QUAESTIO
Revista de Estudos em Educação
e-ISSN 2177-5796
UNISO

CC BY

Artigo

DOI: http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5441

PROFESSOR(A) GERA PROFESSOR(A): UM CONCEITO PARA TRABALHAR A FORMAÇÃO DOCENTE

Teacher generates teacher: a concept to work on teacher training

El profesor genera al profesor: un concepto para trabajar la formación del profesorado

Letícia Miranda Medeiros[1], Helena Amaral da Fontoura[2]

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar parte do estudo que levou à formulação do conceito "professor(a) gera professor(a)". O texto tem um aporte teórico que discute a formação docente voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa contou com a participação de 4 docentes de Inglês da Rede CEJA, que cursaram Letras na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com o intuito de compreender os processos formativos dos mesmos e os desafios que enfrentam em seus cotidianos laborais na EJA. Com a análise dos dados, por meio da tematização, a pesquisa mostrou que os percursos formativos desses docentes são dinâmicos e vão além dos cursos formais que eles procuram frequentar. Evidenciou-se também que eles(as) aprendem principalmente no coletivo, trocando informações e experiências com colegas, de onde se sustenta a afirmação conceitual "professor(a) gera professor(a)", que será detalhada neste texto.

Palavras-chave: formação docente; educação de jovens e adultos; professor(a) gera professor(a).

[1] Centro de Educação de Jovens e Adultos – Rede CEJA | Rio de Janeiro | RJ | Brasil. E-mail: letymime@yahoo.com.br | Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4233-8651

[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro | RJ | Brasil. E-mail: helenafontoura@gmail.com | Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2795-8246

Recebido em: 19 abr. 2024 | Aprovado em: 18 mar. 2025 | Revisado em: 25 mar. 2025
Editor de seção: Rodrigo Barchi | Editora de Layout: Sandra Ferreira Sarubo

QUAESTIO
Revista de Estudos em Educação
e-ISSN 2177-5796
UNISO

Abstract: This article aims to present part of the study that led to the formulation of the concept "teacher generates teacher". The text has a theoretical framework that discusses teacher training focused on Youth and Adult Education (EJA, in Brazil). The research had the participation of 4 English teachers from Rede CEJA, who studied Languages at Faculdade de Formação de Professores of Universidade do Estado do Rio de Janeiro; in order to understand their formative processes and the challenges they face in their daily work at EJA. With the analysis of the data, through thematization, the research showed that the training processes of these teachers are dynamic and go beyond the formal courses they seek to attend. It also was evidenced that they learn mainly in the collective, exchanging information and experiences with colleagues, which supports the conceptual statement "teacher generates teacher", which will be presented in detail.

Keywords: teacher training; youth and adult education; teacher generates teacher.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar parte del estudio que llevó a la formulación del concepto "el maestro genera al maestro". El texto tiene un marco teórico que aborda la formación docente centrada en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). La investigación contó con la participación de 4 profesores de inglés de la Red CEJA, quienes cursaron estudios de Idiomas en la Facultade de Formação de Professores de la Universidad do Estado do Rio de Janeiro con el fin de comprender sus procesos formativos y los desafíos que enfrentan en su trabajo diario en EJA. Con el análisis de los datos, a través de la tematización, la investigación mostró que los procesos formativos de estos docentes son dinámicos y van más allá de los cursos formales que buscan asistir. También se evidenció que aprenden principalmente en lo colectivo, intercambiando información y experiencias con colegas, lo que sustenta la afirmación conceptual "el maestro genera el maestro", que se detallará en este texto.

Palabras clave: formación del profesorado; educación de jóvenes y adultos; el maestro genera al maestro.

1 INTRODUÇÃO

A profissionalização docente, segundo Fontoura (2019), abrange todos os aspectos da profissão, desde a formação inicial até o progresso na carreira, incluindo o trabalho, as relações interpessoais e os processos formativos. Determinar o início da formação de um professor é complexo, pois pode ocorrer desde experiências na infância até influências durante a Educação Básica ou admiração por professores. O momento exato da escolha dessa carreira é difícil de precisar. O interesse pelo magistério muitas vezes surge muito antes da escolha pela graduação em Licenciatura.

Segundo Cunha (2015), a formação docente é longa e se dá em diferentes tempos. Começa no tempo em que se é aluno da Educação Básica, ao observar professores(as), depois avança com a formação acadêmica, o ingresso na profissão e por fim, de forma permanente, com a maturidade profissional. Tardif (2000, p. 13) também esclarece que professores(as) são trabalhadores que ficaram imersos em seu campo de trabalho por aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a exercer a profissão docente. Para o autor, "Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo".

Desse modo, o saber docente não vem apenas do que o(a) professor(a) aprende na faculdade, a sua identidade docente é construída com o tempo, com a história de vida dos professores(as), nos encontros com os colegas, alunos(as) e com outros(as) mestres que os(as) inspiraram. Os saberes docentes também estão atrelados à relação de professores(as) com os conhecimentos científicos e com a prática, na experiência profissional, na reflexão sobre o que significa educar, ensinar e aprender e na relação com alunos(as) e com colegas de profissão. Enfim, o tornar-se professor(a), por vezes, vem do contato com mestres que inspiram à docência. É, portanto, uma construção contínua, que começa muito antes de ingressar na faculdade e progride ao longo da vida profissional.

Neste texto, traremos parte da pesquisa de Medeiros (2023), por contemplar a análise de quatro depoimentos oriundos de entrevistas narrativas escritas e de composição de cartas de quatro professores (as) de Inglês, e que teve por objetivo investigar como a formação oferecida pela Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), colaborou para o fazer pedagógico dos participantes da pesquisa. Os relatos docentes foram analisados seguindo a metodologia da tematização de Fontoura (2011), que, em linhas gerais, consiste em uma leitura atenta das narrativas e, após reflexão, demarcar palavras, expressões e/ou temas que são efetivamente relevantes para a análise da pesquisa. A pesquisa mostrou que os docentes aprendem principalmente no coletivo, por meio da troca de informações e experiências com colegas, o que fundamenta a afirmação conceitual "professor(a) gera professor(a)", que será detalhada neste texto.

