

## **Formação inicial e continuada de professores de inglês em uma perspectiva incluyente: entrelaçando histórias, vidas e experiências**

### **Undergraduate initial English teacher education and professional development in an inclusive perspective: interlacing stories, lives and experiences**

Karla Ribeiro de Assis Cezarino<sup>1</sup>, Karen Lois Currie<sup>2</sup>, Edna Castro de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** O ensino de inglês na escola pública é marcado por incertezas em relação à sua possibilidade de ensino ou aprendizagem (Lima, 2011), principalmente no que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bolsistas do subprojeto de Letras-Inglês tiveram a oportunidade de atuar em uma escola da Prefeitura Municipal de Vitória-ES que oferta a EJA no diurno. A partir da vivência da regência interdisciplinar compartilhada, este estudo teve como objetivo identificar o significado atribuído pelos “pibidianos” aos processos de formação vivenciados na citada escola de EJA, identificando os principais desafios e contribuições para o se tornar professor, tendo como base uma perspectiva crítica do fazer docente (Freire, 2007). Este estudo se caracteriza como pesquisa narrativa de caráter qualitativo (Bruner, 2002), em que as vozes dos sujeitos se manifestam refletindo experiências de vida, no caminho percorrido para um fazer docente constituído e refletido no processo expresso nos relatórios finais produzidos pelos pibidianos e diários de campo no período de 2014 a 2017. Os resultados indicam que o PIBID Letras/Inglês foi essencial na formação docente, não só para os(as) alunos(as) de graduação, mas também para os professores da escola participante e os professores universitários que compuseram o Projeto. Pode-se também observar uma ruptura de preconceitos e mitos em relação à língua inglesa na escola, promovendo uma abertura para se pensar e se fazer o ensino da língua inglesa mais voltado ao pensar crítico, em diálogo com os diversos saberes, tanto disciplinar quanto da prática social.

**Palavras-chave:** Língua inglesa; Formação Inicial; EJA

**Abstract:** The possibility of teaching or learning English in public schools is surrounded by uncertainties (Lima, 2011) and even more so when it occurs in the context of Youth and Adult education (EJA). By means of the Institutional Program of Initiation to Teaching Grant (PIBID), scholars from the subproject of the English Language and Literature Undergraduate Course had the opportunity to teach in a regional county school in Vitória which offered EJA in the daytime. Based on the experience of shared interdisciplinary teaching, this study is a qualitative narrative research (Bruner, 2002), in

---

<sup>1</sup>Professora Doutora Associada UFES/DLCE – *Centro de Educação*. Coordenadora do PIBID/Letras-Inglês (2013-2017). Pós-doutoranda – PPGE/UFES. E-mail: kakaher@yahoo.com

<sup>2</sup>Professora Doutora Associada – UFES/DLL – *Centro de Ciências Humanas e Naturais*. Professora colaboradora do PIBID/Letras-Inglês (2013-2017). E-mail: karen.currie.22@gmail.com

<sup>3</sup>Professora Doutora Associada – UFES/PPGE – *Centro de Educação* – Coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

which the voices of the research subjects reflect their life experiences on the path to a reflective process expressed in the scholars' field diaries produced between 2014 and 2017. The results indicate that the Pibid program was essential for the scholars' initial teaching education, not only for the undergraduate students but also for the school teachers themselves and the university professors who participated in the Program. It was possible to observe the participants overcoming prejudices and myths related to the teaching and learning of English in public schools. This led to the development of another way of thinking about the teaching of English, based on critical thinking and the establishment of connections to different content areas, both in terms of disciplinary knowledge as well as content related to social practice.

**Keywords:** English language; Undergraduate Teacher Education; EJA

### **A formação de educadores de jovens e adultos e o ensino de língua inglesa: início de uma conversa**

Ao analisarmos o panorama da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, a partir de seus marcos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN 9.394.96 (Brasil, 1996a), o Parecer CNE/CEB nº11/2000 (<http://portal.mec.gov.br>), a Resolução CNE/CEB nº01/2000 e a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, podemos sugerir que houve avanços em relação ao reconhecimento da EJA, que passa a ser concebida como direito, não restrito ao processo de alfabetização, mas ampliando sua presença na educação básica em seus diferentes níveis, para os sujeitos a que foram negados, de alguma forma, o acesso e permanência no processo de escolarização na idade esperada. No entanto, apesar de estar presente como tentativas de incorporação, estamos longe da sua efetivação como política pública. Haddad e Pierro afirmam que “o resultado das políticas de EJA, [...] frustrou as expectativas e ficou distante dos direitos proclamados e das metas compromissadas, evidenciando que a cultura do direito à educação ao longo da vida não está ainda enraizada na sociedade e nos governos” (2015, p. 197).

Infelizmente, o retrato da EJA na atualidade ainda reflete um longo caminho a percorrer. Em 2017, “853 mil pessoas frequentavam [a] EJA do ensino fundamental e 811 mil pessoas [a] EJA do ensino médio. Em relação a 2016, o número de pessoas na etapa do fundamental cresceu 3,4% e na etapa do Ensino Médio, 10,6%” (PNAD, 2017, p. 8). Observando ainda uma porcentagem significativa, 31,6%, de jovens de 15 a 17 anos com distorção idade X ano, o que nos leva a inferir que essa população fará possivelmente parte das estatísticas da EJA. Além de constatarmos que “entre as pessoas de 18 a 24 anos e aquelas com 25 anos ou mais, [apenas] 31,7% e 4,3%, estavam frequentando a escola” (PNAD, 2017, p. 5), o que nos alerta para um cenário educacional longe das metas previstas no Plano Nacional de Educação.

Contribuindo para esse cenário, deparamo-nos com a desvalorização crescente dos profissionais de educação e com tentativas incessantes de transformação da educação em mercadoria, com justificativas e estudos provenientes de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, como afirma Libâneo (2016):

Desse modo, os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado (2016, p. 44).

É, portanto, nessa realidade, que este artigo é construído, destacando os resultados da participação em iniciativas federais, como o Programa Observatório da Educação OBEDUC/Capes (nº.49/2012)<sup>4</sup>, em seu Núcleo 1, no Espírito Santo, em interlocução com outros Programas com financiamento pela Capes, dentre os quais o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que caminharam em um formato de contraposição à lógica imposta pelo contexto global. Em específico, deter-nos-emos no subprojeto da área de Inglês do PIBID/UFES, Edital PIBID nº 061/2013 Capes, que atuou de forma integrada no percurso dos quatro anos de pesquisa do OBEDUC e teve seu encerramento em março de 2018.

