



**SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EJA NA REGIÃO DE  
CRUZ ALTA, NO RIO GRANDE DO SUL.**

**Odilon A. Stramare<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Professor Me. Odilon A. Stramare, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs  
[straodin@yahoo.com.br](mailto:straodin@yahoo.com.br);

<sup>2</sup>Sita Mara Lopes Sant` Anna, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs  
[sitamarals@yahoo.com.br](mailto:sitamarals@yahoo.com.br).

**EIXO 5: - FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**RESUMO**

Este trabalho é um recorte de pesquisa mais ampla, que olha a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos -EJA no Estado do Rio Grande do Sul, aonde encontraram-se professores da EJA para formações pedagógicas. Partindo deste primeiro movimento, organizou-se, sob o olhar da Pesquisa qualitativa, um questionário, que foi respondido por adesão, em diferentes municípios do estado e que visava compreender, entre outros aspectos, as perspectivas da formação continuada de professores da EJA. Como principais resultados de Cruz Alta, destaca-se que, embora se sobressaiam desejos de os professores permanecerem nessa modalidade, os sentidos do "mal-estar docente" são recorrentes e surgem relacionados a um discurso da "falta", nesses dizeres.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Formação continuada de professores da EJA; Sentidos da EJA; Perspectivas de docentes.



## INTRODUÇÃO

A elaboração da proposta de conceber a formação de professores de EJA é precedida por um olhar que envolve os sentidos que veiculam nessa modalidade educacional. Nessa direção, realizou-se a pesquisa envolvendo os sentidos de ser professor na EJA, com foco na busca do entendimento do que a mesma possa significar, para os docentes, englobando as possibilidades de ser, estar, conviver, gestar e constituir-se nesse lugar. Para tanto, sob o enfoque da pesquisa qualitativa em educação, conforme Minayo (2010) elaborou-se questionários que foram respondidos pelos professores, em espaço de formação continuada, na perspectiva do sujeito professor, que fala a partir desse lugar.

Essa proposta tem relevância, porque a Educação de Jovens e Adultos carece de investimentos em pesquisa. Ao investigarmos a sua história, encontramos um campo de silenciamentos e ausências, conforme aponta Sant'Anna (2009), no que tange às políticas educacionais de Estado, voltadas para esse público.

A Educação de Jovens e Adultos, instituída no Rio Grande do Sul, legalmente a partir de 2002, tem sido uma área de formação inicial pouco lembrada pelas instituições superiores, conforme revela o trabalho de Soares (2008). Sob o enfoque dos cursos de licenciatura em Pedagogia, essa pesquisa nos mostra que no Rio Grande do Sul, apenas três universidades promovem habilitação ou ênfase em EJA. A situação é mais séria, ainda, quando se enfoca as licenciaturas em geral. Boa parte das instituições superiores oferece uma disciplina opcional, que tem por compromisso abordar em 45h ou 60 h o todo complexo em que se constituem os saberes necessários à Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo dos últimos anos, não houve investimentos efetivos, no âmbito das políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores da Educação de Jovens e adultos. É diante deste cenário, que os docentes se disponibilizaram a contribuir com essa investigação, já que a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul -Uergs, propôs uma formação, assumindo as despesas para a sua execução, enquanto a Secretaria Estadual de Educação passou a ocupar-se com os deslocamentos dos professores.



Essa formação, que teve por foco uma discussão sobre os caminhos metodológicos da EJA, foi desenvolvida através de painéis, com espaços para debate, além de relatos de experiências dos professores da rede estadual. Com carga horária total de 70 horas, ocorreu nos municípios de Santa Maria, Caxias do Sul, São Luiz Gonzaga, Cruz Alta, Santana do Livramento, Bagé e Porto Alegre e contou com a participação de 950 professores. Atuaram na coordenação geral e local, docentes da Uergs e da Secretaria de Educação, por intermédio das Coordenadorias Regionais de Educação – CREs. Na avaliação dos participantes, o projeto desenvolvido promoveu impacto positivo, gerando demanda de continuidade, por parte dos participantes.