2 METODOLOGIA

Este artigo é fruto da pesquisa de doutorado de Medeiros (2023) e recebeu pareceres favoráveis no Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (número 5.341.388) e na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro/Rede CEJA (Processo: SEI- 030046/001348/2021).

A pesquisa contou com quatro docentes de Inglês da Rede responsável pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Rede CEJA) e que são egressos da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Os docentes participaram da pesquisa por meio de entrevistas narrativas escritas e cartas endereçadas aos formadores da instituição em que se graduaram. Por conta de os docentes terem assinado um termo de consentimento livre e esclarecido garantindo-lhes o anonimato, foram nomeados de Docente de Inglês 1 a Docente de Inglês 4.

A entrevista narrativa escrita, preferencialmente, acontece em ambiente *online* e se caracteriza como ferramenta estruturada, com questões pré-estabelecidas, que servem para apreender os múltiplos pontos de vista dos participantes sobre um ou mais temas. As perguntas são enviadas pela rede social escolhida pelo participante e podem ser respondidas em prazo pré-estabelecido entre o entrevistador e o participante. Nesse viés, o distanciamento visual do entrevistador proporciona ambiente favorável para escrita e para a organização do pensamento, pois não é necessário ter respostas imediatas, como acontece nas entrevistas orais. Além disso, após a entrevista narrativa escrita, a transcrição das narrativas não é necessária, pois os dados já chegam digitados para o pesquisador analisar (Medeiros, 2023).

Aos docentes de Inglês também foi solicitado a escrita de cartas para os atuais formadores da FFP/UERJ destacando alguns pontos relevantes e necessários, na opinião deles, para a formação de futuros(as) professores(as) para a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Com as cartas, foi possível visualizar que, de um lado, como remetentes, estão os(as) participantes da pesquisa com suas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos; de outro lado, como destinatários, os(as) formadores(as) que estarão diante de um material cujos temas conversam com as reais necessidades da sala de aula da EJA. Pensando em Alves (2015, p. 1), quando afirmou que "[...] para isto se escrevem as cartas de amor. Não para dar notícias, não para contar nada, não para repetir as coisas por demais sabidas, mas para que mãos separadas se toquem, ao tocarem a mesma folha de papel"; nesta pesquisa, os Docentes de Inglês, ao firmarem o compromisso de participação por meio da escrita das cartas e de seus depoimentos, assim o fizeram com a esperança de que os seus escritos sejam lidos e considerados.

Os depoimentos escritos e as cartas foram obtidos por meio da rede social escolhida por cada docente e foram analisados à luz da tematização proposta por Fontoura (2011), que consiste em: a) reunir todos os relatos; b) realizar uma leitura

atenta, permitindo que as primeiras impressões e intuições guiem a análise, refinando os focos ao longo do processo; c) selecionar e destacar os relatos relevantes, classificando-os em ideias-chave, selecionando exemplos significativos; d) identificar os temas relacionados a cada agrupamento de dados, marcar trechos que sinalizam essas escolhas; e) definir unidades de contexto e unidades de significado, para captar os núcleos de sentido e verificar a relevância do tema no contexto do estudo e do referencial teórico; f) separar as unidades de contexto, facilitando a visualização do panorama geral da análise e g) fazer a interpretação dos dados, relacionando os temas e extratos com os referenciais teóricos para uma compreensão mais profunda.

Após a análise do material, chegou-se a seis temas que foram discutidos na pesquisa, que são: a) Os percursos formativos dos(as) professores(as) participantes; b) As características da EJA; c) Os desafios do ensino de Inglês na EJA; d) A influência da Faculdade de Formação de Professores, da UERJ no trabalho com a EJA; e) As contribuições da formação continuada; e f) Sugestões de temas para compor a formação de professores(as) para atuação na modalidade EJA (Medeiros, 2023).

Para que haja melhor entendimento desta metodologia de análise, a título de exemplificação, o tema – Os percursos formativos dos(as) professores(as) participantes - foi assim definido, pois, nas entrevistas, todos os participantes relataram suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Por exemplo, sobre a escolha da profissão, assim eles escreveram:

> Resolvi prestar vestibular para Letras Português/ Inglês por gostar dessas disciplinas. No terceiro período, consegui meu primeiro emprego na área, dando aulas de Inglês para o Fundamental I e nunca mais parei (Docente de Inglês 1).
>
> [...] eu já atuava na profissão ensinando colegas, vizinhos e familiares com dificuldades nas disciplinas que eu dominava. Quando chegou a hora do vestibular, foi por eliminação e, entre Letras e História, meu gosto pela Língua Inglesa falou mais alto (Docente de Inglês 2).
>
> Por gostar muito de estudar a língua inglesa e por admirar uma professora que eu tive em um curso de idiomas. Eu ficava encantada com a forma simples que ela ensinava e a relação com seus alunos (Docente de Inglês 3).
>
> [...] decidi migrar para a área de Letras porque, também sempre gostei de ler bastante (Docente de Inglês 4).

Esses relatos junto a outros referentes às suas trajetórias acadêmicas e profissionais, foram entrelaçados com o referencial teórico e puderam ser incluídos no tema - Os percursos formativos dos (as) professores (as) participantes.

Neste artigo em tela, traremos a discussão desse primeiro tema que resultou na criação da afirmação conceitual: "professor(a) gera professor(a)".

3 OS PERCURSOS FORMATIVOS DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES

De acordo com Monteiro (2019, p. 122-123),

> [...] torna-se importante a compreensão de que fatores cognitivos, afetivos, éticos, crenças e valores, que influenciam na identidade profissional e, consequentemente, no compromisso pessoal, bem como os diferentes contextos formativos e de atuação, entre outros aspectos, afetam as aprendizagens da docência ao longo da carreira e precisam ser tomados enquanto fatores importantes para se pensar a formação de professores.

Desse modo, a escolha pela profissão docente não pode simplesmente estar atrelada ao início da Graduação. Os próprios relatos, disponibilizados a seguir, demonstram que os Docentes de Inglês da Rede CEJA, participantes desta pesquisa, têm clareza de que os seus processos formativos começaram enquanto alunos(as) da Educação Básica, antes mesmo da entrada na faculdade. Quando perguntados se o período em que eram estudantes da escola básica interferiu na escolha profissional, a resposta positiva foi unânime.