É importante ressaltar que o PIBID/Inglês na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) teve um diferencial ao escolher como espaço de atuação a EJA, em uma escola referência do município de Vitória, única escola da rede que oferta a modalidade nos 3 (três) turnos. A estreita interlocução com a escola, com a conseqüente inserção do PIBID/Inglês, só foi possível pelo processo de aproximação que a Universidade estabeleceu na forma de parceria com a prefeitura de Vitória/ES, cidade que abriga a escola, por meio do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFES (Neja -CE-UFES). O Neja tem se constituído, ao longo de mais de vinte anos, como espaço de construção de políticas de formação e produção de práticas, em que a pesquisa é vista de forma indissociada da extensão (Oliveira, 2006).

A escolha pela citada escola e modalidade mostrou-se como desafio constante ao PIBID, posto que essas materializam as formas de exclusão promovidas pela negação da educação de qualidade como um direito. Ao vivenciarem uma forma diferenciada de organização escolar e de práticas colaborativas, os sujeitos envolvidos no PIBID puderam experimentar enfrentamentos de situações singulares, promovidas pela diversidade de sujeitos encontrada na sala de aula e nos diversos espaços ocupados pela escola.

A EMEF/EJA em questão é formada por uma Unidade Administrativa e de Formação para os/as educadores/as e de salas de aula espalhadas pelos vários cantos da cidade. A escola possui atualmente 22 salas de aula, distribuídas em quatorze endereços no município. O turno e a jornada semanal das turmas são definidos no diálogo entre a Equipe Pedagógica da escola e o grupo de munícipes que demandam a escolarização. As Atividades Curriculares Complementares (ACCs) são concebidas como projetos de pesquisa e de intervenção na comunidade dos estudantes ou na comunidade em que a sala de aula está inserida (Vitória, 2012).

O PIBID/Inglês acompanhou o turno matutino da EMEF/EJA em quatro espaços ocupados pela escola. Os “pibidianos” – como são chamados os

---

<sup>4</sup> Rede de Pesquisa UFG/UFES/UnB – Programa Observatório da Educação Capes.

estudantes envolvidos no PIBID – eram divididos em duplas. Em um primeiro momento, percorriam os espaços experimentando os diversos sabores do ser professor, posto que cada espaço se constituía por sujeitos da EJA, com perfis diferenciados, como afirma Andrade (2004):

[...] uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.). Estamos falando de trabalhadores e não trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros (p. 3).

Os pibidianos revezavam-se nos espaços a cada trimestre para propiciar um melhor entendimento da diversidade de sujeitos da EJA. Semanalmente, participavam da Formação Continuada da escola e do planejamento em conjunto com os professores da turma, supervisora, coordenadora e subcoordenadora do PIBID, e, por vezes, o pedagogo e profissional da educação especial. Durante o período de vigência do PIBID/Inglês, quatorze estudantes da licenciatura fizeram parte do Programa. O Subprojeto de Letras-Inglês limitou o número de estudantes a cinco.

Para explicarmos a limitação ao mínimo de estudantes termos de abrir um espaço para discutir a motivação inicial para entrada na licenciatura em Letras-Inglês. Corroborando com Almeida (2014), podemos perceber, na licenciatura em questão, que a escolha “não era o sonho da maioria. Deu-se mais por uma facilidade ou gosto pelas disciplinas do que por um desejo de ser professor” (Almeida, 2014, p. 114). Como na nossa Universidade a possibilidade de aproximação com a língua inglesa em um curso de graduação dá-se somente pela licenciatura (Letras/Inglês), vemos um desejo de um número significativo de alunos com paixão pela língua que buscam na licenciatura se tornarem tradutores ou intérpretes, mas que não pretendem tornar-se professores.

Para aqueles que querem seguir a carreira do magistério, muitos se encontram enraizados em uma visão de que o ensino da língua inglesa na escola pública não funciona, presos “a uma formação identitária e ideológica construída em estreita relação com uma cultura do método, típica dos cursos livres” (Almeida, 2014, p. 109). Somado à idealização do que é aprender a língua, faz-se presente no imaginário social que essa aprendizagem só é possível no contexto dos cursos livres, onde a precarização do trabalho mostra-se presente. O modelo importado de regras, estratégias e ideologias marcadas, e a incorporação como “aceitável” e, muitas vezes, o desejável, coloca o instrutor do curso livre em uma posição de prestígio, por vezes, maior do que a do professor, “contribuindo para a desvalorização da própria formação universitária como requisito para o exercício da profissão” (Almeida, 2014, p. 108). Para além dos cursinhos, a desvalorização da profissão docente perante a sociedade também contribui para o distanciamento dos sujeitos para com a licenciatura, posto que, mesmo que se identifiquem com a educação, ainda assim procuram outras profissões.

Vemos, então, na Universidade – lócus de pesquisa –, a procura pelos alunos, a partir do 3º período pela inserção no Estágio Extra Curricular, no Núcleo de Línguas da Universidade e em cursos livres do estado, distanciando-se do ensino na escola regular. Soma-se a este fato a possibilidade de atuar no Programa Idiomas sem Fronteira, programa do governo federal destinado à comunidade acadêmica. Todos os espaços citados ofertam bolsa com valor superior a que era destinada aos participantes do PIBID. Por essas razões, detivemo-nos na escolha de cinco alunos para que houvesse certeza de continuidade do Programa, uma vez que, não atingindo o número mínimo de estudantes, o Programa passaria a não mais ser ofertado. Houve a intenção de aumentar o número de alunos, mas as incertezas do cenário político e os eventuais cortes recebidos pelo Programa impediram sua expansão.

