

## NARRATIVAS DE SI COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTES DA EJA

Lilian Almeida dos Santos  
PPGEduC/UNEB – FAPESB  
Formação Reflexiva do Professor(a) em Educação de Jovens e Adultos  
(UNEB/SEC-BA/FAPESB)  
CNPq – Teoria Social e Projeto Político-Pedagógico  
Email: [lilianalmeida@yahoo.com](mailto:lilianalmeida@yahoo.com)

Jeanny Ketelly da Silva Ferreira  
DEDC - I/UNEB – PIBIC/CNPQ  
Formação Reflexiva do Professor(a) em Educação de Jovens e Adultos  
(UNEB/SEC-BA/FAPESB)  
Email: [jeannyketelly@gmail.com](mailto:jeannyketelly@gmail.com)

Rosa Goretti Souza Reis Quiróz  
DEDC - I/UNEB – FAPESB  
Formação Reflexiva do Professor(a) em Educação de Jovens e Adultos  
(UNEB/SEC-BA/FAPESB)  
Email: [goreett@hotmail.com](mailto:goreett@hotmail.com)

### RESUMO:

A intenção deste texto é apresentar um relato de experiências de oficinas (“Vida de estudante” e “Cenas de sala de aula”) de Formação Docente na EJA vinculado ao Projeto de Pesquisa *Formação Reflexiva do Professor em Educação de Jovens e Adultos: questionamentos, inquietações e perspectiva* numa escola pública. Tais oficinas objetivaram problematizar as Histórias de Vida dos educadores da EJA enquanto estudantes a fim de trazer à tona essas memórias. A partir de que esse exercício fortaleça nos docentes da EJA a vinculação afetiva com seus educandos e contribua para a adoção da dialogicidade nessa práxis, apoiamos - nos num paradigma de escola enquanto espaço sociocultural. Acreditamos que os saberes múltiplos adquiridos pela experiência de vida dos educandos da EJA e dos educadores precisam estar numa interlocução dialógica a qual enfatize a experiência de *ensinaraprender* no cotidiano escolar. Assim sendo, os relatos falam sobre os pontos de entrave na cultura escolar, nas possibilidades de novos olhares conciliatórios entre as necessidades e os interesses reais dos educandos e nas trajetórias de formação profissional dos docentes na EJA. Optando por uma pesquisa qualitativa, a sistemática da formação reflexiva em grupo focal nas oficinas de leituras e nos relatos autobiográficos no ambiente escolar, desenvolvemos, através da circulação de interações conversacionais, um ambiente para a auto-formação – buscar na teoria e nas discussões os suportes teóricos que possam preencher as lacunas das necessidades formativas docente. A partir dessas problematizações, acreditamos que a pesquisa venha fortalecer a necessidade da formação docente continuada como prática sistemática na vida curricular da comunidade escolar.

PALAVRAS – CHAVE: MEMÓRIA, FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

## **Educador (a) de EJA: Narrativas de Si como Prática de Formação**

Inserido no paradigma de Formação Docente Reflexiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA), este texto apresenta inquietações emergentes das experiências nas oficinas pedagógicas “Vida de estudante” e “Cenas de sala de aula”, com 22 participantes entre docentes e componentes do projeto de pesquisa, constituídas como atividades vinculadas à primeira etapa do Projeto de Pesquisa *Formação Reflexiva do Professor em Educação de Jovens e Adultos (EJA): questionamentos, inquietações e perspectivas*. O projeto é coordenado pelas Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Kátia Maria Santos Mota e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Olivia de Matos Oliveira<sup>ii</sup> cujo objetivo pretende definir o perfil identitário da docência em EJA associado aos percursos da atuação pedagógica na sala de aula e às suas repercussões na escolaridade e na formação da cidadania de jovens e adultos a partir das perspectivas da Formação Reflexiva e de (Auto)narrativas de experiências discente/docente no seus percursos formativos.