> Sim. Sempre gostei do ambiente escolar. Tive professores muito bons (Docente de Inglês 1).

> De certa forma, pois sempre me destaquei em Português e Língua Inglesa. Muito disso se deve ao incentivo que recebia em casa e aos ótimos professores que tive (Docente de Inglês 2).

> Sim. Sempre tive um bom rendimento e interesse na língua inglesa, na Educação Básica (Docente de Inglês 3).

O Docente de Inglês 4, além de responder afirmativamente que o período escolar interferiu na escolha pela profissão, narrou a sua insatisfação com a área em que atuava como técnico em Eletrônica e assim continuou relatando:

> De certa forma. O que eu não queria mais, isso eu já tinha certeza, ou seja, continuar na área técnica. Porém, a dúvida pairava sobre o novo norte. Qual seria? Então, a escolha se deu ao me deparar com o curso oferecido na graduação da FFP/UERJ: língua portuguesa e língua inglesa. Achei fantástico conciliar essas duas disciplinas. Não pensei duas vezes. Essa seria a minha nova profissão (Docente de Inglês 4).

A escolha profissional geralmente é feita muito cedo, no período da adolescência, por isso, após experimentar a profissão, alguns resolvem mudar, como foi o caso do Docente de Inglês 4. Ao ser questionado sobre a decisão de ser professor, escreveu que foi

> Por pura vontade de transformar o tecido social. Minha formação no ensino médio foi técnica, (Eletrônica) e durante um bom tempo atuei na área e em grandes empresas. No entanto, senti que as pessoas são maiores do que os números; então, decidi migrar para a área de Letras porque também sempre gostei de ler bastante (Docente de Inglês 4).

Os demais participantes escolheram ser professores(as) de Inglês por terem afinidade com a disciplina.

> Resolvi prestar vestibular para Letras Português/ Inglês por gostar dessas disciplinas. No terceiro período, consegui meu primeiro emprego na área, dando aulas de Inglês para o Fundamental I e nunca mais parei (Docente de Inglês 1).

> Na verdade, nunca foi minha primeira opção. Embora, de certa forma, eu já atuava na profissão ensinando colegas, vizinhos e familiares com dificuldades nas disciplinas que eu dominava. Quando chegou a hora do vestibular, foi por eliminação e, entre Letras e História, meu gosto pela Língua Inglesa falou mais alto (Docente de Inglês 2).

> Por gostar muito de estudar a língua inglesa e por admirar uma professora que eu tive em um curso de idiomas. Eu ficava encantada com a forma simples que ela ensinava e a relação com seus alunos (Docente de Inglês 3).

De fato, os processos formativos de professores(as) não têm início com a entrada na universidade. Todas as memórias da época da escola básica, a admiração por professores(as) desse período, somado aos conhecimentos pedagógicos do tempo da Graduação e ao contato com alunos(as) e demais professores(as), durante os estágios e o exercício da profissão, por meio da partilha de conhecimento, são processos que formam e continuam formando professores(as) (Medeiros, 2017).

De acordo com Freire (1996), a formação docente é uma atividade inconclusa, pois enquanto existirem alunos(as) buscando conhecimento, teremos professores(as) pesquisando e se atualizando, seja em cursos formais, seja em conversas com os colegas em contínua reflexão sobre a prática-teoria-prática. Como lembram Nóvoa e Vieira (2017, p. 25), "A bagagem essencial de um professor (a) adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência".

Em outro texto, Nóvoa (2019) salienta a necessidade de se construir uma formação docente que articule a universidade às redes escolares para reforçar os processos formativos de professores(as). Além disso, esse autor entende que é primordial reconhecer os saberes docentes e reforçar a presença coletiva dos professores(as) no suporte aos futuros colegas e na integração destes à escola.

Aliás, tornar-se professor(a) é tarefa individual e coletiva. O contexto em que o docente está inserido (educação infantil, regular, EJA ou outro) influencia muito em sua identidade. Como diz Marcelo (2009, p. 115), "[...] a docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais

que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas". Esse autor acredita que ser professor(a) é um processo evolutivo que deve culminar na resposta à seguinte pergunta: "O que quero vir a ser?" (p. 113). É na (re)interpretação de experiências que esse processo é feito. É, portanto, um processo evolutivo e realizado ao longo da vida.

Nesse sentido, a Graduação, em geral, é a porta de entrada para a profissão e os professores(as) participantes reconhecem esse fato. Em suas cartas à instituição formadora, as Docentes de Inglês 1 e 3 oferecem por escrito o reconhecimento por ter tido a experiência de estudar em uma instituição totalmente voltada para a formação de professores(as). Em suas próprias palavras elas escreveram:

> Queridos professores, mestres e doutores, da Faculdade de Formação de Professores, da UERJ. O motivo do meu contato é para agradecer por todo conhecimento que me foi passado durante o meu tempo de graduação no final da década de 90. [...]. Fiz o curso de Letras, Português / Inglês nessa universidade tão referendada entre os anos de 1996 e 2000 (Docente de Inglês 1).

> Tenho atuado como professora de inglês mais da metade da minha vida. Tive a sorte de identificar muito nova a minha escolha profissional e, durante essa trajetória, tive a honra de aprender com vocês. Eu me transformei como profissional e tive convicção da minha decisão dentro da FFP/UERJ, onde eu tenho orgulho de dizer que fiz parte (Docente de Inglês 3).

Tais relatos mostram que, no período de estudo a que as docentes se referiram, a FFP/UERJ cumpriu a sua missão na formação dos professores(as). As Docentes de Inglês 1 e 3 relataram também que começaram a trabalhar na área mesmo antes de concluir a Graduação.

> Já no terceiro período consegui meu primeiro emprego de carteira assinada, como professora de Inglês do Ensino Fundamental I [...], em um colégio particular que queria sair na frente na oferta da Língua Inglesa para esse segmento (Docente de Inglês 1).

> Eu tive a oportunidade de começar a atuar em escolas privadas no início da minha formação (Docente de Inglês 3).