Dessa forma, entendemos que a licenciatura em Letras-Inglês ocupou espaço invisibilizado por muitos ao escolhermos a Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública, como campo de atuação. Portanto, este estudo teve como objetivo identificar o significado atribuído pelos “pibidianos” aos processos de formação vivenciados na escola de EJA, identificando os principais desafios e contribuições para o se tornar professor, tendo como base uma perspectiva crítica do fazer docente. Este estudo caracteriza-se como pesquisa narrativa de caráter qualitativo (Bruner, 2002), em que as vozes dos sujeitos manifestam-se refletindo experiências de vida, no caminho percorrido para um fazer docente constituído e refletido no processo expresso nos relatórios finais produzidos pelos “pibidianos” e diários de campo, no período de 2013 a 2017. As categorias colaboração e interdisciplinaridade, bem como desafios e contribuições emergiram durante o processo de análise.

Algumas inquietações surgiram no processo de pesquisa: O que se entende por formação para educadores de jovens e adultos? De que forma as licenciaturas, e em específico a voltada para formação de professores de língua inglesa, preparam os alunos para atuarem na EJA? O que é ensinar inglês na EJA e quais as possibilidades e desafios do referido esforço?

Apesar dos avanços observados no reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como modalidade e como direito, não vemos um reflexo direto na formação dos educadores para essa modalidade. Machado (2016) alerta-nos para o caráter assistencialista ainda dado à EJA, traduzido pela manutenção de funções como voluntários e monitores, que ocupam o lugar que deveria ser de professores licenciados em atuação na EJA. Infelizmente, “ainda carecemos de uma política de formação inicial e continuada, que considere efetivamente a modalidade” (Machado, 2016, p. 447).

Ao analisarmos o currículo presente nas licenciaturas da universidade pública do Espírito Santo, observamos que a EJA se encontra presente somente em dois cursos: Pedagogia e licenciatura em Educação do Campo, sendo que, na Pedagogia, atravessa a disciplina Movimentos Sociais e EJA. Corroborando com o alerta de Vinal (2017), a EJA não faz parte da licenciatura de Letras-Inglês, tampouco das demais licenciaturas na área de linguagem da referida universidade. “O graduando em língua estrangeira acaba concluindo seu curso sem nenhum ou com pouquíssimo contato e entendimento do que é a EJA” (p. 203). Esta constatação indica a necessidade de formação inicial onde deveria ser

a continuada, já que em sua maioria, os docentes da EJA não tiveram formação para trabalhar na e com a modalidade.

Diante desses fatos, o que encontramos é um descaso pela modalidade, colaborando para a perpetuação da EJA como educação menor, voltada àqueles que são diariamente marginalizados socialmente. Da mesma forma, as educadoras e educadores de EJA assumem também posição menor ao atuarem na EJA, como destaca Oliveira (2004):

Na sua grande maioria, os sujeitos-educadores da EJA, nas redes, são mulheres, educadoras que encontram, no dia a dia do ser professora, evidências da desigualdade com que são tratadas. As marcas de uma inferioridade produzida socialmente, pelo estigma da área, parece impregnar o imaginário da sociedade. É como se os sujeitos da educação de jovens e adultos, as professoras e os professores acabem, também, por compor o contingente dos socialmente excluídos pela nossa sociedade capitalista, cujo peso na agenda política neoliberal é ínfimo (2004, p. 2).

Nesse cenário, pudemos perceber na fala dos participantes do PIBID/Inglês a importância da aproximação das licenciaturas com a modalidade EJA, visto que somente poderemos alcançar verdadeira mudança se conhecermos o que queremos mudar, tendo como base o ensino em uma perspectiva dialógica de saberes não hierarquizados.

*Antes pensava que a EJA era um atalho para conseguir o diploma do Ensino Médio (nem sabia que tinha EJA para o Ensino Fundamental). Hoje, vejo a EJA como um movimento de luta, que dá acesso para vários estudantes que, por falta de oportunidades, não puderam estudar no tempo adequado (Pibidiano B, 2017).*

*A minha ideia era arcaica e preconceituosa, de que 'o' EJA era para supletivos e alunos que não queriam estudar. O impacto foi fulminante. Primeiramente, 'a' EJA, e não 'o' EJA. Em segundo, não era supletivo. Eram (são) aulas cuja Educação voltada para a vivência e prática eram constantes e levados a sério (Pibidiano A, 2017).*

*Quando cursava o Ensino Médio, a EJA era vista como algo negativo, lugar de aluno que não gostava de estudar, mas depois de entrar eu percebi que era justamente o contrário, onde os alunos buscam o aprendizado por não terem tido oportunidade. São pessoas que lutaram muito na vida e que estão buscando novas oportunidades e correndo atrás do que sonham (Pibidiano G, 2017).*

## **Descobrimo o lugar da língua inglesa, do graduando e do professor na EJA**

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente (Freire, 2007, p. 127).

No contexto do mundo globalizado, a presença da língua inglesa se faz cada vez mais intensa, e sua aprendizagem, que ora era entendida como

subordinação à lógica do regime capitalista de um país – e por consequência, a submissão à sua cultura – hoje é compreendida como apropriação de mais uma forma de comunicação, que não só expande a concepção do sujeito de mundo, mas permite entendimento maior de sua própria cultura, sendo, portanto, a língua inglesa, tratada como língua adicional, e, sua aprendizagem, como exercício de um direito (Leffa & Irala, 2014).

Assim, como língua adicional, a língua inglesa é trabalhada em uma perspectiva de valorização da cultura e do saber já construído, posto que se parte da língua e, portanto, da cultura já conhecida dos sujeitos e do lugar de fala dos educandos, para buscar a aprendizagem da língua adicional, neste caso, a língua inglesa. Como destaca Leffa e Irala (2014), “tenta-se adquirir a língua adicional não para servir aos interesses de outros países, mas aos próprios interesses (p. 33).

A compreensão da língua como prática social e bem cultural e o entendimento da nossa constituição como seres históricos faz da língua uma forma de expressão do poder, como nos mostra Freire e Faundez (2017), ao afirmarem que a linguagem não pode

[...]ser pensada fora das relações de classe, fora das condições econômicas, fora do poder. Quem define que um certo padrão de fala é o certo, o culto? Se há um que é o culto, é porque há outro que é o inculto. De quem é um e de quem é o outro? (Freire & Faundez, 2017, p. 139).