Com base no desenvolvimento da autonomia do professor e na intenção de estimular o papel de investigador e gestor da sua autoformação, assim como protagonista das decisões no planejamento curricular e, particularmente, como agente de mudança social, os relatos de experiências das duas oficinas serão explicitados com o objetivo de problematizar sobre as possibilidades favoráveis a uma postura crítica na qual as ações docentes na EJA são consideradas numa concepção sociocultural; ao mesmo tempo em que são refletidas suas histórias de vida e seus interesses e necessidades pessoais/profissionais em vinculação com as relações interpessoais q envolvem praticas de interlocução consigo próprio e com o outro.

As Políticas Públicas de Formação Docente na EJA ainda são uma incógnita, principalmente considerando o perfil mínimo do docente (Arroyo, 2005; Haddad, 2006). Porém é pertinente frisar que o posicionamento político da EJA tem um espaço público definido e que sua consolidação institucional surgiu do diálogo com Educação Popular e os movimentos sociais, como explicam Mota e Oliveira (2009):

A Educação de Jovens e Adultos nasceu na fronteira entre os movimentos sociais de um lado e os sistemas educacionais de outro, valendo-se de experiências emancipatórias, onde, na década de 60, por exemplo, o voluntarismo cristão e a militância política de inúmeros educadores foram significativos na determinação de ações pedagógicas. (...)A EJA resiste, então, no meio de tensões entre a informalidade, gerada nos projetos pedagógicos de movimentos sociais e de

educação popular, e a institucionalização de um sistema regular de ensino que, historicamente, vem negando o direito da educação aos cidadãos provenientes das camadas sociais mais carentes. (p. 1)

Baseando fundamentalmente nas constatações expostas, diante da falta de especificidade do perfil de identidade dos docentes da EJA, realizamos as oficinas num grupo focal de uma escola estadual da Bahia, com 313 estudantes matriculados na modalidade da EJA (Ensino Médio). O grupo se constituía de 14 docentes em EJA com graduação, sendo que 60 % são pós-graduados, porém nenhum tinha formação contínua em EJA.

Complementamos essas informações com as afirmações de Leôncio Soares (2008) quando afirma a precariedade de discussões e propostas de Políticas Públicas na Formação Docente da EJA:

Não temos ainda diretrizes e políticas públicas específicas para a formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida, encontra-se em processo de construção. É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando somente na EJA (SOARES, 2008, p. 63)

A adoção de uma postura reflexiva da ação pedagógica associada à escrita autobiográfica que descreve sua história de estudante e seus caminhos formativos possibilita o docente desenvolver seu olhar e sua escuta e relação com o Outro – o jovem, o adulto ou o idoso – assim como sua relação consigo mesmo (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 2000; NÓVOA, 1995).

Nessa mesma perspectiva, Schön (2000), propõem que a Formação Reflexiva do professor (no nosso caso o da EJA) desenvolva uma compreensão problematizada dos percursos de docência que devem ser compartilhados em três dimensões integradoras do pensamento prático - reflexivo: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação

Tomando essas abordagens como aporte teóricos para formação docente da EJA, desenvolvemos nas nossas oficinas pedagógicas varias discussões sobre o que pensam, o que conhecem, o que acreditam sobre os estudantes e suas expectativas que trazem para a escola, assim como compartilhar suas memórias, considerando que “falar de recordações – referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação” (Josso, 2004, p.40). Perspectiva essa que Schön (2000) também defende quando sugere a Formação Reflexiva do docente como compreensão dos percursos de docência fundamentada em três dimensões que integram o pensamento prático reflexivo: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

As oficinas foram fundamentadas na metodologia de abordagem biográfica educativa objetivando escutar sua história de vida na formação profissional, pois pensamos que os saberes docentes que se

constroem nas experiências de ensinar/aprender (ALVES, 2008) traz subsídios consistentes para a compreensão da representação que o docente constrói de si próprio no percurso profissional:

Através da narrativa (auto)biográfica torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre os dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática. (SOUZA, 2008, p. 95)

Ou o que nos diz Josso (2004), quando afirma que :

A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período. Se as disciplinas que constituem as ciências do humano podem servir de referenciais para a auto – interpretação, é porque são objetivações coletivamente construídas a partir das tomadas de consciência do que constitui as nossas potencialidades humanas. Nessa perspectiva, cada um conta as suas experiências no registro ou nos registros das suas aprendizagens no plano da consciência. (p. 43)