É possível constatar com a leitura do material analisado que os processos formativos dos professores(as) participantes vão para além da formação inicial, eles perpassam a escola e seus desafios de ensino e voltam para a faculdade com o objetivo de atualização.

Em sua carta à FFP/UERJ, ao refletir enquanto escreve, a Docente de Inglês 1 registra evidência de que os seus processos formativos não terminaram com o fim da Graduação. Como o próprio nome diz, é um processo que vai avançando, seja por meio da pesquisa, seja por meio de cursos de atualização ou à proporção em que as conversas com colegas e com alunos(as) acontecem.

> O diploma na mão não é significado de "estar pronto para atuar", mas sim de "estar munido de recursos" para buscar fontes de conhecimento necessários para atuação nos diferentes ambientes de ensino aprendizado. Nesse processo, busquei aperfeiçoamento em cursos livres, cursei especialização e terminei o mestrado com intuito de oferecer aulas mais significativas (Docente de Inglês 1).

Marcelo (2009, p. 120) lembra que "a prática forma o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial". O que professores(as) conhecem está ligado à pesquisa na prática; à reflexão na/sobre a prática e à narrativa dessa prática. Ou seja, "o conhecimento está situado na ação, nas decisões e julgamentos de professores(as). Esse conhecimento é adquirido através da experiência e da deliberação, e os professores(as) aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem" (p. 121).

A formação docente é marcada pela alteridade, que se baseia na compreensão e valorização do outro com quem se convive no ambiente de trabalho e refere-se à capacidade de reconhecer e respeitar a individualidade, a diversidade, as diferenças e as particularidades de cada pessoa. Assim, estudantes e colegas de trabalho com suas bagagens cheias de desafios muitas vezes abalam os paradigmas instituídos e desestabilizam os planos de aula consolidados. Desse modo, como o trabalho docente é orgânico e fluido, os saberes docentes também precisam sofrer atualização constante. Compreender o outro, aceitar as diferenças, aprender a conviver, amadurecer por meio da prestação de contas, tudo isso leva ao processo de maturidade pedagógica (Medeiros, 2023).

Porém, como ressaltam os autores Nóvoa e Vieira (2017, p. 24), "A profissão docente tem uma matriz individualista muito forte". Não só eles, Marcelo (2009, p. 122) já havia escrito sobre a solidão da profissão.

> O isolamento dos professores é claramente favorecido pela arquitetura escolar – que organiza as escolas em módulos padrão –, assim como pela distribuição do tempo e do espaço, e pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores. O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores.

Por estar em uma profissão solitária e sem a perspectiva de troca, o (a) professor(a) que trabalha sozinho, por estar acostumado, ou por preferência, ou por não encontrar um ambiente de escuta favorável, pode estar sujeito à exaustão e ao adoecimento. Nóvoa e Vieira (2017, p. 24) salientam que ninguém tem posse da profissão sozinho, "Precisamos de aprender a compor o coletivo docente, construindo "comunidades de prática" que tenham uma ação consistente em processos de inovação pedagógica e de pesquisa, mas também na formação de professores". Também afirmam que a docência é construída no singular e no coletivo, ela é um vir a ser, ir se tornando, ir se aperfeiçoando com suas próprias experiências e com a prática compartilhada dos colegas de profissão.

Como diz Monteiro (2019, p. 123),

> Nesse sentido – das dimensões individuais e coletivas, subjetivas e intersubjetivas, pessoais e relacionais –, os processos formativos dos professores precisam ser pensados e articulados no/com os contextos das escolas e de seus projetos educativos, para que se garanta a efetividade do desenvolvimento profissional docente em seus múltiplos aspectos.

Sozinho, o docente passa a maior parte do seu tempo sendo observado e ouvido por seus alunos(as). Perante a sua turma, apenas suspeita que está fazendo um bom trabalho, pois a maior parte dos alunos(as) não foi ensinada a dar um retorno ao(a) professor(a) ou a questionar alguma prática, por exemplo. É, também, no singular que o(a) professor(a) consegue criar vínculos com a turma e direcioná-la à transformação da realidade a partir dos conhecimentos compartilhados.

No coletivo, o(a) professor(a) consciente da importância da relação com alunos(as) e seus pares, pode ser fortalecido ao experimentar a prática da partilha e da confissão, e criar vínculos com colegas. Dessa forma, as reuniões pedagógicas e os momentos de intervalo são ocasiões em que professores(as) aproveitam para conversar sobre um aluno-destaque, ou sobre outro que é desrespeitoso, ou ainda sobre uma atividade bem-sucedida, entre outros assuntos. Quando essas ações viram rotina, esse coletivo tende a se encorajar mutuamente, no grupo podem tomar consciência de que não estão sozinhos, que precisam de aperfeiçoamento das práticas educativas, que compartilham afinidades e que podem aprender com o depoimento do outro.

É preciso pontuar que mesmo diante de fatores adversos como o isolamento dos profissionais de educação em suas rotinas laborais, eles se apropriam de suas experiências para se reinventarem diante dos obstáculos e limitações que surgem cotidianamente. De acordo com Freitas e Marinho (2019, p. 189-190), que escreveram sobre a cultura escolar na/da EJA, "é importante salientar que, mesmo com todo um cenário de solidões, isolamentos e alguns sofrimentos profissionais, a escola e seus agentes parecem congregar-se para conjunturas de uma cultura escolar lutadora". Esses autores acrescentam que os(as) professores(as) assumem a liderança de atitudes e comportamentos persistentes, que se transformam em forças impulsionadoras de oportunidades de transformação.

Dessa forma, é imperativo que professores(as) compreendam que não é razoável trabalhar sozinho, mesmo que a organização escolar e a divisão seriada em salas diferentes os obriguem a esse distanciamento. Convém ressaltar, concordando com Nóvoa e Vieira (2017, p. 24), que "a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, mas através de um reforço do trabalho entre os pares".

A Docente de Inglês 3, em sua carta à FFP/UERJ, também deixou claro que a sua formação não se resumiu ao curso de Graduação. Ela relatou que já trabalhava como professora enquanto fazia faculdade e, quando encontrava dificuldades com os

alunos(as), professores(as) da FFP não conseguiam aconselhá-la, pois alguns não tiveram vivência na Educação Básica.

