



(RE)PENSANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA A EJA

Fernanda Maria Almeida Floriano

Escola Técnica Redentorista - ETER - fer_uk2000@yahoo.co.uk

Resumo: Partindo da carência de formação inicial para os professores de língua inglesa que atuam na EJA, este artigo, fruto de uma pesquisa de cunho teórico, tem como objetivo refletir sobre a importância de se repensar a formação dos professores em língua inglesa com um foco também na EJA. Para alcançarmos esse objetivo, situaremos o leitor sobre o ensino da EJA no Brasil bem como o perfil do aluno EJA, em seguida analisamos o que os documentos nacionais, como os PCNEJA (BRASIL, 2002), dizem sobre o ensino de língua inglesa (doravante LI) no ensino de Jovens e Adultos; e por último destacaremos a importância da formação inicial, por meio do estágio supervisionado, bem como da formação continuada, por meio das pós-graduações, como forma de trazer um novo olhar sobre a formação continuada dos professores de LI na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Estágio Supervisionado. Língua Inglesa. EJA.

Introdução

Sabe-se que a educação brasileira tem passado por grandes transformações desde que começou a ser influenciada pelas políticas internacionais; logo, parte das políticas educacionais existentes no Brasil está diretamente ligada a questões econômicas e para atender a essas exigências internacionais, o Brasil lança mão de vários programas de incentivo ao ensino, seja ele básico ou superior.

Ao falarmos em educação básica podemos citar, entre tantos, programas como: Programa Escola Aberta, Fundeb, Pró-letramento, Ideb e Ensino Médio Inovador e avaliações como Provinha Brasil, Prova Brasil e Enem. Com tantos programas e ações nesse novo contexto educacional, o ensino superior também começa a passar por mudanças, surgindo assim novos ‘arranjos’ nos currículos dos cursos de licenciatura, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB), tenta introduzir uma nova estrutura formativa para professores da educação básica, de modo integrado.

Uma das mudanças, aparentemente mais significativa, na licenciatura foi (ou deveria ser) o aumento da carga horária das cadeiras de Estágio Curricular Supervisionado para 400 (quatrocentas) horas a partir do início da segunda metade do curso. Esse aumento teria dois objetivos claros; o primeiro, o de estreitar cada vez mais os laços entre a universidade e a escola. O segundo objetivo (diretamente ligado ao primeiro), seria o de proporcionar ao estagiário – professor em formação inicial – uma consolidação e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico e prático. Ao pensarmos no estágio supervisionado para licenciandos de língua inglesa e a articulação universidade-escola, vemos ainda uma carência de formação inicial para os professores de língua inglesa que atuam na educação de jovens e adultos (EJA). Sendo assim, esse artigo, pautado na minha experiência enquanto professora formadora e em estudos bibliográficos, tem como objetivo refletir sobre a importância de se repensar a formação dos professores em língua inglesa com um foco também na EJA.

A Importância do Estágio

Ao falarmos no componente estágio curricular supervisionado, muitas definições surgem. É considerado por muitos como um componente que envolve apenas questões de ordem técnica e instrumental, para outros, basta que o (futuro) professor domine determinados conhecimentos e será capaz de realizar a docência. Porém, como temos visto essas concepções não dão conta do todo e surge a necessidade de uma nova concepção de estágio; a de que o estágio é teoria e prática. Pimenta & Lima (2006) afirmam que a profissão docente deve ser vista como uma *prática social*, que como tantas outras, intervêm na realidade social, por meio da educação (aqui instaurada no âmbito escolar). As autoras também alertam para o fato de que os professores orientadores de estágios devem juntamente com os estagiários, se apropriar da realidade, para analisá-la e questioná-la, à luz de teorias.

Nessa perspectiva os estagiários sairiam da zona de conforto de observador crítico daquele professor do ensino básico que o recebeu e passaria a pesquisador do ambiente escolar, refletindo e buscando explicações por meio de uma postura investigativa em um primeiro momento, e em um segundo momento interviria, transformando-o. Desta forma, ao término da licenciatura, teríamos professores críticos e reflexivos com uma formação composta pelo conhecimento e interpretação da realidade.

A Dicotomia Existente entre Universidade e Escola

A universidade deve ser *lócus* de discussão dos problemas que assolam a nossa educação. Mas ainda há um hiato entre a escola e a universidade. Alguns professores formadores ainda tem uma concepção muito tradicional de estágio e fazem do estágio um componente reduzido “à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas [...] [ou simplesmente] atividades de micro-ensino, mini-aula, [e] dinâmica de grupo” (PIMENTA; LIMA, 2006). Porém, mais do que tudo isso, o interessante seria que o estagiário também compreendesse o seu papel crítico/social no magistério e que ações e reflexões são necessárias (TROTTE, 2005).