Ao nos depararmos com aspectos culturais que a língua adicional nos traz, é importante que saibamos discutir, no interior da dimensão sala de aula, o caráter dinâmico e a constituição das culturas que nos afetam, que nos formam e que nosso agir no mundo modificam. O reconhecimento das diferenças culturais leva-nos a desenvolver a criticidade em nosso entendimento de mundo, ao constatarmos que, como os sujeitos, “as culturas não são melhores nem piores, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas” (Freire & Faundez, 2017, p. 37).

Tendo em vista essa dimensão da cultura e da língua adicional, podemos então discutir o ensino de Inglês na EJA buscando sua base na educação popular, em seu caráter “emancipatório, alternativo, alterativo e participativo na luta contra-hegemônica” (Freire & Faundez, 2017, p. 11). A busca pelo ensino da língua adicional como contribuição ao processo emancipatório dos sujeitos só é possível ao passo que educando e educador alcançam o entendimento de que, no ato de ensinar, está o de apreender, em que prevalece diálogo constante.

Para tanto, como Freire (2007) destaca, educando e educador precisam reconhecer-se como seres socialmente históricos, sujeitos e não objetos da História que os perpassam. Nesse processo, um passo inicial é o ato de conhecer os sujeitos que compartilharão o aprender no universo específico da sala de aula, na crença de que o conhecimento do outro e de sua realidade nos aproxima, ao fazer com que o diálogo construído entre os sujeitos se torne significativo, facilitando, assim, a aprendizagem.

No entanto, como nos mostra Machado (2016), as políticas – ou a falta delas – para a EJA “deixaram marcas muito significativas no imaginário da

população, que até hoje ainda podem ser identificadas, sobretudo com um tratamento pejorativo” (p. 434) em relação à EJA. Assim, o que encontramos em salas de aula da EJA – inclusive nas aulas destinadas ao ensino da língua inglesa – é um ensino mínimo de léxicos e itens gramaticais, de forma descontextualizada, sem provocação pela curiosidade que desperte um entendimento crítico e uma busca pelo querer saber mais. Por outro lado, os educandos da EJA assumem papel autoexcludente, ao proferirem o discurso a eles remetido de que não sabem a própria língua, sendo, portanto, desnecessário ou impossível aprender uma outra (Vinal, 2017). Caberia a indagação: O que é saber a língua? O que nos faz “capaz” ou não de aprender uma língua?

A busca pela valorização do saber discente em diálogo com o saber docente e o despertar da consciência crítica da língua inglesa como direito e das potencialidades na individualidade dos sujeitos fizeram-se presentes durante todo o processo do PIBID/Inglês, resultando, assim, em constatações como a do pibidiano A, que agora atua na rede pública:

*Algumas coisas que aprendi com o PIBID: eles creem que aprender é algo impossível, inacessível, que as portas estão abertas mas não para eles, eles se veem não conseguindo, deixe nas mãos deles, ajude-os a guiar e vão sair grandes coisas. [...] Se você deixar nas mãos deles, ir conduzindo um pouco mais, sai. [...] Isso me deu muito orgulho, porque a expressão no rosto deles era “eu consigo, eu sei mais do que eu penso” (Pibidiano A, 2017).*

No reconhecimento do sujeito como ator de seu próprio aprendizado, como ser capaz e, portanto, escritor de sua história e, conseqüentemente, da nossa história, o pibidiano enxerga o que constitui o começo de uma jornada em relação ao resgate da própria essência do ato de educar, aquele que leva ao empoderamento e à emancipação do ser humano, passando primeiro pelo ato de reconhecimento de si próprio como essencial ao mundo e às suas mudanças.

## **Encontros e desencontros no processo de formação: Pluralidade de vozes**

A experiência do PIBID, na EJA, provocou nos licenciandos de Letras-Inglês uma mistura de descobertas, reafirmações e desconstruções. O trabalho na e com a diversidade provocou questionamentos que aos poucos iam desnudando o conceito de ensino, humanidade, certo e errado.

*Já tinha alguns conceitos pré-concebidos, como: tenho medo! Medo de quê? Sei lá, de ser roubada, de sair tiro, de ser ameaçada de morte; essas coisas que alguém de fora sempre espera quando se fala em “escola pública”. (Pibidiano L, 2014).*

As tensões vivenciadas pelos pibidianos no contexto direto com a relação violência e educação se colocavam como questões que eram difíceis de serem abordadas, lidadas e para qual ninguém se sentia preparado para mediar. O acreditar no ser humano e na humanização das relações se fez crucial nos espaços educativos em que o PIBID participou. A postura da escola contribuiu, no âmbito da universidade, a entender a dialogicidade na prática, ao propor



sempre uma abordagem de mediação e conversa vs. repreensão e punição. Como retrata a fala da Pibidiana C, ao relatar o fato que mais a marcou na vivência da EJA. Ela destaca o dia em que uma estudante xingou a professora e, devido à postura de diálogo da escola em razão de sua atitude, a aluna retornou à sala de aula se identificando com a docente, a mulher, a mãe, ali presente e, portanto, desculpando-se pela atitude tomada.

*Nos dias em que pensávamos ser impossível seguir o plano de aula foram os dias que aprendemos bem mais além do que estava no papel. Como, por exemplo, em dias de brigas entre alunos, em que a aula era planejada para aprender vocabulários, mas o aprendizado do dia foi muito além: foi dia de “aprender a pedir desculpas” e entender a situação do próximo (Pibidiana D).*

Por vezes, o lado de frustração se fazia mais presente ao identificarmos a visão machista de uma sociedade, refletida na fala de adolescentes, e os limites da própria profissão. A Pibidiana D (2016) evoca o dia em que uma aluna, separada do companheiro, este envolvido com tráfico de drogas e que a maltratava, decide reatar a relação e o então companheiro a impede de estudar. “O que poderíamos fazer? Sou mulher, sei o que ela irá sofrer, como agir? ” Perguntas essas a que a Universidade, por vezes, não consegue responder.