Pensar essa metodologia no processo da pesquisa – ação é considerar como os sujeitos se constituem nas relações com as outras pessoas numa densa relação de multiculturalidades do cotidiano. Dayrell (1996) discute alguns pontos pertinentes nessas perspectivas quando problematiza as produções de conhecimento que são estabelecidas na escola em meio às múltiplas relações de culturas que transitam e produzem conhecimento com a escola. Ainda nos diz que:

Analisar a escola como espaço sócio – cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio – cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (Dayrell, 1996, p. 136)

Dentro desse contexto docente, pudemos perceber que a escola é considerada como espaço sociocultural, pois é nesse espaço que os educadores constituem o seu fazer cotidiano em diálogos com as necessidades básicas de aprendizagem dos sujeitos – educandos, ou seja, “dessa forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo” . É pensar que “(...) a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas.” (Dayrell, 1996, p. 137). Nessa perspectiva, a formação docente configura-se como uma dialogicidade em que educador não é aquele que educa, mas é educado no diálogo com o educando e ambos tornam-se sujeitos do processo, mediatizados pelo mundo (Freire, 1998).

## **Vida de Estudante: Inquietações com Prática Docente na EJA**

Considerando que os percursos da EJA se entrelaçaram, historicamente, nas bases ideológicas dos Movimentos Sociais e da Educação Popular, os processos populares de produção do conhecimento são legitimados como patrimônio cultural. Nesse sentido, a EJA herda essa tradição ideológica configurando-se, assim, como uma modalidade específica na sua natureza identitária. Daí torna-se necessário pensar idealmente num educador da EJA que traga na sua trajetória docente uma bagagem de sensibilização que possibilite compreender e dialogar com sujeitos provenientes de múltiplas experiências socioculturais. Assim pensando, optamos por desvendar nas histórias de vida dos professores da pesquisa, a partir da sua trajetória escolar e da sua vivência enquanto estudante, as experiências de aprendizagem mais marcantes na intenção de encontrar pistas que nos levem a compreender suas práticas pedagógicas atuais, assim como as percepções e imagens que fazem do estudante da EJA.

Tal procedimento de pesquisa se inspira na possibilidade de refletirmos criticamente sobre o cotidiano da escola na esperança de se acreditar na transformação dessa realidade, buscando a inauguração de um novo território em que a prática cooperativa das atividades escolares seja capaz de promover o desenvolvimento de uma consciência crítica que valorize o acolhimento das diferenças como ponto de partida para a instalação de uma sociedade mais solidária.

Ficou estabelecido, então, que o ponto de partida dessa oficina seria fundamentado na investigação do nível de dialogicidade, na concepção de Freire (1988), que se configura entre as identidades culturais das professoras e as experiências vividas em interação com os saberes escolares nas suas histórias de vida. A partir daí, acreditamos que o reconhecimento e consciência dessa memória escolar podem, certamente, trazer repercussões no seu fazer pedagógico enquanto educadores da EJA.

A oficina se iniciou com uma atividade de leitura coletiva na qual se discutia o espaço sociocultural da escola como um território de conflitos e tensões, muitas vezes pretensamente ignorado pelos professores (Dayrell,1996). Provocados pelo texto, a partir dos seus depoimentos e sugestões, os professores criaram um novo texto de resistência às mudanças que, na verdade, emerge das suas memórias, das pedagogias vivenciadas no “mal estar” escolar. Ao se dar conta desse fato, a professora Jane diz: “são recordações de educação adestrada para a inércia”. Alguns docentes se dão conta, então, que a própria arquitetura da escola aprisiona, separando-a, com muros físicos e simbólicos, da sociedade, dos relacionamentos e das aprendizagens – experiências da vida cotidiana.

Nesses momentos de reflexão, surgem questionamentos, perplexidades, ao reconhecerem que muitas sensibilidades dessas experiências passadas na escola durante sua infância e juventude são transportadas para as relações que desenvolvem com seus alunos em sala de aula.

Durante a oficina, o fato de admitir/ressignificar suas próprias experiências de aprendizagem na escola faz com que o sujeito – docente examine seu papel diante da expectativa que se tem do outro na relação educativa e traga à consciência que grande parte das suas ações no processo educativo é produto da sua história da qual é o protagonista; nesse sentido, consegue entender que nem tudo provém de ações dos órgãos reguladores da prática educativa formal.