O professor em formação inicial deve ser engajado discursivamente durante toda a sua formação para que faça o mesmo. Como o foco da nossa reflexão se dá no ensino de língua inglesa, tomamos como base os PCNLEM (BRASIL, 1998), que nos mostra que o ensino de uma língua estrangeira serviria para levar o aluno a se engajar discursivamente e a se ver como sujeito do discurso, além disso, os documentos também sugerem o trabalho com textos de gêneros diversos.

[Os gêneros oferecem] condições para que o educando possa [praticá-lo] de forma integrada a partir de temas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. [...] Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para desenvolver a cidadania (SCHLATTER, 2009, p.12)

Temos aí uma definição que parte do conceito de letramento, ou seja, deveríamos levar o aluno da escola pública a ter uma formação que utilize as práticas sociais, sobretudo as práticas sociais letradas tão exigidas na contemporaneidade. Porém, o que muito tem se visto no ensino de língua inglesa, é um ensino preso a estruturas linguísticas isoladas do contexto social e das práticas de linguagem. Até mesmo o trabalho com textos tem sido utilizado como



pretexto apenas para trabalhar aspectos linguísticos, com o uso de atividades estruturais e tradução. Se no ensino regular com alunos em uma faixa-etária apropriada, a situação é crítica, na EJA é muito mais complicado.

A Educação De Jovens E Adultos

Embora o ensino voltado para jovens e adultos tenha se dado desde o período do Brasil Colônia, de uma forma mais assistemática, as iniciativas vindas do governo no sentido de oferecer educação para os jovens e adultos enquanto modalidade da educação básica, nas suas divisões de fundamental e médio é muito recente (LDB nº 9394/96). No Brasil Colônia, a educação para jovens e adultos tinha caráter muito mais de doutrinação religiosa, do que educacional mesmo, e os dirigentes do país não privilegiavam muito esse ensino. Com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos. Porém, o ponto primordial para essa valorização não era o de letrar, o de libertar, mas o de alfabetizar o indivíduo visando o domínio das técnicas de produção e a ampliação da base de votos. A alfabetização era dissociada do letramento.

De acordo com Cunha (1999), em 1945, com o final da ditadura de Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país e com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), ocorreu, então, por parte desta, a solicitação aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) de se educar os adultos analfabetos. Como o Brasil dependia e depende das políticas internacionais para que tenha acesso a financiamentos, logo surgiu a 1ª Campanha de Educação de Adultos em caráter de urgência proposta pelo governo brasileiro. A campanha levaria, entre outras coisas, os adultos analfabetos à alfabetização em três meses. Surgem então as várias discussões sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil, uma vez que o mesmo era visto com um ser marginal socialmente e psicologicamente. Logo vemos que a escrita contribuiu tanto para o processo de inclusão quanto de exclusão, já que, era através da escrita que o sujeito tinha uma identidade reconhecida. E seria através da alfabetização que esse sujeito (cartesiano) teria a sua identidade construída; aqui posta como identidade social.

Soares (1996) afirma que mesmo que essa 1ª Campanha de Educação de Adultos não tenha surtido grandes resultados, uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi



surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire. Logo, o analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Para Paulo Freire, educação e alfabetização deveriam andar juntas. Ou seja, além do adulto ter o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes, isso deveria também resultar numa postura atuante do homem sobre seu contexto.

Magda Soares (2004, p.14) afirma que a entrada (da criança e também) do adulto analfabeto no mundo da escrita deveria ocorrer paralelamente por dois processos: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*”. Sendo assim, a alfabetização deveria ocorrer em um contexto representado por práticas sociais de leitura e de escrita, em outras palavras, através do letramento; mas isso não era a prioridade do estado.

Silva (2011) informa que foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 5692/71, que surge uma nova modalidade de ensino para os adultos, o chamado Ensino Supletivo, para que pudesse atingir um número maior de adultos em menor tempo. Em 1985, com o fim do período militar, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que havia surgido antes do Ensino Supletivo, foi extinto e foi implementado a Fundação Nacional para EJA, que “fomentava o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades” (SILVA, 2011, p. 19). Porém essa fundação foi extinta e em 1990 foram os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições que passaram a se responsabilizar pela educação de Jovens e Adultos.