Foram nesses espaços que os dados foram coletados e a grande maioria que respondeu ao questionário, o fez por adesão. Na modalidade de pesquisa semiestruturada, este era composto por uma parte fechada, buscando levantar dados de perfil dos professores, e uma parte aberta, que no caso desse recorte, busca focar, visando conhecer o (a) professor (a) e os sentidos que comportam sua formação. O recorte que ora apresenta-se, advém do encontro realizado em Cruz Alta.

## **SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Entende-se a ação formadora enquanto constituída de espaços contínuos para a reflexão, pelos professores, para que possam, ao analisar o seu fazer cotidiano em educação, refletirem sobre si, o seu papel, suas teorias e repensarem sobre as diversas possibilidades do fazer pedagógico.

A esse respeito, Perrenoud (2000 p.169) tem contribuído, ensejando possibilidades para uma formação contínua pensada em diferentes momentos, mas essencialmente alicerçada pelo diálogo e pelas experiências dos profissionais da formação e dos professores. A esse respeito explicita o autor:

Nesse último nível, podem ser negociados não só recursos, períodos de formação, estatutos, mas também as orientações, as prioridades, os conteúdos e os procedimentos deveriam depender de uma elaboração cooperativa, de uma discussão compartilhada sobre a formação.

Nossa experiência tem revelado que essas formas permanentes de participação dos professores nas decisões sobre os encontros continuados de formação têm sido



muito proffcuas. O engajamento destes parece acontecer, efetivamente quando os mesmos vivem a possibilidade de participação e de tomada de decisão sobre esses encontros, desde a sua organização inicial até as instâncias de análise sobre o fechamento de uma possível etapa, que os conduzem ao processo seguinte de formação.

Nessa perspectiva, o mesmo autor propõe que, independente do espaço em que a mesma ocorra, há a necessidade de os professores administrarem a sua própria formação, como essencial, pois uma vez construída, “nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Explicitar e analisar a prática profissional em vigor passa a ser, segundo Perrenoud, uma necessidade, para que o processo de formação possa produzir o movimento reflexivo e contínuo. Porém, o desenvolvimento desse exercício não se constitui em tarefa fácil, já que, historicamente, a subjetividade dos professores tem sido afetada por diferentes movimentos.

Desde o século passado, os especialistas têm se esforçado em compreender os processos educacionais, buscando encontrar possibilidades, na relação ensino-aprendizagem, de contribuir com a qualidade da educação. Nesta busca incessante, estes têm voltado o olhar para o ensino em sua racionalidade, buscando desenvolver e compreender suas técnicas e métodos. Como efeito deste movimento, a literatura científica produzida nos últimos anos tem contribuído para um distanciamento entre teoria e prática, já que ao lançar um olhar sobre a dimensão técnica da ação pedagógica, a profissão docente tem sido reduzida a um conjunto de competências e habilidades para o ensinar.

Seguindo esse modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional docente passa a ser, sobretudo, “instrumental e dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e de técnicas científicas”, conforme Perrenoud (2000, p.96). Nessa lógica, a prática se define no contexto escolar através da aplicação de normas e de técnicas derivadas do conhecimento científico, constituindo-se em cenário adequado à formação e desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes profissionais, pelos professores. Formação, assim, é entendida como processo de preparação para a compreensão do funcionamento das regras e das técnicas do mundo de sala de aula, pelo desenvolvimento de competências profissionais exigidas, visando a uma eficaz aplicação.



Esse modo de pensar a formação dos professores não dá conta da complexidade cotidiana da prática docente, permeada por singularidades, instabilidades, incertezas e conflitos de valores diversos.