As narrativas autobiográficas tornam-se textos relevantes para se compreender os aspectos de singularidade e quando estes se configuram na coletividade da formação docente em EJA. O espaço, tempo e as diferentes dimensões do sujeito atuam nas escolhas, nas singularidades que direcionam a atuação docente.

Em um relato de desabafo, a professora Sílvia contrastando com seu tempo de estudante, expressa sua indignação com os alunos que, na visão dela, só querem certificados, independente do fato de terem aprendido ou não os conteúdos curriculares. A professora acredita que essa parece ser a função social da escola dentro dos valores da sociedade contemporânea; alega, entretanto, que os alunos mantêm um papel passivo, que se tornam submissos aos ditames do sistema escolar que não se preocupa com a autenticidade da aprendizagem.

Porque estamos dentro de uma sociedade em que existe o poder que sempre utilizou a educação como forma de manipulação, isso é histórico né? .... e existe agora um alunado que sabe que de qualquer maneira ele vai passar, de qualquer maneira ele vai receber o certificado. Que existe várias oportunidades pra eles pra conseguir chegar, então o que acontece, eles terminam perdendo o desafio, a vontade .... tanto o excesso né, o excesso de oportunidades, a falta de punição, não, de limites, e a falta de algo na escola, um mecanismo do querer, que façam com esses alunos. ...vocês (se referindo aos alunos) na verdade não tão aqui, querem pegar o certificado, para vocês terem algum tipo de promoção na escola, mas vocês não tão nem ai, como é que vocês vão conseguir esse certificado?, o certificado pra vocês é que é o principal, mas aprender inglês, matemática, português, que pode servir pra vocês numa realidade, vocês não tão nem ai pra saber, o objetivo maior é ter um papel pra dizer que vocês terminaram o segundo grau, e a escola termina perdendo completamente sua função educacional em relação a isso, porque como você disse, você vai ficar da primeira a quarta unidade sem aprender. (13/05/2009)

O relato da docente traz uma problemática que impulsiona vários questionamentos que circulam nos planos teóricos, mas que pouco se define nas práticas pedagógicas: Qual é a função social da educação? Qual é a função sociopolítica e cultural do docente em sala de aula? O que são os conteúdos em meio a tudo isso?

Tendo essas questões em mente, pensamos que os pontos levantados pela professora recaem na falta de motivação do estudante frente à cultura da escola, às atividades desenvolvidas em sala de aula. Será que os estudantes se manifestam com a mesma apatia em outros espaços culturais? Parece que as colocações de Dayrell (1996) nos trazem pistas para pensarmos criticamente sobre as questões curriculares da EJA em especial porque se tratam de estudantes diferenciados, pois já trazem toda uma trajetória de vida, muitas vezes bem distante do que se passa na escola.

Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam (p.139).

Concordamos que a formação docente não pode ser um trabalho técnico de docência, mas também de problematização de construção das subjetividades que interpelam/fundamentam a produção do saber.

### **O que nos dizem as Memórias das Cenas de Sala de Aula?**

Dando prosseguimento ao que foi desenvolvido na oficina anterior, renovamos nesta oficina a intenção de compreender a História de Vida na fase de estudante e de como essas memórias são projetadas pelos educadores nos relatos sobre a docência na EJA.

A partir da discussão/reflexão do filme “Escritores da Liberdade (Freedom Writers )”<sup>iii</sup> e do texto de Bernard Charlot “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”<sup>iv</sup> o grupo trouxe como ponto principal da discussão o questionamento se a docência pode/deve ser encarada como missão ou redenção. Assim como se discutiu o debate trazido por Charlot ao problematizar a figura do professor ou como vítima ou como herói. As falas refletiam uma certa ambiguidade, ora concordando ou discordando com as posições postas no texto e no filme. Fica uma constatação: o professor sozinho não reverte a situação.

Em algumas considerações das memórias trazidas, o grupo se pronunciava que, enquanto docentes, não repetiam as práticas vivenciadas na experiência estudantil como, por exemplo, ao narrar que eram comparados ou avaliados por uma única medida. Não sabemos, entretanto, se diante de uma prática de observação mais apurada da sua própria atuação docente, o professor não entraria em contradição. Essa atitude de negação representa um mecanismo de defesa do professor ou de afirmação de uma postura desejada?