Foi em 1996 com a nova LDB (9394/96), que a EJA ressurgiu como responsabilidade e obrigação do poder público em oferecê-la gratuitamente a todos, uma vez que fora definido como direito do cidadão. Além disso, a EJA passou a ser incluída no sistema regular como modalidade da Educação Básica. Com essa LDB de 1996, vários documentos relativos ao ensino – incluindo o ensino de línguas estrangeiras – foram produzidos e publicados pelo Ministério da Educação (MEC).

Ao regulamentar a EJA, o Parecer nº. 11/2000 e a Resolução nº. 01/2000, ambos da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), deixaram bem

claro o perfil diferenciado dos alunos desta modalidade, logo, eles não deveriam ser tratados como uma extensão de crianças e de adolescentes, mas como alunos com características próprias. Mais do que isso, a faixa etária dos alunos da EJA se configura em uma diferença de interesses como afirma Oliveira (2004 apud SABINO; FERREIRA, 20??):

O jovem tem um olhar para o futuro. Na transição da infância para a fase adulta está ligado às inovações tecnológicas, aos modismos dos meios de comunicação, ou seja, às mudanças que ocorrem no mundo. O adulto está interessado na vida profissional, na sua inserção no mercado de trabalho, olhando para a sua situação de vida presente. O idoso busca ser cidadão, viver a sua vida em sociedade, sendo respeitado como pessoa e pelo seu passado, pela sua história de vida. Almeja viver na sociedade com dignidade. (OLIVEIRA, 2004, p.59-60 apud SABINO; FERREIRA, 20??, p. 2)

Para dar conta desse perfil diferenciado, o MEC então publica os Parâmetros Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – PCNEJA – (BRASIL, 2002), e a língua estrangeira foi contemplada em um capítulo específico de um dos três volumes do segundo segmento (5ª a 8ª série).

Língua Estrangeira na Educação e Jovens e Adultos

De acordo com o PCNEJA (BRASIL, 2002), a aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE), além de ser um direito básico de todas as pessoas, também é uma resposta às necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo. E essas necessidades não são só relacionadas à inserção dos jovens e adultos no mundo do trabalho, mas também como forma de promover a sua participação social. Além disso, a LE deve servir também para que esse público tenha acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade atual.

Corroborando com essa afirmativa, o parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL 2000ª, p.35), afirma que as escolas devem promover assim, a autonomia desses alunos da EJA de forma “que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo, a fazer, do conhecer, do agir e do conviver”. Logo, quando bem trabalhada no contexto escolar, a LE ampliaria as possibilidades do jovem e adulto a uma ascensão profissional, a opções de lazer, bem como proporcionaria o interesse pela leitura e pela escrita e a percepção da escola como um contexto para a constituição da identidade do aluno.



Falando em leitura e escrita o PCNEJA (BRASIL, 2002) ainda afirma que os professores deveriam levar os seus alunos a desenvolverem interesse por essas habilidades em LE ao trazer para sala textos compatíveis com os interesses e as necessidades dos alunos. O uso de gêneros variados comporia a base para uma percepção mais crítica da realidade, ao mesmo tempo em que serviria de base para a elaboração de novos textos. Logo, o papel dos professores de LE na EJA não seria só o de ensinar a ler e escrever em outra língua (aqui mais especificamente em língua inglesa), mas também o de letrar, ou seja, criar condições que permitam que os alunos exerçam a leitura e a escrita de forma mais plena e autônoma nas práticas sociais letradas.

Mesmo com a publicação do PCNEJA, o campo da EJA tem sofrido muito, uma vez que o Brasil lançou as políticas públicas como forma do país ser incluído na esfera pública e não ficasse aquém aos padrões, mas não capacitou os professores para tal. E então surge o problema: os tipos de texto e mídia utilizados para o letramento do alunado se distancia dos nossos alunos contemporâneos, uma vez que é imputado a eles um ‘modelo de representação de mundo que não reflete o mundo por eles representado’ (SENNA, 2005, p.173) e esses alunos contemporâneos não se deixam reduzir-se ‘a um modelo pré-concebido de representações de mundo’.

Ensinar língua inglesa a um público diversificado não é nada fácil. Ao mesmo tempo em que temos na EJA fundamental alunos com idade superior aos 50 anos e que estão voltando aos estudos tão somente como uma forma de se sentirem participantes da sociedade, também temos jovens com 16 anos. Senna (2010) comenta que as novas tecnologias trouxeram um impacto muito grande sobre os jovens. Jovens com o desejo de escapar da realidade, através dos espaços mentais, das representações espaciais tão possíveis através das mídias hipertextuais. Mas o que temos nas escolas ainda é uma cultura científica cartesiana fazendo com que as mesmas não estejam preparadas para os alunos que fogem às regras desse sujeito cartesiano.