Diante deste quadro encontram-se muitos professores, atualmente, sujeitos a uma política de formação que os têm limitado em seu ser, saber e fazer. Reduzir os saberes dos professores a sua competência técnica implica, então muitas vezes, na redução da formação dos professores em suas diferentes dimensões, a saberes procedimentais e instrumentais. Porém, ao lançar olhar para o professor em seu trabalho docente, de um modo mais abrangente, são possíveis, ainda outras considerações, pois este sujeito constituído por múltiplas vozes é um “ser docente”. Voltar-se às questões que envolvem esse ser, enquanto sujeito-profissão-professor requer que sejam compreendidos, em sua complexidade, também enquanto pessoa, que traz em si, diferentes caracteres antagônicos. Segundo Morin (2000, p.59), nos constituímos de modo bi-polarizado, por diferentes características:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras.

Segundo o autor, este sujeito complexo é produzido por uma racionalidade definida socialmente, mas também é constituído por afetividade, imaginário, ludicidade, amor e poesia. “Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta se entrega [...]”. À educação do futuro, de acordo com Morin (2000 p.58), caberá então, desvelar os sentidos multifacetados do humano e da espécie humana, em seu “destino individual, social, histórico, todos entrelaçados e inseparáveis”.

Esta abordagem de Morin nos faz lembrar de Garcia e Alves (2002, p.116) quando refletem sobre a formação da professora, enquanto pesquisadora. A esse respeito, falando sobre si mesmas, confidenciam:



A gente é melhor professora não só porque estudou, mas porque viveu essas oportunidades de se emocionar e deixar a emoção transbordar, aparecer sem esconder, sem precisar se mostrar neutra por ter sido ensinada a ter vergonha de se emocionar. Não tem de ser neutra, tem é que se deixar encharcar de emoção para poder ter mais sensibilidade com os alunos e alunas, a fim de melhor compreender o seu compreender.

Para ambas, são momentos como estes que contribuem para que algumas professoras aprendam com seus alunos e, em contrapartida, em busca de alternativas para a melhor aprendizagem destes se modifiquem, como efeito desse processo de reflexão sobre si em seu fazer.

Na perspectiva desta reflexão Nóvoa (1992), aborda a urgênciado reconhecimento da profissão docente, evocando a necessidade de um aprofundamento das pesquisas frente aos percursos profissionais dos professores, de modo que os mesmos possam perceber e refletir sobre esses “percursos profissionais, sobre o modo como sentem a articulação entre o pessoal e o profissional, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da vida”. Nessa direção, continua:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1992 p. 9)

Desta forma o autor chama a atenção às pesquisas educacionais, para que passem a compreender a complexidade da profissão docente, recolocando “os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação”, reconhecendo que no profissional da educação está a pessoa do professor, com sua identidade.

Essa construção envolve um processo complexo e dinâmico, por compreender os sujeitos em sua história. Por isso, segundo o autor, os eventos de formação necessitam da continuidade e de diferentes tempos: “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”(NÓVOA, 1992, p.16).



Nessa perspectiva, é preciso que as atividades de formação possam vislumbrar o sujeito-professor, com seus saberes “suas crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os mesmos processam esses conhecimentos e informações.”

A esse respeito, Tardiff (2002, p.242) aprofunda:

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Esse pensamento nos faz lembrar do que propõe Schön (1995). Ele reafirma a necessidade da compreensão de que a prática cotidiana dos professores é constituída por diferentes possibilidades do processo de reflexão-ação e salienta a necessidade de abrangermos, no processo de formação docente, o professor enquanto um profissional reflexivo. Esta compreensão também se faz presente no trabalho proposto por Pérez Gómez (1995). Ao abordar a racionalidade prática do professor, tendo em vista as situações complexas do cotidiano que o coloca, o tempo todo numa posição reflexiva na ação viva da sala de aula e do “além sala de aula”.

Por isso, o fazer pedagógico desencadeado nas formações necessita de um movimento de escuta, constante. Desta forma, vislumbra-se a necessidade de considerar-se que o processo de formação inicial e continuada de professores da EJA deva estar respaldado pelos princípios da Educação de Jovens e Adultos, bem como apontam Dresch (2012) e Sant’Anna & Stramare (2000). E entre estes, há disposição para o diálogo, a construção coletiva, o reconhecimento dos saberes e a flexibilidade, que merecem destaque.