Muitos foram os depoimentos de professores que traziam conteúdos relevantes para uma discussão mais apurada. Em uma atividade de narrativa escrita, a professora Deise nos conta sobre os seus sentimentos de ter sido ignorada pela professora na sala de aula, ou quando lembrada, acontecia ser em situações de constrangimento. Essas experiências, certamente, marcaram a relação da narradora com as cenas de sala de aula. Ao fazer uma reflexão escrita sobre suas experiências, Deise se coloca sensível aos comportamentos dos alunos no sentido de evitar o que aconteceu com ela própria.

Acho que não foi por acaso que peguei esse texto... Voltei às minhas memórias e lembrei que sempre fui muito retraída na sala de aula e na escola de um modo geral em todo o meu percurso escolar; nunca fui de fazer muitos amigos. Que bom seria se eu tivesse algum professor(a) que ao perceber meu comportamento viesse conversar comigo!

A impressão que dava era que eu era mais uma na sala e ninguém se importava comigo. Os momentos em que me percebi que era percebida foram: uma vez quando a professora no meio de uma prova me mudou de lugar quando eu tentava dar pesca para um colega e outra quando a professora me deu uma bronca ao perceber que eu estava negligenciando estudar na 4ª unidade porque tinha alcançado a média para passar na disciplina dela.

A partir dessa reflexão percebo que hoje, na minha prática enquanto educadora procuro aguçar meu olhar sobre os diversos comportamentos dos meus alunos e procuro, sempre que posso, chamar os alunos independente de seu comportamento dar um feed back individual sobre o seu desempenho. (23/05/2009)

Concluimos a oficina levantando alguns pontos inspirados em leituras realizadas pelo grupo as quais eram direcionadas às discussões mais calorosas vivenciadas na pesquisa.

1. Os sujeitos, docentes e discentes, não são pensados em suas questões socioculturais e econômicas, em dialogicidade ao processo educativo. Reforça-se, assim, o mito das “oportunidades iguais” no qual se justifica a institucionalização educacional como notável “fator gerador de igualdade da nossa sociedade livre. O sucesso pode ser alcançado pela inteligência, trabalho árduo e criatividade”. (McLaren, 1977, p. 245).
2. Na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje as experiências do passado (Le Goff, 1996; Bosi, 1994). É problematizar como seus saberes ou suas profissões se constroem ao longo da vida na EJA.



3. Os docentes não são sujeitos que tem a prática no sentido restrito, mas pessoas que constroem conhecimentos e os influenciam também (Freire, 1988; Zeichner, 1993, Imbernón, 2006, Nóvoa, 1995).

### **Entraves e Desafios: Algumas Considerações**

Pensar a Formação Docente requer algumas especificidades que ultrapassam o saber – fazer. Imbernón (2006) traz alguns pontos pertinentes que não devem ser desconsiderados quando se propõem dialogar com o docente e sua práxis:

- O professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos;
- A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida;
- A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial. (p. 16-17)

Pensar a Formação Docente na EJA é um processo complexo e meta-existencial que, quando problematizada numa metodologia de abordagem biográfica educativa, suscita inquietações: como o sujeito docente se forma e é formado no seu percurso formativo? Quando o autoconhecimento torna-se conhecimento? Qual a opção ideológica que o sujeito manifesta em relação a si próprio na interrelação com os Outros? O que é educar – ensinar outra pessoa? Como se educa quando se considera as experiências dos outros?

Essas oficinas e as problematizações emergentes que resultaram nesse artigo nos proporcionaram uma experiência prática que forneceu elementos da formação docente os quais nos fizeram compreender melhor, e formular uma concordância mais amadurecida, com os textos de Dayrell (1996) e Freire (1988) ao defenderem o processo educativo escolar como uma reconstrução infinita de possibilidades da realidade nas quais os sujeitos, docentes e discentes, são os protagonistas da produção do conhecimento.