No trecho abaixo, retirado de sua carta à instituição formadora, está o seu relato sobre a importância do coletivo docente, já mencionado anteriormente.

> Nas aulas de Prática Pedagógica, eu apresentava algumas situações vivenciadas com os meus alunos e, na maioria das vezes, os meus professores não conseguiam me aconselhar porque eles também não tiveram aquela determinada vivência com o Ensino Fundamental e Médio. Assim, a minha saída sempre foi recorrer aos professores da escola em que eu trabalhava. Além da experiência pessoal, eles conheciam o contexto que os estudantes estavam inseridos (Docente de Inglês 3).

Antes de mencionar a importância do coletivo docente para o desenvolvimento profissional, é preciso destacar o trecho onde a Docente de Inglês 3 relata que alguns de seus professores(as) não conseguiram aconselhá-la em situações vivenciadas com os(as) alunos(as). O que pode ter acontecido é que esses docentes da FFP/UERJ não tiveram experiência de trabalho na Educação Básica, ou seja, após cursarem a Graduação e a Pós ingressam direto nesta Instituição de Ensino Superior. Ou pode ser que até já tivessem trabalhado com turmas da escola básica, porém, nesse tempo, não atuaram com o Ensino Fundamental II e Médio.

Figueiredo (2023), que é professor da Educação Básica e da Educação Superior, fez um relato de experiência sobre a identidade e profissionalização da docência universitária e esclareceu que, de acordo com a LDB, para ensinar na Educação Básica, é exigida licenciatura ou curso normal; já na universidade, preferencialmente mestrado ou doutorado, sem cursos específicos para docência. Ele destacou em seu artigo que é crucial implementar formação contínua para professores universitários para diminuir a lacuna pedagógica que persiste nesta área. Esse autor acrescentou que a pós-graduação *stricto sensu* aprofunda conhecimentos específicos, mas muitas vezes pode negligenciar habilidades de práticas de ensino, o que cria um descompasso, já que muitos egressos desses programas acabarão lecionando sem uma formação voltada para a docência, tornando-se pesquisadores que ensinam, em vez de professores pesquisadores.

A experiência de início de carreira da Docente de Inglês 3 coaduna com os escritos de Nóvoa e Vieira (2017, p. 63), quando trazem que "é fundamental reconhecer a existência e a importância de um conhecimento profissional docente, distinto do conhecimento científico das disciplinas e do conhecimento pedagógico". Essa vivência de aprendizado com o coletivo docente é respaldada por Nóvoa e Alvim (2022), que defendem a formação de professores dentro da escola básica para proporcionar uma compreensão completa das nuances do espaço escolar, através da interação com colegas mais experientes e alunos reais.

Segundo Nóvoa e Alvim (2022, p. 86-87)

> Por isso digo e repito: sem um reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem a criação de vínculos e cruzamentos entre aqueles que estão em formação e os que já são profissionais, sem uma terceira presença colectiva, não conseguiremos avançar para novos modelos de formação de professores. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. [...]. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão.

Escolher conscientemente o trabalho colaborativo, seja por meio de uma conversa na hora do intervalo enquanto toma um café, seja em uma troca de experiências no fim do turno, faz com que o fazer pedagógico fique mais leve e cheio de significado. O trabalho docente que, por vezes, é tão solitário, pode ser minimizado pelo processo dialógico e de prestação de contas ao coordenador, ou ao orientador, ou a outro colega de profissão, que traz luz às ações e pode proporcionar novas formas de interação a partir da escuta atenta e da troca de experiências. Fontoura (2019, p. 299) reconhece a solidão do fazer docente, porém reforça que muitas coisas motivam professores(as), entre elas estão os "alunos que aprendem, reconhecimento profissional, bons salários, condições de trabalho condizentes com a complexidade do fazer docente".

De fato, o processo formativo do(a) professor(a) não começa na formação inicial (uma vez que as lembranças de quando era aluno na escola básica interferem diretamente na constituição do ser docente), abrange também a formação continuada por meio da escrita de vivências individuais, da partilha oral ou escrita de práticas educativas bem-sucedidas, de cursos de atualização e de conversas entre os pares, pois está ligado diretamente à dimensão pessoal e ao mesmo tempo coletiva.

A Docente de Inglês 1 relatou com clareza, em sua carta à FFP/UERJ, que os seus processos formativos não são estanques. Como ela mesma escreveu,

> Refletindo sobre a citação de C. S. Lewis, escritor e professor universitário de Oxford: "Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho", percebo que a carreira profissional docente é uma profissão de aprendizado constante, a cada nova turma, novos desafios; a cada lançamento tecnológico, uma necessidade de atualização (Docente de Inglês 1).

Além disso, quando questionada se fez cursos de atualização por conta própria, relatou que

> Sim. Fiz vários ao longo da carreira. Cursos oferecidos por editoras, cursos oferecidos pelo Estado, curso de Conversação em inglês (Docente de Inglês 1).

Os demais participantes desta pesquisa também responderam afirmativamente a essa pergunta. Em especial, destaca-se os relatos dos Docentes 3 e 4.

> Sim. Curso de inclusão social, por exemplo (Docente de Inglês 3).
>
> Sim. Diversos na área de Língua Inglesa. Tenho especialização em Linguística Aplicada no ensino-aprendizagem da língua inglesa aos falantes de português (Docente de Inglês 4).

É possível perceber que a necessidade de atualização está intrinsecamente ligada aos desafios enfrentados em sala de aula e que levam o(a) professor(a) a avançar na busca por conhecimento e na pesquisa para facilitar o trabalho docente.

Quando questionados se fizeram cursos de atualização voltados especialmente para o público da EJA, todos os Docentes responderam que fizeram os cursos oferecidos pela Rede CEJA, voltados para a utilização da plataforma. Porém, a Docente de Inglês 1, relatou que participou de um curso específico para o público dessa modalidade.

> Fiz um curso pelo Estado, eles estavam implementando o NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos), lançaram apostilas e deram curso de capacitação para os professores (Docente de Inglês 1).