Algo que também não pode deixar de ser levado em consideração é o contexto sócio histórico dos sujeitos da EJA para que aprendam uma LI. De acordo com Senna (2004) a desigualdade social afeta de maneira considerável a educação, posto que os alunos mais carentes possuem um acesso menor ao mundo da leitura e escrita como visto na escola; e o que é visto e exigido na escola é bem diferente do contexto sócio histórico deles, logo, se eles

não apresentam resultados esperados para aquele padrão, são tidos como avessos à educação e são postos à margem mais uma vez.

Com relação ao conteúdo trabalhado com os jovens e adultos, de acordo com o PCNEJA (BRASIL, 2002, p.69), quando feito uma pesquisa entre os professores que lecionavam no ensino de LE na EJA, foi constatado o predomínio de:

[...] aulas essencialmente expositivas, pautadas em material apostilado e em livros didáticos, tendo como conteúdo tópicos como: cumprimentos; dias da semana, meses; profissões; cores; verbos *to be* e *to have*; pronomes pessoais; nacionalidades; números; artigos; adjetivos; preposições; formas interrogativas; respostas curtas. Os professores apontaram como irrelevante o trabalho com entrevistas, programação de tevê, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornais, artigos jornalísticos, verbetes de dicionários e enciclopédias, receitas, estatutos, declarações de direitos. Afirmaram ainda utilizar estratégias como a leitura em voz alta – pelos alunos e pelo professores – e a tradução dos textos lidos. Essa perspectiva de ensino, marcada por um fator normativo e estável, enfatiza os elementos da linguagem, sem relacioná-los a contextos mais amplos. Opta pelo ensino de formas gramaticais, funcionais ou lexicais descontextualizadas, em oposição ao ensino de tipos textuais como entrevistas, classificados etc. Demonstra uma compreensão da língua a partir das estruturas que a compõem, e não das necessidades concretas de uso, desprezando a importância da qualidade contextual da linguagem, seu caráter histórico, evolutivo e transformador. (BRASIL, op.cit)

Para que um professor de LI esteja atento a tudo isso, ele precisa de uma formação inicial que o leve a refletir sobre essas questões, relacionando a EJA ao letramento e à inclusão social. Mas se na sua graduação ele não tiver essa formação crítica, como ele fará a diferença na educação desses jovens e adultos? Por isso que se faz necessário que o estágio supervisionado não seja somente para observação da prática de outro professor, sem uma reflexão crítica. Caso isso ocorra, o estagiário poderá se acomodar achando que aquilo é normal e querer reproduzir a mesma metodologia e virar dessa forma um círculo vicioso. Ou seja, na maioria das vezes modelos são perpetuados pois fizeram parte da constituição de suas identidades profissionais e pessoais enquanto alunos.

Segundo Sabino & Ferreira (20??) os alunos da EJA possuem inúmeras potencialidades de aprendizagens, mas para isso, precisam ser estimulados a perceberem que podem aprender no cotidiano da vida escolar. Logo, elevar a autoestima desses alunos seria

uma forma de contribuir para a efetivação da aprendizagem. Caso o professor esteja tão somente preocupado com o conteúdo que terá que passar aos seus alunos sem levar em consideração o todo, e sem trabalhar de forma inclusiva, será muito provável que alguns desses alunos desistam da aprendizagem, causando assim uma evasão escolar. Senna (2004, p.53-54) nos lembra de que mesmo passados mais de 10 anos de inserção das políticas de inclusão de sujeitos marginalizados culturais no meio escolar, a escola ainda encontra imensas dificuldades para explicar a “permanência dos incluídos na educação formal”, uma vez que esses ainda não são vistos com bons olhos perante os outros.

Sendo assim, um dos grandes desafios do professor de LI é contribuir para a reversão do fracasso escolar, uma vez que “a escola não se prepara para receber e trabalhar com crianças, jovens e adultos das camadas populares e estes, por sua vez, não tem nenhum sentido de pertencimento em relação à “escola” dos outros”. A escola é “do Estado”, “da direção”, do “poder público”... e quase nunca “pertence” aos alunos” (SCOCUGLIA 2003, p.84).

(Re)pensando a Formação de Professores de LI

Se a graduação não der conta dessa formação inicial, a ideia de formação continuada surge como um aprimoramento profissional bem como para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da licenciatura, uma vez que se verificou que os currículos das licenciaturas ainda são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes (GATTI; NUNES, 2008).