Considerando que a formação docente na EJA seja mais produtiva quando se configura como o lugar de reflexão, de refletir/ampliar a si próprio a partir de suas próprias experiências. Sendo assim,

pensamos que o ponto de entrave num programa de formação docente dessa modalidade seja a opção de centralidade exclusiva no domínio técnico profissional.

Como desafios/possibilidades conciliatórias, sugerimos que a formação permanente/contínua do docente deva ser realizada nos espaços em que funcionam as suas práxis em conjunto com a coletividade. A docência, assim como os atos de reflexão, problematização e crítica, embasam uma ressubjetivação do conhecimento, ou seja, ensinar/pensar a viver um saber prático (Santos, 2009).

## Referências

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FEPERJ, 2008, p. 131-145.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. p. 19-50. In SOARES, L; GIOVANETTI, N.L. (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BERINO, Aristóteles de Paula ; CARVALHO, Carlos Roberto ; PASSOS, Mailsa ; ALVES, Nilda G. ; SGARBI, Paulo. Sobre conversas. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos. (Org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em Currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2009, p. 101-109.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade** – Lembranças de Velhos. 7ª edição. Companhia das Letras. São Paulo: 1994.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio – cultural. In\_\_\_\_\_ (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: edição UFMG, 1996, p1 136 – 161.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADDAD, Sérgio. **Novos caminhos em educação de Jovens e Adultos** – EJA, São Paulo: Global, 2007. \_\_\_\_\_, Excerto do Relatório Preliminar de Pesquisa “A situação da educação de jovens e adultos no Brasil”, de junho de 2006, correspondente ao item “Antecedentes históricos recentes” de Sérgio Haddad. Disponível em : [http://tariacuri.crefal.edu.mx/campus/proyectos/proyecto1/file.php/1/documentos\\_rivas/Excerto\\_Rel\\_Prel\\_Brasil1.doc](http://tariacuri.crefal.edu.mx/campus/proyectos/proyecto1/file.php/1/documentos_rivas/Excerto_Rel_Prel_Brasil1.doc). Acesso em : 13/11/07

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, Marie – Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LE GOFF, Jacques, **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão...[et al.]. 4ª edição Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

MOTA, K. S.; OLIVEIRA, M. O. M.. **Inquietações, Questionamentos e Perspectivas na Formação Docente em Educação de Jovens e Adultos**. In: 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa. Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. João Pessoa : Editora Universitária UFPB, 2009.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Portugal, 1995. p. 13 - 34

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos ;SANTOS, Lilian Almeida dos; QUIRÓZ, Rosa Goretti Souza Reis; FERREIRA,Jeanny Ketelly da Silva ; SILVA, Débora dos Santos; SILVA, Marli Aparecida dos Santos Moura .**Diálogos (Auto)Biográficos em EJA**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL,17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 dez. 2009. ISSN: 2175-0939

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Portugal, 1995, p. 63 - 92

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6 edição. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Artmed Editora: Porto Alegre, 2000.

SOARES, Leôncio. “Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos”. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional.** Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p.57-71.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTE, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19 – 50.

SOUZA, E. C. “Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial”. In: SOUZA, E.C.; MIGNOT, A.C.V. (Orgs.) **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

<sup>i</sup> O projeto, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, está vinculado ao Departamento de Educação, Campus I (Salvador) da Universidade do Estado da Bahia, instituição a qual as duas coordenadoras vinculam-se institucionalmente. As oficinas de formação docente (primeira parte do projeto) aconteceram na Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira (código do INEP 29178550 ) localizado no bairro de Portão na cidade de Lauro de Freitas - Bahia.

<sup>ii</sup> Ambas vinculadas ao Departamento de Educação do Campus I (DEDC -I) e ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB),

<sup>iii</sup> ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: Richard Lagravenese. Produção: Richard Lagravenese. Roteiro: Richard Lavagranese, Erin Gruwell, Freedom Writers. Elenco: Hillary Swank; Patrick Dempsey; Scott Glenn, Imelda Staunton; April Lee Hernandez; Kristin Herrera; Jacklyn Ngan; Sergio Montalvo; Jason Finn; Deance Wyatt. EUA/Alemanha, 2007. Duração: 123 min. Genero: Drama.

<sup>iv</sup> CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.,1992) - Salvador: UNEB, 1992, p. 17 – 32.