Esse curso de formação que a Docente 1 relatou foi proporcionado pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, que desenvolveu um material didático específico para alunos(as), em quatro módulos, elaborado em parceria com o Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), e voltado para o público da EJA.

Um depoimento avaliativo desse curso de formação continuada para professores(as) da rede estadual que trabalharam com a NEJA foi analisado e discutido no artigo de Medeiros e Fontoura (2018, p. 452), intitulado "Formação continuada de professores de língua inglesa: análise de um relato". No excerto abaixo, retirado desse artigo, é possível ler a avaliação de uma Docente de Inglês sobre essa vivência formativa, que pode ser transcrito, pois esse texto também cumpre com o compromisso do anonimato do participante da pesquisa. Assim ela relata:

> Participar do curso NEJA foi uma experiência gratificante que acrescentou conhecimento à minha prática. Com a leitura dos textos propostos e a execução dos trabalhos (atividade de reflexão, plano de ação e fórum temático) pude refletir sobre minhas ações em sala de aula, de modo a oferecer uma abordagem de ensino mais próxima da realidade do aluno.

A Docente de Inglês 1, formada no ano 2000, apesar de trabalhar na Rede CEJA há pouco tempo, desde 2020, tem experiência com a Educação de Jovens e Adultos em outras escolas públicas estaduais. À época, ela disponibilizou os seus escritos avaliativos do curso de formação para professores(as) da NEJA, o que tornou possível a análise e a publicação do artigo acima mencionado. Conforme Medeiros e Fontoura (2018), a análise de seus relatos contidos nesse artigo, destaca a

importância da formação continuada de professores(as) por proporcionar melhoria da prática pedagógica através da reflexão, da troca de experiências com os colegas e da leitura de teóricos para aquisição de novos conhecimentos.

Nesta pesquisa atual, quando perguntados sobre a significância dos cursos de formação continuada para a prática pedagógica com os alunos(as) da Rede CEJA, assim responderam:

> Esses cursos são sempre enriquecedores e nos proporcionam novas ideias e modos de agir na escola (Docente de Inglês 1).
>
> Sim, mas não por se tratarem de algo direcionado a este público, mas na prática pedagógica como um todo (Docente de Inglês 2).
>
> Sim. De todos os cursos que eu já fiz, mesmo não sendo totalmente direcionados para o público do EJA, sempre fiz uma associação do que foi aprendido com a realidade dos meus alunos. Procuro aplicar novas abordagens, de acordo com as dificuldades desses alunos, ou busco alguma estratégia que seja eficiente para cada um deles em sala de aula. Por exemplo, pode ser um exercício adaptado ou uma aula expositiva acompanhando o processo de raciocínio daquele aluno (Docente de Inglês 3).

Nóvoa e Alvim (2022, p. 67) afirmam que "o ciclo do desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada" e lembram que "a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa" (p. 68). Além disso, esses mesmos autores reiteram que a formação continuada não precisa estar atrelada apenas a cursos, que são, sem dúvidas, primordiais para a atualização nas áreas disciplinares e pedagógicas em que os docentes atuam; dão ênfase, porém, na formação continuada dentro da escola, pois é ali que ela se define e se enriquece para cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional docente.

A própria Docente de Inglês 3, em sua carta à FFP/UERJ, em um trecho já apresentado acima, escreve sobre a importância de recorrer aos pares para o seu desenvolvimento profissional, assim ela escreveu:

> [...] a minha saída sempre foi recorrer aos professores da escola em que eu trabalhava. Além da experiência pessoal, eles conheciam o contexto que os estudantes estavam inseridos (Docente de Inglês 3).

Esse trecho corrobora com a afirmação de Nóvoa e Alvim (2022) sobre a relevância da troca de experiências entre os pares e evidencia a importância do coletivo e de uma formação continuada pensada na escola, para a escola e com os participantes da escola.

O caminho da formação leva à consciência de si a partir da reflexão sobre os trajetos percorridos. Ponderações como as dos participantes desta pesquisa relatadas acima podem ser ativadas com base no diálogo ou, como foi o caso desses

professores(as), por meio do pedido da escrita de seus percursos formativos. Nóvoa e Vieira (2017) salientam que é necessário criar condições para que o(a) professor(a) se envolva tanto no trabalho colaborativo quanto em pesquisa. Estimular a escrita do(a) professor(a) é ponto crucial para a concretização de um(a) professor(a) reflexivo(a). Esses autores endossam que a questão da escrita é decisiva para a inscrição de cada professor(a) na profissão e, por conseguinte, a inscrição, de forma pública, da profissão na sociedade. Nas palavras dos autores, por meio da escrita é "[...] que começa uma vivência da profissão que vai influenciar, profundamente, o modo como cada um de nós se torna professor(a) e como, mais tarde, se comportará como profissional" (p. 38).

Anda é incomum nas escolas e em algumas universidades a cultura da escrita do memorial do(a) professor(a). Não é comum também encontrar entre professores(as) a prática de publicar artigos relatando sequências didáticas, por vezes, inovadoras. Geralmente, o(a) professor(a) escreve os seus processos formativos ou publica as práticas bem-sucedidas apenas quando o edital de concurso de Pós-Graduação solicita a escrita de um memorial ou durante os cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado, porém nem todos os programas de Pós têm essa prática. Na realidade, se o ato da escrita fosse comum entre professores(as), nas escolas e nas universidades, os desafios do trabalho docente poderiam ser amenizados pela reflexão de si e de seu fazer, pela partilha de ideias e posterior adequação das atividades para cada contexto (Medeiros, 2023).

Segundo Nóvoa (2009), a escrita é crucial para os professores desenvolverem consciência profissional, identidade e hábitos reflexivos, fundamentais em uma profissão que vai além de teorias científicas e pedagógicas, se definindo também por experiências pessoais.