Em 2004, o professor Marco Antonio Moreira, publicou o artigo “O mestrado (profissional) em ensino” onde ele propõe uma reflexão positiva sobre a criação do mestrado profissional em ensino, proporcionado a professores do ensino básico em exercício.

Assim sendo, os seus trabalhos de conclusão de curso, teriam como base a formulação de uma proposta de ação profissional de preferência no ambiente escolar em que o professor atua. Deste modo, ao mesmo tempo em que estivesse ocorrendo a formação profissional, também haveria uma produção de conhecimentos voltados para um melhor desenvolvimento do sistema educacional, “seja pela ação direta em sala de aula, seja pela contribuição na



solução de problemas dos sistemas educativos, nos níveis fundamental e médio, e no nível superior na formação de professores das licenciaturas e de disciplinas básicas.” (MOREIRA, 2004, p. 134)

Em outubro de 2011, saiu a portaria de número 209 publicada no Diário Oficial da União que dizia:

O Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no uso das atribuições conferidas nos incisos II, III, IX e X, do art. 26 do Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, e considerando a necessidade de evoluir na sistemática de fomento ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica, nas modalidades presencial e a distância, resolve:

Art. 1º. Aprovar o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), constante do Anexo a esta Portaria.

A Universidade Estadual da Paraíba lançou, em 2011, o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores como parte de uma política de capacitação e formação continuada em áreas estratégicas e críticas para o desenvolvimento da região. O mesmo foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e reconhecido através da Portaria de número 1.364 do Ministério da Educação, de 29 de setembro 2010, configurando-se como o primeiro mestrado profissional em formação de professores.

O que isso indica? Notamos que há uma urgência em levar os professores da Educação Básica a refletir sobre a sua prática docente, o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento e que intervenções esses profissionais trarão nos cenários local, regional e nacional. Sendo assim, espera-se que a EJA seja um dos temas mais discutidos nessa esfera acadêmica em uma perspectiva crítica e reflexiva, uma vez que uma boa parte dos profissionais nesse tipo de mestrado profissional são profissionais na educação de jovens e adultos.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB nº 9343/1996). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

_____. Secretaria e Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Brasília: CNE/CEB, 2000^a

_____. **Parecer CNE/CEB nº 01/2000.** Brasília: CNE/CEB, 2000b

_____. **Plano Nacional de Educação** (lei nº 10.172). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5^a a 8^a série. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** conhecimento de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAPES, MEC. **Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011.** Disponível em: [www.capes.gov.br/servicos/sala-de.../5068-comunicado-capes-proeb->](http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de.../5068-comunicado-capes-proeb-) Acesso em: 30/Mar/2012.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

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

GATTI; NUNES, M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natália; D'ANDREA, Letícia Pires. **Refletindo sobre o ensino de línguas estrangeiras na educação de jovens e adultos:** experiências no Cap/ufrgs. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/6822>> Acesso em: 30/Nov/2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **O mestrado (profissional) em ensino.** In: RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Número 1 – Julho/2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. In: Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

SABINO, Raquel do Nascimento; FERREIRA, Rejane de Barros C. **Quem é o Sujeito da EJA? Ou Alunos da EJA**: Quem são esses sujeitos? Disponível em: <www.catedraunescoeja.org/GT05/COM/COM038.pdf> Acesso em: 29/Nov/2012.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHLATTER, Margarete (2009). **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109>. Acesso em: 30/Nov/2012.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Educação de Jovens e Adultos**: histórias e memórias da década de 60. Brasília: Plano Editora /Editora Autores Associados, 2003.

SENNA, L.A.G. (2004) **De Vygotsky a Morin**: entre dois fundamentos da educação inclusiva. In: Espaço, Rev. v.22 Rio de Janeiro: INES (ISSN: 0103-7668) / pp: 53-58 / *Idioma* : POR –*Meio* : PDF 135,5Kb

----- (2005). Reflexões sobre mídias e letramento. In: OLIVEIRA, I B; ALVES, N; BARRETO, R G (Orgs.). **Educação** - métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A (ISBN: 8574903655).

----- (2010). **Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita**. In: IX Colóquio sobre questões curriculares, Atas do. Universidade do Porto, PT. 2010. Meio físico: CD-Rom. ISBN 978-972-8746-90-2. pp: 3587-3598.

SILVA, Cláudia Helena Dutra da. **Letramento, Gêneros do Discurso e Práticas Sociais: ensino de língua adicionais na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre, RS. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2004, no.25, p.5-17. ISSN 1413-2478

TROTTE, S. M. S. **A Educação Física e o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Visconde de Cairu**: proximidade ou distanciamento? Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2005.