Há múltiplas vozes nos dizeres dos professores. Porém, embora se busque enfocar atenção às múltiplas dimensões que se fazem presentes nesse complexo processo educativo em que se constitui a formação continuada na Educação de Jovens e Adultos, tem-se a clareza de que sempre escapará, pois não se pode somente pensar uma formação rumando à dimensão técnica do fazer dos professores: há um ser docente atuante em seu processo de formação, com sua heterogeneidade, seus saberes e não saberes, suas experiências, medos, valores, emoções, receios... clamando por fazer sentido.



Embora a experiência adquirida por nós, ao longo de uma série de assessorias que efetivamos, vislumbre essa concepção, a prática cotidiana tem revelado que os professores têm ficado à margem, nas políticas de formação instituídas. Boa parte das formações, quando propostas aos professores, são descontínuas e seguem uma lógica instituída sobre a égide da "racionalidade técnica e instrumental" que por vezes, reforçam os desejos de professores de que as formações devam se constituir por práticas e num conceito reduzido, de oficinas.

As vezes que seguem, denunciam, em parte, o quanto os professores da EJA se vêm sendo desconsiderados nestes processos e o que desejam e demandam, no que tange a sua formação.

#### SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os professores que responderam o questionário, em grande parte atuam na EJA há mais de 7 anos. Alguns vivenciaram as exigências do Conselho Estadual do Rio Grande do Sul, no que tange às adequações para a oferta dessa modalidade nas escolas.

Destes professores, nenhum respondeu que lecionava somente nos anos iniciais. Destes, 16% por cento indicaram que trabalham, unicamente, no ensino fundamental; 12%, atuam nos anos finais do ensino fundamental; 4% mencionam que atuam nos iniciais e finais, além de desenvolverem atividades no ensino médio; 24% dos que responderam as questões do estudo atuam na educação fundamental (anos finais) e nível médio. 44% daqueles que responderam as questões afirmaram que atuam, somente no nível médio.

Pensando sobre como é vista a formação, um, apenas, não informou e três, tiveram respostas muito dissimuladas (tabuladas, mas, com certa dificuldade). Em geral, tabulou-se assim: "nula", 4%; os que acham as formações "interessantes e com proveito", ficaram em torno de 28%. Há os que as consideram como "não proveitosas", que ficam em torno de 16% do total. Destacam-se, também, os que consideram as formações "válidas", mas estes informaram que as mesmas "deixam a desejar", o que representa 32% dos que responderam a esta questão. Há ainda, aqueles que não as consideram significativas e "deixam a desejar", o que representa 20% das respostas.





Interessante, nesse caso, é que há falas que apontam sobre "o que é oferecido, é melhor que nada". Relatam que essas formações, quando ocorrem, originam-se, ora pelas escolas, oras pelas CREs e, também por profissionais de universidades públicas e privadas.

Aqueles que concordam e acham que são proveitosos os encontros de formação, justificam suas afirmações com frases curtas, falando sobre "os trabalhos em grupos", "metodologia", "planejamento" e "avaliação". Informam que os assuntos auxiliam e complementam o embasamento teórico e o conhecimento nesta modalidade de EJA. Dizem que as formações "qualificam os educadores para o exercício de uma prática pedagógica" e que "na realidade da sala de aula, sempre se apresentam novos desafios, com a chegada de diferentes alunos, mas que "sempre se aprende alguma coisa importante" .

Assim, por outro lado, os que discordam dos processos de formação que têm experimentado, não mais ricos em suas críticas, argumentam que: "na maioria das vezes são os mesmos temas" ou que "muito do tempo é dedicado aos programas de governos e deixa-se a parte formativa para o final, não dando tempo para estudar". Reafirmam que há a necessidade de evidenciar o embasamento teórico e que "faltam mais discussões concretas quanto às práticas de sala de aula". Esses atores da EJA "necessitam de práticas em oficinas, metodologias que auxiliem nas práticas didáticas e que despertem o interesse e motivação dos educandos". Dizem que "as trocas de experiências não atendem diretamente o fazer pedagógico do professor na sala de aula e fica muita teoria e pouca prática".