Em contrapartida, vemos na educação dialógica uma forma de combater a violência. Como Minayo (2013) nos adverte,

*[...] a formação para a cidadania é o que importa na busca de superação da cultura da violência. Dessa forma, não são apenas programas específicos nem a escola sozinha que devem ser privilegiados e, sim, a filosofia escolar (p. 259).*

Se entendermos que a violência é a representação do que se tem quando se perdem os argumentos necessários no diálogo com o outro, ampliar ou refletir criticamente sobre os processos dialógicos dentro da escola é de extrema relevância para o próprio combate à violência. Nesse ínterim, a fala do pibidiano F chama a atenção:

*Ao ver que uma aluna da educação especial estava sendo agressiva com a professora, e vendo como esta tentava conversar com a aluna, acalmando-a, um outro aluno, que era da liberdade assistida, aproximou-se e, olhando a aluna nos olhos, disse, “carinho é assim”, levando a mão da aluna no seu rosto e passando levemente na face. A aluna especial parou e sorriu, parecia que nada havia acontecido... Eu então entendi. Ninguém esperava aquela atitude dele. Mas ele nos ensinou outra forma de conversar de chegar àquela aluna (2015).*

É importante ressaltar que a escola da EJA em que o PIBID/Inglês atuava tem como princípio básico o diálogo, perspectiva educativa e filosófica presente em toda a obra freireana. Como ressalta o Pibidiano H,

*[na] escola em que atuamos, o corpo docente em si era diferente do que eu pensava. A escola acredita na educação com caráter transformador, de não submissão e não conteudista, que leva em conta os saberes e a realidade dos educandos (2017).*

Assim os Pibidianos puderam vivenciar as várias facetas da escola e de seus sujeitos que, como seres inacabados, buscavam em si e no outro a construção do processo educativo. Em acordo com Freire (2007), os Pibidianos tiveram a “compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção” (p. 129). Portanto, diversos e detentores de conhecimentos socialmente construídos, capazes de rupturas e de agir sobre sua história.

*A primeira de todas [aprendizagens] foi o fortalecimento de personalidade. Aceitar as diferenças e poder conviver com o adverso, crescer com isso. Depois, a certeza de que na Educação reside muita condição de melhoria e igualdade. Não é falácia: Eu vi pessoas mudarem e aprendi com elas. O PIBID solidificou e alterou minha visão de mundo* (Pibidiano I, 2017).

O ensino de línguas na EJA, então, foi construído junto aos educandos, em interface com outras disciplinas do currículo escolar e com o tema gerador da escola. Muito próximo ao descrito por Prado, Lange, Schlatter e Garcez (2014), as atividades eram construídas em constante diálogo entre os sujeitos, sendo que

*[...]a intenção era que o letramento na língua adicional estivesse a serviço também do letramento em língua portuguesa, nas reflexões e nas discussões que os alunos fossem realizar em outras disciplinas na escola e também na sua vida diária* (Prado et al., 2014, p. 145).

A aproximação com a realidade do educando mostrou-se uma preocupação constante nos planejamentos e condução das atividades.

*Cresci muito como pessoa, passei a enxergar mais as diferenças e universo de cada pessoa, tanto aluno quanto pessoas do meu convívio social, compreendendo as atitudes e os caminhos trilhados de cada aluno até ali através de relatos dos mesmos. Além de acrescentar muito conhecimento para a minha vida docente, lidar com cada aluno de uma forma diferente, planejar atividades adaptadas para cada grupo de estudantes, atividades que estimulam o pensamento crítico, que se aproximavam da realidade dos sujeitos, e atinjam os objetivos traçados para cada um deles e por consequente para o coletivo* (Pibidiano D, 2016).

Uma das principais contribuições do PIBID/Inglês à formação inicial, acreditamos, foi o entendimento do ensino de uma língua adicional para além de metodologias, a constatação de uma forma diferenciada do ser professor de língua inglesa, de se fazer e perceber o trabalho do docente de língua inglesa na escola, principalmente na EJA; um docente que, por acreditar na educação, vive-a e a pratica, em uma perspectiva emancipatória.

*Eu acreditava (e ainda acredito) que a prática docente se faz de uma mistura de toda teoria com a união à prática. Ainda mais quando essa prática foge do padrão cursinho, sala de aula de escolas particulares e mesmo do ensino público regular. O PIBID oportunizou o contato com um extremo (a EJA) e me mudou como pessoa, sanando vários receios quanto à docência* (Pibidiano E, 2017).

Vimos pelas experiências do PIBID/Inglês a importância da aproximação de movimentos sociais com o espaço universitário e com a escola, no processo de formação da docência. A aproximação com o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo se constitui como um presente, agregador de vivências únicas para os pibidianos, que iam se reconhecendo como seres políticos e, nesse sentido, como agentes responsáveis pelo processo educativo.

*O PIBID nos proporcionou também a participação em Fóruns de EJA, essa experiência, acredito eu, não teríamos em outro lugar. A forma como os professores são militantes e politizados enriqueceu a nossa formação* (Pibidiano K, 2016).

*O PIBID, a escola e os fóruns me ensinaram a questionar e a não considerar nossos direitos como favores* (Pibidiano L, 2015).

Contudo, não podemos deixar de destacar que a bolsa foi de extrema importância para os pibidianos, visto que os que se identificavam com a atuação na EJA eram aqueles alunos que mais precisavam de suporte financeiro para sua permanência na Universidade, sendo eles, em sua maioria, alunos oriundos do sistema público de educação e com histórias de vida marcadas pela presença da EJA e/ou dos sujeitos que a constitui. Essa ponderação corrobora, assim, com Oliveira (2004), ao destacar que, com suas histórias de vida,

[...] que reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares, é como se esses sujeitos educandos e educadores compartilhassem, na relação pedagógica, o encontro de diversas experiências: o encontro da desigualdade” (p. 1).

Na esteira do que nos informa outro estudante,

*[...] uma bolsa para cooperar com a manutenção de todo o aparato da faculdade. Para muitos de nós aquela bolsa era a chance de poder sobreviver* (Pibidiano M, 2017).

Nesse encontro de desigualdades, o PIBID/Inglês se descobriu dialogando com o outro e ousando na proposta de ruptura em outras práticas do ensino da língua inglesa que, como destacam Fogaça, Hibarino, Kluge e Jordão (2017), configuram-se em “práticas diferentes, práticas que demonstrem a possibilidade da diferença, a produtividade de se existir em meio à diversidade” (p. 193), tendo como um dos caminhos metodológicos o trabalho com a interdisciplinaridade e o tema gerador.

## **Dialogar? Trabalhar e construir juntos? O que é isso?**

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 2007, p. 119).