Como destacado por Freire (2013), o ato de escrever durante o processo de formação permite ao professor tomar consciência de sua prática e ressignificar ações, consolidando memórias e promovendo criação e recriação,

No fim da entrevista, os participantes confirmaram os benefícios da escrita para a formação contínua de professores(as), destacando percepções valiosas para o campo da educação. Ao serem questionados se a participação na pesquisa trouxe algum benefício, assim eles responderam:

> Sim. Fez refletir sobre a minha prática e como realizo o meu trabalho (Docente de Inglês 1).
>
> Sim, porque fez repensar minha formação e, também, a prática docente (Docente de Inglês 2).
>
> Sim. Foi muito interessante repensar sobre a minha prática pedagógica. A escrita me conduz a muita reflexão para melhorar como profissional e percebo que acredito no poder transformador da Educação, mesmo depois de tantos anos de atuação na área (Docente de Inglês 3).

> Sim. É um ato de reflexão sobre a minha própria prática pedagógica. O fato de parar para responder fez que eu pudesse identificar as fragilidades do meu fazer pedagógico (Docente de Inglês 4).

De acordo com esses relatos, os participantes perceberam que escrever sobre suas experiências formativas e sobre os seus afazeres pedagógicos promoveu reflexão sobre a própria prática.

Uma das maneiras de formar um(a) professor(a) reflexivo(a) é induzi-lo(a) à escrita do memorial e, ao longo da carreira, estimulá-lo(a) a escrever artigos sobre suas práticas em revistas para que o saber profissional possa ser compartilhado com colegas.

Passeggi (2000) salienta que o memorial de formação é uma forma de escrita que tem como objetivo refletir sobre a trajetória pessoal, suas experiências e reflexões. Ele é marcado por um caráter autobiográfico e de autorreflexão, sendo um instrumento de (re)construção da identidade do autor, pois permite a quem escreve narrar suas vivências e como elas influenciam sua formação e prática. O memorial é um espaço subjetivo em que se pode contar sua própria história, não apenas de maneira linear, mas com a possibilidade de revisitar e (re)construir significados.

Por outro lado, o ato de escrever artigos sobre práticas pedagógicas para fins de publicação, requer de quem escreve a indicação bibliográfica que é o apontamento de obras consultadas para o estudo de determinado tema, que serve para o aprofundamento teórico e para a fundamentação dos conhecimentos, sem necessariamente envolver a vivência ou a subjetividade do autor.

Os depoimentos dos Docentes de Inglês trouxeram evidências de que os processos formativos de professores(as) da EJA não terminaram com a conclusão da Graduação, mas continuam avançando na proporção em que as conversas com colegas e com alunos(as) acontecem e podem progredir com a reflexão seguida da escrita de si e das memórias formativas. A integração escola-universidade por meio da formação continuada pode ser um dos caminhos necessários para que essas lacunas sejam preenchidas. Formar professores(as) conscientes das particularidades da EJA é tarefa urgente que precisa ser feita na Graduação e em cursos de formação continuada. Como afirmam Lima e Augustinho (2023, p. 17),

> A profissionalização dos agentes da EJA passa a se tornar realidade quando a Educação de Jovens e Adultos é tratada como campo pedagógico específico, com seus sujeitos, possuindo peculiaridades que somente serão satisfeitas se, dentre outros fatores, os docentes que neste campo atuam tiverem formação pertinente a esta modalidade de ensino.

Nóvoa (2019, p. 203) advoga a ideia de que toda a sociedade precisa se envolver em ações educativas. Em suas próprias palavras,

> [...] a intenção é constituir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propícios à formação dos jovens professores(as). Este terceiro lugar tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas.

Essa ideia está intimamente relacionada à Educação de Jovens e Adultos, pois a EJA tem mesmo essa proposta de formação ao longo da vida, que envolve ensinar partindo do cotidiano do aluno. Nessa perspectiva, a sociedade como um todo (o mercado, a igreja, o quintal de casa, o salão de beleza, a praça pública, os museus, enfim todos os espaços da comunidade e as pessoas que frequentam esses lugares) passa a ser ambiente educativo. Nesse sentido, formar professores(as) é ir preparando para os desafios da diversidade (etária, de estima, de pensamentos, de perspectivas de futuro, de credos, entre outras diferenças) que estão presentes não só na sala de aula da EJA, como também em todos os espaços educativos públicos. Segundo Silva, Dantas e Amorim (2019, p. 7), "A educação ao longo da vida, também, é concebida na formação do professor da EJA, haja vista ser ele também um dos sujeitos da EJA".

Deste modo, com os depoimentos dos participantes desta pesquisa ficou evidente que a escrita pode trazer grandes progressos para a ressignificação de ações educativas. Josso (2007) destaca a importância crucial de documentar experiências formativas como uma parte essencial da educação continuada. Argumenta que essas práticas proporcionam uma revelação de várias facetas da existência singular e coletiva, alimentando a criatividade e a inventividade no modo de pensar, agir e coexistir.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da relevância da escrita para o desenvolvimento profissional docente, os depoimentos dos participantes também demonstraram que os processos formativos dos (as) professores (as) são dinâmicos e ininterruptos e que o desenvolvimento profissional permeia todas as interações, seja pela participação em cursos de atualização (formação inicial/continuada); seja nas relações interpessoais que acontecem na escola (contato com alunos(as), conversa com demais professores(as) e reuniões pedagógicas), seja pela reflexão por meio da escrita de si e de seus processos.

O que nos leva a afirmar que **"professor(a) gera professor(a)"**. Esse conceito surgiu como resultado da análise do tema – Os percursos formativos dos (as) professores (as) participantes – embasado nos aportes teóricos que destacam a formação como um processo constituído pela ação pedagógica, onde reflexões, decisões e escolhas são compartilhadas na convivência no ambiente de trabalho, respeitando a individualidade e as particularidades de cada docente. Nesse sentido, os depoimentos dos participantes e a narrativa escrita evidenciam que os processos

formativos docentes são fluidos e ininterruptos, com o desenvolvimento profissional permeando todas as interações. Esse conceito formulado como resultado da pesquisa de Medeiros (2023) será detalhado a seguir.

Na afirmação conceitual "professor(a) gera professor(a)", o verbo gerar aqui é entendido como provocar o nascimento ou o aperfeiçoamento de outro(a) professor(a) por meio da convivência. O magistério é uma carreira relacional, e mesmo antes da escolha da profissão, observamos nossos professores(as) e os temos como exemplos positivos ou negativos. Eles são espelhos de outros futuros professores(as) (Medeiros, 2023).