Enunciam que as participações em cursos de formação ocorrem porque "se tem a expectativa de aprender "coisas" novas, porém o que é apresentado são propostas que já são trabalhadas". Enunciam, ainda que "faltam mais espaços de formação por área de conhecimento", pois "a prática diária é bem complexa".

Aqueles que concordam e acham que são proveitosos os encontros de formação justificam dizendo que esses "complementam o embasamento teórico e conhecimento nesta modalidade de EJA".

Os professores falam em querer-se "mais informações", "leituras", "metodologias diferenciadas" e "socializar mais as boas práticas". Acontecem muitas



reivindicações e outras coisas, entre as receitas e as práticas que ficam difusas em alguns termos como, "alguma", "em parte", "atuo em curso regular", "não tive formação em educação de jovens e adultos" e que " metodologias diferenciadas qualificam melhor o professor".

Quando se questionou sobre as principais necessidades enfrentadas na prática pedagógica (andragógica, numa releitura mais contemporânea) da EJA, apenas um, entre os vinte e cinco professores que responderam o questionário, e optaram por deixar a questão em branco. Entre os demais, chama-se a atenção à recorrência da palavra "falta", que surge seguida de estrutura, infraestrutura, materiais, biblioteca, livros, formações, valorização, professores de EJA e respeito.

Olhando por outra lente estas respostas podemos perceber, que em dezesseis de vinte e cinco questões respondidas, a palavra "aluno (s)" que são responsabilizados pela sua evasão, em nove respostas e, em seis, "o professor é impotente diante da evasão dos estudantes". Nesse mesmo cenário, em uma das respostas, o corpo docente pode ser "a solução".

E com outro modo de se ver percebe-se que o trabalho com "interesses e demandas" aparece em seis respostas em 4 %, dizem que professores e alunos têm "dificuldade de entendimento". Em outras, 12%, veladamente, manifestam que professores e alunos têm interesses diferentes no meio escolar. Em 44% das questões, referem-se de forma explícita ou implícita sobre ações de gestão, como responsáveis pelo cenário da evasão. Destas, 20% delas propõem "ações de planejamento"; quatro, de "coordenação". Em 4% das respostas há evocação ao "comprometimento de professores" nesse processo e em outros 4%, é mencionada a "dificuldade de docentes, de trabalhar em grupos". Dessas respostas, 16% falam da "interdisciplinaridade" como possibilidade de interferência e possíveis mudanças nas práticas da EJA local.

Ao solicitar a eles que elencassem quais são as principais necessidades enfrentadas em sua prática pedagógica, deixam transparecer uma ideia recorrente de que há pouco interesse por parte dos alunos. Também surgem como respostas, a diferença de idade entre os alunos, a acomodação docente e a dificuldade de trabalhar com os egressos oriundos de classes diurnas de "ensino" e passam a frequentar a EJA. De forma relevante, algumas das respostas afirmam que na EJA "deveria haver disponível



orientação e supervisão". Nessa perspectiva, evocam, também, a "falta de objetividade e efetividade" nos "instrumentos da avaliação".

Mais uma vez a palavra "falta" ecoa nos dizeres dos professores da EJA. De forma explícita, aparece em 52% das respostas, veladamente, em 36%.

Essas necessidades contêm a ideia de "trabalhar com interesses e demandas" e de que "professores e alunos têm dificuldade de entrosamento". Aparecem em 44% das respostas, as intenções de melhorias nas ações de gestão. E destas, 20% indicam ações "de planejamento" como "saída para as dificuldades", além de "comprometimento", dificuldades de professores em "trabalhar em grupos" e a necessidade de "propor atuação interdisciplinar".