Em uma sociedade onde cada vez mais a coletividade se apaga em detrimento do individualismo, o exercício do diálogo e da escuta se coloca como desafio constante na esfera educacional. O trabalho colaborativo, no qual a prática docente se volta à escuta dos sujeitos e à elaboração de ações, a partir dos contextos presentes na diversidade, se apresenta cada vez mais escasso. A prática disciplinar nas escolas e a valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras coloca-se cada vez mais como um obstáculo à formação mais ampla dos sujeitos. No entanto, o PIBID/Inglês nos proporcionou uma experiência na qual os saberes eram compartilhados de forma igualitária, contribuindo para uma outra visão do lugar da língua inglesa na escola. Como destaca o pibidiano C:

*Em absoluto, o inglês que, fora nosso caso, era tratado com igualdade entre as matérias com a mesma carga horária, conteúdo, disciplina e dedicação. Fora a cobrança por parte dos alunos: eles exigiam, cobravam as matérias. Eles queriam e participavam, saltando seus obstáculos e felizes por poderem sentir-se integrados (2016).*

De acordo com Jamoussi (2012), “a formação colaborativa é uma oportunidade de mão dupla, ou seja, professores e futuros professores de LE aprendem e se desenvolvem juntos” (p. 3). Na escola de atuação de nosso grupo de PIBID, as oportunidades de colaboração foram ainda maiores em consequência do sistema de ensino interdisciplinar adotado pela instituição. A cada trimestre os professores se organizam em duplas diferentes e a escola elege um tema gerador, que orienta os trabalhos do semestre de todas as áreas de ensino.

A colaboração começa pelo planejamento. A professora parceira de inglês e um professor de outra área se reúnem uma vez por semana para realizar o planejamento para a semana seguinte, em parceria com os cinco bolsistas do PIBID e pelo menos uma, embora sejam frequentemente duas, das professoras universitárias envolvidas no Projeto. A troca de ideias, a construção em conjunto de propostas inovadoras que contemplem pelo menos duas áreas distintas de ensino exigem altos níveis de colaboração. Posto que as aulas não são separadas por tempos distintos, sua condução ocorre de forma integrada, na valorização do saber de cada área, em consonância com o tema gerador. Durante todo o processo, percebemos profundo respeito um pelo outro, bem como aceitação da reflexão crítica e a valorização de sugestões inusitadas. Com base em nossa prática, concordamos plenamente com as autoras Tanaka e Passos (2015) de que

[...] a escola, a universidade e professores em diferentes níveis de experiência e segmentos podem aprender juntos por meio de trocas compartilhadas e reflexivas e garantir um avanço em seu desenvolvimento profissional (Takana & Passos, 2015, p. 40279).

Importa-nos o relato do pibidiano G, que numa reunião de avaliação, expôs o seguinte ponto de vista:

*Aprendo muito observando. Na participação, sou muito inseguro, mas o grupo sempre me dá voz, posso falar [...] PIBID é a vida como é, são situações muito difíceis, mas aprendemos como lidar com isso. A experiência é de extrema importância para minha formação. (Pibidiano G, 2017)*

No entanto, é importante lembrar que os grupos colaborativos precisam de tempo e um senso de compromisso mútuo de seus membros para alcançar níveis produtivos de funcionamento. E, em nossa escola de atuação, com a troca trimestral dos pares, as duplas estão constantemente se refazendo, adequando-se, se reformulando, com maior ou menor êxito. Tanaka e Passos (2015) ressaltam que o mero fato de estar inserido no cotidiano escolar não proporciona necessariamente uma formação inicial/continuada,

[...] se o professor não tem a possibilidade de compartilhar as práticas realizadas no seu cotidiano e refletir sobre elas, não consegue avançar em sua profissionalização docente (Tanaka & Passos, 2015, p. 40279).

Sem embargo, mesmo sendo estimulados a compartilhar suas ideias e a refletir sobre elas, não são todos os profissionais que estão dispostos ou preparados para esse tipo de procedimento. A título de exemplo, a pibidiana B fez a seguinte observação sobre um dos professores parceiros, na ocasião de num relatório trimestral:

*O PIBID tem como um de seus desafios, o de trabalhar com um docente que não está ligado ao programa, uma pessoa com toda a sua bagagem e que pode ou não pode gerar uma convivência pacífica. Essa harmonia vem de diversas formas: respeito, cooperação, dedicação, liderança ... Mas houve momentos em que não sentimos essa reciprocidade. Fica aqui o questionamento de muitos por quês. O tratamento dispensado não era tão evidentemente preconceituoso, mas havia uma resistência muito grande que não proporcionou uma execução tão eficaz quanto outras parcerias (2015).*

É notório que o professor da escola pública enfrenta muitos desafios, e por vezes o professor da EJA ainda mais. Todavia, outros professores parceiros aproveitaram-se de sua participação no grupo como fonte de apoio e oportunidade de aprendizagem. Como exemplo, uma das professoras-parceiras, que nunca havia trabalhado em dupla antes, fez a seguinte declaração numa reunião de avaliação no final do trimestre de trabalho em conjunto:

*Trabalho em dupla e com alunos de PIBID – que susto! Um abuso insistir no planejamento na quarta-feira! Meu normal é não falar de imediato, preciso conhecer melhor. Me incomodou no início, mas vi que o grupo estava tentando trabalhar como grupo. Não me senti preparada, mas as trocas facilitavam o trabalho. Todos prontos para ajudar qualquer hora. Achei que meu espaço seria invadido – mas acabei apreciando a generosidade da professora de Inglês. [...] É muito bom pensar juntos. A parceria foi altamente positiva, proveitosa. (Professora-parceira R, 2017).*

Com efeito, o trabalho interdisciplinar é um desafio enorme para profissionais que nunca foram preparados para esse tipo de trabalho – tampouco em sua formação inicial e na formação continuada. A maioria dos professores

em nossa escola de atuação não possui conhecimento teórico e não recebem formação explícita relacionada à prática. Qual é a relação entre ‘disciplina’ e ‘interdisciplinaridade’? Segundo Coimbra (2000), a relação morfológica entre estas duas palavras está clara. E ele a explica da seguinte maneira:

Por virtude da etimologia, a palavra [interdisciplinaridade] traduz esse vínculo não apenas *entre* saberes, mas, principalmente, de um saber *com* outro saber, ou dos saberes entre si, numa sorte de complementaridade, de cumplicidade solidária, em função da realidade estudada e conhecida. Nem poderia ser de outra forma, porquanto qualquer conhecimento, o mais abrangente que seja, será sempre parcial, jamais expressando plenamente a verdade do objeto conhecido, muito menos a sua inteireza, amplitude e totalidade. (Coimbra, 2000, p. 56).

