta reflexão, ressaltar a importância do coletivo para a construção de valores e laços afetivos, sendo a escola espaço de escuta e de diálogo, onde quem ensina aprende e quem aprende também ensina. E construir novos desafios, porque tudo o que é novo nos mobiliza para encontrar estratégias de resolução dos problemas existentes ou gerar novas situações-problema:

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores tem o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando o um modelo transmissivo de ensino meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Como todo processo de formação só se torna reflexivo quando o resultado também é refletido “para diminuir as lacunas que existem no mundo todo em relação à qualidade de educação vivida por estudantes de diferentes perfis étnicos e sociais” (ZEICHNER, 2008, p. 541), para os jovens, adultos e idosos que participaram do PRP, conseguimos ampliar os vínculos afetivos na construção de novas relações sociais e seus saberes, porque tínhamos oito residentes, a professora e a coordenadora do projeto desafiando-se a planejar e repensar sobre a prática pedagógica e a estruturação dos conteúdos para esta realidade, e, no que tange às mudanças de vida, vivenciar a dita “cultura erudita” através das riquíssimas leituras das obras de arte, visitas aos museus, conhecer a cidade com olhares críticos e de diversos artistas, análise de músicas consagradas no Brasil, assim como a leitura de clássicos da literatura nacional, contextos que vivenciam diariamente, mas que não se percebem pertencentes pelos preconceitos e estereótipos de acesso a esses lugares.

Sabemos que não podemos mudar todos os aspectos da vida dos nossos/nossas estudantes, mas como a nossa prática cotidiana é eminentemente política, precisamos ter consciência de que todos/todas professores/professoras precisam saber

o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. [...] como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para sala de aula. [...] como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. (ZEICHNER, 2008, p. 546)





## Considerações finais

A formação de professores no contexto da EJA é uma análise urgente e necessária, visto que os currículos das licenciaturas não dispõem de espaço suficiente para a formação destes docentes; os cursos destinados para a formação são geralmente aligeirados e técnicos, desrespeitando as especificidades da educação de jovens e adultos, assim como desfavorecendo a escuta, as práticas, as potencialidades e dificuldades dos docentes que nela atuam.

Partindo da nossa questão, formar-se no que-fazer de formar o outro é assumir-se nas convicções de ser professor disponível ao novo e ao processo de construção do saber, percebendo na boniteza e ética da prática educativa o instigar para superar as limitações, mas também para reconhecer os desafios. Assim, nos referimos à questão do reconhecer-se professor e reconhecer seus/suas estudantes, que nesse movimento histórico de tornar-se e formar sujeitos, temos a luta pela democratização e humanização da escola pública, principalmente a voltada para EJA, visto que foi e ainda é uma garantia de direito muito mais no campo de proclamado do que efetivado.

Foi surpreendentemente positivo participar do PRP como oportunidade de construir pontes e abrir portas para a discussão resignificativa da EJA, entrecruzando os saberes da universidade com os saberes construídos e praticados no contexto da sala de aula. Desenvolver a capacidade de pensar e agir como um profissional pautado na responsabilidade e ética e contribuir com a formação de futuros docentes nos torna mais seguros para lidar com as incertezas, complexidades e imprevisões que é trabalhar na educação. Trabalhar com seres humanos é perceber-se em constante processo de aprender.

Dessa forma, todo programa de formação de professores deve buscar incluir e instigar os professores da EJA, para que estes continuem na luta pela garantia do direito à educação para a camada da população mais desfavorecida e pela defesa de uma escola democrática e inclusiva que se indigne com as injustiças e preconceitos que ainda perseguem os jovens, adultos e idosos que retornam à escola para alcançar um viver mais humano. Deve reacender a responsabilidade das universidades públicas pela formação dos professores da escola pública, superando a inércia, que acaba por apoiar programas mercadológicos que tendem a invadir o sistema educativo público com metas de resultados, sem a preocupação de acompanhamento dos processos, favorecendo a privatização da obrigação pública.

O papel político da educação é promover diálogos democráticos e contribuir para a formação de cidadãos ativos e letrados capazes de se reconhecerem e reconhecerem nos outros a capacidade de transformar a sociedade de forma autônoma e histórica. Sendo a formação um processo político, é urgente e primordial destiná-lo de forma organizada, cooperativa e colaborativa entre universidade e



escola pública, porque a produção de conhecimentos novos sobre o ensino é realizada por ambas as instituições; os professores também sabem e conhecem teorias e podem contribuir para a disseminação de boas práticas.

Neste contexto, ambos os espaços públicos, universidades e escolas, são destinados às camadas populares que necessitam dos saberes historicamente construídos para superarem suas condições desiguais de sobrevivência a partir do conhecimento de sua realidade, para transformá-la numa situação mais justa e mais humana. Sendo assim, esses espaços são essenciais para a formação dos professores.

### PEDAGOGICAL RESIDENCY AND TRAINING PROCESS IN PRACTICE: THE VIEW OF THE EJA TUTOR

#### Abstract:

The present paper aims to discuss the lecturer's formation subject in EJA's sphere to be effective from Pedagogical Residency Program based on problematization: how to graduate in the *que-fazer* of graduating the other? In this context, recognize the teacher as the subject of / in their practice, emphasize the challenges of lectures of youth and adult education, pursue rethinking the political role of the school as a space for multiple learning and highlight the responsibility of public's institutions (University and school) about the construction of knowledge network on behalf of guaranteeing the right to quality education. Therefore, anchor in ideas of Arroyo (2017), Cortella (2014), Farias et al (2011), Freire (2004, 2011), Nóvoa (2017), Oliveira (2007) and Zeichner (2008).

**Keywords:** Pedagogical Residency. Youth and Adult Education. Teacher training. Pedagogical praxis

#### Referências

ALMEIDA, S. F. C. de; AGUIAR, R. M. R. A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. In.: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 89-101, abr./jun. 2017.

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Visitado em 26 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14906](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906). Visitado em 26 de abr. 2020.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, A. B. D. de C.; CONCEIÇÃO, A. P. S. da. O processo de aprendizagem na EJA: as vozes dos cidadãos da resistência. In.: **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 02, n. 03, p. 93-112, jan./jun. 2019.



- FARIAS, I. M. S de et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. A inserção profissional na docência. In: **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª ed., Curitiba, PR: Editora UTFPR, 2012.
- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. In.: **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3):621-626, 2012.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In.: **Cadernos de Pesquisa**. V.47 n.166 p.1106-1133, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In.: **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd 2007. 2ª ed (Coleção educação para todos; 7).
- PEREIRA, J. E. D. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. In.: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. In.: **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2003, 23 (4), 64-73.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.
- ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In.: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