De um modo geral, observa-se que as demandas são múltiplas e referem-se, desde os seus processos pedagógicos, às demandas de gestão. Quanto à formação, clamam por continuidade e fazem críticas diversas sobre as formas e conteúdos dessa oferta. Ao que se apresenta, não participam da organização desses eventos e, pela adesão aos instrumentos, aproveitaram as possibilidades dessa pesquisa, para se fazerem ouvir, já que os instrumentos foram respondidos, quase que em sua integralidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pairando-se sobre essas falas é possível perceber certo descontentamento frente às formações vivenciadas pelos professores da EJA participantes desta pesquisa. Essas são vozes que se constituem como denúncias e críticas de um estado de "mal estar" que permeia a Educação de Jovens e Adultos, em algumas regiões de nosso estado.

Faz-se necessária uma reflexão sobre as políticas públicas de formação continuada de educadores da EJA. Pode-se perceber que estas, quando efetivadas, são conduzidas, localmente, "quase pelo costume conservador de que os adultos são uma geração economicamente perdida" e que a "próxima geração deve ser educada de uma forma que a comporte para as demandas do trabalho". Talvez por isso, por um tempo por aqui, abranja-se, com efervescência, o investimento rumo a uma "alfabetização na idade certa" e continuemos fazendo uma EJA, com poucas exceções, quase supletiva.



Diante disso, ao que parece, os professores demonstraram para a universidade, por nós representada, que têm consciência de suas necessidades e, ao mesmo tempo, sabem que a formação continuada se constitui na alternativa ou condição para que haja mudanças. Porém, torna-se evidente para nós, que a formação precisa ser adequada a essas demandas, para que seja profícua e ao mesmo tempo, possa abrir espaço para que haja a responsabilização, por parte dos professores, também, sobre essas possíveis mudanças futuras almejadas por eles e por nós.

O que o olhar dessa pesquisa, ainda parcial, já pode revelar, é que sentidos e sentimentos, que passaram despercebidos no momento da breve formação que efetivamos, foram expressos pelos professores. Esses sentidos e sentimentos diversos oscilaram, entre um mal estar explícito, como evidencia Fiss (2015) e um, também evidente, desejo de estar, se constituir e se qualificar para poder mais e melhor atuar na Educação de Jovens e adultos.

Talvez, por isso, façam uma série de demandas, que se constituem pelos discursos "da falta". Falta essa que, de uma forma geral, aparece de forma explícita, mas que também se representa, mostra-se de modo implícito. Há a falta de frequência do aluno da EJA, ou ainda, o problema da "infrequência", que bem exemplificam essa situação. Os sentidos que se materializam pelos discursos da "falta", de fato, podem soar como denúncias, diante de um descaso histórico e que envolve a "falta" de compromisso, no âmbito das políticas públicas, em questões que envolvem a formação continuada de professores da EJA. Em seus dizeres, essa denúncia e crítica se evidencia. Ao mesmo tempo, ao manifestarem a falta, revelam os desejos de que tudo se resolva, para que possam, mais uma vez, fazer o mais e o melhor para a EJA na região.

Importante frisar, que a formação continuada passa a ser um lugar em que os professores se reconhecem e identificam. O lugar de onde os professores se vêm, e por vezes, se percebem e são percebidos, quando possibilitada a sua palavra, e momentos para reflexão.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DRESCH, Nilton. **Ações de ATER como EJA: impactos e Indicadores Territoriais de avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GARCIA, Regina & ALVES, Nilda. **Conversa sobre pesquisa.** In: Professora Pesquisadora. Maria Teresa Estéban&EdvigesZaccur. RJ: DP&A, 2002.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

NOVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António (Org.) Os professores e a sua formação. 2.ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, PHILIPPE. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANT' ANNA. Sita Mara Lopes. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos.** Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SANT'ANNA, S. & STRAMARE, O. A avaliação na EJA: uma experiência do ensino fundamental para a formação de educadores de jovens e adultos. In: MOLL, J. (Org.). **Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SCHON, Donald. **Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O educador de jovens e adultos: um estudo sobre a habilitação de EJA dos cursos de pedagogia do país.** IN: XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.