Por isso, o ensino tradicional de disciplinas isoladas não oferece uma visão abrangente do objeto de estudo. O conhecimento do aluno é fragmentado, o conhecimento adquirido numa disciplina não faz conexões com o conhecimento adquirido em outras disciplinas. Cada professor possui um conhecimento específico, limitado pela sua área de especialização. Todavia, a situação está mudando. No ano 2000, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio começaram a promover mudanças nesse sentido. O documento afirma que:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (Brasil, 2000, p. 4).

A proposta de nossa escola de atuação na definição de um tema geral que oriente o planejamento de todas as áreas durante um trimestre oferece um contexto em comum a todas as disciplinas. Mas não há garantia da prática interdisciplinar. O que acontece em muitos casos é uma prática multidisciplinar, na qual cada professor leciona isoladamente sobre sua área, fazendo conexões individuais com o tema gerador e raramente existe intenção de criar conexões entre as diferentes disciplinas, cabendo aos alunos a tentativa de fazer conexões interdisciplinares entre as diversas áreas de conhecimento. O aluno pibidiano G confirma essa situação num dos seus relatórios, na defesa do seguinte argumento: “A interdisciplinaridade está escassa novamente, Inglês e Português/Arte, estão com dificuldades de se encontrar, mesmo havendo o planejamento.” (Pibidiano G, 2014).

Coimbra (2000, p. 58) enfatiza a importância do envolvimento das pessoas que participam no processo interdisciplinar, como também de sua intencionalidade de construir conexões entre as disciplinas:

O **interdisciplinar** consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas *intencionalmente* estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Verifica-se, nesses casos, a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores. Cada disciplina, ciência ou técnica mantém a sua própria identidade, conserva sua

metodologia e observa os limites dos seus respectivos campos. É essencial na interdisciplinaridade que a ciência e o cientista continuem a ser o que são, porém intercambiando hipóteses, elaborações e conclusões. (Coimbra, 2000, p. 58, grifos do autor).

A prática interdisciplinar não implica que o professor de uma disciplina abra mão de conteúdos específicos no sentido de criar espaço para a disciplina parceira. Duas ou mais disciplinas trabalhando em conjunto de forma interdisciplinar geram ligações, conexões, associações, vínculos que fortalecem o processo de aprendizagem em todas as áreas envolvidas. Porém, a interdependência exige um investimento proposital na construção de parcerias cooperativas, como afirmam Hoff, Dewes, Rathmann, Bruch e Padula (2007):

Palmade (1979) indica que, num processo multidisciplinar, quando as relações de interdependência entre as disciplinas emergem é que se passa a ter interdisciplinaridade. Migra-se do simples intercâmbio de ideias a uma cooperação entre as disciplinas que pode gerar compenetração delas. A interdisciplinaridade constrói essa ligação entre o que era estanque e fechado para o que conversa, que coopera, que se mescla na busca de uma solução melhor do que a fornecida pelo isolamento (Hoff *et al.*, 2007, p. 46).

Outra pibidiana (A) reconheceu a importância do trabalho em equipe e a experiência compartilhada quando escreveu as seguintes palavras na descrição de sua trajetória no final de 2016: “Também aprendemos a trabalhar em equipe. A escola é interdisciplinar, então aprendemos a trabalhar com outras disciplinas, aprendemos como o planejamento é importante para que a aula funcione.” A bolsista percebeu com clareza que uma colaboração verdadeira demanda troca mútua de opiniões, ideias e experiências num ambiente de confiança e respeito. A bolsista continuou:

*[...] entre nós, pibidianos, a interação era muito presente e fundamental, pois precisávamos uns dos outros para que as aulas, planejamentos e atividades funcionassem. E nos ajudávamos compartilhando experiências (Pibidiana A, 2016).*

A qualidade da interação entre os membros de uma equipe é um fator imprescindível para uma prática interdisciplinar bem sucedida. A decisão de colocar professores de disciplinas diferentes trabalhando com o mesmo tema não garante, em si, a produção de conexões explícitas entre as disciplinas. A simples formação de duplas também não assegura que os dois indivíduos vão conseguir trabalhar de forma interdisciplinar automaticamente. E, mesmo quando um membro do grupo possui considerável experiência interdisciplinar, este fato em si nem sempre viabiliza um trabalho exitoso de todos os membros do grupo. No entanto, quando cada integrante sente um forte desejo de investir o melhor de si na implementação do projeto, é justamente esta atitude de comprometimento que faz a diferença e que garante êxito.

Quando o trabalho é norteado por experiências intencionais de interação entre as disciplinas e especialistas com intercâmbios, enriquecimentos mútuos e produção coletiva de conhecimentos, estamos diante de uma prática interdisciplinar. A

interdisciplinaridade se caracteriza mais pela qualidade das relações, ‘cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras’ (Santomé, 1998, p. 73), do que pelas quantidades de intercâmbios. Os objetivos, conceitos, atitudes e procedimentos são ressignificados dentro e fora do limite de cada área do conhecimento. As relações deixam de ser remotas e/ou pontuais para serem estruturadas pela colaboração e coordenação intencional de um projeto coletivo de trabalho (Okada & Santos, 2003, p. 7).

### **Algumas contribuições e desafios**

No contexto do ensino de línguas adicionais, temos ainda muito que avançar na educação básica, sobretudo no que se refere à EJA. O foco ainda pelo método ideal e a visão colonizadora de uma cultura soberana e um saber menor ainda persistem no ensino da língua inglesa. No entanto, temos esperança que esse quadro se modifique com o passar do tempo. Alguns movimentos estão sendo feitos na direção de um ensino voltado para diversidade, com e não para os sujeitos, como pudemos vivenciar no PIBID/Inglês.