Assim sendo, a afirmação "professor(a) gera professor(a)" está baseada na ideia de que a relação entre um(a) professor(a) e seus alunos(as) pode ter um impacto significativo no desenvolvimento e na formação destes. Ao inspirá-los, motivá-los e ensiná-los de forma eficaz, estimulando o pensamento crítico, os estudantes podem ser movidos a seguir a mesma carreira. Isso pode acontecer quando um professor(a) demonstra paixão pelo ensino, conhecimento profundo na área que ensina e abordagem de ensino estimulante.

É importante ressaltar que nem todos os estudantes que entram em contato com professores(as) apaixonados(as) pela carreira se tornarão docentes, porém isso não diminui o valor do trabalho do(a) professor(a). A afirmativa "professor(a) gera professor(a)" não deve ser interpretada de modo literal, mas sim como uma forma de destacar a influência que um mestre pode ter na vida de seus alunos(as), inspirando-os a seguir uma carreira na educação ou em outras áreas em que possam fazer a diferença.

Essa afirmativa cabe também para os licenciandos e para professores(as) já formados, uma vez que a observação, a convivência e a troca de experiências com outros(as) professores(as) gera professores(as) maduros(as) e reflexivos(as) (Medeiros, 2023). Como lembram Nóvoa e Alvim (2022, p. 66), "é na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores(as) mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um". Esses autores ainda acrescentam que "Precisamos dos outros para nos tornarmos professores" (p. 67). De fato, as experiências compartilhadas e o trabalho em equipe proporcionam reflexão coletiva e o amadurecimento.

Enfim, percebe-se, a partir dos relatos, que os(as) professores(as) participantes têm alto nível de comprometimento com as suas carreiras e principalmente com o público da Educação de Jovens e Adultos.

É possível afirmar a relevância dos escritos docentes para a formação docente de Inglês para a EJA e ressaltamos a tese "professor(a) gera professor(a)" defendida por Medeiros (2023), cuja afirmação, quando direcionada para professores(as) de Inglês da Rede CEJA, requer o entendimento de que as interações docentes, feitas nos grupos de discussões, nos cursos de formação, em reuniões pedagógicas ou em conversas informais para troca de experiências, entre outras vivências como a

circulação da escrita docente (memorial de formação/ relatos de atividades bem-sucedidas), todas essas iniciativas contribuem para o aperfeiçoamento do fazer/saber docente, que leva à maturidade pedagógica. Especialmente porque o trabalho docente de Inglês nesta modalidade de ensino semipresencial da EJA requer do(a) professor(a) o conhecimento do perfil de estudante com quem trabalha, o domínio da Língua Inglesa, saber contextualizar o ensino e incentivar a autonomia discente, entre outros atributos, que pode ser encontrados não só nos professores(as) da Rede CEJA, como também em outros docentes de Língua Inglesa que são comprometidos com o ensino de jovens, adultos e idosos.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Cartas de amor, por Rubem Alves. *In*: **Conti Outra**, Socorro, 04 nov. 2015. Disponível em: https://www.contioutra.com/cartas-de-amor-por-rubem-alves/. Acesso em: 17 abr. 2024.

CUNHA, A. C. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

FIGUEIREDO, R. S. Entre caminhos e travessias: um relato de experiência sobre a identidade e profissionalização da docência universitária. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte; v. 2, n. 23, p. 1-10, jul. 2023. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/11879/3729/39701. Acesso em 18 abr. 2024.

FONTOURA, H. A. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá-MT, v. 28, p. 297-310, 2019. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8391. Acesso em: 18 abr. 2024.

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: FONTOURA, H. A. (org). **Formação de professores e diversidades culturais:** múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M.; MARINHO, P. A cultura escolar da/na EJA – contributos para compreender e repensar as ações cotidianas dos professores. *In*: PAIVA, J. (org). **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019. p. 205-219. Disponível em: https://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491-11.pdf. Acesso em: 17 fev.2025.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação,** Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

LIMA, R. R.; AUGUSTINHO, E. A percepção dos professores da educação de jovens e adultos sobre a formação continuada: um estudo de caso. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 29, p. 8-30, jun. 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/58168. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em: 18 abr. 2024.

MEDEIROS, L. M. **A Língua Inglesa nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA):** os desafios do sistema semipresencial a partir das vozes de egressos de Letras-Português/Inglês da FFP/UERJ. 2023. Tese (Doutorado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/20914. Acesso em: 17 fev. 2025.

MEDEIROS, L. M. **Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos:** estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10011/1/Leticia%20Miranda.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

MEDEIROS, L. M.; FONTOURA, H. A. da. Formação continuada de professores de Língua Inglesa: análise de um relato. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 21, p. 448-457, 2018. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/588. Acesso em: 17 fev. 2025.

MONTEIRO, F. M. A. Desenvolvimento profissional docente: experiências e aprendizagens na/da docência dos anos iniciais. *In*: PIMENTA, J. S. *et al*. (org.). **Docência, formação e práticas pedagógicas**: experiências e pesquisas. Jundiaí: Paco, 2019. *E-book*.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [*s.l.*] v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.html. Acesso em: 18 abr. 2024.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7377213/mod_resource/content/2/Antonio%20Novoa.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. (col.). **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de Professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/217/275/1345. Acesso em: 18 abr.2024.

PASSEGGI, M. C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. *In*: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2000. p. 1-18. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/trabs/1970.doc. Acesso em: 15 fev. 2025.

SILVA, T. F.; DANTAS, T. R.; AMORIM, A. Ser professor da Educação de Jovens e Adultos: a formação docente na concepção freireana. **Revista Cocar,** Belém, v. 13. n. 26. maio/ago. 2019. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2497. Acesso em 18 abr. 2024.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

Contribuição das autoras

Letícia Miranda Medeiros – Coleta e análise dos dados e escrita do texto.

Helena Amaral da Fontoura – Participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Revisão gramatical por:

Patrícia Miranda Medeiros Sardinha

E-mail: patymime@yahoo.com.br