Ao nos voltarmos para os objetivos deste artigo, que passa por entender o significado do PIBID na formação dos alunos de licenciatura em Letras-Inglês que atuaram na EJA, destacando os principais desafios e contribuições para o tornar-se professor, percebemos que a experiência no PIBID foi de extrema importância para a formação inicial dos participantes. Como pontos a destacar temos a contribuição à formação de sua identidade docente, insere-se: o empoderamento gerado pelo diálogo e seu reconhecimento por parte dos pibidianos como principal ferramenta no processo de construção de práticas pedagógicas interdisciplinares; a descoberta de outras formas de vivenciar o ensino da língua inglesa como língua adicional; a ruptura do sistema disciplinar para uma visão colaborativa e interdisciplinar do processo educativo; a valorização do saber discente e da profissão professor; o respeito pelos diversos tipos de saberes e, por fim; o entendimento, pelos pibidianos, do lugar da EJA como direito, em que, numa sociedade desigual e injusta, a luta é constante.

Dentre os principais desafios que ainda persistem cita-se o gesto ainda embrionário e informal de inclusão da EJA nas licenciaturas da UFES, a dependência, ainda, por parte dos estudantes vinculados ao PIBID, de alguma forma de auxílio financeiro para se manter na Universidade, os contextos adversos em que a violência se coloca como forma de expressão na esfera educativa, o sentimento de desvalorização da profissão docente, a falta de material didático específico para o trabalho com a EJA e a falta de formação para o trabalho com os alunos da educação especial.

Apesar disso, o que vimos e sentimos durante os quatro anos de PIBID/Inglês na escola municipal foram tensões, ranços, abraços, cheiros dos mais variados, rupturas contínuas e uma sensação desconcertante que podíamos e teríamos de fazer mais. Construímos, no seio da diversidade, diversas práticas, mas não aquelas que gostaríamos, vivemos com a inconstância presente na vida da sala de aula, o que vimos e sentimos foi intenso, o que nos levou a certos questionamentos: Até quando a EJA será vista como um não lugar? O inglês, na EJA, cumpre realmente o papel a ele destinado? Como lidar com as diferentes formas de violência na escola? Como trabalhar a interdisciplinaridade? Quais



lutas abraçamos? Enfim, que mundo estamos buscando construir? Para quem? Com quem?

Temos, ainda, muito a mudar e a construir na EJA, especialmente no que se refere ao ensino da língua inglesa. É preciso começar de algum modo, mas acreditamos que pelo menos algumas ações já estão sendo feitas nesse sentido. Finalmente, temos, portanto, nessa linha de raciocínio, muita esperança na educação como processo transformador, pois, como nos diz Freire (2007):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (p. 42).

Com essa importante lembrança de Freire, nutrimos a esperança de nos assumir como educadores de jovens e adultos abraçando tudo que este papel nos exige e nos proporciona na esperança de contribuir na luta infindável pelo direito à educação.

## Referências

Almeida, R. L. T. (2014). Entre o instrutor de línguas e o educador linguístico: perfis de licenciandos na formação inicial do professor de inglês. *Ecos de Linguagem*, v. 3, pp. 101-123. Recuperado em 12 de junho, 2018, de [http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_ecos/ecos3\\_101a123.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/ecos3_101a123.pdf).

Brasil. (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Parte I – Bases Legais. Brasília, DF. Recuperado em 12 de junho, 2018, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

Brasil. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. (2000). Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF.

Brasil. *Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010*. (2010). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF.

Bruner J. (1997). *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas,

Coimbra, J. A. A. (2002). Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: Philippi, A. Jr., Tucci, C. E. M., Hogan, D. J. & Navegantes R. (Eds.). *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signos Editora.

Di Pierro, M. C., & Haddad, S. (2015). Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, maio-ago., pp. 197-217.

Fogaça, F., Hibarino, D., Kluge, D., & Jordão, C. (2017). Entrevista com Clarissa Jordão. *Revista X*, 12(1). doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i1.54227>.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 1996. 36ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire P. & Faundez, A. (2017). *Por uma pedagogia da pergunta*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hoff, D. N., Dewes, H., Rathmann, R., Bruch, K. L. & Padula, A. D. (2007). Os desafios da pesquisa e ensino interdisciplinares. *R B P G*, Brasília, DF, v. 4, n. 7, pp. 42-65, julho.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado em 12 de junho, 2018, de [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf).

Jamoussi, T. A. (2012). Formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa: primeiras reflexões sobre o PIBID. *XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino)*. Campinas. Recuperado em 8 de junho, 2017, de [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3567p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3567p.pdf).

Leffa V. J. & Irala, V. B. (2014). O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais metodológicas: In: Leffa V. J. & Irala, V. B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula – ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat.

*Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996a). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 6 de junho de 2018, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), pp. 38-62. Recuperado em 12 de junho, 2018, de <https://dx.doi.org/10.1590/198053143572>.

Lima, D. C. (2011). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial.

Machado, M. M. (2016). A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, vol. 10, n. 19, pp. 429-451, jul./dez. Recuperado em 12 de junho, 2018, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/687/706>.

Minayo, M. C. S. (2013). Violência e Educação: impactos e tendências. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.15, n.31, pp. 249-264, jul./dez.

Okada A. L. P. & Santos, E. O. (2003, outubro). Articulação de saberes na EAD: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos. *X Congresso Internacional de Educação a Distância*, ABED, Porto Alegre, RS, Brasil.

Oliveira, E. C. (2004). Sujeitos-professores da EJA: Visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar e aprender por toda a vida. *Boletim*, 20 a 29 set. 2004. Recuperado em 12 de junho, 2018, de [http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205\\_0.pdf](http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205_0.pdf).

Prado, V. V., Lange, C. P., Schlatter, M. & Garcez, P. M. (2014). O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença. In: Leffa V. J. & Irala, V. B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula – ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat.

Tanaka, A. L. F. & Passos, L. F. (2015). Como os professores aprendem quando participam de um grupo colaborativo. *Formação de Professores, Complexidades e Trabalho Docente*. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação Recuperado em 8 de julho, 2017, de [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19575\\_10221.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19575_10221.pdf).

Vinal, J. V. Jr. (2017). O ensino da Língua Estrangeira como ferramenta para a emancipação das pessoas da Educação de Jovens e Adultos: potencialidades e reflexões. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 16, n. 1, pp. 177-209. Recuperado em 12 de junho, 2018, de <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/21220/19605>.